



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología

LOS PLANES DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO Y SUS REPERCUSIONES EN LA CULTURA ESCOLAR

ETNOGRAFÍA ESCOLAR EN UN LICEO DE SANTIAGO DE CHILE

Memoria para optar al título de Antropólogo Social

Benjamín Pujadas Tafrá

Profesor Guía: Nicolás Gissi
Profesora Tutora: Jenny Assáel

Santiago, Septiembre 2015

Agradecimientos

A Jadira Fontana, por acompañarme en todos los momentos y por tirarme para adelante siempre. Aunque su petición explícita fue no agregarla en el primer lugar, fue quien más me soportó en este proceso.

A mi familia, por darme ánimos, apoyarme y haberme dado la posibilidad de venirme a estudiar para el norte.

Al Liceo Sur, a su comunidad educativa y al barrio al que apuntó la investigación. Me abrieron las puertas y pudimos entablar una gran amistad.

Al Equipo de Políticas Educativas y Cultura Escolar, en concreto a Jenny Assáel, Felipe Acuña, Eduardo Santa Cruz, Paulina Contreras y Bárbara Campillay. Investigamos en conjunto y me mostraron con amplia paciencia parte importante de los debates educativos del país en el campo de la investigación y las ciencias sociales. Además me impregnaron la necesidad cada vez más urgente de realizar investigación de manera interdisciplinaria.

A mis amigos y amigas de la generación, que entre juntas y conversaciones ayudaron a que esto se materializara.

A Nicolás Gissi y Francisco Osorio que acompañaron con bastante rigurosidad la lectura de esta memoria.

A la Karlita Montero y a los funcionarios que pude conocer en mi recorrido por la Universidad. Su apoyo y cariño durante todo mi recorrido universitario permitieron aprendizajes mucho mayores que cualquier investigación que pueda hacer.

A Godoy, que siempre ha estado ahí, a Charles Aranguiz, a Melquíades, por los imanes.

Al “Vamos Construyendo” y con quienes pude compartir en el ámbito de la política universitaria. Sin esta experiencia, mi trabajo en el campo disciplinar hubiese carecido completamente de convicción.

A mis amigos de la Línea de Investigación de Antropología en Educación (LIAE), cuyos miembros espero encontrarme en el futuro profesional y militante.

"Día tras día, se niega a los niños el derecho de ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños"
(Eduardo Galeano)

ÍNDICE

Introducción	6
PARTE I: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	8
Capítulo 1: Problematización	9
1. Antecedentes	9
Contexto Histórico de la política educativa escolar en Chile	9
Funcionamiento de la Ley SEP y de los Planes de Mejoramiento.....	12
Medidas implementadas luego de la Ley SEP que afectan la cotidianidad de las escuelas vulnerables en Chile.	15
2. Problema de Investigación	16
3. Objetivos	18
Capítulo 2: Discusión Teórica	19
1. El debate sobre la cultura en el contexto escolar.....	19
1.1 Aproximaciones a la noción de Cultura	19
1.2 Cultura Escolar y Comunidad Educativa	20
2. Las Políticas Educativas y sus parámetros para generar cambios en las escuelas	25
2.1. La Escuela Eficaz, el Mejoramiento, el Mejoramiento de la Eficacia y la mejora contextualizada.....	25
3 Elementos a considerar respecto a la intervención de las políticas educativas en las escuelas	39
3.1 La cotidianidad y la realidad escolar	39
3.2 El proceso de intervención y el papel de la traducción y recontextualización de las políticas educativas.	41
Capítulo 3: Marco Metodológico	43
1. Técnicas para la producción de Información	44
2. Muestra	46
PARTE 2: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	49
Capítulo 4: Análisis del Barrio y aproximaciones al Liceo Sur	50
1. Contexto e historia del liceo Sur	50
Los inicios del Barrio y el liceo (1959-1973):.....	50
El Barrio y las nuevas Generaciones tras la dictadura:	52
Análisis del contexto barrial	59
2. Condiciones particulares y materiales de la escuela	60
Capítulo 5: Análisis del Liceo Sur y los PME.....	63
1. Los nuevos cambios con la Ley SEP y los PME.....	65
A) Las promesas incumplidas y el cambio en las escuelas.....	65

B) Las ATEs como mecanismo de vigilancia más que de apoyo.	68
C) Complicaciones con la implementación de los PME.....	71
2. La transformación positiva y los PME desde la mirada de los implementadores de esta política: MINEDUC, Agencia de Calidad y Agencias técnicas externas.	74
El Plan de Mejoramiento Escolar como el indicador de mejorar.....	76
Síntesis sobre las medidas concretas generadas por el PME.....	79
3. La transformación positiva y los PME desde la Comunidad Escolar.....	83
Directivos.....	83
Profesores	87
Estudiantes.....	92
Síntesis de lo que significa mejorar desde la comunidad escolar.....	96
4. La dinámica de la cultura escolar en el liceo sur, su situación actual y sus posibles transformaciones.....	98
A) El Liceo Sur, la sensación de mejorar y el rol de los PME.....	98
B) El rol del PME desde la perspectiva de la cultura escolar.....	105
Conclusiones	112
A modo de cierre	118
Referencias bibliográficas.....	120

INTRODUCCIÓN

La presente investigación analiza las miradas que diferentes actores relacionados con el Liceo Sur, tienen sobre los Planes de Mejoramiento Educativo (PME). Dentro de estos actores se incluyen: El Ministerio de Educación (MINEDUC), las Agencias técnicas Externas (ATE) y la comunidad educativa del establecimiento educacional.

Los PME son documentos que intentan mejorar las condiciones de los liceos y la calidad de su enseñanza mediante recursos que el Estado, por medio de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), les entrega.

Cuando los liceos obtienen bajos resultados en la prueba SIMCE, los recursos que reciben son focalizados por diferentes actores externos a la comunidad escolar. Una muestra de ello es la manera en que los PME se elaboran, se desarrollan e implementan año a año desde el año 2009 hasta la actualidad.

Estas mejoras son consideradas y significadas de diferentes formas dentro de los actores que inciden en los Planes de Mejoramiento.

En razón de lo mismo, esta investigación explica que existe una comunidad educativa que constantemente está intentando solucionar sus problemas cotidianos por su condiciones socioeconómicas y culturales, y que si bien pide ayuda a todos los actores posibles, los actores como la Dirección Escolar Municipal (DEM) o las Agencias Técnicas Externas (ATE) no logran identificar la situación concreta de la escuela ni la manera en que realmente se puedan traer soluciones pertinentes ni para los indicadores de calidad ni para la cultura escolar.

Esto debido a que los diagnósticos que hacen estos últimos actores se centran en los resultados obtenidos en la prueba SIMCE y no generan una reflexión más profunda de cómo está operando la cultura escolar con todo lo que esto implica dentro de la cotidianidad escolar. Desde las relaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad escolar, hasta la concepción sobre educación que se tiene.

Los PME no logran repercutir de manera positiva en la cultura escolar desde la voz de la comunidad educativa ni desde las miradas de la propia investigación, pues no se comprende el contexto ni la cotidianidad escolar propia del Liceo Sur. Esto trae como consecuencia que la repercusión sobre la cultura escolar se perciba de manera negativa, pues la manera en que se intenta implementar esta política encuentra tensiones con los actores involucrados.

En este sentido, se hace cada vez más importante comprender que las políticas educativas no sólo se traspasan unilateralmente a las escuelas, sino que estas últimas están compuestas por actores sociales que traducen y reinterpretan estas políticas, generando discursos propios que son potencialmente capaces de considerar y reforzar soluciones que las medidas externas no han logrado generar por sí mismas.

Esta investigación genera y desarrolla una visión etnográfica suficientemente profunda para poder generar una mirada general de cómo en términos concretos, opera el factor cultura dentro del Liceo Sur. Este aporte investigativo permite comprender que es

necesario profundizar los diagnósticos que hacen las políticas educativas para poder aportar maneras de solucionar las problemáticas de fondo. De esta manera se lograría evitar que se trabaje solamente sobre lo superficial y aparente, que en el caso del Liceo, no es suficiente para poder generar las transformaciones que tanto la comunidad educativa como la presente investigación, estiman pertinentes.

PARTE I: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN

Este capítulo aborda los elementos necesarios para comprender el contexto en que se realiza la investigación y los objetivos de esta. Se abordarán los antecedentes que sitúan a las políticas educativas desde los años 80 hasta la actualidad, haciendo un énfasis en la implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial y de los Planes de Mejoramiento Educativo.

Así mismo, se pretende a raíz de estos antecedentes, problematizar en torno al proceso de instalación de estos planes en el Liceo Sur, pudiendo aproximar la investigación hacia objetivos que se encaminen a responder cómo estos planes de mejoramiento repercuten en la cultura escolar.

1. ANTECEDENTES

Para poder comprender el proceso bajo el cual se implementa la ley SEP y con ella los PME, es importante generar una aproximación general e histórica que describa estas iniciativas considerando el factor contextual. Esto permite dar pie al análisis sobre cómo se ven estos fenómenos desde la voz de los diferentes actores sociales, pudiendo identificar elementos de la historia nacional y también aspectos más locales y particulares del Liceo Sur.

El presente apartado tiene por objetivo describir y desarrollar la manera en que se implementa la Ley SEP con la intención de identificar las implicancias de este cambio en términos concretos y cotidianos para los diferentes liceos que optan por contar con estos recursos. De esta manera, se hace necesario hacer un recuento de cómo ha ido cambiando la política educativa en Chile, ver el funcionamiento de la Ley SEP y los Planes de Mejoramiento Educativo y posteriormente revisar las medidas implementadas luego de la ley SEP que afectan a la cotidianidad de las escuelas públicas y de bajas condiciones socioeconómicas.

CONTEXTO HISTÓRICO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA ESCOLAR EN CHILE

La política educativa en los liceos del país se ha visto modificada a lo largo de los años. Un primer hito a considerar, para contextualizar el análisis actual, fue en el comienzo de los años 80 donde más del 90% del universo escolar era atendido en el sistema educativo fiscal. El escenario empieza a cambiar desde ahí debido el traspaso de la administración de los establecimientos fiscales a las municipalidades (Observatorio de Políticas Educativas de la Universidad de Chile, 2006; Cornejo, Castañeda, Abarca, Acuña, 2014). Durante los últimos años de la dictadura militar mediante la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza e iniciativas neoliberales, se transformó el modelo de financiamiento del modelo escolar, se descentralizó su administración, se introdujo el financiamiento basado en subsidio a la demanda, y mediante lógicas del mercado, estimularon la creación de escuelas privadas con financiamiento estatal (Cox, 2003).

En los años posteriores, la década de los noventa, se trabajó en base a lo ya fundado durante la dictadura para implementar sobre este modelo medidas que permitirán consolidar el neoliberalismo en el sistema educativo. Esto implicó un desarrollo y enraizamiento de una ideología que de manera indebida superpone mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2004; Hsieh y Urquiola, 2003).

En este período, aumentaron los recursos destinados a educación y se pudieron realizar varios cambios: una reforma curricular, programas focalizados, mejoras en la infraestructura de escuelas, incrementos salariales y mejoras en la ayuda escolar (OPECH, 2006). Sin embargo, a pesar de que en términos concretos, la reforma de los años posteriores a la dictadura se proponen “mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes”, ninguno de los objetivos apuntó a la transformación de los puntos impuestos durante los años 80 señalados anteriormente. Esto debido a que no se planteaba hacer retroceder al mercado, sino que por el contrario, se pensaba que al fomentar la participación de privados en la educación y fomentar a su vez la competencia entre establecimientos para captar la máxima cantidad de alumnos mejorarían los resultados, lo que nunca ocurrió o por lo menos no se ha podido demostrar.

El resultado de estas políticas educativas fue generar un sistema altamente segregado por origen social de estudiantes, generando una pérdida de sentido del proceso educativo al orientarlo hacia estándares y mediciones continuas a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) (Cornejo et al, 2014).

Cabe mencionar que estas reformas implementadas desde la dictadura y las reformas de la Concertación han tenido un efecto innegable en la expansión de escuelas particulares subvencionadas en términos de cantidad de escuelas en Chile y la Región Metropolitana, como se refleja en la Tabla 1 y 2:

Tabla 1: Dependencia administrativa de escuelas.

Dependencia Administrativa					
Año/3	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Corporación de administración delegada	Total
1990	6.286	2.694	758	73	9.811
1991	6.273	2.678	777	73	9.801
1992	6.294	2.651	787	70	9.802
1993	6.276	2.653	831	71	9.831
1994	6.243	2.637	860	70	9.810
1995	6.377	2.790	1.058	71	10.296
1996	6.456	2.883	1.105	71	10.515
1997	6.341	2.857	1.050	70	10.318
1998	6.337	3.065	1.159	70	10.631
1999	6.297	3.170	1.175	70	10.712
2000	6.255	3.217	1.068	70	10.610
2001	6.242	3.459	1.031	67	10.799
2002	6.177	3.640	991	71	10.879
2003	6.138	4.084	930	71	11.223
2004	6.095	4.269	860	65	11.289
2005	6.098	4.630	763	70	11.561
2006	5.971	4.891	733	70	11.665
2007	5.908	5.044	728	70	11.750
2008	5.845	5.252	727	70	11.894
2009	5.811	5.545	671	70	12.097
2010	5.726	5.674	674	70	12.144
2011	5.580	5.756	657	70	12.063
2012	5.514	5.965	625	70	12.174

Fuente: MINEDUC (2012)

Tabla 2: Dependencia administrativa de escuelas en la Región Metropolitana

Dependencia administrativa						
Región	Área geográfica	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporación de administración delegada	Total
R.M.	Urbana	619	1.964	296	33	2.912
	Rural	116	27	8	0	151
	Total	735	1.991	304	33	3.063

Fuente: MINEDUC (2012)

Ha habido entonces una continuidad en la forma de entender la educación desde un enfoque mercantil, tanto durante la dictadura como en la actualidad. Se debe comprender que si bien muchas políticas intentan implementar un nuevo modelo económico durante la dictadura, algunas prácticas logran consolidar y profundizar las ideas centrales de este modelo en el ámbito educativo durante los años posteriores a esta, impulsando principios como la competencia y la selección. Como expresa Acuña:

Este cambio consiste en entender la educación como una mercancía y se lleva a cabo en plena dictadura militar, a través de una política de modernización educacional que tiene

como objetivo, transformar el sistema educativo en un sistema de mercado. Esto significó introducir dos elementos claves: la competencia y la elección. La norma de incorporar estos elementos en Chile fueron el *voucher* (financiamiento a la demanda) y la promoción de las escuelas privadas financiadas por el estado, llamadas particulares subvencionadas, las que han aumentado exponencialmente su presencia en el sistema educacional chileno con el paso del tiempo. Así hoy escuelas y liceos compiten día a día por atraer y mantener estudiantes, pues ellos son, entre otras cosas, el financiamiento. (Acuña et al. 2014 p.49).

En la década posterior a los años 90, se empieza a reforzar de manera sustantiva la manera en que es y debe ser entendida la educación según el actual modelo económico. Es en el año 2006, cuando empieza la discusión sobre la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la cual daría a los mecanismos de rendición de cuentas preexistentes como la prueba SIMCE de la Agencia de Calidad de la Educación, atribuciones para proyectar medidas de acción en materias de política educativa (Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez, Sobarzo, 2011). Esta medida se ve como una posibilidad a la mejora de los distintos establecimientos que no logren generar los puntajes necesarios que definirían la calidad en la enseñanza y el aprendizaje.

Vale decir también que en la actualidad, las políticas educativas han llevado la idea de la calidad a la búsqueda de la racionalización, a la efectividad, a la mayor cantidad de alumnos, al aumento de las horas de clases, a los estándares, las mediciones y los controles (Mejía, 2008).

Así entonces, en la actualidad, se responsabiliza a las escuelas de sus resultados siendo el factor de medición los puntajes del SIMCE por ser este indicador de la efectividad y calidad en las escuelas. Así mismo, se elaboran instrumentos de medición más específicos para monitorear actividades y poder así asistir diferentes factores que estiman pertinentes trabajar:

Se responsabiliza por sus resultados educativos a las escuelas obviando las condiciones que el sistema entrega para la mejora. De esta manera el SIMCE adquiere un rol central en la medida en que es el indicador último de la efectividad de las escuelas, pudiendo incluso conllevar al cierre de aquellas con peores resultados por un tiempo determinado [...] junto con ello, para apoyar la mejora de la escuela, se generan múltiples evidencias sobre sus procesos y resultados. Para ello, se diseñan y aplican diversos instrumentos de medición más específicos, monitoreo de actividades y registros detallados que atomizan los procesos escolares. Esto permite el control de los distintos factores que garantizan una escuela de calidad. (Acuña et al., 2014 p.50)

FUNCIONAMIENTO DE LA LEY SEP Y DE LOS PLANES DE MEJORAMIENTO

La Ley de Subvención Escolar Preferencial intenta corregir los problemas educativos que reconocía el Gobierno sobre las condiciones escolares. Los sectores más pobres recibían un conocimiento más precarizado, los programas de mejoramiento que había habido hasta el 2006 habían sido de bajo impacto, llevados a cabo de manera vertical sin centrar su prioridad en el aprendizaje, entre otros factores (Contreras y Corbalán,

2010). Es debido a esto que la ley se plantea inyectar más recursos para los alumnos más pobres instalando una cultura de evaluación permanente y de “mejoramiento” continuo.

En términos concretos, la Ley SEP busca solucionar las problemáticas sobre la calidad enfatizando su prioridad en mejorar los resultados del SIMCE mediante inyección de recursos bajo el esquema de la subvención por alumno (Carnoy, 2005).

En este contexto cabe mencionar que la Ley SEP, a partir del año 2008 se planteaba desde el MINEDUC como un “mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, que se generará por los alumnos prioritarios”, siendo sus principales consignas el mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación escolar nacional (MINEDUC, 2008)

Los alumnos prioritarios son determinados por el MINEDUC contemplando la Caracterización Socioeconómica (CASEN), que consideran datos de ingresos y de nivel educativo de los padres. La manera para adquirir estos recursos consta de elevar una solicitud desde el sostenedor de un colegio firmando un convenio que le permitirá acceder a la subvención por cada alumno en vulnerabilidad (Ley, 20.248, 2008). El convenio duraría 4 años mínimo y las obligaciones y compromisos se pueden resumir en:

- 1) No exigir ningún tipo de pago a los alumnos vulnerables
- 2) Aceptar a todos los alumnos que postulen al establecimiento
- 3) Informar a las familias del proyecto educativo del establecimiento
- 4) Retener a los alumnos vulnerables dando asistencia técnica pedagógica necesaria
- 5) Cumplir con las metas de rendimiento académico según lo acordado con MINEDUC y resultados en la prueba SIMCE.

Cabe mencionar que en este proceso se genera un sistema de clasificación tanto de las escuelas como de los estudiantes (prioritarios o no prioritarios). Respecto a las escuelas, su categoría depende en los resultados que obtengan en las pruebas y mediciones estandarizadas pudiendo identificar tres tipos de colegio: Autónomo, en calidad de Emergente o en Recuperación. Se puede resumir la explicación de cada categoría mediante la Tabla 3, realizada por Contreras (2012):

Tabla 3: Categorización de escuelas según Ley SEP

	Autónomos	Emergentes	En Recuperación
Requisitos			
Promedio Puntaje SIMCE	Mayor a la media del grupo similar	Menor a la media del Grupo similar y mayor a 220 pts.	Inferior a 220 pts.
% de alumnos sobre 250 pts.	Mayor al % del grupo similar	Menor al % del grupo similar y mayor al 20%	Inferior al 20%
% de alumnos sobre 300 pts.	Mayor al % del grupo similar	Menor al % del grupo similar	
Condiciones			
	Plan de Mejora general	Plan de Mejora específico	Reestructuración
	100% de recursos entregados a las escuelas	Coordinarse con redes de servicios sociales. Realizar actividades para mejorar el rendimiento de alumnos prioritarios. Entrega de recursos parcialmente sujeta a control ministerial	Reestructuración. Posibilidad de pérdida de reconocimiento oficial. Entrega de recursos totalmente sujeta a control ministerial.
		Generar diagnóstico	Informe de Evaluación de la calidad educativa elaborado por una ATE

Fuente: Contreras (2012)

Así entonces, en esta re significación de los instrumentos, aparecen como medidas de soporte a la calidad y financiamiento los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), que materializan el compromiso de la escuela entre sostenedores y directivos con el Ministerio para solucionar los problemas identificados principalmente con bajos resultados en el SIMCE mediante una planificación que sería constantemente fiscalizada.

Es importante entender que el destino de una escuela depende anualmente de los resultados conseguidos en el SIMCE y son estos los que determinan si la dirección o el sostenedor está en obligación o no de contar con diversos actores externos en la elaboración del Plan de Mejoramiento de cada escuela.

Para recibir los beneficios financieros de la ley SEP se debe firmar el “Convenio de igualdad de oportunidades y excelencia académica” que establece mejoras según la implementación de Planes de Mejoramiento Educativo. Esto empieza a ser una exigencia del gobierno desde el año 2008 y los niveles a los que ha llegado pueden ejemplificarse de la siguiente manera: “Vale mencionar que se establecen una serie de sanciones en contra los sostenedores que no cumplan los compromisos de mejora asumidos en el convenio firmado, desde multas hasta inhabilitación perpetua para ejercer administración de escuelas” (Treviño, Órdenes y Treviño, 2009).

El MINEDUC del 2008 detalla sin embargo, algunos elementos que perdurarán en el tiempo, como por ejemplo que la lógica de funcionamiento de estos planes

consideraría dos planos. Uno en el corto plazo y anual, y el segundo a un plazo de cuatro años.

Para la programación a 4 años, las metas que se exigen desde el MINEDUC es subir el SIMCE 18 puntos y 26 puntos según cantidad de estudiantes. A esto se le suman otras condicionantes reconocibles en la presentación del MINEDUC “las Orientaciones para elaborar un Plan de Mejoramiento” (MINEDUC, 2008b).

Es importante, a modo de síntesis, entender que la Ley SEP genera cuatro tipo de mecanismos de “mejora”, los cuales irán variando en intensidad y focalización dependiendo de los resultados obtenidos en el SIMCE (Contreras y Corbalán, 2010):

- 1) Se constituye un sistema de clasificación, incentivos y sanciones ligado al rendimiento de estudiantes.
- 2) Necesidad de formular Planes de Mejoramiento.
- 3) Política de rendición de cuenta por parte del sostenedor.
- 4) Apoyo por parte de Agencias Externas (ATE).

Entendido esto, es importante considerar que el MINEDUC, mediante las políticas de la Ley SEP se propone con todos estos mecanismos generar una cultura del aprendizaje, es decir, transformar la cultura escolar hacia un mejoramiento donde los énfasis serían: El proceso de aprendizaje de los estudiantes, la calidad y la equidad en la enseñanza.

MEDIDAS IMPLEMENTADAS LUEGO DE LA LEY SEP QUE AFECTAN LA COTIDIANIDAD DE LAS ESCUELAS VULNERABLES EN CHILE.

Desde el 2008, los diferentes gobiernos han sumado programas – que se traducen en nuevos actores - para ayudar a mejorar la “calidad” en la educación escolar.

Dentro de los nuevos actores externos cabe mencionar el *Plan de Apoyo Compartido* (PAC) implementado desde el 2011. Este contempla una serie de materias para lenguaje y matemática desde pre-kinder hasta cuarto básico. El objetivo es generar planificación anual y planificación clase a clase mediante un cuaderno de trabajo para cada estudiantes con las actividades que se realizan en el aula, intentando sistematizar las evaluaciones y las diferentes iniciativas (MINEDUC, 2013). Esto permitiría “apoyar” al docente a la vez de generar una presión constante en ellos (Assael et al, 2014)

La PAC contempla una asesoría Técnica Pedagógica que son funcionarios ministeriales que visitan las escuelas para monitorear el plan. Además contempla un Equipo de Liderazgo Educativo encargado de implementar el programa (ELE). Otro equipo existente en la actualidad es el PIE, *Programa de Integración Estudiantil*. Trabajan en varios establecimientos a la vez y están preocupados de los estudiantes que presentan problemas académicos intentando enfocar su actuar a generar mejoras en el aprendizaje.

Además se han implementado mecanismos de fiscalización mediante la Superintendencia de Educación, proveniente de la Agencia de calidad y visitas de la Dirección de Educación Municipal (DEM) directamente, quienes asisten a los distintos espacios en los que se desenvuelve la comunidad escolar como la salas de clases y

los consejos de profesores. La Agencia de Calidad realiza también evaluaciones e informes sobre los Planes de Mejoramiento Educativo que implica tres días de levantamiento de datos donde incorporan cuestionarios y entrevistas a la comunidad educativa para luego sintetizar los resultados en un informe que es entregado al Liceo.

Finalmente, cabe señalar que en la actualidad se encuentran en proceso varias reformas, dentro de las cuales se plantea una recategorización de escuelas, afinar otros indicadores de calidad, reestructurar la condición laboral docente, entre otros.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La aplicación de la ley SEP y junto con ella el Plan de Mejoramiento, trae consigo en caso de escuelas vulnerables como el Liceo Sur, una serie de mecanismos y estrategias que comprometen a la comunidad educativa a incorporar diferentes medidas. Dentro de estas existen iniciativas internas y externas, donde las últimas incluyen la presencia de nuevos actores. Esto con el objetivo de recibir más fondos y subvención por un lado, y de focalizar estos recursos hacia lo que el DEM considera más pertinente, por otro.

La función de estas agencias externas según el MINEDUC es “mejorar la calidad”. Sin embargo, tras años de investigación, se ha concluido que en realidad lo que se percibe por parte de docentes con las intervenciones externas de las Agencias técnicas Externa (ATE) son más bien una fiscalización constante donde en vez de presentar mejoras, presentan mecanismos de vigilancia permanente que no permiten un óptimo ambiente laboral ni educacional (Muñoz & Vanni, 2008; Treviño et al 2009; Contreras , 2012; Assael et al, 2014)

El Ministerio de Educación, considera que la Ley SEP, lograría generar mejoras en la cultura escolar, en tanto persigue como objetivo convertir a las escuelas en espacios de aprendizaje por sobre todas las cosas (MINEDUC, 2008). Frente a esto es importante comprender las áreas bajo las cuales los PME buscan mejorar las condiciones de las escuelas, pues la presente investigación se propone identificar si esta intención de mejoramiento y de eficacia se condice con un bienestar sentido en la comunidad educativa y si acaso influye – para bien o para mal – en la cultura escolar.

La situación de los liceos municipales en condición de vulnerabilidad hace compleja la tarea de responder a criterios estandarizados con pocos recursos y poco apoyo por parte del Estado. Es por esto que los colegios suelen buscar a como de lugar cualquier tipo de ayuda para salir de las categorías que el SIMCE les etiqueta. Al elaborar sus planes de mejoramiento, como es el caso del Liceo Sur, incorporan no sólo dos ATEs sino también un “Plan de Apoyo Compartido” cuyas medidas de acción también genera mucha presencia en el espacio mismo de la escuela, consejos y las mismas aulas⁶.

⁶ Durante el año 2012 y 2013 visitaban a la escuela la Asistencia Técnico Pedagógica del Programa PAC, los dos ATEs, el DEM y el PIE. Además de la Superintendencia y cuerpos de

El Liceo Sur, al estar en categoría de “emergente”, muchas de las problemáticas que la misma comunidad educativa identifica no son resueltas por los planes de mejoramiento debido a que se priorizan otras áreas definidas por personas externas.

Como bien se puede apreciar, en el espacio de la escuela no sólo convergen estudiantes, apoderados, directores y docentes sino también diferentes actores que están en constante presencia del espacio y cuya función en términos discursivos, es dinamizar, mejorar o incentivar transformaciones para la mejora y la escuela eficaz. Esto ha generado diferentes medidas de acción tales como supervisiones en la salas, consejos de profesores, apoderados, reuniones constantes con los docentes directivos, supervisiones sin previo aviso de la superintendencia, planes de mejora que han variado sus estrategias en los años, entre otras medidas.

En este contexto, el Liceo Sur es considerado un liceo que recibe bajos puntajes en el SIMCE donde prepondera la vulnerabilidad socioeconómica, abunda la concentración de estudiantes en un “conocimiento inicial” en una escala de “inicial, intermedio y avanzado” con puntajes inferiores al promedio nacional y menor al promedio dentro del mismo grupo socioeconómico. En este sentido, la subvención por parte del establecimiento se fijó como una medida necesaria donde se propone un Plan de Mejoramiento que incluye a las ATE, cuya principal presencia en discurso de docentes es que su impacto no propone soluciones, sino que “asfixia” al establecimiento mediante una intervención constante en la cotidianidad tanto dentro como fuera del aula, consejos y espacios colectivos del mismo (Assael et al, 2013).

“En el caso del Liceo Sur, es un liceo donde ha habido una gran cantidad de personas trabajando en el establecimiento, llegando incluso a igualar la cantidad de profesores, produciendo un atochamiento en la sala de clases” (Assael et al, 2014). El SIMCE y los puntajes son tan incidentes que muchas veces pasa a ser un elemento nuclear. Otras iniciativas quedan a segundo plano cuando se trata de ponderar las prioridades.

El foco de esta investigación será identificar cuáles específicamente han sido las medidas que se han tomado por parte de los Planes de Mejoramiento, tanto internamente como de manera externa, y qué ha implicado su implementación para la comunidad educativa. La intención es reconocer si se ha observado o se puede observar un cambio en la cultura escolar manifiesta en el discurso de los diferentes actores en cuanto a cambios en las prácticas cotidianas de sus relaciones sociales, para así concluir si las mejoras generadas en la planificación se condicen con un avance para los integrantes del liceo, pudiendo comparar las diferentes o similitudes en las nociones sobre lo que se considera una “mejora”, sobre lo que se entiende por cultura escolar y sobre calidad.

Teniendo el antecedente sobre el rol que pueden tener las políticas educativas en general, la Ley SEP y la intervención de las ATE en los liceos, vale la pena entonces realizar una investigación etnográfica que se centre en los Planes de Mejoramiento Educativo para ver qué rol cumplen y de qué manera se entienden por los diferentes

funcionarios ministeriales colegiados que pedían rendición de cuenta según programa adscrito por el liceo. Vale mencionar que los distintos programas tienen diferentes valoraciones.

actores en juego. El principal foco de atención será identificar cómo la comunidad educativa recibe estas políticas y si acaso estas transforman la cultura escolar, para identificar qué lugar juega dentro de las políticas educativas el factor cultura.

Debido a lo anteriormente expuesto, la pregunta de investigación es: **¿Cómo afecta la elaboración e implementación de los planes de mejoramiento (PME) a la cultura escolar en el discurso de la comunidad educativa del liceo Sur?** La investigación se hace pertinente en la medida que permite profundizar en la realidad cotidiana de una escuela una problemática que podría estar viviendo un gran número de liceos. Se podrá evaluar desde la misma voz de los actores si estas medidas aportan o hacen retroceder a lo que ellos estiman como mejora escolar, haciendo un recorrido histórico y contextual de cómo estos han sido elaborados e implementados.

3. OBJETIVOS

Objetivo General:

Conocer la forma en que los PME repercuten en la cultura escolar, manifestada en el discurso de la comunidad educativa.

Objetivos Específicos:

- 1) Analizar el discurso sobre el proceso histórico de la elaboración e implementación de los planes de mejoramiento en el Liceo Sur y sus resultados.
- 2) Describir las condiciones materiales y el contexto situacional del Liceo Sur.
- 3) Analizar el discurso sobre las relaciones sociales cotidianas entre la comunidad educativa y los agentes externos.
- 4) Analizar el discurso sobre las relaciones sociales cotidianas entre los diferentes actores de la comunidad educativa
- 5) Analizar el discurso sobre las principales concepciones sobre la educación y sus transformaciones.

CAPÍTULO 2: DISCUSIÓN TEÓRICA

El objetivo de este capítulo es poner en debate los conceptos de cultura y cultura escolar. Para contextualizar esta discusión es relevante a su vez, hacer un breve repaso sobre las diferentes corrientes que están detrás de la elaboración, implementación y revisión de las políticas educativas que se han estado desarrollando desde los años 60 hasta la actualidad. Vale mencionar que no es un debate que haya concluido y la pretensión de este estudio es situar la discusión en términos teóricos para así ir comprendiendo el cauce que toma tanto la presente investigación como los distintos enfoques de los actores con los que se trabajó.

Para finalizar, se realiza un análisis teórico sobre el proceso en que la escuela recibe e interpreta estas políticas educativas en su contexto más próximo, es decir, la escuela misma. Esto con la finalidad de aclarar que el proceso político no es algo que se aplica unilateralmente desde factores externos, sino que existe capacidad de acción dentro de los actores que protagonizan la cotidianidad escolar.

1. EL DEBATE SOBRE LA CULTURA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La investigación incorpora el concepto de la “cultura escolar” como objeto de estudio, pues es fundamental para ver de qué manera se están entendiendo y traduciendo los diferentes mecanismos de apoyo escolar.

En razón de lo mismo es importante generar la reflexión sobre la delimitación del concepto cultura o culturas con el fin de exponer los principales elementos que la caracterizan.

1.1 APROXIMACIONES A LA NOCIÓN DE CULTURA

La cultura en términos macro se entenderá como aquellas prácticas sociales que van dando forma a las ideas de tal manera que las orienta y las conforma (Harris, 2007). No se debe entender esto como un determinismo, sino como un condicionante que considera aspectos externos y materiales como elementales para la configuración cultural de las personas. En este sentido, si bien se entiende que autores como Austin considera que la cultura es más bien algo que proviene en gran medida de los significados que genera la mente sobre el entorno, me valdré de su definición de contexto para describir que este se expresa en elementos como la geografía, el clima, la historia y el proceso productivo (Austin, 2000)

La cultura debe entenderse como algo adquirido socialmente y debido a su dinamismo, se debe considerar que la cultura también se va produciendo por los diversos sujetos insertos en las relaciones sociales (Godelier, 2010). Esto entrega a los sujetos y a los procesos históricos roles importantes que pueden alterar la cultura.

Hoy en día, es válido considerar que la cultura está integrada por subculturas entendiéndolos como subgrupos de una sociedad que si bien comparte algunos

elementos, se diferencian por integrar elementos particulares (Linton, 1945). Es desde el énfasis de los elementos particulares, cotidianos y materiales donde se hace pertinente priorizar la atención para iniciar la conceptualización de cultura en esta investigación.

Si bien se consideran prioritarios los estudios sobre las prácticas, el reconocimiento de la cultura se basa en criterios históricos más que por ejemplo, de percepciones, visiones de mundo y simbologías (Bird, 2004). Cada cultura tiene un contexto en particular y este puede entenderse como el lugar de trabajo, la familia, un barrio, entre otros (Austin, 2000).

En síntesis, se entenderá en términos generales que la cultura tiene expresiones en diferentes grupos sociales, formando pequeños mundos condicionados por dos tipos de contextos, uno general y otro local. En este plano, la historia y las relaciones sociales juegan un rol primordial en la reproducción o transformación de la cultura.

El debate en cuanto a la definición más minuciosa de lo que es cultura es interminable, razón por la cual es necesario apellidarla de una temática en concreto para delimitarla.

1.2 CULTURA ESCOLAR Y COMUNIDAD EDUCATIVA

Para Álvarez (1997) una primera aproximación a la definición de cultura escolar tiene que ver con las descripciones etnográficas y las explicaciones de las dinámicas escolares que generan una gama de sentidos. Sin embargo, al intentar definir esas dinámicas se han generado múltiples debates a lo largo de la historia.

Una primera aproximación la podemos encontrar en los años 60 y 70, momento en que nace la discusión sobre lo que se llamó el “conflicto cultural” donde se enfatizaba dentro del ámbito escolar problemas educativos por ejemplo de niños de diferentes etnias. Existía la noción de que había una gran cultura a la cual habría que adaptarse en las escuelas, donde la intención era justamente transmitir esta concepción hegemónica de mundo. Años más tarde, autores como Bourdieu y Passeron mostraron que en las escuelas se generan diferencias y se mantiene una desigualdad en cuanto al capital cultural, donde se logran reconocer dos tipos de cultura: la de origen (previa a la escuela) y la adquirida en la escuela (Bourdieu y Passeron, 1977).

A raíz de estos elementos, no se pretende generar una crítica total donde nada es posible debido al sistema escolar imperante. Como menciona Dubet y Martuccelli, esta posición:

No parece ser aceptable en el momento en que cada uno sabe que la escuela debe ser sensiblemente transformada, aun si nadie ignora el peso de los obstáculos opuestos a este cambio. También y admitiendo el rol de la subjetividad de las elecciones morales e ideológicas, debemos cambiar de registro de discurso y de postura intelectual para decir cuáles serían las grandes líneas que deberían conducir a una mutación del sistema escolar, capaz de tornar el funcionamiento más aceptable y más armonioso para los alumnos y los docentes. (Dubet y Martuccelli, 1997 p.447)

A fines de los 70 se demuestra que en casos excepcionales, los grupos dominados responden incluso mejor que el prototipo estándar de la escuela, concluyéndose que el problema no tenía que ver con que los dominados no tuviesen capacidades cognitivas,

sino que se resistían a responder de buena manera en las escuelas por la discriminación generalizada en la sociedad que vivían independiente de los resultados escolares que los hacía proyectar un fracaso inevitable en términos de movilidad social (Alvarez, 1997).

Frente a esto cabe destacar que se van generando formaciones culturales particulares que están condicionadas por elementos estructurales pero que a su vez articulan elementos diversos, producto de los encuentros cotidianos. Es acá donde se aplica la definición de Harris cuando dice que el aprendizaje humano y por ende, la transmisión cultural, no es sólo interiorización sino que hay una plasticidad que se genera en dos aspectos: en la capacidad de transformación de la cultura y en el dinamismo permanente por motivo de las diferentes interacciones de los sujetos de manera retroalimentativa (Harris, 2007).

La cultura escolar no es un mandato en estado de pureza donde docentes neutrales transmiten una voluntad estatal. En las escuelas, existen una versión documentada proveniente del sistema educativo, a la vez que se genera una historia no documentada, compuesta por estudiantes, padres y trabajadores, donde se apropian de apoyos y prescripciones estatales, construyendo la escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Las orientaciones que reciben los estudiantes entonces, no dependen sólo de las desigualdades sociales. Se agrega al análisis que además de estos elementos existe una desigualdad abrumante entre establecimientos (M. Duru-Bellat y A Minga en Dubet y Martucelli, 1997) y que esto genera consecuencias en su subjetividad, en sus proyecciones de vida y por supuesto en la cultura escolar. En este sentido, la cultura escolar tiene un gran componente en términos de “contenido” o de fondo que a modo de síntesis, Dubet y Martucelli precisa:

La gran cultura escolar no es sino una construcción que legitima una perspectiva cultural particular. Los programas y la cultura escolar son una serie de construcciones contingentes y los conocimientos no pueden ser distinguidos de sus atributos sociales, la cultura escolar no es neutra; no hace sino reflejar la distribución del poder en la sociedad “(Dubet y Martucelli, 1997 p.407).

Dubet y Martucelli termina afirmando que la cultura escolar es una selección de contenidos a transmitir que impone una lógica de dominación a través de una definición de mundo y es este elemento el que se debe considerar a la hora de analizar la cultura escolar, pues como se ha mencionado, existen elementos fuera de la comunidad educativa que afectan y se manifiestan dentro del ámbito escolar, sobre todo las que tienen que ver con los criterios que emanan del modelo de mercado y que se implementan como políticas educativas en las escuelas.

Una vez comprendido el elemento más ideológico y político que está en el proceso de la cultura escolar en términos de “*contenido*”, que se caracteriza por reconocer las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de una comunidad escolar en general (Hargreaves, 2005 a) se hace necesario comprender el segundo elemento que tiene que ver con la cultura como una “*forma*”.

El concepto de cultura escolar nos permite acercarnos a esa noción del sujeto que además de vivenciar ciertos elementos más propios del proceso de enseñanza y aprendizaje, también se viven un conjunto de relaciones sociales que conforman su pequeño mundo con un carácter histórico y específico. La cultura como forma entonces se preocupa de integrar estos elementos, que si bien tienen un contenido dentro de ellas, requieren de una específica atención para analizar las maneras en que se asocian los miembros de un determinado recinto educacional.

Hargreaves explica que la forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, donde se pone de manifiesto el modo de articular las relaciones entre docentes (Hargreaves, 2005 a) Así entonces, el autor distingue cuatro formas de cultura en profesores que tienen consecuencias distintas en su trabajo y que son fundamentales para considerar un cambio educativo: el *individualismo* que ha sido estigmatizado como algo nefasto sin considerar su potencialidad creativa; la *colegialidad artificial* sustentada en reglamentos y obligatoriedad; la *colaboración*, como el “deber ser” de las relaciones del trabajo en equipo y que nace como necesidad de trabajar juntos, sin presiones impuestas; y finalmente la *balcanización de la enseñanza* donde subgrupos se aíslan de manera permanente según intereses, áreas de trabajo o departamentos.

Es importante relevar estos elementos pues para una transformación positiva de la cultura escolar en su *forma*, se considera que deben haber cuatro materias a considerar como referente: los docentes deben tener voz que subviertan la actitud de propietario de los directivos o agentes externos para que se pueda crear de manera conjunta la visión y los objetivos de la escuela; se debe maximizar la pericia colectiva de la organización mejorando su capacidad de resolución de problemas; se deben generar cambios estructurales pues estas condicionan y limitan la cultura escolar, entendiendo que las políticas educativas pueden ser positivas; y que los objetivos que se planteen a nivel de escuela deben condecirse con marcos de referencia de ámbito nacional (Hargreaves, 2005 a).

Respecto a la definición de cultura escolar, entonces, la aproximación de Dubet y Martucelli es asertiva cuando menciona que:

Se puede distinguir dos elementos que influyen la manera en que se manifiesta la cultura escolar. En primer lugar, están los elementos macros, el discurso hegemónico que aporta los sentidos comunes propios del modelo económico imperante y que se manifiesta en analizar la cultura (...) (Y) otro elemento (que) tiene que ver con las cotidianidades vividas por una determinada comunidad educativa, con su contexto particular” (Dubet y Martucelli, 1997)

Un último elemento importante a considerar dentro del concepto de cultura escolar tiene que ver con el contexto. Muchas veces en las investigaciones este factor queda como un simple indicador o como un dato adjunto a lo que realmente se quiere medir o evaluar para ver los diferentes tipos de avances que se pretende generar en las escuelas. En este entendido, Ball S., Maguire M. y Braun A. analizan de manera más exhaustiva lo que implica la consideración y el estudio del contexto aproximándose a

un análisis más profundo respecto a este elemento, que también debe incorporar el estudio de la cultura escolar para poder también entender cómo operan las políticas educativas en el espacio particular de la escuela. (Ball S. et al., 2012)

Así entonces define que existen cuatro maneras de entender el contexto. En primer lugar se refiere a los *contextos situados* que tiene que ver con el lugar, las historias locales, y el “tipo” de personas que ingresan al colegio. En segundo lugar, se refiere a la *cultura más propia de los profesionales* en tanto poseen valores, compromisos y experiencias entre docentes teniendo una visión sobre la gestión de la política en las escuelas. Un tercer elemento habla de los *contextos materiales* con los que cuenta la escuela, más específicamente el personal, el presupuesto, los implementos y la infraestructura. Finalmente se refiere a los *contextos externos* que son aquellos elementos ligados a las presiones, expectativas de las pruebas estandarizadas o calificaciones, tipo apoyo ligados a requerimientos y responsabilidades legales con agentes externos a la escuela. (Ball S. et al., 2012).

Lo señalado anteriormente puede resumirse en la Tabla 4:

Tabla 4: Aproximación al concepto de Cultura Escolar

Cultura Escolar	Forma ¿Cómo opera?	Contenido ¿Qué expresa?
Macro/General	Mediante la intervención de escuelas por parte de las políticas en general y las políticas educativas a las escuelas públicas del país. ⁷	Elementos socioeconómicos, históricos y políticos que inciden en el contenido y los principios de las Políticas Educativas del país.
Micro/Local	Viendo las maneras en que se relacionan los profesores (individualismo, colegialidad artificial, colaboración, balcanización); y considerando elementos del contexto (externo, cultura profesional, situacional, material)	Existe capacidad de generar política desde la comunidad educativa por su capacidad de agencia, por lo tanto, lo que se “impone” de las políticas macro, se traduce y se transforma en el escenario particular de la escuela. A raíz de esto, se genera un discurso político manifiesto en cotidianidades escolares, concepciones propias sobre las políticas educativas y sobre la educación

Generando una síntesis de lo anteriormente expuesto, es importante mencionar que los elementos macros que tienen que ver con la hegemonía, es decir, con la cultura escolar como contenido, se expresan en las concepciones que tienen las instituciones públicas de las políticas educativas que ellos mismos elaboran e implementan. A su vez, cuando se analiza el elemento de “forma” desde el ámbito más general, es difícil identificar cómo operan las relaciones sociales, pues estas en lo concreto, sólo se pueden ver en los aspectos más locales (Anderson-Levitt, 2012). En razón de lo

⁷ Anderson Levitt diría que no tiene una manera muy concreta de verlo operando. (Anderson Levitt 2012 p.444). A su vez, recalca que esta distinción de lo local y lo global si bien permite situar y facilitar los estudios, no operan de manera aislada, sino que existe un proceso de mutua relación, cuya manifestación se identifica en lo concreto, pues es lo “que se ve”.

mismo, la presente investigación se enfocó en analizar los elementos micro que influyen y repercuten en la cultura escolar, lo que obligó a su vez hacer un repaso sobre elementos generales a modo de antecedentes y lectura de documentos oficiales del Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad, entre otros.

Respecto a lo micro, vale mencionar que la cultura escolar debería intentar aproximarse a lo anteriormente expuesto en la Tabla 4. Por lo tanto se considerarán en términos de forma la importancia de las relaciones sociales y del contexto y en términos de contenido se rescatará la relevancia que tienen las concepciones sobre la educación y el proceso de traducción de las políticas educativas.

Considerando los elementos expuestos y a modo de síntesis, en el presente trabajo, la aproximación al concepto de cultura escolar incorporará cuatro grandes áreas que podrían dar luces de elementos que muchas veces están naturalizados y que contienen elementos fundamentales para comprender la cotidianidad de la escuela, las relaciones sociales que genera y reproduce la comunidad escolar, las condiciones materiales y contextuales de la misma y su ligazón con la política educativa, o en el caso de esta investigación con la implementación de los PME. Estas cuatro áreas son:

- 1) Relaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa.
- 2) Relaciones sociales entre la comunidad educativa y agentes externos.
- 3) Condiciones materiales de la escuela y del barrio en el que se sitúa.
- 4) Elementos en materia de contenidos: La traducción de las políticas educativas, la concepción de educación y del ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje.

Es importante considerar que este marco teórico pretende generar una aproximación al concepto de cultura escolar en un ámbito general pero suficiente para desentrañar cotidianidades propias de la comunidad educativa. Esta apreciación se realiza debido a que en el ámbito curricular, los procesos de aula pueden ser bastantes significativos para ver cómo estos influyen en la identidad o en los sentidos comunes de por ejemplo, los estudiantes. Sin embargo, como el foco de la presente investigación tiene que ver más bien con las políticas educativas de los Planes de Mejoramiento Educativo y considerando que estos no intentan modificar ni aportar en este ámbito, se priorizarán los elementos anteriormente expuestos.

Estas grandes áreas si bien no permiten definir de manera indiscutible la noción de cultura escolar, dan una aproximación a esta que permitirá incorporar elementos antropológicos para analizar si los PME generan o no transformaciones en la cultura escolar y de qué manera este proceso es vivido cotidianamente por la comunidad del liceo sur.

Siguiendo a Dubet y Martucelli, la investigación pretende desentrañar el segundo elemento de la cultura escolar ligado al contexto particular de la escuela mediante la etnografía para luego analizarlo con su contexto más general. De esta manera se podrá generar una aproximación más amplia y basta de la cultura escolar.

Respecto a la comunidad educativa ha sido ya definida en términos genéricos por algunos autores, vale rescatar las definiciones de Bird cuando dice que las comunidades culturales interactúan estrechamente y se influyen las unas a las

otras, las personas suelen participar de más de un tipo de comunidad cultural y es por eso que es importante mencionar que los estudiantes provienen de un determinado barrio, y si bien consideraré prioritario desarrollar la investigación en el plano de la comunidad educativa, que se define como aquella que se compone por los actores que participan de manera cotidiana en la escuela y que cumplen un rol permanente en la mantención y funcionamiento y proyecto de la misma donde entran docentes, directivos, estudiantes y apoderados, también se analizarán los elementos que rodean a la escuela.

No está demás decir, que si bien los actores de la investigación son parte de la comunidad educativa, se incorporan muchos elementos que tienen que ver con un espectro mayor de influencias, como se señaló anteriormente respecto al impacto que genera la economía y los factores sociohistóricos.

2. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SUS PARÁMETROS PARA GENERAR CAMBIOS EN LAS ESCUELAS

Es necesario entender que existen diferentes enfoques y parámetros para medir avances en las escuelas y esto determina la manera en que se elaboran e implementan las políticas educativas y los mecanismos como los PME. En ese sentido, el debate en términos de cómo ver si una escuela avanza o no ha estado prioritariamente enfocado a tres líneas teóricas de relevancia: La eficacia, el mejoramiento, el mejoramiento de la eficacia y la mejora contextualizada.

Tras realizar una síntesis que aclare los enfoques de cada corriente, es necesario analizar lo que implica para diferentes autores, la implementación de las políticas educativas, pudiendo profundizar sobre elementos que tienen que ver con la intervención de estas políticas y la manera en que las escuelas las reciben y las traducen.

2.1. LA ESCUELA EFICAZ, EL MEJORAMIENTO, EL MEJORAMIENTO DE LA EFICACIA Y LA MEJORA CONTEXTUALIZADA

Para poder entender el contexto en el cual se sitúa la elaboración e implementación de los PME en el país, es importante comprender el debate más bien teórico que respalda este tipo de políticas en los colegios.

En primer término cabe señalar que desde los años 60 han existido dos corrientes importantes que han debatido la idea de cómo generar avances en la educación. Por un lado está la escuela de la eficacia y por otro el del mejoramiento. Si bien tienen diferencias y desarrollos paralelos hasta el día de hoy, nace en los últimos años una mezcla entre ambas corrientes que recibe el nombre del mejoramiento de la eficacia, que así como las dos anteriores, merece ser considerada para el análisis. La corriente de la mejora contextualizada nace a raíz de las principales críticas que se le hacen a

las corrientes anteriormente expuestas con el fin de priorizar lo que ha sido una debilidad histórica de los enfoques que le preceden.

Vale mencionar que esta síntesis se expone con la intención de comprender el escenario actual, pues explica de buena manera el por qué se han priorizado ciertas medidas y maneras de hacer las políticas que tienen que ver en gran medida con elementos ideológicos.

A modo de adelanto, vale mencionar que ninguno de los primeros tres mecanismos logra recuperar el debate más macro sobre la presencia instalada del mercado en la educación. Mientras unos son cómplices, otros se despistan atacando las expresiones más superficiales de lo que puede implicar realmente un avance en materias educacionales. Sin embargo, en la presente investigación se le atribuye a la escuela un rol importante para poder generar avances que si bien en gran porcentaje requiere de políticas y reformas sustantivas en planos más generales, puede dar luces de las problemáticas concretas y excesivas que pueden ser reajustadas pudiendo también hacer conciente que la problemática de la desigualdad no se resolverá, sino hasta erradicar el protagonismo de la competencia, el individualismo, la acumulación de riquezas y la reproducción del orden actual, es decir, la presencia del neoliberalismo en la educación.

Respecto a este último punto es importante recordar que la presencia del neoliberalismo en la educación en términos generales supone un Estado poderoso que controle los valores. De tal manera de que a la par de privatizar y descentralizar se institucionalice un currículum y los exámenes nacionales. También se instala la necesidad de indicadores de desempeño y resultado pudiendo generar al consumidor, la “evidencia” de que existen colegios malos y buenos, controlando su quehacer. El neoliberalismo se amolda a los contextos que llega, haciendo variaciones, pero lo más general se mantiene: la privatización, sugerir que lo público es malo y lo privado bueno. Así entonces, el examen nacional se vuelve lo más importante porque así se logran establecer diferencias entre los distintos establecimientos educacionales, generando un nexo entre los exámenes y el mercado. La democracia neoliberal en este sentido es poder elegir dentro de un mercado de escuelas, productos distintos. Así la prioridad se ha vuelto generar una imagen y preparar a los estudiantes para el SIMCE, generando una discriminación que aumenta la desigualdad.

Los elementos más sustantivos de la neoliberalización de la educación es otorgar una sensación ficticia de autonomía, psicologización de los problemas educativos, se convierte a la educación en un bien de consumo donde la oferta debe ser comparada con estándares internacionales elegibles por los padres, la preocupación para los profesores se vuelve individual desincentivando la organización gremial, se vuelve hegemónico el discurso que la calidad es igual al cumplimiento eficiente de los estándares (Apple, 1999). Así entonces la competencia se manifiesta entre colegios, profesores, directores y estudiantes y la libertad de los padres a elegir la escuela queda limitada a la segmentación socioeconómica.

2.1.1. La Eficacia Escolar

La eficacia escolar se autodefine como como aquella línea de investigación que tiene por objetivo estimar la magnitud de los efectos escolares, enfocándose en los factores escolares que caracterizarían a una “escuela eficaz”. Dentro del debate de los diferentes enfoques, también se le define como aquella línea de investigación que tiene un foco explícito en el estudio de un conjunto de factores que explican las diferencias de efectividad entre escuelas (Carrasco, 2002, Reynolds y Teddlie, 2000).

Este movimiento nace en el año 1966, el mismo año en que se publicó el informe Coleman. Este informe afirmaba que la escuela tenía un papel muy limitado, casi marginal, en el rendimiento del estudiante, lo que generó reacciones por parte de investigadores y miembros de las comunidades educativas.

Se pueden identificar dos reacciones relevantes, por un lado aquellos que asumieron como válidos estos estudios y obviaron el nivel escuela en sus indagaciones, potenciándose la perspectiva individualista. La otra reacción fue de quienes no creyeron en esos resultados y tras realizar muchos otros intentos cayeron en resultados parecidos, donde el factor socioeconómico era bastante más determinante que la misma escuela.

Plowden logra concluir que un factor importante y que superaba a la escuela era el de la familia, lo que seguía confirmando las opiniones vertidas en el informe Coleman. No fue hasta George Weber (1971) que se encontraron escuelas que a pesar de tener ambientes desfavorecidos, lograban buenos resultados, lo que llamó la atención a esta línea de investigación y los motivó para poder desarrollar estudios enfocados a ver qué factores caracterizaban a las buenas escuelas, ofreciéndose desde acá muchas propuestas que incluían listas de factores de la eficacia escolar (Murillo, 2007).

Cuando nace esta línea, era común ver que la recolección de datos se quedaban en las pruebas estandarizadas y cuestionarios, lo que ha sido un desafío constante para este tipo de enfoque generar mecanismos alternativos. Sin embargo, estos elementos aún son las debilidades más notorias en la actualidad.

En la década de los 90 crece de manera exponencial la investigación orientada a este tipo de enfoque. Y el objetivo estaría cada vez más asociado a conocer mejor los factores que ayudan a optimizar los niveles de calidad y equidad (Valenzuela y Allende, 2014)

En la actualidad habrían dos ramas de la eficacia escolar, por un lado aquellos que apoyan la tradición teórico práctico de eficacia escolar, y por otro los llamados estudios de productividad escolar. Los primeros intentarían conocer con mayor profundidad lo que ocurre en las escuelas para mejorarlas, mientras que los segundos estarían ligados a preocupaciones economicistas que buscan optimizar eficacia y eficiencias de los centros para la toma de decisiones políticas (Murillo, 2007)

En este sentido, en América Latina, referentes de la eficacia escolar como Javier Murillo, atribuyen un desprestigio de su línea de investigación debido a la alta presencia del enfoque economicista de la eficacia escolar en estos países.

La tesis central en el contexto nacional por parte de esta corriente ha sido que sólo escuelas efectivas, con profesores efectivos, pueden compensar las desigualdades de

origen familiar y así cumplir con el objetivo social de educación. En este sentido, pareciera haber una independencia del origen social de los alumnos y el foco se vuelve precisamente identificar las características comunes de aquellos establecimientos donde los estudiantes obtienen logros superiores a aquellos que se habrían anticipado considerando su origen familiar (Brunner y Elacqua, 2003)

Respecto a maneras de reconocer el avance en este tipo de enfoque, destaca la explosión de evaluaciones nacionales de sistemas educativos, los factores asociados con el rendimiento académico, factores escolares y su relación con el rendimiento de los alumnos, resultados de eficacia obtenidos a partir de programas de mejora escolar, entre otros (Murillo, 2007).

Así entonces, un área prioritaria para el estudio de la eficacia escolar es identificar los factores escolares y con ellos, los efectos escolares. Si estos efectos escolares no son “consistentes”, no se puede calcular su magnitud, y por ende no se puede identificar la escuela eficaz ni sus factores escolares. De esta manera, en el ejercicio de ir perfeccionando el listado de los factores escolares han aumentado exponencialmente la cantidad de indicadores de eficacia, generando complejos mapas para cumplir con el objetivo de conocer la forma genérica de por qué unas escuelas obtienen mejores resultados que otra a pesar de tener contextos socioeconómicos similares. (Reynolds y Teddlie, 2000)

Esta afirmación refleja lo que en teoría pretende la línea de la eficacia escolar en la actualidad:

En términos de eficacia, los factores integrantes de la realidad y de los procesos escolares son tan importantes en sí como el modo en que se relacionan entre ellos, puesto que no son entidades aisladas e independientes, sino conectadas entre sí de un modo sistémico. De ahí que sea imprescindible partir de un modelo teórico que de manera tentativa explique lo que ocurre en las instituciones escolares como un todo, como una realidad orgánica [...] Se consideran los efectos escolares como la capacidad de los centros escolares para influir en los resultados de sus alumnos – por lo regular, rendimiento -. Ello se operativiza como: el porcentaje de variación en el rendimiento de los alumnos debido a las características procesuales del centro en el que están escolarizados. Es decir, es un porcentaje de varianza. (Murillo, 2007, p.80)

Algo a relevar también de esta corriente es que intenta promover de manera duradera un desarrollo en los estudiantes más allá de lo que sería previsible, es decir, más allá del rendimiento inicial, la situación social, cultural y económica (Bellei, 2004).

Esto muchas veces cae en el error de asumir entonces que estos elementos más internalizados como lo es el elemento económico, social y cultural, no vale la pena considerarlos y que por lo mismo cualquier persona con las exigencias actuales es capaz de obtener los mismos resultados, sitúe donde se sitúe, abriendo paso a la corriente de la meritocracia y al olvido de las desigualdades que reproducen en gran medida el sistema educativo.

Esta materia, la de la equidad, la eficacia escolar la aborda mediante la escala de mayores resultados obtenidos en función del estado inicial del estudiante como individuo. Es importante mencionar la definición del “Valor Agregado” que utiliza este enfoque teórico, que se mide en relación a que el centro educativo será eficaz si su

valor agregado, el rendimiento de los alumnos ajustado por su rendimiento inicial y su situación social, económica y cultural, es superior al previsible

Respecto a las observaciones que se le puede hacer a esta corriente, vale mencionar las propias autocríticas de sus procesos. Reynolds, ofrece un diagnóstico diciendo que hay una pérdida de credibilidad pública del área y los límites de las políticas estandarizadas y mecanismos de accountability para impulsar el mejoramiento de las escuelas. También es preocupante, menciona, que las investigaciones de eficacia escolar han tenido un limitado impacto en cuanto a sus hallazgos:

El uso de una base de conocimiento de poca sofisticación y desarrollo, que caracterizó a la disciplina desde mediados y hacia finales de los 90s y que fue usada por políticos y formuladores de política para producir y apoyar iniciativas, explica por qué estas iniciativas tuvieron resultados de baja sofisticación... donde se usaron directamente estas herramientas de política "one size fits all" fue inevitable que se generaran políticas que posteriormente fracasaron. (Reynolds, 2007 en Carrasco 2002)

Ese mismo autor destaca como positivo la construcción de indicadores para medir y comparar resultados educativos del sistema escolar. Elementos que si bien puede generalizar y sistematizar el estudio, habría que evaluar qué tan profundos son los indicadores que miden estos resultados educativos, elemento que se desarrollará en el capítulo 5.

Otras observaciones respecto a la eficacia escolar hacen relación al reduccionismo para abordar los problemas educativos actuales, al sobreestimar las reales posibilidades que tendrían las escuelas menos privilegiadas para mejorar (Carrasco, 2002). En este sentido, Bárbara Eyzaguirre (2004), referente de la escuela de la eficacia en el país, menciona que la educación en pobreza no difiere esencialmente de la educación del resto de los niños y que lo que se debe preponderar es la cultura del esfuerzo donde se pone el entusiasmo y el sentido del deber como máximos referentes.

A pesar de que estos elementos sean imprescindibles para poder generar avances en el ámbito educativo, la cultura del esfuerzo debe ir acompañada por una capacidad de proyectar ese esfuerzo hacia un logro concreto, como lo puede ser la oportunidad de continuar estudios o de aprender elementos que sirvan como herramienta para el desenvolvimiento cotidiano en las relaciones sociales y/o laborales en futuro. La cultura del esfuerzo en sí esconde la situación adversa y puede generar quiebres en las expectativas y disminución en la conciencia sobre el sistema de desigualdad atribuyendo a sectores más vulnerables, más esfuerzo y menos posibilidades que una persona de un sector más acomodado. Dentro de los ejemplos en que se puede ver este discurso del esfuerzo por sobre los demás elementos que inciden en los logros académicos de un estudiante está el siguiente llamado del comité editorial de la revista "El Ventanal":

"Fundaciones se juntaron para reunir a más de 1000 profesores para pensar y <<aterrizar>> buenas prácticas para realizar en el aula. ¿Y para qué? Ni más ni menos que para <<REVOLUCIONAR>> la educación desde adentro, allí <<donde las papas queman>>: ¡En la sala de clases! Todo ello, en medio de la discusión en el Parlamento acerca de la Reforma educacional, la misma que no ha escuchado suficientemente a los verdaderos protagonistas de esta: los PROFESORES.

Notable ambiente se respiraba en el Centro de Extensión de la Universidad Católica ese 9 de Enero de 2015. Más allá de la ola de calor que azotó Santiago en esos días, allí abundaba entusiasmo, el sentido del deber, la PROACTIVIDAD, la confianza en el trabajo en equipo y, lo más relevante, la esperanza de que las cosas pueden – y deben – ser mejores. FELICITACIONES a las seis fundaciones que día a día se la JUEGAN por darle otra cara a la educación chilena. GRACIAS a todos esos profesores – muchos de ellos lectores del Ventanal – por ser Quijotes que no descansan y siempre sueñan lo imposible de alcanzar (El Ventanal, N° 155, Marzo 2015)

Dentro de esta línea también destacan José Joaquín Brunner y Sergio Martinic, relevando su importancia debido a que sus mayores prioridades han sido alimentar las políticas educativas desde la eficacia escolar. Estos autores están también presentes en las escuelas, pues son parte del comité editorial de la revista citada que se reparte también en el liceo Sur y que forma parte de la Fundación Futuro, presidida por Sebastián Piñera.

Esto da muestras también de que los referentes intelectuales de esta corriente y con ella, la manera de entender la escuela, se transmite no sólo por los canales de las políticas educativas más convencionales como los programas, planes y discusión mediática, sino también con este tipo de recursos que de manera implícita van reforzando ciertos valores que tienen concordancia con la línea teórica de cómo comprender la escuela.

A modo de síntesis, el enfoque de la efectividad escolar tiene que ver con que se prioriza definir a la escuela como una entidad aislada de la sociedad y que muchas veces las dinámicas internas, a su entender, impiden desarrollar buenas prácticas como lo puede ser “expectativas altas”, “visión” “buen ambiente de aprendizaje”, y que esto explica el mal o buen desempeño de una escuela, radicando las responsabilidades en el seno de la comunidad escolar indiferentemente de las condiciones en las que esté un recinto con otro. Este tipo de variables son las utilizadas en la intervención de las políticas educativas.

Bellei (2004) sintetiza una escuela eficaz describiendo tres principios claves: la equidad, es decir favorecer el desarrollo de todos, el valor agregado, es decir, los resultados que obtiene con sus estudiantes son mayores que los de escuelas con características similares, y el tercero es el desarrollo integral del alumno, que supone agregar a los buenos resultados de Lenguaje y Matemática, preocuparse de la formación en valores. En este sentido y operando bajo estos tres principios, la escuela eficaz tendría tres grandes propósitos: Educar a los niños en diversas destrezas y conocimientos académicos y cognitivos; desarrollar en los niños habilidades personales y sociales para conducirse en la sociedad, el trabajo y la política; y contribuir a la igualdad de oportunidades apoyando a alumnos de entornos sociofamiliares más desfavorables.

En ese sentido es importante mencionar que la escuela eficaz según el mismo autor se determina según los resultados de aprendizaje que arrojan las pruebas nacionales de medición de calidad (SIMCE). Además “cuando se habla de resultados educativos y eficacia escolar, el acento se ha puesto preferentemente en la dimensión cognoscitiva del aprendizaje: la medición de conocimientos y habilidades en áreas específicas” (Bellei, 2004 ,p.6)

Dentro de los elementos de enseñanza que destacan a una buena clase desde este enfoque, se menciona: Disposición de los profesores, adquisición de aprendizajes significativos, alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje, atención a la diversidad con variadas metodologías y recursos, constante supervisión y retroalimentación a alumnos, uso intensivo del tiempo, buena relación profesor-alumno, materiales didácticos con sentido formativo y preparación para el SIMCE.

Estos serían entonces, ejemplos de factores escolares que permitirían generar avances en las escuelas de manera generalizable a diferentes recintos educacionales y que permiten mejorar resultados escolares, es decir, puntajes de pruebas estandarizadas y por ende, calidad al modo de entender desde la corriente de la eficacia escolar.

Hay muchos elementos que se le critican a la investigación sobre eficacia. Sólo por nombrar algunos, autores como Wrigley (2004) y Cornejo R. y Redondo J (2007) afirman:

- 1) Su política de analizar elementos a incorporar en la escuela para que el estudiante salga de la escuela “mejor” de lo que entró, ignora que existen más elementos que influyen y rodean el niño.
- 2) Separan los factores de la escuela con los elementos contextuales.
- 3) El foco de lo “bueno”, “eficaz”, “mejor” está ligado a definiciones ya realizadas que no permiten cuestionamiento.
- 4) Ven a la escuela como algo estático.
- 5) Los factores escolares se reducen a agregar o quitar elementos de la lista y no a relacionarlos.
- 6) Hay un problema de reduccionismo metodológico en el uso de indicadores de calidad unidimensionales a través de pruebas estandarizadas de contenidos. La aplicación de la metodología cuantitativa bajo una epistemología positivista que incuestionadamente el descubrimiento de regularidades entre factores a la conclusión de que esto permite generar una teoría general, mientras que es un punto de partida
- 7) La vaguedad de las definiciones sería problemática también al definir cuáles factores son los más significativos para producir una escuela eficaz.

La mayoría de las críticas provienen del debate entre la Línea de la Eficacia Escolar y la Línea del Mejoramiento o de la mejora escolar. Sin embargo, esto no significa que la línea de la mejora arregle todos los problemas de la línea de la eficacia escolar.

2.1.2. La Mejora Escolar

El movimiento de Mejora Escolar, en teoría, se preocupa por los procesos de cambio que se llevan a cabo en las escuelas. Se ha centrado más en la práctica que en la reflexión, donde la metodología cualitativa tiende a ser mayoritaria y donde los

resultados están enfocados en los procesos escolares, donde se incluyen los procesos de enseñanza y aprendizaje y la organización de la escuela.

Según Murillo (2002), el nacimiento del movimiento teórico práctico de Mejora de la Escuela nace a finales de los años 60 y hasta la actualidad ha atravesado dos fases de desarrollo

La primera fase llamada “optimismo pedagógico” marca el nacimiento del movimiento de mejora, que fue consecuencia de la reacción a las reformas impulsadas desde el exterior de los centros docentes que fueron norma en todo el mundo durante la década de los años 60. Se pensaba en ese entonces que con conocimientos, recursos y un poco de política a nivel de escuela y sistema educativo se podía conseguir que la educación jugara un importante papel en la redistribución social (Farell, 1999 en Murillo, 2002).

De esta manera mediante equipos de profesores universitarios y psicólogos se elaboraron materiales ejemplares que profesores debían aplicar. Murillo destaca que esto generó un fracaso estrepitoso por pensar que el cambio educativo real se realizaría como una imposición desde instancias externas al centro educacional sin contar con el apoyo del profesorado. En este sentido, los profesores, padres, alumnos jugaban un papel mínimo y sólo implementaban lo que se les decía.

Durante la década de los 70, hay una reestructuración donde ahora la prioridad serían las escuelas, por lo que los procesos de cambio debiesen orientarse a los recintos educacionales. En esta etapa la frase era “la escuela debe ser el centro del cambio” lema del movimiento de mejora de la escuela (Murillo, 2002). Este nuevo planteamiento enfatizó:

- 1) Dar importancia a la organización y a los procesos culturales más que a los resultados de la escuela.
- 2) Ver los resultados escolares como problemáticos por sí mismos y adopción de medidas por aporte de la escuela.
- 3) Una orientación más cualitativa en la metodología de investigación, los datos principales necesarios para la mejora deberían reflejar los puntos de vista de los participantes.
- 4) Un interés en ver la escuela como una institución dinámica, necesitada más de estudios longitudinales que de la típica instantánea que caracterizó la mayoría de los estudios.
- 5) Centrarse más en la cultura escolar que en la estructura escolar como la forma principal de comprender el potencial para el desarrollo escolar.

El mayor impulso para el desarrollo del movimiento de la mejora de la escuela en esos años se debe a la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) pues auspició una investigación internacional que se ha convertido en clave para este movimiento; el proyecto internacional de mejora de la escuela (ISIP). Se comprometieron a compartir y desarrollar su comprensión acerca de lo que hace que la mejora de la escuela funcione. Elementos a destacar es que los cambios en la escuela debe hacer referencia tanto a condiciones de aprendizaje, como a las condiciones internas de la escuela y se

incluyen los factores contextuales como elemento condicionante y modulador de todo proceso [...] En los ochenta, destacan los trabajos británicos que desde una perspectiva etnográfica, analizaron en profundidad los procesos de cambio en las escuelas como Ball y Hargreaves. (Murillo, 2002 p.12)

Una segunda ola o generación de programas de mejoramiento tiene que ver con que el centro educativo no mejora si los profesores no mejoran. Los buenos centros docentes parecen tener formas de trabajar que estimulan la participación de la comunidad escolar, especialmente de los alumnos. Así entonces el centro docente que desarrolla programas de mejora exitosos son aquellos que tienen una visión de compartir la tarea de encaminar la escuela.

Los tipos de culturas escolares que más apoyan los esfuerzos de la corriente de la mejora escolar pareciera ser la colaboración, generar un consenso en los valores y estimular que los profesores asuman roles comprometidos con el liderazgo, viéndolos como cimentadores de ruta hacia la mejora y el proyecto escuela (Hargreaves, 2005a)

El enfoque de la mejora se detiene en los procesos escolares, que se ocupa de la capacidad de cambiar, estudia las diferentes trayectorias de mejoramiento que muestran las escuelas en el tiempo e incorpora una definición de calidad educativa que expande el foco en pruebas estandarizadas que, tradicionalmente, ha caracterizado a la línea de efectividad escolar (Carrasco, 2002)

Los cambios en las escuelas, desde la línea de la mejora, deben basarse en las condiciones internas de la escuela considerando además de actividades de enseñanza y aprendizaje, elementos como la cultura escolar, la distribución y el uso de recursos e incluir metas particulares para cada centro colegio. La escuela es entonces, el centro del cambio generando a su vez una preocupación por el contexto en que ésta se desarrolla.

Dentro de las críticas que se sostienen hacia la mejora se puede mencionar a Murillo quien expresa:

El concepto de mejora de la escuela ha llegado a la actualidad cargado de un simbolismo ideológico que hace que en ocasiones el término sea rechazado por parte de la comunidad educativa, tanto en España como en América Latina [...] Es necesario hacer un esfuerzo para despojarle de ese lastre ético y recuperar su sentido más técnico y científico (Murillo, 2002 p.6).

A su vez, John MacBeath (2007), que es un referente de la línea del mejoramiento destaca que aunque algunas tareas de las señaladas anteriormente como el no considerar a las escuelas como algo uniformemente efectivas y el hecho de que si bien algunos esfuerzos lograron efectos positivos sobre el progreso escolar, poco y nada se hizo para contrarrestar la inestabilidad económica y social que corre fuera de las escuelas. En este sentido, la mejora a modo de síntesis intenta estudiar los procesos que describen o explican las prácticas positivas y negativas de las escuelas, pero las maneras o posibilidades de transformarlas son de bajo impacto y relevancia por omitir factores fundamentales para comprender la cultura escolar.

Respecto a las debilidades Hopkins (2001) también señala que existe fuerte evidencia de base que sugiere que iniciativa tales como administración local de la escuela,

inspección externa, foco en desarrollo organizacional o más evaluación docente afecta solo indirectamente al logro académico. Así mismo aunque el foco en enseñanza y aprendizaje es necesario, es también una condición insuficiente para el mejoramiento escolar. En este mismo sentido, Macbeath menciona que algo que puede sacarse de los estudios tanto de la efectividad como de la mejora y las razones de poder generar una nueva alternativa es que la mirada desde la escuela ha sido y será incapaz de eliminar la desigualdad. (Macbeath, 2007)

Para concluir entonces, la línea de la mejora trae de por sí varias vertientes que han seguido desarrollando elementos más específicos debido a la carencia tanto que ven en ellos mismos como en la teoría de la eficacia escolar. Recientemente se han profundizado estos lineamientos donde la eficacia ha intentado incorporar elementos contextuales dentro del listado de indicadores, así como también la línea de mejora ha podido proponer modelos adaptables que incorporen elementos contextuales para contribuir en las intervenciones para poder seguir desarrollando sus corrientes teóricas aplicadas en las políticas educativas.

A raíz de este debate se han levantado varias corrientes que incorporan elementos como la inclusión o la educación popular. Sin embargo, la combinación más pertinente para esta investigación es el de la mejora de la eficacia y el mejoramiento contextualizado. Respecto al primero, tiene bastante influencia en el debate actual de nuestro país y por ende en las implementaciones de los PME. Respecto al segundo, si bien no existe mucha evidencia que logre evidenciar diferencias sustantivas con lo anteriormente expuesto, releva un elemento que para la presente investigación es imprescindible, el contexto.

2.1.3. El Mejoramiento de la Eficacia (IEM)

Esta línea de investigación tiene un enfoque diferente a las anteriormente señaladas, hay que afirmar que su orientación es práctica, estando liderada por docentes y directivos que buscan cambiar el centro educacional. El interés de este movimiento se dirige a transformar la realidad de la escuela:

Esta nueva línea de trabajo de mejora de la eficacia surge a mediados de los 90 y pretende conocer cómo una escuela puede llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementan el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora de la escuela. Este enfoque muestra por ende “a donde ir” (eficacia) y “cómo ir” (mejora) y su objetivo es tanto teórico como práctico busca conocer cómo es posible mejorar un centro para que consiga mejor sus objetivos a la vez que ayudar a las escuelas a hacerlo (Murillo, 2007. P 25).

La autora Marcela Román, propulsando desde el MINEDUC la idea de que los PME debieran encaminarse hacia la perspectiva del mejoramiento de la eficacia los años en que estos se estaban propulsando señala:

El éxito de buenos planes de mejoramiento elaborados y gestionados desde la perspectiva de la mejora de la eficacia escolar, no puede ser otro que el transformar cualquier escuela, en una escuela eficaz. Que tal como lo describíamos al iniciar este texto, es aquella escuela que asume a los estudiantes tal y como ellos son, con sus fortalezas, carencias,

vacíos, dificultades y limitaciones sociales, económicas y culturales, y les ofrece un proyecto educativo que les asegura el acceso igualitario al conocimiento, una trayectoria escolar rica en posibilidades para que se desarrollen plenamente y la confianza en que egresarán equipados de saberes, conocimientos y aprendizajes que les permitirán una participación plena e igualitaria en la sociedad (Román M., 2008. P 10).

Esta aplicación que señala la autora respecto a la mejora de la eficacia y los PME, desarrolla la mirada que se tiene sobre estos planes y su importante rol en la transformación de la escuela en una escuela eficaz. Señalando incluso que estos permitirán generar avances sustantivos en la calidad, sobre todo en las escuelas más vulnerables con ayuda de apoyo técnico como lo señalan las siguientes afirmaciones de la misma autora:

La exigencia de contar con Planes de Mejora Educativa que aseguren incrementos significativos en la calidad de la enseñanza ofrecida en las escuelas que atienden niños y niñas de los segmentos de mayor riesgo y vulnerabilidad, ha llevado a gran parte de los sostenedores municipales y privados a buscar apoyo técnico para emprender el proceso de diseñar planes de mejora pertinentes a la realidad de cada escuela y eficaces en los resultados propuestos, apoyándose en la ley para estos fines (Roman M., 2008. P 2).

Al mencionar los elementos más sustantivos rescatados de ambas líneas de investigación, se menciona que intentan rescatar de la eficacia escolar los factores escolares que indican nivel de desempeño, mientras que uno de los elementos que rescatan de la línea de la mejora es justamente el factor cultural, delimitando y definiendo incluso lo que ellos piensan que es cultura:

El cambio más importante que ha de producirse para la mejora escolar, es de tipo cultural. Ha de cambiar la trama de sentidos y prácticas a partir de los cuales se entiende y asume el papel de la escuela en los aprendizajes de cada niño y joven (Roman M, 2008. P 6)

Respecto a los énfasis señalados en las definiciones anteriores, vale mencionar que en esta línea de investigación muchas veces los conceptos entre efectividad y la mejora logran converger en el sentido que ambas escuelas se despreocuparon por mucho tiempo en el contexto y mientras la efectividad se redujo a las pruebas estandarizadas, la mejora no logró entender a tiempo que existe algo más allá de la escuela que es importante de analizar. En este sentido, pareciera que la convergencia elimina esos traumas del pasado, pudiendo combinar las proyecciones hacia factores escolares que incluyan elementos que antes eran más propios de la línea del mejoramiento.

No obstante a ello, la insistencia sigue siendo de que comprometiendo a la comunidad educativa se pueden mejorar los elementos más fundamentales, con una confianza plena en que los PME podrían incorporarse de buena manera en las escuelas sin tener ningún tipo de traba, logrando así la capacidad para formar ciudadanos integrales, equipos con herramientas cognitivas, valóricas y afectivas que lo desarrollen plenamente en la sociedad como se expresa en la siguiente afirmación:

Así, el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, muestra que se pueden mejorar significativamente los procesos de enseñanza aprendizaje, a condición que exista consenso y validación respecto de qué se debe cambiar; se crea que ello es posible; que se reconozca el papel y responsabilidad de cada actor en la innovación y cambio buscada; se cuente con una conducción y adecuada gestión del cambio, que ofrezca recursos

pertinentes, integre y articule acciones y sistemas de apoyo, supervisión y control para fortalecer los principales factores vinculados con la calidad y equidad educativa comprometidos en el cambio. Así, mejorar la eficacia escolar, no es sino identificar cuáles han de ser los procesos y prácticas necesarios de cambiar para que la escuela pueda retomar su sentido y rol esencial: formadores de ciudadanos competentes e integrales, equipados con herramientas cognitivas, valóricas y afectivas que les permitan desarrollarse plenamente en la sociedad y actuar para hacer de ellas, espacios sociales más justos e inclusivos. (Roman, 2008. P. 7)

Es justa la duda de si acaso estos elementos y planificaciones “efectivamente” se están pensando en el contexto de cuasimercado presente en la realidad nacional. Sin embargo, mencionar sus declaraciones teóricas nos servirá para más adelante contrastar o hacer un símil entre lo que se implementa y lo que se planifica en términos de las políticas educativas en específico los PME.

Profundizando en los elementos que el mejoramiento de la eficacia tiene para el desarrollo y la profundización de los avances en el proceso y logros educativos, estos se ven como instrumentos de gestión institucional a través del cual se piensa, planifica y organiza el mejoramiento educativo que deberá impactar en la calidad y equidad buscada, enfatizando sobre los aprendizajes.

Señalan también que los PME desde este enfoque se lograrían enfocar en lo sustantivo dando responsabilidades a la comunidad educativa para superar la ineficacia:

Comprendido el marco general de las miradas más teóricas del IEM, es pertinente situarlo dentro del debate con las otras corrientes ya expuestas. Desde la mirada del mejoramiento, Carrasco afirma:

Este paradigma de la IEM neutraliza las características específicas de la población escolar que vive en situaciones de desventaja social y económica. El foco en modelos de factores efectivos neutralizaría los efectos que produce sobre la enseñanza la pobreza, la vulnerabilidad emocional, situaciones de riesgo sociofamiliar, un rango de dificultades de aprendizaje, la segregación urbana, la violencia que circunda el hogar, la segmentación social de la escuelas, relevando hasta el límite la independencia que la gestión escolar y la pedagogía supuestamente tendría de aquellos micro-efectos. Si bien naturalmente existen diferencias en términos de prácticas entre escuelas y al interior de ellas (lo que la escuela haga) se ha tendido a sobre enfatizar estas diferencias en el sentido de que este paradigma ha aislado de sus análisis el influjo que posee el efecto combinado de una diversidad de factores contextuales sobre la variabilidad de las practicas escolares. (Carrasco, 2008. P 13)

Así entonces, como resultado las escuelas con peor rendimiento podrían ser catalogadas como inefectivas, por haber incorporado sólo elementos ligados a la enseñanza dejando de lado áreas que explican las razones más profundas de estos procesos educativos. La IEM entonces, no sería capaz aún de generar un conocimiento suficiente para generar apoyos específicos que necesitan los estudiantes para progresar académicamente en contextos de vulnerabilidad, lo que pone en tensión la verdadera utilidad o el rol que podrían cumplir los Planes de Mejoramiento Educativo.

En términos de política educativa, autores como Lupton 2004 subrayan que este enfoque ha simplificado y limitado lo complejo que es en realidad la enseñanza en condiciones adversas, alimentando políticas educativas que piensan que un modelo encaja en cualquier escuela. Estos modelos son operacionalizados y difundidos bajo la noción de “buenas prácticas de efectividad escolar”. La dificultad estaría en el hecho de que dichas prácticas provienen comúnmente de escuelas modelo (Carrasco, 2008)

Esto ha llevado a que las escuelas sean objeto de una fuerte presión para implementar prácticas que no necesariamente conectan ni con sus problemas específicos ni con las necesidades de sus estudiantes, dificultando de este modo sus procesos de mejora.

2.1.4 El Mejoramiento Contextualizado

Respecto al mejoramiento contextualizado, vale mencionar que nace con la intención de abordar el elemento contexto como fundamental para el análisis y aplicación de respuestas concretas a problemas concretos de las escuelas. Así entonces Thrupp y Lupton (2006) señalan que se debe tomar el contexto de manera seria y esto implica abordar elementos que si bien habían sido mencionados en tiempos anteriores, no habían sido abordados con la atención que realmente se requiere. Mencionan que se debe considerar la composición social de la matrícula, el lugar donde se sitúa la escuela en términos de rural/urbano, sus particularidades barriales, la composición socioeconómica de la comunidad educativa, entre otros.

Estudiar la mejora de una escuela desde el contexto de la misma permite abandonar la neutralidad técnica con la que se aparenta intervenir las escuelas, pues se expresan manifestaciones de la desigualdad social que debieran ser atendidas desde el aspecto situacional. Entendiendo que estas se expresan de diferente manera, lo que no permite concluir que no tienen un sustrato común ni que es imposible generalizar algunos elementos fundamentales que sirvan como orientación a una política educativa global.

Respecto a estos elementos, la justificación de generar una nueva corriente tiene que ver con dos lecciones fundamentales extraídas de la corriente de la mejora y de la eficacia:

Dos lecciones pueden extraerse de esto. La primera es que tanto para la eficacia como la mejora, la contextualización en término de “factores externos” sigue siendo en gran medida una aspiración no cumplida para ambas corrientes. Aún no está claro cómo y en qué medida esto se convertirá en una propuesta concreta. La segunda, es que la noción de contexto e investigación contextualizada se están significando de manera diferente. Lo que refleja el despojo de una intención crítica en la búsqueda por analizar este elemento (Thrupp y Lupton, 2006)

En términos concretos, se señala que esta línea y estos estudios utilizan como base de análisis características de composición social de la matrícula (nivel de pobreza, estructura familiar, magnitud de niños con dificultades de aprendizaje), de sus barrios aledaños (criminalidad, turbulencia social), además de características del lugar que tiene la escuela en su contexto local (posición de mercado, tipo de apoyo de la autoridad local) (Carrasco, 2008)

Se repiensa la manera en que se debería investigar, proponiendo estudios longitudinales en vez de sincrónicos y la combinación de la metodología cualitativa y cuantitativa. Respecto a la incapacidad que podría tener esto para poder generalizar estudios tan específicos se menciona que se deben crear modelos “clusters” a escuelas que posean características similares contextuales, pudiendo potenciar la investigación en vez de neutralizar las diferencias entre escuelas (Carrasco, 2008, Thrupp y Lupton, 2006)

Esta nueva corriente podría caer en que el hecho de pertenecer a contextos desaventajados se traduzca en excusa para tener bajas expectativas sobre los avances que pudieran tener los estudiantes, elemento que no debe ser considerado a la ligera en el plano de la investigación misma, el análisis.

Reflexiones sobre las corrientes teóricas de las políticas educativas

Para finalizar la delimitación teórica respecto a las diferentes corrientes que definen el cauce de muchas políticas educativas como lo son los PME, vale mencionar que si bien los distintos autores se han atacado en reiteradas ocasiones respecto a las debilidades que tiene el otro. Lo cierto es que hay elementos que las primeras tres corrientes olvidan y que fueron señaladas en el inicio de este documento, donde se señala que el análisis desde la escuela, limita la capacidad de situarla en un modelo económico mayor que la condiciona y este elemento no se cuestiona, sino que por el contrario, se asume y se neutraliza. Las nuevas políticas educativas, tras los amplios debates que no tocan ese elemento hacen pensar que la discusión teórica se reduce al nivel de autonomía que tiene la escuela o no⁸, olvidando otros elementos más sustantivos y limitándose entonces la discusión y la priorización en las escuelas de alcanzar buenos resultados SIMCE, pues es esta la prueba estandarizada que determina el nivel de independencia, en términos superficiales, que tiene una escuela:

No se cuestiona la matriz discursiva que el mercado aumenta la calidad, ya que se reconoce y mantiene el rol subsidiario del Estado, pero se incorpora un rol regulador y promotor. El discurso de mejora de la eficacia escolar engarza bien con este rol promotor y se traduce en políticas de mejoramiento de la eficacia escolar focalizadas en aquellos grupos más pobres del país [...]Este discurso se basa en la idea que el impacto de la política educativa sobre el “efectivo mejoramiento de la calidad de la enseñanza” en general dependerá, en última instancia, de la manera como sean usados por las escuelas los diversos insumos de la política[...]Para esto se resignifica el SIMCE como un instrumento valioso para medir y comparar los resultados del sistema escolar y así focalizar la ayuda.(Acuña et al, 2014 p.49)

⁸ Vale decir que el concepto de autonomía es bastante ambiguo pues se ocupa según conveniencia. Autonomía puede referir al nivel de participación que puede tener la comunidad educativa en los PME a la vez que permite desligar de responsabilidades al Estado. Todavía no existe una profundidad en este concepto en cuanto a políticas implementadas que logren incorporar la autonomía, en función de las necesidades estructurales que tienen las escuelas debido al modelo mercantil de educación, por lo que focalizarse en este concepto hoy en día, no implica un retroceso para la desigualdad.

A modo de reflexión sobre las diferentes corrientes expuestas en el ámbito de las políticas educativas, vale mencionar que el error por parte de las tres grandes ramas ha sido la desconexión del contexto general con el particular y la aún insuficiente profundidad en los elementos centrales a investigar en el contexto particular. La cultura escolar se compone de ambos elementos y el eje para generar buenos mecanismos de transformación y avance escolar tiene que ver con poder elaborar en primer momento, un buen diagnóstico. Debiera existir a su vez, de llevar el diagnóstico a una propuesta que subvierta y dispute ciertos elementos enraizados en la naturalización de lo que se puede y no se puede realizar.

La eficacia y la mejora se propusieron barrer con la desigualdad desde la escuela mientras que la única posibilidad de implementar una transformación estructural en las escuelas públicas que haga desaparecer la presencia del mercado y la desigualdad social de manera definitiva, es la conquista del poder del Estado y la generación de una reforma global como un elemento sustantivo. Esto debido a que el sistema capitalista, con la expresión neoliberal en el contexto nacional no acepta ni permite grandes transformaciones que vayan en dirección opuesta a sus mismos cimientos (Luxemburgo, 2012).

Esto no significa que no se puedan elaborar mecanismos en que se propongan ir en la necesaria dirección de la igualdad, lo anteriormente señalado es sólo una precisión para enfatizar que los diagnósticos que se realizan son demasiado superficiales para conseguir objetivos tan grandes. Sobre todo si se descarta la importancia que tiene el contexto general y particular del liceo en términos socioeconómicos, históricos y culturales, y se priorizan medidas ajustadas a lecturas superficiales, fotográficas y estáticas de la realidad.

Ahora bien, se debe entender que esta reforma debe ir acompañada de un proceso que considere la participación de los diferentes actores de las escuelas. Sin embargo hoy en día no están las condiciones para generar ese nivel de organización política, debido a la descomposición que el mismo neoliberalismo ha generado en la población en términos de calidad de vida, condiciones laborales y sus efectos en la cotidianidad, lo que hace nuevamente imprescindible reconsiderar la importancia de la cotidianidad escolar, el contexto, las relaciones sociales y los sentidos comunes.

3 ELEMENTOS A CONSIDERAR RESPECTO A LA INTERVENCIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LAS ESCUELAS

Entendiendo el debate sobre las políticas educativas y sus parámetros para generar cambios y transformaciones, y habiendo delimitado a su vez lo que se entenderá por cultura y comunidad educativa, es necesario comprender el fenómeno en que estos dos elementos se encuentran. Es decir, el proceso en que la política educativa se relaciona con la comunidad educativa y la cotidianidad escolar para luego intervenir y generar transformaciones. Es por esto que existen dos elementos más a delimitar y a definir: La realidad y la cotidianidad escolar por un lado y el proceso de traducción que tiene la escuela sobre las políticas educativas.

3.1 LA COTIDIANIDAD Y LA REALIDAD ESCOLAR

Uno de los diagnósticos más comunes es que los sistemas escolares son “sistemas de reglamentación y control estatal en donde los aspectos de concepción y planificación se mantienen en gran parte al margen de la ejecución técnica (Apple, 1982). Es decir, al margen de quienes participan de la comunidad escolar. Esto trae por consecuencia que se elaboren medidas y se generen lecturas que no se condicen con la realidad y la cotidianidad de las escuelas. Los autores más relevantes respecto al tema de la realidad de las escuelas son Elsie Rockwell y Ezpeleta, quienes explican:

Una de las formas que ocultan el movimiento real de la sociedad es la distancia entre las concepciones ordenadas y coherentes que describen a las integraciones mayores y el sentido de las prácticas reales en los hábitos que las constituye. Por esos son útiles los procesos presentes en las prácticas y los saberes reales de los mundos pequeños (Rockwell y Ezpeleta, 1983)

Señalan que lo cotidiano se distingue de lo no cotidiano incluso en un mismo plano de la realidad. Así entonces vamos reconociendo realidades distintas que se pueden identificar en las escuelas según la lectura que tengan determinados sujetos, “la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive” (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Se debe relevar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar. La realidad escolar es entonces todo lo que sucede en, alrededor de y a pesar de la escuela, como potencial constituidor de historia. Son las diversas formas de vivir la escuela. “Se reconoce en la actividad cotidiana de sujetos particulares y colectivos y de su capacidad de elaboración, re funcionalización, o incluso de rechazo o aceptación cotidiana” (Rockwell, 2011).

El sistema político educativo impartido en las escuelas suele discriminar y focalizar cierto tipo de competencias que muchas veces escapan del proceso de aprendizaje que puede tener un estudiante. Willis explica que una cultura escolar dominante y homogénea intenta eliminar a aquellos estudiantes que tienen una orientación cultural distinta y es incentivo de las políticas educativas entonces, proponer que exista un trato diferencial a alumnos cuyos comportamientos no corresponden al modelo escolar (Rist, 1977).

Los elementos expuestos permiten reconocer que existen elementos homogenizantes en términos culturales, pero hay que entender también que en la cotidianidad, en la revisión de prácticas y significados en las escuelas es más bien la heterogeneidad lo que se reconoce a simple vista, donde hay múltiples percepciones de docentes y traducciones de las políticas educativas en distintos planos. “A veces es mayor la distancia entre las intenciones de la burocracia educativa y la práctica escolar diaria que la separación por ejemplo entre la escuela y su propio entorno social” (Álvarez, 1997).

El estudio etnográfico ha permitido concluir que en el análisis que se hace de las políticas educativas, la idea de que el sistema supone una escuela que es y no es, en su concreción, verdaderamente no es. Es una mirada desde arriba y justamente lo que

permite la investigación misma de la escuela es reconstruir la mirada desde abajo. (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Es importante reconocer esto, pues cada país muestra una manera distinta de adaptar un sistema escolar público ligado al carácter de las luchas sociales a identificables proyectos políticos en precisas coyunturas históricas. Todo este contexto histórico va marcando particularidades pero van reconociendo aspectos estructurales también. En las historias locales se puede ver de qué manera se traduce la voluntad estatal que puede ser absorbida o ignorada, recrea, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica (Rockwell, 2011)

Interesa de sobremanera ese encuentro “entre la apropiación sostenida desde abajo (alumnos, padres y maestros) y el control ejercido desde los ámbitos de la burocracia estatal (en los que a su vez determinados sujetos dan existencia material a los mecanismos y las sanciones legitimadas por la legalidad institucional), muestran el sentido y la fuerza de propuestas alternativas de constitución de las escuelas. (Rockwell y Ezpeleta, 1983). El enfoque y la prioridad investigativa entonces, queda delimitada en cuanto a comprender que elementos sustantivos dentro de la escuela operan en la realidad escolar, en el día a día de la cotidianidad de los actores. Esta es la expresión más certera de cómo se manifiestan las medidas estatales, los episodios barriales, las relaciones con otros actores y es lo que termina componiendo su pequeño mundo que sin lugar a dudas se relaciona constantemente con el contexto nacional.

De esta manera, existe una manera de interpretar los sucesos generales, como lo son las políticas educativas, que tiene que ver con un discurso propio de la comunidad educativa y que se plantea como la reelaboración o traducción de la política.

3.2 EL PROCESO DE INTERVENCIÓN Y EL PAPEL DE LA TRADUCCIÓN Y RECONTEXTUALIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.

La intervención opera en el proceso de implementación de una política ya elaborada. En ese sentido, al repasar sobre los lineamientos generales que conducen la implementación de las leyes educativas, vale preguntarse de qué manera estas se llevan a cabo y qué procesos se generan en este momento.

Un primer elemento es que al momento de ejecutar una política, esta es recibida y traducida por la comunidad educativa como un discurso propio y juega un rol particular en la cotidianidad y en el sentido común de la comunidad educativa (Ball, 2012). En este sentido, el proceso de traducción opera como una decodificación de textos previamente codificados. Así entonces la política es complejamente codificada en textos y artefactos, y es decodificada (y recodificada) de manera igualmente compleja. Esto sugiere que la formulación de la política es un proceso de comprensión, pero a la vez de traducción. Por esto mismo, el trabajo de la política educativa requiere ser observada a través de las políticas en acción (enact), rastreando la interacción y relación entre las instituciones, las personas, y las fuerzas sociales y económicas (Ball, 2012) En razón de lo mismo, la recontextualización es entendida como el proceso en que las ideas políticas abstraídas se llevan a prácticas contextualizadas donde estos procesos involucran también interpretaciones de interpretaciones, aunque el grado de

libertad para interpretar las políticas dependerá de las relaciones de poder dentro de los cuales ellos están establecidos, y a las limitaciones y posibilidades del contexto (Ball, 2012)

Vale mencionar que las políticas se representan o se traducen en y a través de diferentes conjuntos de artefactos, experiencias, recursos materiales y actividades que componen la dimensión de la micro política y las microtecnologías. Esto lleva a generar representaciones de la política que sirven como constructores de significado y delimitadores de significados en el mundo social material de la escuela.

En este sentido, la escuela tiene una manera de otorgar significado y entender de una manera particular en cómo opera la política educativa en función de los discursos, textos, artefactos y elementos materiales.

Las políticas son formaciones que concluyen en un discurso; que son conjuntos de textos, eventos y prácticas que hablan de procesos más amplios de estudio como la producción del estudiante, el propósito de la educación o la construcción del profesor. En los discursos educativos, la necesidad de manejar el comportamiento y promover un aprendizaje eficaz para elevar estándares contribuye a lo que Foucault llama “una especie de gran texto uniforme”. (Ball, 2012)

Así entonces, la política se entiende como un discurso y como un texto que no determinan completamente la capacidad de acción de los sujetos, pues existe este momento de traducción y recontextualización en que se ajustan estas políticas a un marco escolar concreto:

“Hay un elemento central que sustenta y da forma al modelo neoliberal en el campo educacional: la política educativa: esta, siguiendo al sociólogo británico Stephan Ball, es entendida como un campo de batalla donde el neoliberalismo logra situar ciertos valores, posicionar una visión de ciudadanía, emplazar cierta filosofía social, y delinear cierta función social para la educación. Entendido así, es un campo de análisis complejo, por lo que es importante analizarlo considerando dos concepciones: por un lado “la política como discurso” que produce marcos de sentido y obviedad, con los cuales la política es pensada, hablada y escrita. Por otro lado, “la política como textos” que se encuentran al interior de estos marcos y que constriñen nunca determinan, todas las posibilidades de acción. Estos textos tienen dos momentos: en el primero, se ajustan en función de los intereses y la fuerza que los diversos actores tienen para construir el texto; y en el segundo, son traducidos/ajustados por las comunidades escolares concretas (Ball, 2006 en Acuña et al. 2014. P 47)

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación es de carácter cualitativo y descriptivo en el campo de los objetivos presentados donde si bien existe información importante para desarrollar mi propuesta sobre todo en el eje del reconocimiento de la cultura escolar y el contexto, la atención en las políticas de mejoramiento es algo que presenta un acercamiento y una particularidad diferente, proponiendo una descripción del cómo operan los Planes de Mejoramiento Educativo en la comunidad educativa considerando el factor cultura escolar.

De todas maneras y entendiendo que la distinciones operan más en el ámbito teórico que en el práctico, profundizaré en los elementos descriptivos de la cultura escolar para explicar con los datos que se dispongan las razones por las cuales las relaciones se ven o no alteradas producto de las políticas educativas, en concreto, las políticas de mejoramiento.

Así mismo, en términos de enfoque, me preocuparé de reconocer *casos múltiples*, entendiendo que es la opinión, el relato y la observación de más de un actor de la comunidad educativa, considerando también a la máxima cantidad de agentes que participan en la construcción de la política educativa, pudiendo salir a su vez de las puertas de la escuela para una mejor comprensión.

Se considera a la etnografía escolar como el enfoque y a su vez como la metodología utilizada en la presente investigación, asumiendo que la etnografía es una manera de investigar que incorpora un contenido teórico, donde se pretende generar vínculos sociales y una mirada desde “abajo” (Rockwell, 2011).

Respecto al análisis de información se propone de manera inicial, rescatar elementos de la teoría fundada para generar categorías y reelaborar los conceptos de relevancia para la presente investigación como lo es la cultura escolar, la comunidad escolar y la noción del “mejoramiento” en función de lo que digan los entrevistados. Es importante recordar que la teoría fundada busca justamente recolectar mediante diferentes técnicas, la información necesaria para una posterior reflexión y análisis que permita concluir de qué manera opera la acción humana en un contexto temporal y espacial determinado, y frente a un tema en cuestión.

La teoría fundada en una investigación requiere no sólo recolección de datos sino también ir ordenando los conceptos que van surgiendo para permitirse una categorización selectiva a partir de esta amplia cantidad de información que se recibe en un inicio para ir delimitando y profundizando cada vez más la información que se puede levantar y analizar (Strauss y Corbin, 2002). Es en ese marco de acción y elaboración de análisis inicial donde se reposa el énfasis en la primera fase.

Cabe mencionar que para poder llevar a cabo la investigación se contó con la participación del Equipo de Cultura Escolar y Políticas Educativas del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, que ya había trabajado anteriormente con este liceo, lo que permitió también analizar información (entrevistas, talleres de

retroalimentación y notas de campo) ya elaboradas para dar un soporte a la primera fase de elaboración de categorías.

Una vez construida la categoría de “la mejora” con los actores, se identificó mediante el empleo del *análisis de discurso*, el relato de los diferentes actores relevantes respecto a los Planes de Mejoramiento, sus características, procesos e incidencias. Se hizo necesario para esto, la utilización de Atlasti como herramientas útiles para ordenar los datos referentes a las categorías y las citas.

En cuanto a los elementos teóricos propios de las metodologías utilizadas se hace pertinente relevar la importancia que tiene en la investigación *la etnografía en la educación*. Comprendiendo la cultura como prácticas cotidianas y concretas, relaciones sociales que van generando nociones de mundo, significados, símbolos entre otros. Es importante centrar la atención a la etnografía en tanto permite comprender el contexto en el que se sitúa “in situ” la cultura escolar. La etnografía no se limita a observar salas de clase, sino la cotidianidad del colegio en su realidad más próxima por lo que las visitas constantes a la escuela fueron fundamentales para comprender el ritmo en que funciona, los eventos, hitos e instancias organizativas que se presentan sea dentro de un contexto de normalidad como por eventos fortuitos.

Es importante considerar que “llegar a las escuelas a observar, a registrar lo que se observa supone para el investigador tensiones, pues se impone modos de una permanente vigilancia” (Rockwell, 2011), pero al superponerse la confianza y al esclarecerse los objetivos investigativos se hizo cada vez más importante generar un trabajo permanente de análisis en los registros de idas y vueltas: “Entre datos de campo y esfuerzo comprendido, sustenta el avance progresivo para superar los sentidos evidentes de las situaciones. El análisis sostenido permite identificar y relacionar indicios y desde allí orienta nuevas orientaciones” (Rockwell y Ezpeleta 1983).

La importancia antropológica que tiene la observación in situ de las escuelas tiene que ver con que en la mirada desde abajo hacia, como lo llama Rockwell, la burocracia estatal, las categorías oficiales, las documentaciones accesible, remiten a puntos preciso pero a veces inocuos. Lo que ocurre fuera de esos límites de reglamentos, fuera de clase, fuera de asamblea, fuera de visita rutinaria del supervisor, indica los reales asuntos en juego. Es importante saber que el concepto de la vida cotidiana, como se expuso anteriormente es más que ir a observar lo que ocurre en la escuela, sino en generar un búsqueda y genera interpretaciones que articulen los discursos aislados en algo coherente que se traduce de la cultura escolar, de la comunidad educativa y de las políticas que atraviesan. “Son pequeñas historias escolares que dan cuenta de la realidad escolar en un intento de vincular lo cotidiano con lo histórico (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Para la etnografía se aplicó el *análisis narrativo etnográfico* de tal manera de poder rescatar un relato de las notas de campo recolectadas y dar coherencia a los fragmentos que se generen en las diferentes situaciones y contextos.

1. TÉCNICAS PARA LA PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

La investigación busca producir información mediante las siguientes técnicas:

1. Entrevistas etnográficas: dirigidas a Dirección y Docentes. El énfasis temático fue el reconocimiento del proceso general de los Planes de mejoramiento y el acercamiento a la noción que tienen los actores respecto a esta. A su vez, permitió generar los primeros vínculos sociales y poder comprender de manera más profunda lo que los actores ven como "el Liceo Sur". Estas se registraron mediante grabadoras de voz y notas de campo.

La relevancia de generar este tipo de entrevista es para levantar una cantidad de información suficiente para constituir un relato coherente respecto del proceso del Plan de Mejora Escolar.

La entrevista etnográfica, consiste en intentar aproximarse a la mirada del entrevistado. Intentar concebir su propio universo, asumiendo el entrevistador un rol de "invisible". Esto si bien es imposible en términos concretos, es una orientación significativa hacia la construcción del vínculo social y para el cauce investigativo, pues nace a raíz de una pregunta general como por ejemplo: ¿Cómo ve usted el liceo? Pudiendo acceder a elementos más propios y personales que incorporan elementos que el entrevistador probablemente desconoce por recién estar aproximándose al área. La intención es no negar o limitar el relato con preguntas muy focalizadas de tal manera que las asociaciones del actor entrevistado puedan ir derivando de a poco a elementos que reposan en su cotidianidad y que eventualmente se dirigirían a la investigación.

Para captar este material, el investigador permanece en atención flotante, un modo de "escucha" que consiste en no privilegiar de antemano ningún punto del discurso. Este procedimiento se diferencia del empleado en las encuestas y cuestionarios porque la libre asociación permite introducir temas y conceptos desde la perspectiva del informante más que desde la del investigador. Promover la libre asociación deriva en cierta asimetría "parlante" en la entrevista etnográfica, con verbalizaciones más prolongadas del informante, y mínimas o variables del investigador. Esta tarea sugiere la metáfora de un guía por tierras desconocidas; el investigador aprende a acompañar al formante por los caminos de su lógica, lo cual requiere gran cautela y advertir, sobre todo, las intrusiones incontroladas. Esto implica, además, confiar en que los rumbos elegidos por el baquiano lo llevarán a destino, aunque poco de lo que vea y suponga quede claro por el momento. Esos trozos de información, verbalizaciones y prácticas pueden parecer absurdas e inconducentes, pero son el camino que se le propone recorrer, aún con sentido crítico y capacidad de asombro. El centramiento de la investigación en el entrevistado supone que el investigador acepta los marcos de referencia de su interlocutor para explorar juntos los aspectos del problema en discusión y del universo cultural en cuestión. (Guber, 2011. P.91)

2. Observación participante En instancias públicas como días importantes y cotidianidad en la escuela y el barrio. Uso de Notas de Campo para identificar la manera en que se relacionan estudiantes, docentes y directivos; y así poder identificar aspectos que conforman la cultura escolar.

La relevancia de esta técnica es identificar elementos de la cotidianeidad, para poder dimensionar los énfasis entre la participación, utilidad, y gusto y disgusto de tales iniciativas. Cabe mencionar que este ejercicio se realizó en la medida que se permitió, debido a que existe un antecedente de un año entero (todo el 2013) donde se participó de instancias como consejos de profesores y actividades como inauguración del año académico y coloquios.

A lo largo de la investigación, fue más el criterio propio que la restricción de la comunidad educativa lo que decidía la pertinencia de la visita, lo que permite concluir que existieron y existen buenos vínculos sociales con los actores.

3. Entrevistas semiestructuradas: Sobre todo orientadas a diferentes personas del barrio que rodea al liceo para poder generar un contexto espacial situacional de la ubicación e historia de este.

4. Actividad de Fotoelicitación: Esta actividad consiste en pedir a estudiantes que fotografíen y analicen la escuela. Esta actividad se realizó con el propósito de dinamizar la manera en que los estudiantes ven a su escuela, y cómo identifican los problemas y los aspectos positivos de esta.

El proceso consistió en pedir a dos parejas de cuarto y octavo básico que fotografíen el liceo bajo sus propios criterios. Luego estas fotografías pasaron por un proceso de selección en que se reconocían lugares concretos de la escuela con el fin de realizar un taller en sus respectivos consejos de curso. La intención del taller era ver de qué manera los estudiantes relacionan el espacio con elementos positivos o negativos, pudiendo a su vez reflexionar sobre los lugares que le mostrarían o no mostrarían, por ejemplo, a un compañero o compañera nueva, o qué lugar le mostrarían al ministro de Educación.

La manera de trabajar este taller consistió en separar al curso en cuatro grupos moderados cada uno por un investigador que guiaba y grababa los ejercicios. El fin era que los niños y niñas seleccionaran tres fotos que mejor representaban lo bueno y lo malo para finalmente exponer al curso sus decisiones. Este tipo de metodología se respalda en lo que señala Harper, respecto a que muchas veces las palabras y la concentración para poder llevar a cabo una entrevista requiere de ciertos contextos y pueden entregar un tipo de información. Sin embargo, cuando se pretende trabajar con niños, es posible que se vean más estimulados a participar de una investigación si esta tiene una manera alternativa de mostrar y preguntar la información. Las fotografías generan otro tipo de sensaciones que la entrevista netamente verbal (Harper, 2002).

5. Documentos del Liceo sur: Vale mencionar finalmente, que se utilizaron registros de la misma escuela como el Proyecto Educativo Institucional del Liceo, el informe de evaluación de la Agencia de Calidad, los documentos oficiales del Plan de Mejoramiento y los instructivos del MINEDUC para poder también comprender de manera profunda en lo que consiste esta política educativa.

2. MUESTRA

En la escuela, para poder recoger la máxima cantidad de datos en cuanto a diversidad y profundidad se recogió:

1. Cuerpo Directivo: una entrevista en profundidad a la exdirectora, dos entrevistas semiestructuradas y dos entrevistas en profundidad a la actual dirección y una entrevista semiestructurada a la inspectoría general (docente).

Además se analizó un taller de retroalimentación de una investigación pasada realizada a la dirección anterior, al actual UTP y a la actual dirección el año 2014.

2. Cuerpo Docente: Se hicieron dos entrevistas semiestructuradas a dos profesores. Además, se hizo un taller de retroalimentación a inicios del 2014 donde habían ocho profesores.

Además se analizaron dos entrevistas realizadas el año 2013 y dos grupos focales entre el 2010 y 2012

3. Estudiantes de 8vo Básico y 4to básico: Se realizaron cuatro conversaciones grupales de cuatro a cinco niños cada una en octavo básico y cuatro conversaciones grupales de cuatro niños en cuarto básico. Además hay registro de los momentos en que los cuatro niños (dos de cada nivel) sacaron las fotos, momento en que también hablaron y opinaron sobre la situación de la escuela.

4. Personas del barrio: Se realizaron entrevistas semiestructuradas a la secretaria del consultorio, al director de bomberos, a un dueño de almacén, a una profesora y a una antigua dirigente de la junta vecinal.

5. ATE: Se pudo realizar una conversación con la persona encargada de la Agencia Técnica Externa Castellano. Se ocupó también una entrevista realizada el año 2013 hacia la misma persona.

A modo de síntesis vale mencionar que se realizaron los siguientes tipos de registro:

Tabla 5: Tipos de registro en base a datos levantados

Tipo de registro	Cantidad
Entrevistas etnográficas	2
Entrevistas semiestructuradas	8
Conversaciones grupales	8
Conversaciones individuales	4
Notas de Campo	12 (Selección)

Así mismo, se analizaron datos de investigaciones anteriores a esta memoria de la manera en que lo señala la siguiente tabla:

Tabla 6: Tipos de registro en base a datos anteriores a la investigación

Tipo de Registro	Cantidad
Entrevistas Semiestructuradas	5
Grupos focales	2
Taller de retroalimentación (Conversación grupal)	1

PARTE 2: ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DEL BARRIO Y APROXIMACIONES AL LICEO SUR

Para poder generar un análisis sobre lo que ocurre en el Liceo Sur, es importante rescatar el contexto en el que está situado. El contexto es un elemento fundamental no sólo para entender la expresión de la historia general en un lugar en específico, sino también para poder descubrir las particularidades que esta tiene en términos de hitos, presencia o ausencia de problemáticas propias y cómo opera la interpretación local de los sucesos vividos a nivel general. En este sentido, se propone hacer un recuento sobre cómo nació el barrio en el que se sitúa el Liceo, cuál es la relación histórica que ha habido entre ellos y cuáles son las miradas que tienen algunos pobladores de estos espacios.

Luego de generar un recuento realizado a raíz de un análisis de testimonios y observación de campo, se realiza una interpretación sobre estos hechos y a continuación una descripción más profunda de las particularidades materiales del Liceo Sur en la actualidad.

1. CONTEXTO E HISTORIA DEL LICEO SUR

La historia del barrio del Liceo Sur puede distinguirse en dos etapas fundamentales cruzadas por el hito que tensionó muchas poblaciones alrededor del país. Este hito fue la dictadura neoliberal ocurrida en el año 1973 y que trajo consigo muchas transformaciones respecto a las maneras de entender las poblaciones, las políticas públicas, la educación y las relaciones sociales. Este acercamiento intenta describir los hechos pasados y los presentes para luego intentar explicar las razones por las cuales hoy el Liceo Sur es visto como un Liceo de mala calidad.

LOS INICIOS DEL BARRIO Y EL LICEO (1959-1973):

*“Somos los colonizadores de aquí, nacimos de la nada”
ExDirigenta de la Junta Vecinal (JJVV)*

El barrio comienza a poblarse en los años 50, tras un campamento levantado por diferentes pobladores de distintas regiones y lugares de Santiago en un contexto de lucha social por la vivienda.

Cerca del sector donde se fundaría el Barrio, ya había establos, lecherías y viñas que permitieron desde un comienzo tener redes suficientes que dinamizaron el proceso de construcción. Respecto a este proceso, una dirigente vecinal de larga trayectoria comenta:

Este barrio empieza a nacer cuando Allende pierde la presidencia (...) En estos sectores no había nada. Somos colonizadores de acá. No había Agua, luz, nada. Las calles eran

pura tierra. Sólo había presencia en una comuna que en realidad, nos ayudó bastante” (ExDirigenta de la JJVV).

Las construcciones de las primeras casas del sector se pueden fechar para el año 1959, momento en que se habían podido levantar siete hogares en las cercanías del barrio, que se mantenía aún sin poblar. Este Barrio se constituye entonces como una continuación de un Barrio más antiguo, donde uno de los dueños de almacenes señala:

Acá no había nada, pero más allá sí. Acá se empieza a levantar la población desde adentro. Por eso se pegaba el salto desde el paradero 18, luego nada y luego este barrio. Porque la extensión fue desde dentro, desde el barrio más viejo” (Dueño de almacén)

En los años 60 se empezó a trabajar a nivel poblacional para planificar la comuna, que era por comentarios de vecinos, demasiado grande. Se divide en dos y dentro del proceso, destacan la participación que pudieron tener en la planificación de los espacios y la capacidad organizativa que se gestaba en los mismos pobladores:

Nos juntamos los pobladores y decidimos los nombres de las comunas, como era todo tan democrático que podíamos opinar y hacíamos debates [...] Las comunas hicieron después la división de las poblaciones [...] Después se juntaron las Juntas Vecinales. Hubo una organización tremenda (ExDirigenta de la JJVV)

En el año 1962, comienzan las primeras pavimentaciones en la calle que hoy en día es una de las más transitadas, mejorando desde ese momento, los problemas de locomoción. Se empezaba, también, a levantar las primeras instituciones que la población necesitaba tales como centros de salud e instituciones educativas.

Cabe destacar, que el Liceo Sur fue uno de los primeros colegios que se instaló en el barrio. Lo construyeron en el año 1964. Esta escuela nació por la necesidad de dar educación a estudiantes que provenían de la Escuela n°4, la que fue completamente destruida por un incendio ocurrido en Julio de ese mismo año.

Según los antecedentes arrojados por la Agencia Técnica Externa de “Castellano” en el documento del Proyecto Educativo Institucional del Liceo, para el año 1966 ya se contaba con 33 profesores de aula, 1 director y 2 auxiliares. Dentro de los elementos que llaman la atención fue que la instalación de teléfonos en el colegio mismo fue una iniciativa impulsada e instalada por los mismos profesores de la comunidad educativa. En ese tiempo era un colegio más pequeño y humilde, pero reconocido por los vecinos del barrio: “El Liceo era más cerrado, más chico, como las casas de acá [...] Me acuerdo de un profesor que ahora tiene hasta una calle, se le ponía harto empeño al liceo y era bien importante para los vecinos de acá” (ExDirigenta JJVV).

Ya para principios de los años 70 el barrio comenzaba a tener un ritmo propio. La construcción de las casas se produjo por distintas oleadas y la diferencia de estilos en estas, que se pueden observar hasta el día de hoy, se pueden identificar según los diferentes sectores del barrio. En este periodo, las primeras casas empiezan a acompañarse de negocios.

Se levanta también una junta vecinal propia con funcionamiento permanente que intentaba constantemente hacer participar a los pobladores y pobladoras para que los

vecinos se involucraran entre ellos y así poder desarrollar una vida en comunidad. Esta visión sobre la comunidad en la población fue reconocida por varios testimonios donde se puede identificar el bombero, la ExDirigenta de la JJVV y un dueño de almacén: “Nosotros íbamos y veníamos. Tenía acá mi equipo de fútbol, se hacían hartas actividades. La gente tenía otras intenciones, era distinta. Éramos distintos. Uno quería estar en todas” (Bombero).

El Dueño del Almacén también señala: “Destacaban los bailes de la primavera en Julio. Se hacían carros alegóricos, se juntaban las poblaciones. La iglesia estaba bien metida ahí y uno también. Te arrastraba” (Dueño de almacén).

Se logra identificar a raíz de los relatos, que había un sentir en los pobladores de que se hacían actividades constantemente como si tuviese una dinámica propia a la que ellos adherían y querían estar, siempre remitiéndose a este periodo histórico. Al preguntar a la ExDirigenta de la JJVV cómo fue el proceso desde adentro de la Junta Vecinal, comenta:

Formamos nuestra Junta Vecinal ya con más gente y de ahí mismo levantamos un departamento de salud, educación, vivienda y cultura. Por eso esta comuna tiene su buen pensamiento cultural [...] Con organización conseguimos una cancha para los pobladores porque estaba muy metido el tema del deporte. En un principio formamos todas esas cosas. En las JJVV había solidaridad, había enfermeras de la salud que ponía inyecciones que mucha gente no tenía. Teníamos de la vivienda, cada uno respondía, era bien organizado, lo que ahora echo de menos. (ExDirigenta de la JJVV)

Es en este momento también donde se reconocen procesos de maduración en otros ámbitos como las escuelas, que si bien ya habían sido construidas hace un tiempo, el gobierno de la época empezaba a involucrarse en las nuevas necesidades que empezaban a tener los pobladores:

Se fueron haciendo las escuelas, y más adelante, en esa época de Allende los niños tenían hasta calzados gratis, mis hijos tenían libros, overol, todo gratis, había una fuerte presencia del Estado [...] Además, se empieza a ampliar la capacidad del colegio para poder recibir a los séptimos y octavos básicos. (ExDirigenta de la JJVV)”

A raíz de esta afirmación, es posible concluir que las instituciones que se veían como necesarias por los vecinos, como lo fue el Liceo Sur, recibía apoyo de manera directa por parte del Estado en cuanto a condiciones materiales y a su vez recibía apoyo de los pobladores y profesores de la institución, pudiendo generar e impulsar iniciativas que permitían fortalecerlo.

Se intentaba a su vez, hacer que la Escuela tuviese un rol importante con la comunidad de tal manera que en los años 70 se designa este espacio como sede de votación. Característica que se mantiene hasta el día de hoy.

EL BARRIO Y LAS NUEVAS GENERACIONES TRAS LA DICTADURA:

*“La Gente se volvió para sus casas, ya ni se saludan”
(ExDirigenta de la JJVV)*

Años más tarde, la vida barrial fue interrumpida por la dictadura. Los testimonios relatan diferentes maneras en que esta se vivió y sintió y a pesar de que el barrio pareciera haber tenido una cohesión importante los años anteriores, las diversas maneras de vivir la dictadura dan cuenta de la fragmentación del mismo:

Acá fue tranquilo. O sea, como cualquier barrio uno escuchaba que se habían llevado a tal persona. En ese periodo me impresionaba la cantidad de equipos de fútbol. A mí me gustaba hartito eso [...] habían más de siete equipos (Dueño de Almacén).

Por su parte, el bombero señala:

Yo estaba acá en esta calle. Me crié más en la calle que en el barrio. Esta calle es como mi barrio. Uno sabía que pasaban cosas, por ejemplo detenciones y cosas así. Pero acá era tranquilo por lo menos, siempre ha sido tranquilo acá (Bombero).

Como se puede observar, el relato de estas dos personas dan cuenta que si bien existía cierta presencia de la Dictadura, no destaca dentro de sus diagnósticos mayores detalles o hitos que se puedan relacionar con este hecho. Sino que más bien destacan que existía cierta cotidianidad que no se interrumpió. Sin embargo, al escuchar otro relato, se puede identificar otra manera en que se vivió dentro del mismo barrio, este periodo:

El barrio sintió la dictadura, todavía hay miedo. Los taxis eran siempre infiltrados de la CNI, yo fui detenida allí donde me llevaron al Estadio Nacional [...] acá en la casa se llenó de balas. Me mataron a mi perrito incluso [...] Acá en el barrio uno escuchaba gritos de advertencia por parte de vecinos cuando algún militar intervenía (ExDirigenta de la JJVV).

Al preguntarle si ella conocía gente que no haya vivido o que no recuerdan de esa manera la dictadura, ella señaló:

Claro, hay otros que no tienen la más pájara idea porque nunca quisieron entender las cosas. Ser de ese lado no era ser criminal era que nos importaba la otra gente porque hay gente que estaba en su casa y no miraba al de al lado aunque se esté muriendo. [...] y así todo hay gente negativa. Como la vecina del frente que me vino a dejar al CNI. Tanto insistió que le dijeron señora ya me dijo ya. Los militares le decían [...] La perdoné de fallecida, le terminó por dar Alzheimer. (ExDirigenta JJVV)

Otro aspecto relevante dentro del periodo de la dictadura es que tanto la sede del Partido Socialista como la del Partido Comunista fueron desalojadas. En esta última se construyó la compañía de Bomberos del barrio. Si bien el bombero, que vivía en la calle de la compañía, había mencionado que no ocurrían muchas cosas en su calle, el relato de la hija de la dirigente vecinal afirmaba que efectivamente hubo detenciones en esa calle.

En los años 80, se empezaron a notar ciertos cambios en el barrio. Los equipos de fútbol desaparecían de a poco y se empezaron a notar las consecuencias que generaba la división inicial que se hizo en la comuna.

Más adelante uno se dio cuenta. Cuando se dividió la comuna, tiraron lo peor para acá. Uno antes tenía gente conocida, la atención acá no es lo mismo [...] Todo era distinto cuando había una sola comuna. Atendían a la gente, había un médico por sala. (Era de Una manzana entera." (Dueño de Almacén)

Así entonces terminaba la dictadura en un nuevo contexto donde las problemáticas comunales, la fragmentación del barrio y las nuevas generaciones empezaban a protagonizar los nuevos escenarios.

Terminando los años 80, el barrio tuvo una nueva oleada de personas, se multiplicaron los negocios y la gente. Sin embargo, las consecuencias de la misma y nuevas problemáticas como las políticas públicas, la presencia de drogas y delincuencia, impidieron que este proceso de reconstrucción permitiera la participación que caracterizaba al barrio antes de la dictadura. Dentro de los nuevos esfuerzos por reanimar el barrio, la dirigente de la JJVV destaca:

Una vez se hizo candidatura a reina en la población, reinados de comuna a comuna población a población, hacíamos fondos para atender a la gente en invierno. Teníamos carpinteros, albañiles. Gente dispuesta a atender los techos con las lluvias fuertes (Dirigente JJVV).

Así mismo, se intentaba sacar a flote a la población al momento de enfrentar los escenarios propios de los tiempos más recientes. La presencia de la droga y el ocio de jóvenes sin trabajo incentivaban a algunas personas a realizar actividades con la intención de ayudar:

Había mucha drogadicción acá en el barrio. Se hacían rondas en el suelo y los tratábamos de sacar de la droga. Se hacían bailes de folklor incluso [...] Una vez hasta salieron disfrazados de conejo, de león en un desfile, nunca antes visto en esta población (ExDirigenta Vecinal).

En el ámbito escolar, cabe mencionar un hito importante ocurrido el año 1987, momento en que las escuelas de la comuna dejan de pertenecer al Ministerio de Educación y pasan a depender de la recién creada Municipalidad de la Comuna. Es en este momento cuando el liceo recibe su nombre actual.

A juicio de todos los entrevistados, el Barrio Sur es una población “particular”. En el sentido que no fueron subsidiadas como otras poblaciones, afirmando que: “Nosotros mismos pusimos el agua, la luz, el alcantarillado, hicimos nuestras casas con nuestras propias manos”. A pesar de que algunos reconozcan también que en momentos claves, el Estado, sobre todo durante el período de Allende, ayudó en gran medida a mejorar la vida de las personas.

Así mismo se logran reconocer hitos políticos y organizados durante los años 90 como la reconocida lucha por el hospital:

Estas dos comunas se organizaron para sacar el hospital adelante, aun no existía en ese tiempo. Nos tomamos el terreno del hospital que era basural con el concejal de ese tiempo, luchamos mucho. [...] Como estaba todo organizado, teléfono a los comité y llegaban 500 personas al otro día en el terreno. Ahí llegó la autoridad con la maqueta del hospital.”(ExDirigenta de la JJVV)

Si bien se reconocen reivindicaciones en la época más reciente, la fragmentación del barrio, la permanencia de las mismas familias en la Junta de Vecinos, los problemas de la drogadicción y desempleo, desincentivaron la participación y la identificación del barrio como algo novedoso y particular. Así entonces, hoy los entrevistados, se reconocen como una comuna más con los problemas del mundo del siglo XXI y donde

el recambio generacional no logró generar el incentivo político y de comunidad que había en los tiempos anteriores que se recuerdan con nostalgia.

Hoy todos los entrevistados señalan que las condiciones de la actualidad no son las mismas de años anteriores y eso implica desconfianza en las pocas actividades que se realizan en el barrio. Existe una desconfianza por parte del barrio en quienes están involucrados en la política, reflejado en el testimonio del bombero, del dueño del almacén y la secretaria del consultorio.

El problema de la delincuencia sumado a las pocas posibilidades y oportunidades que los gobiernos proponen, hacen que se reconozca cierto “aislamiento” frente a las necesidades que tienen:

Se supone que carabineros debería hacer una ronda. Teníamos un acuerdo de que iban a estar constantemente en el centro, cosa que no sucedió. No creo que por voluntad, sino por un tema de capacidad. Están faltos de personal, quiero pensar que es eso. Seguridad ciudadana viene de vez en cuando, transita por el establecimiento pero no tienen elementos de defensa. Más allá de llamar a carabineros, es como si lo llamase yo. Llamamos a los carabineros o a la PDI y no vienen. Estamos abandonados. (Secretaria del Consultorio)

Este año, en el momento en que el Alcalde debía rendir la cuenta pública, la secretaria del consultorio relata cómo enfrentan hoy en día la problemática de contar con un nuevo consultorio de muchas mayores proporciones que el anterior, pero con problemas que se mantienen y se ven reflejados permanentemente en el diario vivir:

La mayor demanda al alcalde fue por el aseo del centro. Para una infraestructura mayor de la que teníamos no daba abasto el personal. La gente se fue lesionando y nos quedamos sin auxiliares, los profesionales limpian sus oficinas, casi como estar en casa. Esa fue la principal demanda. La otra fue de medicamentos, estábamos con problemas de abastecimiento que se mantiene hasta ahora. Se debió haber resuelto la semana pasada, pero nada (...) El último computador lo perdimos hace un mes atrás en la cuenta pública del centro con una horda de usuarios enardecidos que venían a increpar al alcalde por todas esas razones. En esos empujes, nos robaron el computador donde se hizo la presentación y no nos dimos cuenta. (Secretaria del Consultorio)

Al intentar identificar el tema de la delincuencia en otros sectores además del consultorio, se logra reconocer esta problemática en las escuelas, en los eventos públicos y en cualquier tipo de contexto: “El barrio es lo que tocó, es algo que trae aspectos que son muy difíciles de cambiar [...] llega gente desquiciada a atacarnos y puede volver a pasar si nosotros no hacemos lo que tenemos que hacer” (Profesora de básica del Liceo Sur). La Exdirigenta vecinal también señaló: “Cuando estaba el alcalde, en un acto, yo escuché detrás: A este hay que matarlo. Yo por eso le digo que tenga cuidado”. (ExDirigenta JJVV)

A raíz de los testimonios, es posible interpretar que se ha generado un nuevo contexto de violencia en el barrio, el cual pareciera estar acompañado de un fuerte proceso de despolitización debido a la desconfianza de la política y a que la comuna no podrá volver a ser lo que era antes, conservándose más bien como un recuerdo de quienes vivieron ese proceso.

A juicio de la Agencia Técnica Externa, existe un aumento del deterioro social y entorno familiar de los alumnos y alumnas que se ligan a la delincuencia, drogadicción, alcoholismo, tabaquismo, inseguridad ciudadana, botillerías clandestinas, tráfico de drogas y estupefacientes. A su vez, se detecta un escaso apoyo y/o casi nulo del Departamento de Educación Municipal y Municipalidad misma, altos índices de robos y asaltos en los sectores y calles aledañas al liceo.

La ExDirigenta de la JJVV menciona que las nuevas generaciones se han puesto cada vez más individualistas. El rol que cumplía la comunidad vecinal lograba subvertir esto, característica que hoy no sucede por lo que los vecinos “se volvieron para sus casas”:

La gente cambia, cada uno vive su vida ahora. Antes no, se juntaban, en los mismos velorios. Ahora uno va a un velorio y a las 11 de la noche ya no queda nadie. Antiguamente iban todos. Porque todos se acompañaban. Ahora 5 personas. Ahí se ven cambios... .. la gente ya no es la misma.” (ExDirigenta de la JJVV)

Respecto a las Juntas de Vecinos actualmente, cabe mencionar que no existe. En su lugar se levantó una oficina municipal encargada de hacer trámites.

Hoy en día se siguen haciendo actividades que nacieron hace ya 30 años como lo son paseos a la playa contratando un bus una vez al año. De vez en cuando hay talleres folclóricos y diferentes actividades aunque escasas. La ExDirigenta vecinal admite como su mayor autocrítica, el recambio generacional: “los viejitos se fueron o ya no están. Unos se quedan en su casa. Las nuevas generaciones... .. faltó enseñarles más, quizás fuimos nosotros los culpables. Ahora buscan otras cosas que hacer (Exidirigenta de la JJVV)”

Cuando se toca el tema de la actualidad y el Liceo Sur con los entrevistados, llama la atención el hecho que en un principio, se suele evitar explicitar la posición que se tiene sobre la situación particular del liceo. A medida que se profundizan elementos dentro de las entrevistas, se van sincerando los diagnósticos que se tienen respecto al mismo. Esto debido a que se reconoce dentro del barrio como “un liceo con problemas”.

Sin embargo, si bien se reconoce su aporte histórico con la población, ninguna de las personas entrevistadas ni familiares han estudiado ahí. A juicio del dueño del almacén:

La enseñanza en las poblaciones no es buena. Eso es culpa del gobierno, de los ministerios. Siempre están los mismos profesores y el colegio no tira para arriba. La enseñanza del sector no es la misma de afuera (Dueño del Almacén)

Este discurso se replica a la hora de analizar las entrevistas de los diferentes entrevistados:

No, yo vivo acá en la misma calle donde tú ves, se puede ver el liceo. Basta con estar acá un rato en los recreos para darse cuenta como se tratan, a puro garabato. A parte la calidad no es buena. No los metería acá ni por si acaso (Bombero).

Se puede identificar a un colegio particular subvencionado como preferencia a la hora de evaluar meter a su hijo o familiar a algún liceo del barrio, pues se asocia la calidad a los resultados del SIMCE, donde éste colegio debido a discriminación de estudiante

por criterios de selección y por contar con más recursos que el liceo, logra alcanzar los mayores puntajes en la población. Al referirse a este colegio los entrevistados afirman: “Ese sí no tiene nada que ver con el Liceo. Es bonito, es bueno, es preocupado de los niños. A parte, llegan otros niños a esos colegios, niños más sanos” (*Bombero*).

Aun así en criterios generales se piensa que la educación en la población es una materia pendiente y si se tiene oportunidad de llevar a sus familiares a otros lados, lo harían. Este diagnóstico es compartido por el bombero, el dueño del almacén e incluso la ExDirigenta vecinal. A juicio de los directivos del liceo, quien se lleva los premios de calidad es el colegio particular subvencionado pero si bien es considerado “el mejor”, sigue siendo un liceo del barrio y por ende es “peor que los de afuera”. El Dueño del almacén enfatiza sobre este punto:

Ese (el colegio particular subvencionado) es bueno, pero luego mis hijos fueron al centro y me dicen que la enseñanza de allá con la de acá está a años luz. La experiencia se nota. Los que estudian acá, llegan acá. Los que estudian afuera llegan a la Universidad (Dueño del Almacén).

Si bien para algunos como la ExDirigenta de la JJVV menciona que el Liceo de a poco fue mejorando y que le da gusto ver su gran infraestructura, existe una frustración en la actualidad debido a que la presencia de muchos colegios particular subvencionados hizo que el liceo reduzca su capacidad de convocatoria en términos de matrícula. Es un sentir común entre la exdirectora, la actual dirección y los docentes, sentir frustración porque no se llene. Esto porque en tiempos anteriores lograban llegar a mil cuatrocientos estudiantes, mientras que en la actualidad se cuenta con alrededor de doscientos. Así mismo destacan era más entretenido ir al liceo. Algunas profesoras del liceo enfatizan sobre este punto y la importancia que tenía el liceo en esos tiempos:

Era como una sede de votaciones, se daba la vuelta a la manzana la gente esperando matricula [...] Antiguamente nosotros, incluso, nos quedábamos, cantábamos, tocábamos guitarra, contábamos chistes, la pasábamos bien, teníamos esas libertades de disfrutar, de repente yo entraba a las dos y llegaba a las una y de una a dos era chacoteo, risas, compartir y eso se ha perdido. (Ahora) Uno llega a la escuela, con una lata insólita, ya no vengo la alegría de antes de “ay, qué rico, voy al trabajo, no”. (Profesoras en un Grupo Focal)

Respecto al barrio y el contexto en que se sitúa la escuela, la escuela se veía antes como un lugar seguro dentro del barrio. Una profesora del liceo comenta:

Luego de incidentes ocurridos el 2012, me siento igual que estar allá en la esquina que estar acá dentro de la sala, porque puede entrar cualquier persona (...) Entonces estamos en riesgo las personas que trabajamos en la escuela y los niños” (Profesoras en un grupo focal)

Dicen a su vez que hay poco control y eso tiene que ver también con la municipalidad. Tras incidentes vienen autoridades, alcaldes, jefes del DEM prometiendo guardia, policías, pero nunca funciona.

Respecto a las medidas que se han intentado impulsar desde el liceo para incluir el tema de la comunidad barrial, la exdirectora menciona la importancia que ha tenido el liceo para el barrio en tanto:

Hemos sido la primera escuela, no sé si en el país, por lo menos en la comuna de realizar un debate de los candidatos a alcalde, realizado profesionalmente (...) se abre la escuela a actividades culturales, la escuela funciona sábado y domingo. Vienen organizaciones, señoras, se celebra el año mapuche indígena, actividades preciosas. Viene teatro masivo a nivel profesional con convocatorias de ochocientas personas (...) En una comuna como la nuestra, en la cual el arte es muy lejano, el que hayamos tenido esa tremenda cantidad de gente, apoderados, alumnos, amigos... hemos sido muy amables con las organizaciones (Exdirectora del Liceo Sur, 2014)

También han trabajado con organizaciones para tratar el tema del género, enfermedades de transmisión sexual, las drogas y el alcohol. A raíz de lo dicho, se puede interpretar que estos intentos de recomponer organizativamente el barrio, mediante un rol dinamizador por parte del liceo, se contraponen con los testimonios de los demás entrevistados en la medida que son en realidad una porción muy marginal la que participa de estos eventos.

Respecto a la opinión que tienen de las familias, también se identifican ciertos cambios a lo largo de la historia en el barrio: “los papás antes te obligaban a estudiar, llegar temprano, no habían permisos, ahora es todo al revés” (Profesores en Grupo focal)

Este testimonio se repite en las palabras de la ExDirigenta vecinal cuando menciona: “Antes, las familias se conocían, ahora a una ni la saludan los jóvenes. Eso antes no pasaba y pasa también por la crianza” (Exdirigenta de la JJVV).

Es posible interpretar que si bien la violencia se expresa hoy en día en situaciones ligadas a la drogadicción, al alcoholismo y elementos propios de la actualidad, no quiere decir que haya aumentado el grado de esta. Si recordamos la presencia de violencia durante la dictadura podemos notar que si bien en la actualidad la manifestación de esta es muy diferente, la presencia de la misma siempre ha sido preocupación de unos y naturalización de otros. En este contexto, parece importante concluir que no se puede desprender los problemas del barrio con el contexto histórico político a nivel nacional.

Para finalizar y graficar mejor la idea de la violencia en el barrio, el Director señala y describe un acontecimiento ocurrido en Diciembre del 2014:

Ese es otro tema, tengo un tema con la violencia. Consumo de droga. A nivel barrial claro. Murieron unos hermanos en accidente en moto. Uno era vecino, yo no sabía que era narco. Las Hummer los autos, balaceras en la noche. Como no les entregaban los cuerpos estuvimos casi una semana con show todas las noches. Quemaron dos autos en la cancha de al lado. Acá los balazos eran pero... ...la población estaba tensa. Yo me acuerdo y le dije al carabinero: ¿Qué pasa si yo saco un revolver y me pongo a disparar al aire?. No puede andar disparando me dijo, debería llevarlo detenido. Y ¿por qué no se llevaron a los cabros que estaban disparando acá todas las noches? Entonces me dijo, me está haciendo una trampa. Yo le dije que soy copuchento no más.

Este es un barrio pobre. A mí me han parado por la camioneta, me revisan por documentos y me dicen que me vaya. Pero a estos nadie los paró. Pegar una mirada pa adentro que sea. Pa mi simple mortal me llevan preso y me revisan en la calle. Hay una vinculación con los poderes entre los fácticos y la policía. De alguna manera llegan a influenciar. No digo que sean todos corruptos pero pasa. El hecho que uno vaya a hacer

una declaración al juzgado te puede salir caro. Tú o tu familia, así se manejan, así controlan, con miedo. (Director, 2015)

ANÁLISIS DEL CONTEXTO BARRIAL

Uno de los principales elementos para comprender la situación barrial tiene que ver con el proceso de la dictadura. Se pueden reconocer intentos iniciales de llevar adelante un barrio, pudiendo generar alternativas e iniciativas para satisfacer las diferentes necesidades que iban reconociendo en el plano de la vivienda, educación y salud. A medida que pasa el tiempo y se genera este quiebre entre lo que era una organización activa antes de la dictadura y una fragmentación organizativa post dictadura, es posible identificar nuevos elementos que van aumentando los problemas en la población. Lo que antes se resolvía con las propias manos hoy pasa a un plano más "reivindicativo", lo que antes era iniciativa de la población para resolver conflictos, se ha transformado en una cultura delegativa donde pareciera ser que son más bien los cargos públicos los que detectan e intentan solucionar las problemáticas que ellos identifican y que muchas veces no resuelven.

En el contexto del liceo, cabe mencionar que la lógica de la competencia, en desmedro de la dinamización organizativa, ha entablado una manera específica en que se reproducen y mantienen las condiciones de quienes estudian en este barrio lo que impide muchas veces proyectar el futuro de los estudiantes y pobladores hacia mejores condiciones laborales o de vida digna. Este pesar, reconocido por algunos de los entrevistados, es posible de resumir en la siguiente afirmación:

Ese cabro que sale del colegio va a llegar a un trabajo de mierda donde será menospreciado y pisoteado por quienes están más arriba y se sigue fomentando esto. Uno piensa, una revolución es sana. Van a pensar que soy comunista pero tenemos que ser objetivos (Secretaria del Consultorio).

En este sentido, vale la pena mencionar que la población ha sido un barrio que se ha construido por una necesidad colectiva y que de a poco fue perdiendo el incentivo por organizarse y las atribuciones para solucionar las problemáticas que identifican. Esto no significa que no existan intentos por recomponer el barrio y el rol del liceo como un actor importante dentro de este contexto, sino que pareciera ser que estos esfuerzos aún no obtienen los resultados que esperan y esto sin duda tiene que ver con algo que supera la mera voluntad, sino que se liga con la imposición e instalación de un sistema neoliberal tanto en el plano de la administración en general como en las políticas educativas.

Es posible identificar a su vez, que las soluciones que se han buscado por ejemplo en el Liceo, se traspasan a otras áreas a pesar de no obtener los resultados que se esperan para impartir un servicio digno para los pobladores. Hoy, el barrio cuenta con un consultorio nuevo, fundado el año 2011, con una infraestructura inmensa, con un personal reducido y una planificación poco aterrizada a las verdaderas condiciones, capacidades y necesidades que los mismos funcionarios notan tensionando la relación que tiene hoy en día la salud con los pobladores. Esta situación es muy similar a la del liceo, que cuenta con espacio para albergar a mil estudiantes, pero cuentan con menos de 300. Así mismo cuenta con pocos profesores bajo condiciones de

precariedad laboral que impiden satisfacer tanto sus necesidades como la necesidad educativa de los estudiantes.

Pareciera ser que la raíz de estas problemáticas tiene que ver con elementos organizativos de la población misma, que si bien se han descrito, es importante recalcar su importancia en la actualidad en tanto las organizaciones sociales que antes parecieran haber dinamizado la participación, como la Junta Vecinal, la sede de Partidos Políticos, hoy no existen y cada nueva organización que se propone este objetivo, es vista con desconfianza.

Sin el elemento organizativo, que era propio de la población, tampoco se solucionan o se generan problematizaciones colectivas respecto a las necesidades actuales que se desprenden muy rápidamente al hablar con cada poblador.

Es evidente que los problemas se ligan a la violencia, a la educación, a la salud, a la apatía de las nuevas generaciones, entre otros. Lo que llama la atención es que estos problemas se identifican por los diferentes entrevistados, independiente del rubro o área laboral específica. Los problemas traspasan los muros del liceo y del consultorio en particular, lo que genera un escenario donde hay conciencia de la situación actual del barrio.

Sin embargo, hoy no se plantean soluciones pues además de la inexistencia de respuestas inmediatas y materiales concretas a los problemas, pareciera existir un problema de mayor magnitud ligado a la apatía, desinterés, individualismo de las nuevas generaciones y la frustración y nostalgia de las viejas generaciones.

2. CONDICIONES PARTICULARES Y MATERIALES DE LA ESCUELA

Una vez analizada la historia del barrio y el lugar que ocupa el Liceo Sur hoy en día, se hace importante incorporar a la investigación elementos más específicos de la escuela. De su posición respecto a otros establecimientos y condiciones materiales que la caracterizan y que son de mucha importancia para ver las potencialidades y debilidades que pudiera tener para los mejoramientos tanto en el plano de la cultura escolar como en el desenvolvimiento de los diferentes actores que interactúan con el liceo.

Para poder describir al Liceo Sur se hace necesario considerar tres indicadores importantes: el índice de Vulnerabilidad escolar, la Asignación por Desempeño y la categorización de Colegios según resultados SIMCE: en primer lugar el índice de Vulnerabilidad Escolar de la escuela del 2011 fue de 87,97% , lo que la posiciona dentro de las vulnerables del país; en segundo lugar, la Asignación de Desempeño se encuentra en la más baja categoría de "Difícil" para este año 2014, que en el relato de la exdirectora, ella expresa *"Estamos peor que los liceos presidarios, lo peor de lo peor y no entiendo por qué"*; y en tercer lugar, según las definiciones instaladas por la Ley SEP el liceo se encuentra en la categoría de *"Emergente"* en el año 2014 pudiendo salir de la categoría *"en Recuperación"* en la que se encontraban el 2012.

Respecto a elementos descriptivos de la escuela, vale mencionar que el Liceo se encuentra en una comuna urbana de Santiago con uno de los porcentajes más altos

de pobreza y de desempleo según la Encuesta CASEN 2003-2009, manteniéndose esta realidad en la actualidad. En términos comparativos a las demás escuelas del barrio en el que se sitúa, es de los más grandes en términos de infraestructura, en tanto podría albergar a mil personas aproximadamente. Sin embargo, debido a los antecedentes expuestos, el auge de los colegios particular subvencionados ha reducido la matrícula en los liceos municipales a lo largo de los años, como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 7: Matrícula enseñanza básica de Liceo Sur

Matrícula enseñanza básica Liceo Sur																		
Años	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Matrícula Enseñanza Básica Liceo Sur	690	705	623	701	688	651	595	556	500	475	406	376	378	341	284	265	240	247

Fuente: Assael et al. (2014) en base a datos de MINEDUC (2012)

Este año 2014, la matrícula supera por pocos números la cifra de los 200 en la educación básica y alrededor de 300 para los adultos. Cabe mencionar que es un liceo donde en horas diurnas funciona como escuela básica y en horario vespertino se hacen clases a adultos mayores para terminar la básica y media. Por esta razón recibe el nombre de Liceo. La realidad del mismo no dista de cualquier colegio vulnerable en la región metropolitana, poseen bajos recursos y es por eso que ven necesaria la participación de los máximos agentes posibles para revertir tanto la situación académica como materiales para poder recibir fondos que le permitan mejorar su calidad de enseñanza.

En cuanto a elementos organizativos, los profesores se juntan en un consejo donde participan los directivos una vez a la semana y por las condiciones en las que se encuentra la escuela, a veces, sin previo aviso, llegan a fiscalizar a distintos espacios la superintendencia o el DEM (Directivo de la Escuelas municipales). Cabe mencionar que la regularidad de esta instancia ha variado este año debido a que hubo un recorte de horas para los docentes, lo que los deja sin tiempo para asegurar una constancia en este tipo de instancias.

En el Liceo sur hay dos Agencias Técnicas Externas (ATE), un Programa de Apoyo Compartido (PAC) donde el Equipo de Liderazgo Escolar (ELE) se compone de todos los profesores de primer ciclo y de todo el equipo directivo. Además cuenta con un Programa de Integración Escolar (PIE) y frecuentemente el DEM visita la escuela teniendo reuniones con la Dirección. El PIE comenzó a participar desde el 2013 en los consejos de profesores y es un órgano que si bien hoy tiene una composición relativamente permanente en cuanto a sus miembros, vale mencionar que por diferentes motivos, el equipo cambió casi por completo desde el año 2012 al 2013.

La Dirección Municipal cambió el año 2014 lo que también va generando recambios que dificultan la implementación de los programas. No está demás decir que la Dirección misma de la escuela cambió a inicios del año 2014, momento también en que el liceo funcionó sin inspectoría general hasta inicios del año 2015.

La nueva dirección ha mencionado que permanecen las dos ATEs preexistentes desde el año 2012. La ATE Castellano se proyecta a trabajar durante los próximos tres años, mientras que la ATE de convivencia escolar de la Universidad de Chile sigue trabajando, aunque de manera irregular.

Respecto a las condiciones más materiales de la escuela vale mencionar que el liceo es del tamaño de una manzana entera, si bien los pasillos y el hall de la entrada tienen cerámica, el patio es preponderantemente de tierra. Hay una cancha techada que está constantemente habitada por palomas que defecan en el sitio. Hay dos murales que son muy importantes para la comunidad educativa que reivindican a la comunidad escolar por un lado y al respeto medioambiental por otro incorporando principios del pueblo mapuche. En términos de enrejado, hay cercos de mediana altura alrededor del liceo y la puerta principal está la mayoría del tiempo abierta. Hay diarios murales que hacen referencia a la importancia de la educación pública donde cambian algunas imágenes según las efemérides o días importantes. Dentro de las frases importantes que publican se encuentran pasajes bíblicos, frases de Eduardo Galeano, Paulo Freire y frases en mapudungun con su traducción.

Los profesores deben imprimir sus guías en otros lados, porque la impresora dicen, es muy lenta y recién llegó el año 2015. Tiene un casino que a juicio de los estudiantes, no da abasto para la cantidad de estudiantes.

Es un liceo de dos pisos donde no faltan salas y dentro de las salas que no son propiamente de clases destaca la biblioteca, donde hay una pizarra inteligente y varios libros; la sala de computación donde hay 8 computadores y donde todos los estamentos dicen que no son suficientes; y la sala de música, donde la mayoría de los instrumentos están malos, como se narra en la siguiente nota de campo:

Al ver la sala de música me sorprendió ver en la pared, varias fundas de guitarras colgadas y alrededor de 6 fundas de violines. El director, al verme entusiasmado me comenta: 'Las guitarras están rotas y a los violines les robaron las piezas donde se les colocan las cuerdas.' (Nota de Campo, 27 de Marzo 2015)

Otro elemento a destacar son las condiciones en las que se encuentra la infraestructura. Si bien un gran lienzo cubre la entrada principal con un cartel del Alcalde enfatizando sobre la cantidad de recursos que se invirtieron en mejorar las condiciones de la escuela, justo al entrar al recinto, sorprende una discusión ocurrida a inicios del presente año entre un auxiliar y el director:

Un auxiliar le comenta al director que había una plancha en el techo de la entrada que se iba a caer y que si se cae sobre un niño, lo mata. El director sin poder dar respuesta es interrumpido nuevamente por el auxiliar quien afirma que deben llamar a "emergencia" para que lo parchen de aquí al Lunes. (Nota de Campo, 27 de Marzo 2015)

Como se puede observar, existe una infraestructura bastante amplia para poder recibir a la cantidad de alumnos que actualmente tiene la escuela. Si bien los profesores como el de educación física menciona que hay falta de implementos, logran de todas maneras hacer funcionar el liceo con lo que tienen. Se menciona en reiteradas ocasiones que son más bien los implementos los que faltan dentro del liceo. Esto

muchas veces se debe a que no alcanzan los recursos para comprar o mejorar las condiciones actuales del liceo. Esto limita a los docentes a algunos materiales como un proyector o materiales didácticos pero insuficientes en cantidad y calidad a juicio de los profesores en general.

A modo de cierre de este capítulo, vale mencionar que la comprensión del barrio en el que sitúa al Liceo Sur permite comprender las maneras concretas en que se comprende el diario vivir tanto por parte de la comunidad educativa como por los pobladores del Barrio Sur. Comprendiendo la historia local y cómo esta interpreta y construye el relato histórico nacional se puede contextualizar de mejor manera la situación actual del liceo, pues este no termina ni se delimita en sus puertas, sino que tiene una trayectoria histórica que lo sitúa en el imaginario de cada vecino por el rol que jugó este desde los inicios del barrio.

La historia, la comunidad y las políticas han ido transformando la imagen que se tiene del Liceo Sur tanto en los vecinos como en los profesores que no viven en la población y comprender estos hitos históricos permiten a su vez aproximarse a lo que los miembros recuerdan con nostalgia o a lo que asocian con ciertas desconfianzas en el presente.

Hacer un recuento respecto a las condiciones materiales actuales del Liceo, por otro lado, permite situar la investigación a una cotidianidad espacial específica que pueden servir como explicaciones o pistas para desentrañar los elementos más “ocultos” de la cultura escolar. No se podría hablar de cotidianidad escolar sin entender el espacio en que estos se mueven cotidianamente, es por esto que una vez comprendido este elemento, es posible empezar a analizar lo expresado por la comunidad educativa respecto a las políticas educativas, los Planes de Mejoramiento y la Cultura escolar.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DEL LICEO SUR Y LOS PME

Uno de los elementos más importantes para poder llegar a la respuesta del rol que cumplen los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) en la cultura escolar es intentar aproximarse a las cotidianidades de la comunidad educativa para ver de qué manera se han recibido las políticas de los últimos años desde la implementación de la Ley SEP. En este sentido, es importante explicar que la comunidad educativa no ve con buenos ojos estos nuevos cambios debido a que esperaban que estos nuevos recursos fueran ocupados en poder mejorar el proceso de enseñanza dentro del Liceo Sur, en un ejercicio donde la voz de todos los actores sea escuchada. Además, la presencia de las Agencias Técnicas Externas (ATE) no es a juicio de la comunidad un apoyo que permita generar avances dentro del establecimiento. Sumado a esto, la manera en que operan los PME en términos técnicos es una traba que entorpece e impide que los esfuerzos se depositen en desarrollar un proyecto educativo en vías a las mejoras, pues se sienten obligados constantemente a llenar formularios y a tener que responder a las actividades que los actores externos deciden que son pertinentes, en vez de implementar las medidas que la comunidad educativa prefiere.

Comprendido esto, vale mencionar que para el MINEDUC, la Agencia de Calidad, la ATE Castellano y el DEM, “la transformación positiva”⁹ de la escuela y la calidad son entendidas de maneras muy diversas a como lo entienden la comunidad del liceo sur.

Los primeros se concentran en subir resultados de pruebas como el SIMCE, influenciados por la política instaurada por la corriente de la eficacia escolar, pensando que la calidad tiene directa proporción al resultado de esta prueba. A su vez, intentan implementar Planes de Mejoramiento e informes que intentan rescatar información cualitativa de manera de parchar el reduccionismo metodológico propio de la corriente de la eficacia, sin preocuparse del vínculo social, del contexto en que se emplean estas herramientas, ni mucho menos del proceso diacrónico que la mirada cualitativa requiere para generar diagnósticos del estado de la comunidad educativa. Esto último ha sido el error histórico de la corriente del “mejoramiento” y del “mejoramiento de la eficacia” y en el liceo investigado se da muestra que en lo empírico, estos problemas no se han solucionado aún.

La comunidad educativa, por otro lado, tiene una visión de “transformación positiva” del liceo que es muy diferente. Se plantea elementos más cotidianos para mejorar las relaciones y el proceso de enseñanza y aprendizaje, y critican la mirada que se focaliza en entrenar a los estudiantes para que estos tengan buena capacidad de reacción frente a una prueba que no condice su exigencia con la situación contextual del liceo sur y que está sobrevalorada como instrumento de medición de calidad. Es decir, la comunidad educativa comprende de buena manera el contexto, a pesar de naturalizar algunos elementos de relevancia para la cotidianidad escolar.

Cabe mencionar que las evaluaciones, diagnósticos y propuestas que hace la Agencia de Calidad en el Liceo Sur y cómo se ha estado llevando la implementación del PME, han sido y son insuficientes y superficiales, lo que sólo permite generar respuestas inmediatas que no superan el problema de fondo que vive el Liceo Sur y que incluso genera como consecuencia que el Liceo no logre transformar y mejorar la cultura escolar, sino actuar en desmedro de ella en sus relaciones sociales, en el proceso de enseñanza y aprendizaje e incluso en los resultados de las pruebas estandarizadas que parecieran ser el foco de los actores externos al liceo.

Esto se debe a que dentro de estos mecanismos de diagnóstico y “apoyo” de la escuela, como lo son los constantes informes y los PME, no se consideran los elementos más fundamentales que tienen que ver con la cotidianidad de la escuela y que muchas veces están naturalizados.

De lo contrario, se escucharía más la voz de la comunidad educativa, sus carencias y características más profundas que se aproximan a la noción de cultura escolar. Si esto fuese incorporado en los diagnósticos y las políticas educativas que intentan mejorar a las escuelas, habrían transformaciones positivas sustantivas que superarían a las actividades que la ATE Castellano prioriza y propone en los PME y en su accionar cotidiano.

⁹ Se hace necesario acuñar este concepto para no confundirse con “mejora” ni “eficacia”, pues como se mencionó anteriormente, ambas son conceptos que se han utilizado desde corrientes con miradas concretas sobre la educación y la calidad.

1. LOS NUEVOS CAMBIOS CON LA LEY SEP Y LOS PME.

Yo te digo, este país está muy mal. Yo recuerdo el clásico ejemplo del pololo de la Gabriela Mistral, Romelio Ureta. Este tipo trabajaba en los ferrocarriles del Estado. Un amigo de él necesitaba comprar unas cuestiones por un problema, algo que se solucionaba en un par de meses porque tenía un familiar grave.

La cosa es que le prestó algo así como 5 millones de pesos actuales. Se los prestó, y resulta que este muchacho murió, el que consiguió el préstamo. Romelio Ureta no tenía cómo responder y se suicidó. Yo digo, él no podía seguir viviendo con ese nivel de culpa y se quita la vida.

Hoy día los compadres roban a destajo. Se sienten culpables por no robar. Con esta forma que se ha apoderado de nuestro ser más querido, la administración pública, el signo de justicia y honorabilidad. Si cometías faltas sabías lo que te venía también. Pero esto (el SIMCE) echó a perder todo. Con esta mentalidad no se puede. (Director, 2015)

Para poder entender la dinámica del Liceo Sur en la actualidad, se hace necesario apuntar a las transformaciones y cambios que sintió la comunidad con la implementación de las últimas leyes ligadas a las políticas educativas llevadas a cabo desde el 2009 a la actualidad y que tienen directa relación al quehacer escolar para cada estamento que integra la comunidad educativa. En este sentido, es posible identificar al menos tres elementos sustantivamente importantes para comprender en qué se tradujo en términos concretos la implementación de estas iniciativas. En primer lugar, la sensación por parte de la comunidad escolar de promesas incumplidas en tanto la Ley SEP suponía mejorar condiciones que hasta el día de hoy no mejoran. En segundo lugar, la categoría del liceo lo obliga a trabajar con Agencias Técnicas Externas, lo que terminó por tensionar las relaciones entre la comunidad educativa y estos actores, debido a la discordancia en los intereses y necesidades que ambos ven en el liceo. Un último factor a considerar para entender la manera en que se han implementado los cambios en las escuelas hace referencia a las complicaciones que trae para los actores, el proceso de elaboración e implementación de los Planes de Mejoramiento Escolar.

Todo esto lleva a la reflexión de si acaso las políticas de mejoramiento y las nuevas políticas educativas están realmente orientadas hacia un mejoramiento o no, considerando la voz de la comunidad educativa y la de las autoridades externas.

A) LAS PROMESAS INCUMPLIDAS Y EL CAMBIO EN LAS ESCUELAS.

Los cambios implementados el año 2009 y que tienen relación con los Planes de Mejoramiento Educativo, tenían por objetivo mejorar la calidad en las escuelas y generar una cultura del aprendizaje que sea capaz de desarrollar un conocimiento integral a las diferentes asignaturas, resultando de este un mejoramiento en la comunidad escolar.

Los cambios más sustantivos tenían relación a que existiría una nueva subvención a todo liceo municipal o particular subvencionado que no generara selección de alumnos y que se encuentre en bajas condiciones socioeconómicas. Esta subvención vendría siendo como el homólogo al pago que hacen las familias por alumno en los colegios particulares. Sin embargo, a juicio de la comunidad escolar, los problemas del liceo son más profundos que el tener o no tener dinero. El actual director y un profesor lo expresan de la siguiente manera:

El estado pensó, si los privados hacen que los alumnos paguen y tienen buenos resultados. Lo que es falso. Entonces se inventó la ley SEP, un paraíso (ironiza): ochenta lucas a cada niño vulnerable. Excelente pero ¿A dónde se va la plata? (...) Esto no apunta al problema sustancial de la escuela. (Director, 2015)

Nosotros como escuela no tenemos recursos. Los proyectos que uno pueda meter en el PME son nuestros recursos (...) La escuela debería manejar los fondos. Ese feudo tiene que terminar. La municipalidad es un feudo y el interés de los chicos no está, es manejo político. Es como un Penta chico esto (Profesor de Educación Física, 2015)

En este sentido, las escuelas de manera voluntaria suelen aceptar estos recursos debido a que tienen muchas necesidades materiales, pedagógicas, de personal, entre otras. Respecto a esto, la ex directora, que renunció al establecimiento a principios del 2014, comenta que: “Estamos peor que los liceos presidarios, lo peor de lo peor y no entiendo por qué (...) necesitamos la subvención. No vamos a tirar a la basura un dinero que puede llegar a la escuela” (ExDirectora, 2014)

Pareciera ser que existe una obligación en tener que contar con estos recursos externos, pues las necesidades de la escuela son muchas y las posibilidades de poder solucionar el problema por ellos mismos es muy difícil. Respecto a este elemento, los Planes de Mejoramiento se proponían trabajar con la comunidad escolar mediante las ATE para poder resolver estas carencias. La exdirectora estuvo en el inicio de la implementación de esta ley, el año 2009, donde comenta:

Ellos (Las ATEs) trabajaban con los profesores, con los equipos directivos y con los equipos técnicos. Iban... ...por ejemplo en el poco tiempo que estuve, ellos tuvieron una reunión donde trabajaban algunas fichas de reflexión con los profesores. Después trabajaron con los jefes técnicos, con los directores, vinieron a trabajar conmigo y además trabajamos online. Porque ellos tenían un servicio online (exdirectora, 2010)

En ese entonces, comenta la ex directora, las implementaciones de agentes externos relacionadas al Plan de Mejoramiento parecían funcionar. Sin embargo, la percepción que se tiene hoy en día respecto al desempeño de estas políticas es muy diferente:

Entonces nosotros de la ATE esperábamos que nos ayudaran mucho más con estos niños (...) Nos ofrecieron un notebook para cada profesor para que tuviéramos y pudiéramos trabajar todas estas cosas, pero tampoco (...) simplemente aparecían y desaparecían de repente. (Profesora en Taller de Docentes, 2012).

Respecto a los Planes de mejoramiento. Ya la comunidad educativa del Liceo Sur sabe cuáles son sus alcances y sus limitantes. No piensan que cambiará realmente la situación de la escuela y pareciera haber una frustración generalizada con respecto a ellas: “Los planes de mejoramiento es ponerle un parche curita encima a este problema. Se necesita una reforma profunda” (Director, 2015)

Esta sensación y desconfianza en los Planes de Mejoramiento, también tienen relación con cómo la comunidad educativa ve a los actores externos con los que se desenvuelve, basado en experiencias que han tensionado aún más las diferencias en cuanto a los intereses que se tienen para mejorar la escuela:

Respecto a la manera en que operan las decisiones, son antojadizas. Una chica que era muy buena que enseñaba a leer y a escribir, se fue porque no aguantó más (...) Volvió acá, intentó llegar pero como una vez se había peleado con el DEM, entonces ellos la llevaron a otra escuela de la comuna. Vino llorando, yo le dije que esas cosas pasaban. Yo tenía que consolarla, pero es antojadizo, eso fue sólo porque se habían peleado una vez, no por las necesidades de la escuela. (Director, 2015)

En este mismo sentido, es evidente para los profesores de este liceo, que los cambios dentro de las políticas educativas generan cambios e inciden en la manera en que se relacionan ellos y los distintos actores presentes:

Entonces hay una cuestión económica que está sobre lo pedagógico en estos momentos y... ..fuerte. Entonces nosotros estamos en estos momentos determinados por esta cosa que se llama municipalidad y que de repente toma decisiones para atemorizarnos. De repente es un factor que nos provoca un poco de temor porque más que evaluar nuestro trabajo, por ejemplo no sabemos qué tenemos que decir con este nuevo tipo de mandato en que ya evaluamos los problemas de nuestras escuelas, porque ha habido una intervención directa y se ha mostrado hace un tiempo en el reglamento interno, en el reglamento interno de la escuela que dice que hay una cantidad mínima de asignaturas que pueden o no pueden aprobarse. Entonces ese nosotros está determinado fuertemente por nuestro patrón, ya, municipal (Profesor en Taller de Docentes 2012)

Esta idea se ve reforzada por otros profesores que comparten la noción de que la municipalización fue un hito importante en la labor docente, a tal nivel que cambió la manera de entender al profesor en la escuela, marcando un antes y un después:

Lo que me marcó negativamente fue el traspaso a la muni. Se derrumbaron muchas ilusiones en nosotros. Ahora somos como las nanas, las empleadas, y lo he visto, hay mucha gente que dice "pero si la profesora tiene que hacerte las cosas, la profesora tiene que hacer las tareas en la clase, para eso están las profes, para eso les pagan", entonces todas esas cosas a uno le duelen. (Profesora de 4to básico en taller de docentes 2011)

Considerando estos elementos, una posible interpretación a lo expuesto es que en los inicios de la implementación de la Ley SEP y con ella la elaboración de los Planes de Mejoramiento, existían expectativas de que llegarían más recursos a la escuela y que podrían haber mejoras en la misma. No hay que olvidar que la subvención se hace de manera voluntaria y se mantiene en la escuela hasta el día de hoy, por lo que existe la noción de que estos fondos, si bien no se administran, es mejor que lleguen a la escuela, a pesar de que no solucionen los problemas que los actores de la comunidad consideran pertinentes y a pesar de que las expectativas en cuanto a estas políticas educativas hoy en día sean de una escala mucho menor.

Cabe resaltar que los cambios en las escuelas más importantes que destacan ambos estamentos es el proceso de la municipalización y con ella la implementación de la prueba SIMCE y los efectos que esta trae en la categorización de las escuelas y las medidas de acción a tomar según esta clasificación.

La escuela investigada tiene la categoría de “en emergente”, lo que significa que deben elaborar planes de mejoramiento donde mayor parte de sus recursos son focalizados por la Dirección de educación municipal.

Las promesas que traía la política educativa de la ley SEP hacían pensar que las escuelas contarían con muchos más recursos si se encontraban en estado de vulnerabilidad económica. Sin embargo, pareciera ser que la manera de distribuir estos fondos ha generado la sensación de frustración, pues estos recursos no se están gastando en lo que la escuela pareciera estar viendo como urgente.

Gran parte de los recursos se gastan en las ATEs, mecanismos que planifican y asisten a las escuelas para intentar levantar la categoría del liceo en cuanto a los resultados del SIMCE.

B) LAS ATEs COMO MECANISMO DE VIGILANCIA MÁS QUE DE APOYO.

*“Oye, si a ellos les están pagando y les están pagando bien. A ellos les pagan, entonces nosotros tenemos que hacer todo el trabajo y ellos reciben no más. Ahora vienen acá: ‘no que se hace esto y esto otro, pero faltó una hoja, le falta una hoja’”
(Profesora de 4to básico, Entrevista grupal 2011)*

La Agencia Técnica de Educación (ATE) es un actor externo que trabaja en diferentes escuelas cuando estas están en la categoría de “emergente” tras los últimos resultados de la prueba SIMCE. Estas agencias cuentan con un Software donde tienen toda la información de las escuelas. Con esto, ellos hacen una planificación donde se realizan alrededor de 4 o 5 evaluaciones en el año para ver cómo van los estándares de los niveles de logro relacionados a su campo a cubrir. Así entonces, las ATEs se instalan en la escuela, toman pruebas, envían resultados por una plataforma y el jefe técnico se los entrega al profesor y a la dirección. Estos resultados van siempre en relación a la prueba SIMCE, es por esto que el director comenta:

No podemos alejarnos del SIMCE porque todo se apunta para allá. Ellos visitan a los profesores, a los directores, jefes técnicos y nos hacen reuniones mensuales respecto del PME con lo cual ellos se aseguran que los PME se alineen con sus actividades. Ellos imponen lo que yo tengo que poner en este papelito (indica el plan de mejoramiento escolar). Monitorean las acciones de profesores y directores. (Director 2015).

En la Escuela se han mantenido por años dos Agencias Técnicas de Educación. La ATE de la Universidad de Chile y la ATE de Castellano. Si bien una de ellas, la de la Universidad de Chile ha intentado generar distintos mecanismos para poder resolver problemas ligados a la convivencia escolar, pareciera que ninguna logra resolver los problemas de la escuela. El profesor de educación física es enfático en afirmar:

(La ATE Castellano) Lleva 8 años y yo nunca he visto un efecto que diga, pucha la ATE vino y gracias a la ATE subieron dos puntos del SIMCE. Gente que viene te entrevista te pregunta qué haces con los niños en la sala, se va. Luego te entrevista de nuevo pero no hay un apoyo directo a los profesores.

La otra ATE era en convivencia y por lo menos se vio que se movió gente, alumnos, se les ayudó, se hizo algo concreto. Hay hechos que dicen ellos que estuvieron acá. Resultados no (...) Actividades, reuniones, obras para que los chicos mejoren su convivencia, pero estos otros (Castellano) pasan a ser un estorbo. (Profesor de Educación Física, 2015)

En este sentido, los profesores manifiestan que se sienten vulnerados frente a las Agencias, pues se entrometen en vigilar y evaluar a docentes respecto a sus indicadores de mejora y planes de estudios que muchas veces no se pueden cumplir por condiciones ligadas al contexto particular de la escuela. Así entonces, se afirma que tanto la ATE como la política de la SEP tiene una mirada diferente a la mirada que tiene el colegio. El director explica:

Las ATE siguen con esta mirada de la eficacia y los resultados. No se hacen cargo de toda la realidad que conversamos de los alumnos, docentes, familias. De cómo es la vida de toda esta gente. Los términos de referencia no apuntan a eso. Ellos tienen que supervisar, evaluar (...) Visitar profesores, hacer entrevistas. (Director 2015)

Es más, el director comenta que tuvieron una posición fuerte, donde dijeron que no era necesario tener ATE, pero el alcalde decidió que siguiera trabajando con ellos, lo que los mantiene con un enojo patente, reflejado por quienes asistieron a la Cuenta Pública realizada a inicios del año 2015 en la escuela, donde los participantes abucheaban cada vez que se daban informaciones sobre esta decisión.

Respecto al tema de los docentes y cómo estas políticas de la ATE han afectado a los profesores y las salas de clase, es importante mencionar que todos los profesores tienen opiniones negativas respecto a esta, basadas en malas experiencias y malos tratos. Se menciona en reiteradas ocasiones que ellos saben lo que tienen que hacer y que la ATE Castellano no conoce la realidad de la escuela: "*Nosotros tenemos unas consideraciones para mejorar resultados, pero ellos (DEM) priorizan una porquería de ATE (Castellano) que hay en esta comuna*" (Profesor de Educación física, 2015).

Profesores expresan que la ATE es el organismo que no les permite trabajar tranquilos, "*yo creo que si nos dejan a los profesores trabajar tranquilos, nosotros vamos a trabajar mejor (Profesora de 1ro Básico, Taller de Docentes 2012)*". Mencionan que un contenido puede tomar ciertas demoras y que esto no se respeta por parte de la ATE, que piensa sólo en los objetivos semanales y en avanzar con el contenido. Esta es una de las principales razones por las cuales los profesores manifiestan estar angustiados con la situación.

Hay diferentes reacciones frente a la labor de la ATE en la escuela, hay profesores que preferirían que UTP o la dirección los monitoree durante el año y que vayan ellos a las clases, pues ellos conocen la escuela y no van a una sola clase pensando que esa situación particular es prolongable y generalizable. Otros profesores dicen que ya se acostumbraron, como lo es el ejemplo de la profesora de primer año básico de la escuela:

Me costó mucho aceptar que hubiera gente en la sala de clases y que hubiera gente que me fuera a mirar mi clase. Era chocante al principio, pero ahora ya tomé la rutina (...) (De todas formas) Ninguna de esas cosas... ..evaluar, monitorear me gusta. (Profesora de 1ro básico, Taller de Docentes 2011)

Una de las reacciones que más llama la atención es de la profesora de 4to básico, quien comenta:

A la ATE no le permito monitorear, a mi sala no, y se lo dije. Porque en agosto o hace poco, ellos querían ir a la sala, de apoyo. No, dije yo. Hay muchas personas en la sala, muchas personas en el monitoreo, y la ATE no es tan importante para que nos vaya a monitorear. Si dijeran “Ya, queremos moderar una clase”. Ya, perfecto, van a moderar la clase. O que la hagan. (Profesora de 4to básico, 2015)

Un último elemento a destacar dentro de las miradas que tienen los actores de la comunidad educativa, es el hecho que la ATE no sólo no cumple su objetivo de generar las mejoras que los miembros de la comunidad encuentran pertinentes, sino que tampoco cumple con mejorar los resultados del SIMCE en lo absoluto:

La ATE tampoco cumple su objetivo que es mejorar los resultados del SIMCE. Al revés. Teníamos cierto rendimiento SIMCE que no era el de hoy. Esto depende mayoritariamente del alumnado que tenemos. De verdad, de las familias, ni siquiera los profesores. Eso no se quiere revelar. Todos pueden aprender, de acuerdo. Pero la clase que hace el profesor no le sirve a este tipo de niño si yo voy a recibir alumnos con necesidades educativas especiales de tipo social que devienen de sus grupos sociales con un índice de pobreza del 89%. (Director, 2015)

Esta idea señalada en una entrevista, es remarcada en la cuenta pública realizada a fines de Marzo del año 2015 donde enfatiza:

La ATE castellano está desde el 2009 a la fecha y si nosotros pudiésemos analizar. Teníamos un 25% más de matrícula, teníamos un rendimiento mejor en un 18% y actualmente tenemos una posición más desmejorada que hace cinco años atrás a pesar de la tremenda inversión que se ha hecho (Director, Cuenta pública 2015)

Todo parece indicar entonces, que las ATE no logran generar una buena relación con los actores de la comunidad escolar no sólo debido a sus metodologías ni sus maneras de operar en términos técnicos o profesionales, sino también por los objetivos que ellos tienen. La búsqueda por alcanzar buenos resultados parece, a juicio de la dirección, no tener sentido, pues se están mirando los indicadores y las medidas externas sin considerar que lo que se necesita en la escuela es apoyo a los profesores: “La ATE busca buenos resultados pero no lo va a entender porque no quieren entenderlo. Se necesita apoyo. El profesor mira un papel de afuera y dice “ya, chao”, ya es un hábito (Director, 2014)

Las Agencias operan con la lógica de presionar al liceo para obtener determinadas mejoras en la prueba SIMCE. A esto se le reconoce como parte de la “política de rendición de cuentas” (Ball, 2003; Lipman, 2009, Assael et al., 2012). En ese sentido, es posible comprender que las ATEs operan más bien como mecanismo de vigilancia y de evaluación que como una medida que aporta en algún tipo de mejora a la comunidad escolar.

Vale mencionar también, que la decisión sobre qué ATE se responsabiliza por las escuelas de la zona supera también a las mismas escuelas, como lo menciona el director en el siguiente enunciado:

Son 1500 millones de pesos que se va a llevar la ATE en los próximos dos años. Hubo una nueva licitación y quedó de nuevo. Lleva desde el 2009 (...) acordaron un negociado con el alcalde, siempre eligen los mismos directores. Están todos con las poleras de la ATE, funcionarios del DEM, directivos, todos. Así no se puede. (Director, 2015)

Pareciera ser entonces, que la Ley SEP inyecta recursos a las escuelas según la cantidad de alumnos que estén en situación de vulnerabilidad económica y que estos recursos se gastan en los planes de mejoramiento. Al realizar los planes, y al detectar que una escuela pertenece a la categoría “emergente” se proponen solucionar los malos resultados y los diferentes problemas con un listado de acciones internas, propias de la escuela y otras externas, que están a cargo de las ATE. Respecto a las ATE, estas parecieran estar haciendo acciones que no mejoran los resultados, a pesar de ocupar más del 90% de los recursos disponibles para ello. Sin embargo, existe un nuevo factor que generó problemas a la hora de implementarse la política de los PME en las escuelas el año 2009 y que sigue vigente hasta el día de hoy, que tiene que ver con cómo se planifica y utiliza la plataforma física y virtual para poder generar e implementar un Plan de Mejoramiento.

C) COMPLICACIONES CON LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PME

Director: Yo sé que esto puede ser muy terrible para un joven como tú, no se puede entender. Hablamos esto y parece novelesco. Si yo describo una realidad en América Latina, la gente dice que esto es mágico, decía García Marquez. Nosotros vivimos en esa dinámica de que los hechos que nos ocurren son tan increíbles que parecen de la máxima ficción

(Interrumpe profesor de Educación física)

Profesor de Educación Física: Chuta que llegaron lejos, yo llegué acá a nivel comunal, haciendo arcadas con cómo pasan las cosas en esta comuna” (Entrevista a Dirección 2015)

Los primeros años de implementación de la ley SEP fueron desordenados por la rápida aprobación de la ley, el poco conocimiento del formato de los PME y un déficit proceso de difusión lo que generó que tanto sostenedores como las Agencias Técnicas Externas (ATE) no contaban con los aspectos necesarios para elaborar estos planes. Sólo a modo de comentario, vale decir que si bien este plan comenzó en Junio del 2008, recién en Marzo del 2009 se publicaron oficialmente los esquemas y las pautas que corresponden, variando informaciones que antes se habían intentado comunicar mediante mecanismos alternativos y dispersos en diferentes documentos. (Treviño et al., 2009).

En el Liceo Sur, cabe señalar que se identificaron seis elementos que dificultaron la implementación de los PME: Las plataformas virtuales, la continuidad del PME anterior, el desequilibrio entre las medidas propias de la escuela y las de la ATE, la complejidad del análisis de las doce áreas principales a abordar, el desconocimiento del monto de los recursos a utilizar y la ausencia del sostenedor.

Respecto del primer punto que hace relación a las plataformas virtuales, cabe señalar que si bien hubo capacitaciones para la implementación del Plan de Mejoramiento en términos de contenido, no enseñaron a ocupar la plataforma. Además, esta ha cambiado en reiteradas ocasiones lo que hace que exista un desgaste por parte de quienes deben ocupar el software: *“Nos ha costado un mundo ubicarnos en cambiar todo (...) porque como están cambiando esto cada cierto tiempo, uno recién se está acostumbrando a un método y te cambian todo. (Profesora de Básica en Taller de docentes 2012)*

En la misma línea, al preguntarle al director sobre el uso de la plataforma, intenta mostrar en el sitio web, que a pesar de las dificultades que ha tenido, hace un mes que llenó todo lo que necesitaba. En este momento, se da cuenta que actualizaron las bases y comenta: *“Mire esta plataforma, lo he tratado de hacer bien. Aquí me dice... ..chuta, dice todo parcial, antes estaba finalizado. (Da señas de frustración y se ríe), ¿viste cómo funciona esto? (Director 2015)*

Cabe mencionar que además de eso, el liceo cuenta con pocos computadores y con un internet que muchas veces no les permite acceder de buena manera a la plataforma virtual. El director menciona que hace poco lo cambiaron y agilizaron la página web, y que antes podía ir a tomar un café y volver a la oficina, sin que eso significara que la plataforma pudiese haber cargado completamente.

La segunda complicación tiene que ver con que el Plan de Mejoramiento Educativo no se corresponde en lo concreto con los plazos que estipula. Supuestamente el PME debiera ser anual, pero recién en Septiembre del 2014 se estaban terminando los últimos ajustes en términos de lo que se debe hacer para el mismo año. Muchas veces la ejecución y la planificación van de manera paralela y esto significa un problema. Esto ha sucedido desde la implementación del primer plan de mejora, que ocurrió en el año 2009, cuando el Director era aún profesor de Lenguaje y Comunicación. En ese sentido, las actuales autoridades mencionan que tuvieron que tomar lo que había y que esto no lo hacen de mala gana, pues muchos de los problemas de hace cinco años, aún no se solucionan y actividades que habían sido planificadas por la misma escuela, aún no se ejecutan, pues se priorizan las iniciativas gestadas por la ATE.

A causa de lo mismo, se presenta la tercera complicación que ven en la escuela, que tiene que ver con la distribución de las medidas del Plan de Mejoramiento Escolar. En teoría, el PME debería ser propuesto por la comunidad y el DEM sería un fiscalizador que definiría criterios sobre qué actividades priorizar para poder atender a las medidas que requiere la escuela.

Según lo que informaron en la Cuenta pública 2015, existieron 55 iniciativas en el Plan de Mejoramiento 2014, donde 22 acciones eran de la escuela y 27 eran de las ATEs. En este sentido se implementaron efectivamente 30 medidas, 14 quedaron parcialmente resueltas y 11 se desatendieron. El énfasis del director en esa instancia fue que muchas de las iniciativas de la escuela no se implementaron.

Además de esta distribución desigual de medidas a proponer, se hace muy complejo discernir en medidas que efectivamente ataquen las áreas que la ATE Castellano propone solucionar para generar una mejora en el ámbito de resultados.

El plan de mejoramiento incluye categorías y dimensiones a las cuales atender, y cada una de las dimensiones se debe traducir en actividades.

Así entonces, como cuarto elemento que se presenta como complicación es el hecho que según el MINEDUC, para poder planificar se necesita poner atención a cuatro categorías: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y Convivencia, y Gestión de recursos. Éstas categorías tienen cuatro subcategorías cada una por lo que existen doce áreas a las cuales atender

Además, existe un desconocimiento sobre la metodología de trabajo y los requerimientos de planificación. Sumado a esto, el director intenta explicar lo que implica en términos concretos hacer una planificación y que esta sea válida para el DEM en términos de exigencias:

Te pongo un ejemplo de lo atadosos que son en general. Me pidieron que agarrara un proyecto con 7 millones más o menos. Compré notebook, subwoofer para algunas salas, muebles de oficina, sillones, sillas para la sala de computación, aros de basketball que están malos. Tenía todo listo, pero me dijeron 'no es que tiene que poner un dibujo de lo que quiere'. Perfecto, le puse todos los monitos. Después había que poner especificaciones de todo, bueno ya, perfecto. Mandamos todo. Nos llamaron a una reunión a todos los directores a la municipalidad de las 11 de la mañana a las 3 de la tarde al lado de la oficina del alcalde. Nos pidieron las especificaciones técnicas. Eso fue a fines de Agosto, hoy estamos a 24 de Marzo y no hay respuesta. Esto te digo como ejemplo, como algo pequeño.

El fondo de educación pública, un fondo grande donde hay áreas verdes, juegos infantiles, levantamiento de las rejas, protección aguas lluvias, pinturas para toda la escuela, No se sabe nada de eso. Desde que llegué que eso está listo en planificación, pero nada. (Director, 2015)

La quinta área complicada a la hora de generar un PME y quizás la que más molesta a la comunidad es que "*Cuando estas planificando, tampoco sabes con cuánta plata cuentas*" (Director, 2014). El director comenta que pueden planificar todo lo que sea, y calcular gastos, pero no saben cuántos recursos pueden o no pueden gastar. Mencionan que han presentado muchos proyectos pero dicen que no hay recursos.

El director afirma que en Diciembre del 2014, recién llenaron el plan con los recursos que ya se habían gastado a esa fecha. Que nunca pudo anticipar esto y que eso es una complicación tremenda. El director dice que de haber sabido que para gestión pedagógica iban a contar con 15 millones, hubiesen preferido contratar a un asistente de aula, por ejemplo, y calcular bien qué otra área reforzar. Sin embargo, el DEM determinó que era mejor contratar a dos asistentes por sueldo mínimo, siendo que uno terminó renunciando porque prefirió otro lugar donde le pagaban más. Esas cosas dice, no se pueden discutir porque no se cuenta con la información.

La Agencia de Calidad sacó su informe en Agosto pasado y si bien los resultados son malos, como se esperaba y si bien se comparten varios elementos del diagnóstico, las medidas para mejorar dependen en gran medida del sostenedor, lo que amarra a la escuela nuevamente a no saber las proyecciones que esta tomará.

La sexta complicación tiene que ver justamente con las responsabilidades del sostenedor. Respecto a esto, el informe señala que "Las dimensiones (del PME)

representan las principales áreas de responsabilidad del establecimiento y su sostenedor, de cuya gestión depende el adecuado funcionamiento institucional. (Informe AC, 2014). Sin embargo, al preguntarle al director sobre si la distribución de actividades y responsabilidades funcionaban correctamente, fue enfático en decir:

No po, yo creo que no. Las acciones debieran ser del DEM, del punto de vista de la gestión del sostenedor. Hay una parte que no hablamos porque no tengo ningún antecedente que el sostenedor tuviera alguna injerencia en el PME. Nos debieron haber mandado una serie de acciones que él considera pertinente para el buen funcionamiento de la escuela, pero acá el sostenedor “cero”. Tuve que hacer la pega del sostenedor, que en parte lo desconozco. No existe el sostenedor. (Director, 2015)

2. LA TRANSFORMACIÓN POSITIVA Y LOS PME DESDE LA MIRADA DE LOS IMPLEMENTADORES DE ESTA POLÍTICA: MINEDUC, AGENCIA DE CALIDAD Y AGENCIAS TÉCNICAS EXTERNAS.

Respecto al gran fondo de educación pública, me dijeron: Tenemos que juntarnos para pagarle la segunda cuota. Y yo le pregunté ¿y la primera cuota cuándo? Yo creo que eso no puede seguir siendo. (Director 2015)

Una vez entendidas las consecuencias que trajo la implementación de las nuevas políticas educativas en el contexto del Liceo Sur, se puede concluir que estas nuevas políticas y con ella el plan de mejoramiento trajo tensiones, descontentos e interrupciones en lo que se venía comprendiendo como la cotidianidad escolar de la comunidad.

Estas políticas se enmarcan en la intención de mejorar la calidad de los liceos municipales, por lo que si se encuentra una tensión en su implementación, corresponde aproximarse a cuál es la noción de “lo positivo” que están teniendo los diferentes actores. Respecto a este punto, el MINEDUC que trabaja con la Dirección de Educación Municipal (DEM), las Agencias Técnicas Externas (ATES), la Agencia de Calidad y la Superintendencia, son claros en definir los conceptos que pretenden a su juicio mejorar la calidad de la educación.

En este apartado se describirán y analizarán las posturas que tienen estos actores respecto a la transformación positiva, cuyo foco hoy en día está en la consecución de buenos resultados en pruebas como el SIMCE y cuya expresión concreta en la escuela en términos de medidas de acción son los Planes de Mejoramiento. Para esto es importante entender qué rol juega cada uno de estos documentos y bajo qué contexto se implementan cómo una política nacional.

No está demás decir que el MINEDUC se ha propuesto estos últimos años mejorar la cultura escolar mediante la ley SEP para orientar las escuelas hacia una cultura del aprendizaje. Al entender estos, la calidad y el aprendizaje como buenos resultados en la prueba SIMCE, se limitan a generar mecanismos en la Ley SEP para mejorar esta materia en concreto mediante inyección de recursos y asistencias manifiestas en el plan de mejoramiento.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Liceo Sur, es un documento redactado por el DEM, la ATE Castellano y la dirección. En este se señala:

La ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial se ha constituido en un instrumento fundamental para el mejoramiento de la educación pública del país. A pesar de los esfuerzos gubernamentales realizados, los niños y niñas más vulnerables siguen con notables desventajas en comparación con los de mayores ingresos, permaneciendo las enormes brechas de desigualdad. En este contexto, el sistema por primera vez asocia la entrega de recursos por prestación del servicio educativo, a la mejora de los resultados alcanzados por las y los estudiantes. De esta manera la ley entrega mayores recursos por subvención a estudiantes vulnerables, así como también establece compromisos con las Comunidades educativas para la mejora de la calidad de la enseñanza. (Proyecto Educativo Institucional Sur, actualizado 2014)

EL PLAN DE MEJORAMIENTO ESCOLAR COMO EL INDICADOR DE MEJORAR.

El MINEDUC considera que el PME busca poner el foco en las necesidades educativas de cada establecimiento educacional desde una perspectiva integral, pudiendo incorporar tanto planificaciones anuales como planificaciones a cuatro años. Al juicio de ellos mismos, los PME buscan:

- a. Promover procesos de reflexión, análisis, planificación, implementación, seguimiento y autoevaluación institucional y pedagógica en las comunidades educativas.
- b. Promover, de manera intencionada, aprendizajes en todas las áreas del currículum nacional, articulando las necesidades de mejora con los intereses más amplios de formación de los estudiantes.
- c. Impulsar el desarrollo de procesos y prácticas en distintas áreas de la gestión institucional y pedagógica, que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa de cada establecimiento (MINEDUC, 2008)

Este proceso de planificación, es considerado por el Ministerio como un proceso necesario en que cada comunidad educativa analiza su realidad, sus problemas, aspiraciones y desafíos en los ámbitos de la institución educativo y en el área pedagógica.

Las dimensiones que deben traducirse a los PME para generar mejoras en los resultados SIMCE y en la cultura del aprendizaje son las siguientes:

Gestión del currículum	Liderazgo Escolar	Convivencia Escolar	Gestión de Recursos
Gestión pedagógica	Liderazgo del Sostenedor	Formación	Gestión del recurso humano
Enseñanza y Aprendizaje en el Aula	Liderazgo del director	Convivencia Escolar	Gestión de recursos financieros y administrativos
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	Planificación y gestión de resultados	Participación	Gestión de recursos educativos

Considerando estas áreas, se formulan los PME con intención de responder a cada ítem con actividades, hitos y medidas que se corresponden con una manera determinada de ver la escuela, apuntando estas acciones hacia esa dirección.

En el informe de la Agencia de Calidad emanado el 2014 que se hizo para evaluar y corregir el Liceo Sur, desarrollan lo que es para ellos cada uno de estos conceptos, afirmando que si se trabajan bien en su conjunto lograrían generar un mejoramiento en la escuela. El ejercicio de la Agencia fue entonces definir y generar una evaluación sobre la situación que vive el Liceo según sus indicadores, para luego proponer

recomendaciones generales para atacar las debilidades manifiestas en cada dimensión.

1. Gestión del currículum

Respecto a la gestión de currículum, la agencia de calidad la comprende como el logro de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo integral de estudiantes. A modo general, esto abarca responsabilidades del UTP para monitorear el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumentar la efectividad docente, potenciar el uso de estrategias efectivas para la enseñanza y manejo de grupo, dinamizar la implementación de sistemas de diagnóstico y adecuado uso de tiempo, brindar apoyo especializados a niños que presentan dificultades y potenciar los talentos o manifestaciones culturales de los alumnos.

Respecto a este elemento en la escuela, el informe considera que no hay un plan de observación de clases por parte de UTP, existe una diversidad de formatos en la planificación de las clases donde el liceo no aplica medidas remediales a partir de información relevante que obtiene a través de la aplicación de diversas evaluaciones. En el mismo sentido, las clases observadas identifican pérdida de tiempo y las actividades poseen bajo nivel de exigencia y variedad siendo esto fundamental para la implementación de la cobertura curricular y el logro de los objetivos de aprendizaje. El informe señala que la ausencia de asistente social impide que se desarrollen acciones de apoyo y el liceo no cuenta con suficiente personal para dar respuesta a estudiantes con dificultades habiendo una inadecuada coordinación entre docentes y el Programa de Integración Escolar (PIE).

2. Liderazgo

Al hablar de liderazgo, la Agencia explica que son las acciones realizadas por el sostenedor y el equipo directivo del establecimiento implicando a la comunidad educativa en la orientación y las metas educativas. También lo es “Planificar y evaluar los principales procesos de gestión en función de los resultados obtenidos. Esta dimensión releva al sostenedor y al director como encargados de rendir cuentas y asumir la responsabilidad pública por el desempeño y funcionamiento general del establecimiento”. Esta rendición de cuentas se haría en función de los estándares indicativos de desempeño manifiestos en las subdimensiones.. A modo general en ésta área debiera delimitarse los roles de sostenedor y dirección, garantizar un buen funcionamiento de la escuela, ligar a la comunidad escolar en el proyecto educativo institucional y elaborar un plan de mejoramiento educativo con un sistema de seguimiento para verificar que se cumpla.

Dentro de las debilidades reconocidas por la Agencia está la desconexión entre el sostenedor y la comunidad educativa, lo que genera que el director asuma más responsabilidades que no logra atender. Los mecanismos de seguimiento interno son bien valorados por la comunidad, por los niveles de confianza, pero al incorporar ATE y su manera de trabajar genera desconfianza y sensación constante de sanción y

tensión. Esta visión es compartida tanto por la comunidad escolar como por la agencia en los resultados de su investigación.

3. Convivencia Escolar

Con respecto a la convivencia escolar, la agencia menciona que son prácticas y procedimientos necesarios para lograr una formación integral de los estudiantes en lo referido al ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico, donde el énfasis estaría situado en generar ambiente de respeto, de seguridad y adecuado para el proceso de aprendizaje y la vida común. Más específicamente lo que se evalúa es si el proyecto educativo institucional considera estos elementos, de si se resuelven conflictos y se previenen conductas de riesgo, de si se informa de buena manera a la comunidad educativa respecto de ideas y acciones a seguir.

La evaluación de la Agencia menciona que en la escuela hay metas poco ambiciosas y que existen muy bajas expectativas en los estudiantes, tampoco se fomenta la comida saludable ni la prevención de conductas de riesgo. Refuerzan la idea de que no existe sistema de participación de apoderados

4. Gestión de Recursos

Respecto a la gestión de recursos, la Agencia la abarca la necesidad que existe de poder contar con personal calificado y motivado con un clima laboral positivo con un orden de los recursos económicos. Aquí se incluye la gestión de la planta docente considerando prioridades del proyecto educativo, las necesidades pedagógicas y la legislación vigente.

Para la agencia de calidad, estos elementos presentan muchas debilidades en el liceo, tales como que existe la percepción de que ciertas condiciones laborales son deficitarias en términos de sueldos, horas, continuidad laboral y reconocimiento de la labor que se desempeña. No existe un sistema de evaluación de desempeño de los funcionarios, no hay impacto tras intentar desplegar estrategias que atraigan matrícula. Falta de participación del establecimiento en elaboración de presupuesto y desconocimiento del presupuesto. Si bien existe material educativo disponible, no se promueve su uso.

5. Recomendaciones generales de mejoras a implementar en el liceo sur

Tras haber desarrollado estos elementos, es importante incorporar la visión que la Agencia de Calidad tiene respecto a las recomendaciones a considerar en el Liceo SUR tras su diagnóstico anteriormente expuesto según cada dimensión para poder encaminar la escuela hacia lo que ellos consideran un mejoramiento.

Estas recomendaciones se hicieron a raíz de su propio diagnóstico y a partir de testimonios de profesores, estudiantes, apoderados, asistentes de la educación,

equipo directivo y el sostenedor en una visita de tres días, a cargo de tres evaluadores.

Según el informe existen tres problemas fundamentales que se necesitan atender para mejorar la calidad en la escuela:

- a) Gestión del Sostenedor: generar canales de comunicación para dar a conocer los recursos disponibles. Establecer mayor contacto con la comunidad del Liceo Sur con visitas y reuniones más periódicas. Disponer de recursos humanos suficientes a las necesidades del liceo y evaluar la gestión de las ATEs.
- b) Plan de Mejoramiento: Revisar si las acciones del PME representan reales necesidades del Liceo. Promover y garantizar participación de toda la comunidad en la elaboración e implementación del PME.
- c) Gestión Pedagógica: Considerar salidas pedagógicas, talleres y oferta adecuada de experiencias educativas para estudiantes, fomentar la motivación y compromiso con la mejora de los resultados educativos del liceo, organización de programas de apoyo definiendo las reales necesidades que existen. Que el UTP focalice trabajo con docentes para mejorar prácticas de enseñanza y establecer cronograma de observaciones de clases con participación del equipo directivo, revisiones de cobertura curricular, planificaciones de clases, evaluaciones externas e internas, reuniones individuales y grupales con los docentes.

SÍNTESIS SOBRE LAS MEDIDAS CONCRETAS GENERADAS POR EL PME

Una vez entendido el diagnóstico que hace la Agencia de Calidad, desde su propio marco teórico desglosado en dimensiones a atender, vale la pena revisar en términos concretos cuáles fueron las áreas que se trabajaron y dónde estuvo efectivamente la energía para poder sacar estas acciones adelante. En la tabla adjunta están las dimensiones con las acciones que se debían realizar para el año 2014, donde se incluye además quién era el responsable de llevar a cabo dichas actividades y si estas efectivamente se realizaron, considerando la disponibilidad de recursos, apoyo y prioridad.

Dimensión	Medidas a realizar	Responsable	Completadas
Gestión pedagógica	1. Acompañamiento del docente al Aula	1. Equipo de gestión	SI
	2. Retroalimentación de acompañamiento del aula	2. Equipo de gestión.	NO
	3. Acompañamiento a Docente	3. ATE	SI
	4. Talleres metodológicos	4. ATE	SI

	5. Reuniones jefes técnicos	5. ATE	SI
	6. Capacitación	6. ATE	SI
	7. Programa de apoyo SIMCE	7. Jefe Técnico	SI
	8. Proceso de articulación con el PIE	8. Jefe Técnico	NO
	9. Capacitación PIE para docentes de Aula.	9. ATE y Jefe Técnico	NO
Enseñanza y Aprendizaje	1. Adecuado uso del tiempo en la sala de clase	1. Jefe Técnico	NO
	2. Visitas al Aula	2. Jefe Técnico	NO
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	1. Orientación vocacional 8vo	1. Jefe técnico	SI
	2. Pesquisa vocacional	2. Equipo de gestión	SI
	3. Ayudante de aula y apoyo de especialistas.	3. Director	NO
	4. Evaluaciones	4. ATE	SI
	5. Análisis de resultados	5. ATE	SI
	6. Plan de apoyo compartido	6. Jefe Técnico	SI
Liderazgo a Sostenedor	No se trabaja	No se trabaja	.
Liderazgo a Director	1. Acompañamiento a Equipo directivo	1. ATE	SI
	2. Diplomado en Gestión estratégica	2. Sostenedor	NO
	3. Segundo Coloquio por la educación.	3. Director	SI
Planificación y gestión de resultados	1. Optimización PME	1. ATE	SI
	2. Asesoría para elaboración PME	2. ATE	SI
	3. Jornadas mensuales con equipos directivos	3. ATE	SI
	4. Monitoreo, seguimiento y evaluación del PME	4. ATE	SI
	5. Encuesta de satisfacción de apoderados	5. Inspector General	SI
	6. Monitero, seguimiento mensual de eficiencia interna	6. Inspector General y paradoscentes	NO
	7. monitero, seguimiento de resultados educativos	7. Jefe técnico	SI
Formación	1. Diplomado sobre convivencia escolar para directivos y docentes	1. ATE UCH	SI
	2. Curso sobre convivencia Escolar y rol de los asistentes de educación	2. ATE UCH	SI
	3. Taller para elaborar plan de gestión anual	3. ATE UCH	SI
	4. Actualización manual de convivencia escolar	4. ATE UCH	NO
	5. Reuniones periódicas de los comités de convivencia escolar	5. ATE UCH	SI
Convivencia Escolar	1. Realización de eventos internos	1. Equipo de Gestión	NO
	2. Talleres extraescolares.	2. ATE UCH	NO
	3. Reflexión sobre convivencia escolar	3. ATE UCH	SI
	4. Talleres de afectividad y sexualidad.	4. ATE UCH	SI
	5. Talleres sobre valores, deberes y derechos.	5. ATE UCH	SI
Participación	1. Seminario jornada para la elaboración de la política de convivencia comunal	1. ATE UCH	NO

	2.Reuniones con apoderados con reflexión de la Convivencia escolar	2. ATE UCH	NO
	3.Presentación de talleres extraescolares.	3. ATE UCH	NO
	4.Presentación de la política de convivencia comunal	4. ATE UCH	NO
Gestión del recurso humano	1.Análisis y evaluación de funciones de docentes y no docentes según PEI	1. Director	NO
	2.Elaboración de reglamento del buen desempeño docente y no docente	2. Director	NO
	3.Evaluación del buen desempeño	3. Director	NO
	4.Jornada de formación y recreación para asistentes y docentes.	4. Director	NO
	5.Jornada de evaluación de asistentes de la educación y docentes	5. Equipo de Gestión	NO
Gestión de recursos financieros y administrativos	1.Gestión de redes	1.Inspector general	SI
	2.Certámenes académicos	2.Equipo de gestión	SI
	3.Derivación de casos	3.Asistente social	SI
	4.Jornada de reflexión identidad institucional	4.Equipo de gestión	NO
	5. Celebración de cumpleaños del pre básico	5.Comité permanente de gestión de matrícula pre básica	NO
	6.Detección temprana de ausentismo y deserción escolar	6.inspectoría general	NO
	7.premiación a la excelencia	7.Equipo de gestión	NO
Gestión de recursos educativos	1.Amplificación de voz en el aula	1. Equipo de Gestión	NO
	2.Uso de la sala de computación	2.Jefe Técnico	SI

Según los datos entregados por el asesor técnico pedagógico de la dirección provincial Santiago sur del MINEDUC el balance final del PME 2014 fue que de 55 actividades planificadas, se realizaron 30 acciones, donde 14 quedaron parcialmente implementadas y donde 11 no se implementaron.. Para generar un mejor paneo del asunto vale mencionar que se realizaron 18 actividades de las 27 que la ATE tenía contempladas, mientras que se realizaron 13 de las 28 que la comunidad educativa había considerado importantes. Sin embargo, es importante mencionar que de las actividades que estaban a cargo de la escuela, no se realizaron las que exigían recursos por parte de la ley SEP y se efectuaron aquellas de menor costo o incluso las que operaban de manera gratuita. Por otro lado, las actividades que más recursos utilizó fueron las de las ATEs, donde se manifiesta concretamente la prioridad en las actividades existe a la hora de implementar un plan de mejoramiento.

Las medidas tomadas por los agentes externos, sobre todo la ATE Castellano y el DEM intentan impulsar una política que mediante estas actividades y resoluciones, genere mejoras en la escuela. Cabe mencionar, sin embargo, que muchas de las medidas impulsadas desde la escuela se han planteado desde hace dos años y siguen sin realizarse, sobre todo las que tienen que ver con medidas que ocupan recursos y tienen de responsables a la comunidad escolar, donde se incluyen docentes y directivos.

Si se revisan las actividades del Plan de Mejoramiento, uno puede evidenciar que en realidad esta concepción sobre la “mejora” de la escuela y su fortalecimiento en el área de la cultura del aprendizaje se resume en si las actividades se hicieron de manera correcta o no. En vez de evaluar la pertinencia o el impacto que estas efectivamente tienen en la comunidad educativa.

Esto debido a que la categorización que el mismo MINEDUC propone se centra específicamente en los resultados del SIMCE. Este elemento es el más importante y prioritario para los organismos fiscalizadores y para quienes implementan actividades dentro de los PME. Todo lo demás parece quedar en un segundo o tercer plano.

Desde la perspectiva de los recursos con los que cuentan, ya se anticiparon elementos que dan cuenta sobre el desconocimiento que tienen los directivos del presupuesto con el que realmente se contará para poder impulsar el PME, por lo que muchas veces no pueden decidir si una actividad se realiza o no, a menos que se los acepte el DEM.

Una docente en un Taller grupal el año 2010, cuando esta política se empieza a implementar, menciona:

Los dineros no llegan a tiempo, no nos llegan los materiales, nos exigen que mejoren los alumnos, pero se ha invertido una gran cantidad de plata. Acá tengo anotado, ingresos, muchos ingresos, millones de pesos en ingresos y las cosas que han llegado a la escuela son mínimas: hojas. Nosotros pedimos (...) una vez nos entregaron como cinco gomas a cada uno, de esas gomas que valen como 50 pesos que nosotros, a lo mejor, lo necesitamos, pero no es tan urgente como para mejorar la calidad de la educación. Entonces, esas cosas que no sé qué pasa con la plata; y dicen que hay tantos millones, qué sé yo y no sé. (Profesora de 1ro básico, 2010)

Desde el inicio existen ciertas dificultades para contar con apoyo que ocupe estos recursos para lo que la comunidad estima como realmente necesarios, como lo expresa otra profesora dentro del mismo taller:

“Es que la verdad es que no hemos tenido ayuda de la ATE, la ATE tiene mucha plata, pero a nosotros no nos han llegado los recursos que realmente necesitamos (...) La SEP (está) hace como dos años atrás, pero no nos han llegado los materiales realmente que nosotros hemos pedido, nos mandan cosas que no nos sirven” (Profesora de 4to básico, 2010)

Esta manera de ocupar los recursos se ha mantenido, pues la política del DEM y los recursos de la SEP en general se distribuyen en áreas prioritarias incluidas en el PME que involucran más bien las medidas que ellos mismos generan. Tras analizar la evolución de este discurso, estos últimos años los directivos han sido enfáticos sobre esto punto.

Nosotros pedimos y llegan lo que decide nuestro DEM digamos, o sea, ellos deciden el momento que [...] que se compra pa las escuela y ya. (...) si la escuela maneja esos recursos sería muy distinto, podríamos tener más efectividad yo creo, más agilidad para solucionar los problemas que tenemos. (UTP, 2014 en Taller retroalimentación directivos)

De una manera más enfática, el director menciona que las cosas que llegan del DEM, muchas veces no funcionan y que es muy dificultoso hacer que se realicen las

actividades. Muchas veces incluso, los agentes externos no saben ni siquiera están al tanto de las actividades que se hacen o no se hacen.

Esta impresora no sirve, se demora como media hora en sacar una copia es un fiasco, no sirve. Tuve que ir a hacer papeles para buscar unos materiales, “con plata se compran huevos” si yo tengo recursos me contrato un contador al tiro. Quería hacer actividades pero no lo pude hacer, me piden ahora una nómina de una salida de diciembre que no pude ni hacer por el tema de los recursos”. (Director, 2015)

3. LA TRANSFORMACIÓN POSITIVA Y LOS PME DESDE LA COMUNIDAD ESCOLAR.

Una vez realizado el análisis sobre la perspectiva del MINEDUC, de la ATE y de la Agencia de Calidad sobre el mejoramiento y el rol que cumple tanto la Ley SEP como los Planes de Mejoramiento es importante considerar la voz de la comunidad educativa.

Existe un consenso en que la visión que se tiene de la escuela es muy diferente a lo que entienden desde el municipio y desde el MINEDUC. En este sentido, la prueba SIMCE no es un indicador de calidad para la comunidad educativa ni tampoco lo es la visión de la eficacia y la política de resultados. Pareciera ser que la comunidad educativa considera que su visión es más profunda cuando se trata de la educación, pudiendo generarse un gran contraste en lo que se considera no sólo una transformación positiva en la escuela, sino la educación en todas sus dimensiones.

En la siguiente sección, se abordarán tres estamentos fundamentales de la comunidad escolar para luego analizar una posible visión común que los aleja de la concepción externa sobre los procesos educativos.

DIRECTIVOS

“

El jueves pasado fue paro de profesores. Los profesores quieren mostrar a sectores conservadores y sectores de la nueva mayoría que estamos decididos a ir realmente a los cambios, que realmente queremos educación pública y todo lo que ello implica. Lo queremos tal como es. Que nadie siga con este negocio. (Director, 2015)

Pareciera ser que existen ciertos consensos respecto a lo que hoy en día les intentan hacer ver que es un mejoramiento y una buena escuela, que se contrasta con su propia visión. En este sentido, se pueden identificar dos elementos fundamentales para poner en cuestión la concepción de mejoramiento en el liceo. En primer lugar, la prioridad que los directivos ponen a la focalización en el aprendizaje como un paradigma diferente de concebir la educación y en segundo lugar, desde qué necesidades se sitúan los PME.

1. Buenos resultados SIMCE, evaluaciones de la ATE y la Agencia de Calidad v/s focalización en el aprendizaje

Como se expuso en el capítulo anterior, existe una visión por parte de las autoridades externas que se liga a los buenos resultados en las pruebas estandarizadas. En la voz de la directora esto se expresa de la siguiente manera:

Haber todas las mediciones externas que se le aplican a nuestros estudiantes, yo las tomo con la seriedad que corresponde pero yo también discrimino ahí en los instrumentos al ser estandarizados no consideran las diversidad, no la consideran, están estandarizadas para todo tipo de niño.(Exdirectora, 2014)

A lo que se refiere la exdirectora es que al haber instrumentos elaborados a nivel nacional, se hace vista gorda a la verdadera composición del estudiantado. Esto genera una sobrepreocupación de toda la comunidad educativa y de todos los actores en subir los resultados para contar con mayor autonomía en la gestión de recursos y subir la reputación del liceo para llamar la atención de futuras matrículas, pero estas pruebas en realidad no miden y no se focalizan en el proceso más profundo del aprendizaje o de cómo el estudiante está recibiendo la información del profesor. Las pruebas como las del SIMCE no se preocupan de ese proceso de relación sino que pareciera etiquetar escuelas para tomar medidas al respecto en el futuro. Como lo señala exdirectora:

(El SIMCE) no nos permiten ver, no nos permite, o sea SIMCE nos categoriza pero no ve lo otro po' (...)Creo que (el SIMCE) es un instrumento estresante y bloqueador, nosotros no tenemos esa política (...) pero igual empezamos con niños que tienen que dar el SIMCE y hacemos toda una ceremonia, le hacemos un evento y hacemos un desayuno , entonces los niños se dan cuenta que para nosotros como escuela eso también es importante, pero ¿importante para qué? (Exdirectora, 2014)

Luego de decir esto, la exdirectora intenta aclarar y profundizar eso “otro” que no está viendo el SIMCE:

Porque si al fin y al cabo lo que a mí me interesa es saber qué es lo que realmente mi alumno aprendió y cómo ese aprendizaje él lo asume, para resolver los problemas de la cotidianidad del niño, entonces yo confié en que todos nuestros alumnos, incluyendo los más privados, los más descendidos académicamente pueden aprender, el punto para mí sería la calidad del aprendizaje. ¿Quiénes somos nosotros pa decir: haber no éste niñito no? Nosotros recibimos. Ahora la construcción del proceso académico de ese niño, de esa niña cuando está en el colegio es un tremendo desafío, que no lo puede medir el SIMCE y que no lo puede medir las evaluaciones estandarizadas que nos aplique cualquier institución externa, si nos puede medir eso a nivel interno, nosotros tenemos que mejorar a lo mejor, los instrumentos de evaluación y que esos instrumentos de evaluación, sean como, estén en concordancia con el curriculum nacional y con lo que se está aplicando hoy día. (Exdirectora, 2014)

El mejoramiento entonces en términos del proceso de enseñanza y aprendizaje está orientado más bien en la relación y en lo que el estudiante es capaz de absorber del liceo más que de resultados en una determinada prueba. Muchas veces, el mayor error de la prueba SIMCE no es el hecho que sirva como un instrumento estandarizado a nivel nacional, sino que es poco contextualizado:

Que sea un instrumento dentro de un contexto, de ahí yo creo que nosotros si damos pasos po, ahora no es para ser autocomplaciente lo que estoy diciendo, porque sabemos que nuestra realidad es súper dolorosa, pero hemos avanzado y yo tengo muchos, no estoy contenta, pero estoy segura que nuestros alumnos aprenden, ahora otro paso, mejoremos la calidad. (Exdirectora, 2014)

En el mismo tono, el actual director al asumir su cargo fue enfático en afirmar:

La Agencia de calidad tiene principios de efectividad y producción. No son los principios que a nosotros nos interesan tanto, tienen otro paradigma. En base a su mirada tiene que generar sólo exigencias, pruebas, todo tiene que someterse a ese paradigma. Eso es para mejorar esto. Pero yo creo que hay que mejorar otras cosas, cosas diferentes (Director, 2014)

Así como se preguntó a la directora anterior cuáles serían esas otras cosas diferentes que se debieran priorizar señala la profundización en los debates actuales e la investigación por sobre el negocio para partir. Es más, asume que las autoridades pueden seguir ganando dinero, pero pudieran atacar esa carencia de todas maneras:

Me gusta y me interesa lo letrado por una cuestión de formación. No me gusta el puro equipo de negocio. Si bien es cierto se puede ganar plata pero que las acciones que se realicen se correspondan con teorías educacionales y ciertas intenciones educacionales en relación con la situación social que vive el país. La ATE de Castellano sigue en la onda del SIMCE de la evaluación como por la evaluación. Evaluamos y seguimos evaluando y encontramos las mismas deficiencias. Por eso me interesa que haya una Universidad como elemento letrado y académico de una sede educacional, como soporte y ayuda. no estar haciendo las cosas porque se me ocurrieron. A raíz de las investigaciones se concluye que se hagan acciones de esta manera, no es lo mismo que tenemos que hacer esto para mejorar los resultados del SIMCE (Director, 2015)

Así entonces es posible identificar que para el equipo directivo, la prioridad debiera enfocarse a cómo se realiza la enseñanza en términos de enfoque para un mejor aprendizaje en los estudiantes, más que el sólo hecho de responder a la prueba SIMCE. Esto implica entender el contexto no sólo del Liceo en cuestión, sino también comprender el contexto social de la educación a nivel nacional y profundizar sobre la situación real que existe en la educación hoy en día.

2. Elaboración e implementación de PME desde actores externos v/s preocupación en necesidades particulares del liceo.

Dentro del proceso de elaboración e implementación de los Planes de Mejora, se menciona que hay elementos que escapan a la política de los indicadores, poniendo como ejemplo el hecho de hacerse cargo de la realidad laboral y judicial penal de tanto estudiantes como apoderados del barrio. Dentro de esta concepción destacan actividades que fueron realizadas por iniciativas internas pero que al momento de pedir ayuda a agentes externos, no se pudo elaborar de buena manera por la falta de un asistente social y una verdadera preocupación por estos elementos:

Se hicieron actividades ligado a las redes para ayudar a los estudiantes de la nocturna y apoderados a buscar trabajo. O redes con el juzgado porque hay mucha gente con problemas judiciales. Eso debería fomentarse (...) Lo que yo quiero como funcione las

redes en mi colegio es como la doctora Polo. No puedo solucionar este problema pero te derivo acá y hacer un seguimiento de ese caso que sería la asistencia social. Con esta población con índice de vulnerabilidad de 89.6% es fundamental. (Director, 2015)

Al continuar con el diagnóstico, la mejora es vista como una problemática que sólo se soluciona con apoyo real a la escuela debido a las características del estudiante en el liceo:

Yo necesito servicio ATE el tema de capacitar a docentes y paradocentes en todo lo que ha sido la neurolingüística, los descubrimientos que se han desarrollado en investigaciones sobre inteligencia emocional. Hoy el cabro que no aprende es tonto todavía. No tiene posibilidades. Es cerrado. No es como nosotros entendemos. Toda mi vida he entendido. A ver. El cerebro humano es una maravilla que no se va a terminar nunca de descubrir el funcionamiento. Se ha puesto en cuestión que el cerebro funcione por hemisferios, hay descubrimientos que señalan que las neuronas se multipliquen, entonces cómo voy a decirle este niño es tonto. Este niño tiene una joya en la cabeza. Esto no se encuentra en las prioridades de estos indicadores de los Planes de Mejora (Director, 2015)

En lo que respecta a los PME, menciona que no cumplen su objetivo, y que no los va a poder cumplir en la medida que no se realice una transformación profunda que incorpore a su vez incentivos a profesores y un recambio en estos:

Los planes de mejoramiento es ponerle un parche curita encima a este problema. Se necesita una reforma profunda. Renovar centro de formación de profesores, sacar a los profesores que están cansados de trabajar, que vayan a trabajar a corporaciones o unidades de trabajo y se ponga un perfil de profesional exigente no sólo del conocimiento, de las otras áreas que no tienen que ver con saberes, sino con “quereres” con su disposición. Evidentemente ahí tú tienes ganado ya bastante. Los profes más viejos podrían hacer clases a profesores sobre sus experiencias (Director, 2014)

Finalmente, cuando se le pregunta a la dirección sobre las mejoras que debieran haber en términos concretos en el área propiamente de la sala de clases, responde:

El ser humano es muy especial, me interesa que los profesores trabajen el tema de los sentidos, desarrollar los sentidos de los niños. Todos los sentidos por la finalidad de que cuando se enfrenten al aprendizaje no solo lo captan de manera lingüística o del discurso del profesor, que lo vean con imágenes, cosas táctiles, porque estos niños no da la sensación que tengan sentidos. No saben distinguir matices. O es blanco o es negro. Tanto en la forma como en el pensamiento. No hay una ductilidad, no hay tolerancia. Por eso me parece súper importante y no tengo como hacerlo. Yo pensé que con recursos SEP me podían contratar gente pero no pasa nada po. Creo que el conocimiento surge de la educación. Si no tengo buena educación no tengo conocimiento. Todas las experiencias me hacen crecer, tengo que saber tener una buena relación para que mi educación y aprendizaje sea mejor. Yo aprendo dentro de las comunidades, no de forma individual. Lo que se aprende de manera individual sería, no tampoco, porque con el texto uno se comunica con investigadores, autores. Hay una relación textual entre las personas que hicieron ese trabajo y el lector. Todo es relación y si las relaciones son tan malas como hoy en la tarde que sale un chico y en un auto le dice te voy a matar. (Director, 2015)

Entendiendo lo anterior, se puede encontrar un contraste en la visión más ligada a la eficiencia y la política de resultados por parte de las autoridades externas, y la visión de la dirección que hace hincapié en complejizar la manera en que se ven las

relaciones humanas, la manera de aprender y de incluir los avances actuales sobre materias educativas. La actual dirección termina por manifestar algo que relaciona el tema del negocio y las prioridades hoy en día con un grito que resuena en su oficina, llamando la atención de las demás personas que estaban cerca del lugar de la entrevista: “*¡Yo creo que esto no puede seguir siendo! ¡Si la plata es de los niños! (Director 2015)*”

Con esta afirmación, queda de manifiesto que las intenciones deben ser la condiciones de los estudiantes y esto implica cambios que afectan a toda la comunidad escolar y que podrían materializarse con apoyo efectivo al liceo. En este sentido, hace un último acento en la manera en que los actores externos deben relacionarse con la escuela. Al hablar de las dos ATEs, menciona:

Yo los he visto en clases, lo que le pasa es que son muy pesados, muy antipáticos. Tú no puedes venir a una escuela con gente antipática. Además no cumplió con una serie de situaciones lo cual es un pecado mortal aquí. Aquí hay una dinámica de incumplimiento. Si vamos a empezar con algo nuevo y conectarlo con algo más adelante, hay que hacerlo bien en fondo y forma. (Director, 2015)

De aquí se deriva a la importancia que tiene para la dirección el vínculo social o la manera en que se deben entablar las relaciones sociales desde los actores que conviven en el ámbito escolar, de tal manera que dejen de ser vistos como objetos a diagnosticar y evaluar y se abra una puerta más profunda hacia el pequeño mundo escolar, que está vinculado a prácticas, maneras de desenvolverse y maneras de actuar frente a las problemáticas.

PROFESORES

Los Profesores son un actor fundamental para comprender las transformaciones en la escuela. Uno de los mayores énfasis está en que antes, el liceo se comprendía de una manera diferente y había más oportunidad de hacer cosas que llamaran la atención de los niños. No sitúan toda la culpa en un solo factor, ni sienten que tienen recetas para una transformación positiva a nivel general, pero sí enfatizan que las generaciones han cambiado tanto en la manera de ser de los niños y la manera en que la familia se debiera involucrar en los procesos de enseñanza. Además, son el actor que más vigilado se siente por los resultados del SIMCE, y todo bajo resultado se les termina atribuyendo a ellos, lo que afecta en su evaluación docente y por lo tanto en su motivación y su currículum.

Un ejemplo de esa nostalgia y de los cambios desde la municipalización lo refleja el profesor de educación física, quien menciona:

Tuvimos una radio, hacíamos concursos para trabajar lo ortográficos, teníamos esa práctica de concursos y cosas entretenidas. Nos cambiamos (a la municipalización) y se echó todo a bajo, quedaron los residuos y se puso como proyecto, hasta el día de hoy no aparece. Tienen una lupa especial que miden los proyectos según la lista de ellos, no las de la escuela. (Profesor de Educación Física, 2015)

Esta idea se refuerza con la profesora de cuarto básico, quien expresa:

Lo bonito sería que la escuela vuelva a ser como antes. Cuando uno tenía ganas de venir porque uno sabía que al final del día el cabro aprendía y que nosotros damos todo por eso. Ahora nadie valora nada, te castigan. Es pura vocación y amor a los niños (Profesora de 4to básico, 2014).

Vale mencionar que los elementos que ellos mejorarían fueron surgiendo desde los aspectos más cotidianos y prácticos hacia una reflexión más abstracta de cómo debiera entenderse la educación, las transformaciones y la calidad en la situación en la que se encuentran los liceos municipales del país. En este sentido, se pueden identificar tres áreas las cuales debieran avanzar para lograr cambios en la materia educacional: La situación del niño, elementos materiales de la escuela y la precarización laboral del profesor.

1. La situación del niño

La situación del niño tiene que ver con las condiciones en las que se encuentra tanto a nivel familiar, emocional como al momento de enfrentar la escuela. Aquí es importante considerar que las proyecciones de estos niños escapen de estudiar en educación superior y a juicio de profesores, pareciera incluso que los apoderados dejan a los niños a la escuela como una especie de guardería mientras ellos trabajan.

La profesora de 1ro básico señala la importancia del componente familiar en este sentido, diciendo que “Hay muchos problemas familiares y eso es un problema del proceso de enseñanza. (Profesora de 1ro básico, 2015)”. Los profesores explican que la prueba SIMCE no respeta la situación del niño que muchas veces se ve cruzada por los problemas cotidianos de su vida familiar:

Ah no, el SIMCE es toda una preparación. El SIMCE no me respeta el nivel de los niños. En esta escuela los niños no tienen una realidad ajena a su cotidianidad familiar. No tienen donde estudiar, a veces dormir. Están todos amontonados en sus casas y no pueden despegarse de su realidad cuando vienen a la escuela. Los niños viven con los problemas de la casa. Si viniste con el zapato roto, una pelea, todo influye en sus vidas cotidianas. Hay niños que sufren agresión verbal y física en sus casas. Entonces esas cosas afectan al niño. Por eso yo digo que el SIMCE no mide mejora ni calidad, porque en esta escuela el niño tiene una realidad y hay que partir desde ahí.(Profesora de 1ro básico, 2015)

Es entonces ese elemento fundamental para comprender las razones por las cuales la concepción de mejora para los agentes externos que se fijan en la prueba SIMCE escapa a la noción que tienen los profesores. En el entendido que esta no ve lo que los profesores ven como problemas cotidianos y que se deben a factores mucho más complejos que la mera obtención de resultados.

La transformación positiva en este sentido, tiene que ver con mejorar las condiciones del niño para que éste pueda ir a aprender de buena manera al liceo, considerando que el porcentaje de asistencia al liceo es uno de los mayores desafíos que se tienen. Casi el 34% de los estudiantes desertó la escuela el año 2014 por haber faltado a más del 85% de las clases. Esto, a voz de los profesores, es preocupante pues no hay mucho que pueden hacer si los estudiantes no asisten al lugar donde se podrían generar mejoras en su enseñanza y en su vida en general

2. Elementos materiales de la escuela y Las acciones que se deberían tomar

A la hora de definir cuáles son las carencias cotidianas que tienen para una transformación positiva dentro del liceo, la lista es bastante extensa. El elemento más presente es el tiempo con el que cuentan los profesores a causa de los PME que se orientan a elementos que distan de ser mejoras. Frente a esto, una profesora comenta:

Son muy pocas horas para planificar y las ATE nos quita el poco tiempo que tenemos. No son para nada una ayuda. No nos respetan lo que planificamos y tampoco nos respeta las pruebas de diagnóstico (...) Este jueves la ATE quiere entrar a mi sala. Yo digo que entre pero que haga mi clase. Quiere entrar pero no debería poder, porque en realidad ya hay asistentes y el PIE en la sala. Son muchas personas dentro de la sala y ellos solo quieren sentarse y ser uno más. No. (Profesora de 1ro básico, 2015)

La profesora menciona que en general, hay muchas intervenciones dentro de la sala de clases misma donde las hacen llenar papeles, les preguntan cosas constantemente, interrumpiendo la clase, lo que afecta al desempeño del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando se les preguntó sobre implementos que podrían generar mejoras mencionaron que lo único que se pide es que haya materiales en buenas condiciones, como un proyector que sea bueno y que uno no ande corriendo buscando el único alargador que hay. Mencionan también que si bien la biblioteca es algo bueno, sólo se puede ir una vez a la semana lo que limita la capacidad de escapar de la sala de clases para realizar otro tipo de actividades.

En términos cotidianos con los niños, la profesora de primero básico menciona:

Sería bueno que los niños tengan talleres de teatro, que participen con trajes bailes pinturas, que tengan esas cosas para pintar, que nos den materiales por último (...) Todo se tiene que tener bajo llave. Como en la noche se hacen clases, las cosas desaparecen. Al final se sacan las cosas cuando se necesitan y los alumnos no interactúan constantemente con todos los recursos que hay en la escuela. Uno se demora entre ir a buscarlo, sacarlo guardarlo. (Profesora de primero básico, 2015)

Dentro de las carencias también destacan las condiciones en las que se realizan actividades, por ejemplo, de educación física:

El ambiente sanitario para educación física es malísimo. Yo he pensado hasta hacer una demanda anónima a sanidad. Mire como estamos trabajando. Se ha pedido pero no nos escuchan. Ahora voy a hacer nuevo oficio exponiendo las causas que es antisantitaria ese asunto. (Profesor de educación física, 2015)

Otra preocupación que existe es el patio y las condiciones de infraestructura que tiene el liceo en términos de mantenimiento:

En el patio no hay asientos. Están dentro del PME pero no se hace. No sé qué ocurre, se queda todo en el texto. No se ha podido superar las palabras (...) No se ha podido pintar tampoco, gran parte de la escuela no está pavimentado, eso hace que sea un tierral en

verano y puro barro en invierno. Lo que también afecta las condiciones de la escuela. (Profesora de primero básico, 2015)

Un reflejo de que estas medidas se vienen pidiendo hace tiempo es el registro de un grupo focal realizado el año 2010 a los profesores de la escuela, donde explican:

Habíamos pedido cosas importantes como en el... en el patio de allá donde está la sala de profesores, eso era una plaza, tenían que construir una plaza, ese era el proyecto. También había otro proyecto importante que era la radio escolar, que es muy importante, porque nosotros íbamos a tener radio en todas las salas y así íbamos a poder hacer muchas actividades que iban a ser beneficiosas para los alumnos. (Profesora generalista en Grupo Focal, 2010)

Se menciona también la falta de apoyo no sólo en términos de complemento a las clases, sino que efectivamente se contraten y vengán profesores del área que se necesita. El profesor de educación física, a semanas de haber asumido la inspectoría menciona:

Llegó una profesora de matemática para hacer clases de ciencias naturales y educación física. Como son básicos, parten de la premisa que podemos hacer todo, que somos generalistas. Lo que es propio de las asignaturas, debería venir alguien que sepa eso específico también (profesor de educación física, 2015).

Cuando se les pregunta cuál es el rol de los PME respecto a la mejora desde su perspectiva, los profesores muestran bastante seguridad en que el problema no es el formato, a pesar de ser difícil, ni tampoco lo tedioso de la planificación. Sino la implementación y el filtro de actividades que terminan por descartar la mayoría de las iniciativas que la comunidad educativa sienten como necesarias:

El problema no son los PME. Se hacen los Planes pero no nos llegan los recursos ni lo que queremos hacer. No nos llega el psicólogo, el asistente social ni recursos materiales. Cosas tan simple como tener un proyector que funcione en la sala de clases (...) si yo pudiese mejorar la escuela con una acción yo haría que se llevara a cabo el plan de mejora con los recursos que se piden desde dirección con nuestras ideas. Para poder tener las bancas, asistentes sociales, psicólogos con los talleres de convivencia, profesores diferenciales, la radio y con ello se pueda desarrollar la lectura la comunicación, poner música. (Profesora de 1ro Básico, 2015)

Finalmente, los profesores consideran que las medidas que ellos proponen no son escuchadas y que esto se debe a factores que tienen que ver con robo y un bajo nivel de profesionalismo de la ATE. Respecto a estos últimos elementos, la profesora destaca:

La ATE no ayuda, ha dado cursos que dan vergüenza. Estrategias muy básicas. Tiene que ser más profesionales. Para una clase de ciencias naturales nos trajeron unas uvas y nos preguntaron: "¿De qué son?" De Plástico respondimos. Luego nos mostraron unas reales y las comimos po'. Pero para qué me sirve eso. Lo único que hacen son talleres que no sirven para nada.

La escuela no avanza porque no agarran lo que nosotros queremos hace muchos años. Hemos puesto hace muchos años nuestras medidas de mejora. Ellos sólo se llenan los bolsillos. Debería haber un destape con esta ATE y que se relacione esta sinvergüenza al nivel de PENTA y SQM. Son distintos, pero es robo. No hay ni personal de aseo. Nos

dicen que no hay plata para eso y hay plata para que ellos se llenen los bolsillos. Es incomprensible. (Profesora de 1ro básico, 2015)

Esta idea, se arrastra desde el año 2010, donde un profesor expresó:

Yo creo que lo más importante de todo es que nosotros no tenemos, bueno, aparte del asunto de dinero que es bien importante y de lo que le dije delante que, del proyecto que teníamos y que no se había hecho nada de eso, solamente lo único que nos ha entregado esto es papel, cartulinas, papel lustre y unas pocas gomas y unos sacapuntas. No nos ha ayudado con nada más, con nada más. (Profesor Generalista en Grupo focal 2010)

3. La precarización laboral del profesor

Este último punto dentro de los elementos que los profesores consideran centrales para que exista una real transformación en vías a la mejora es compartido también por el equipo directivo. Existe y se percibe una sobrecarga respecto a todo lo que se tiene que hacer tanto para la propia labor docente como por las exigencias adicionales que el PME y la Ley SEP les exige: *“Hay falta de tiempo, no hay tiempo para planificar y por eso hay que llevarse mucha pega para la casa”*. (Profesora de 1ro básico, 2015)”

Esta sensación de cansancio permanente es vista y se refleja en una de las primeras visitas realizadas a la escuela:

Al llegar, pude entrevistar al nuevo director. Sin embargo, me comentó que por ahora no sería muy pertinente entrevistar a los profesores, ya que están con sobre carga y les acaban de recortar las horas de sueldo, no así las horas que deben destinar al liceo. Al aproximarme a una profesora, pensó que yo era de la municipalidad, lo que negué y me comentó que iba corriendo a una reunión con una apoderada que probablemente no llegará y que luego de eso tenía que almorzar. Me llamó la atención el apuro y la tensión que se generó en la primera aproximación que tuve con ella. Debo ser cuidadoso en explicar las intenciones de la investigación y en omitir al estamento docente si no está en condiciones ni se siente cómodo de mi trabajo. (Nota de campo, 15 de Abril 2014)

Si bien las confianzas permitieron generar entrevistas semiestructuradas de no más de veinte minutos a los profesores, la sensación de estar apurados siempre es una realidad dentro del liceo. Dentro de los elementos que rescata una profesora de cuarto básico está la sensación de trabajar todo el día y que la única retribución es el cariño y aprendizaje de los niños:

Claro, a eso súmale que estamos todo el día trabajando por sueldos que no se modifican. Nos llevamos pega para la casa, los libros, para qué decirte. La pega de profesor es tiempo completo y eso no se retribuye. Yo me conformo con el cariño de los niños, pero esto tiene que cambiar en algún momento. (Profesora de cuarto básico, 2015)

Un elemento que también llamó la atención, fue el tema de la evaluación docente como mecanismo de vigilancia y categorización de profesores. El profesor de educación física opina al respecto cuando habla de su nuevo cargo en la inspección:

Lo único bueno de la inspectoría es que me libero de la porquería de la evaluación docente donde te dan categorías que tu estas bien, medianamente bien, insuficiente. Esto lo hace el ministerio con asuntos de perfeccionamiento. Es traumante esa cuestión. (Profesor educación física, 2015)

Finalmente, dentro del debate nacional se habían mencionado grandes transformaciones en el ámbito de la reforma educacional. Sin embargo, es un sentir general que “Esa reforma educacional en realidad, no ha cambiado y no va a cambiar nada” (Profesora de 1ro básico, 2015)”. Las reflexiones a modo de síntesis respecto a cómo debiera operar el liceo y cómo podría mejorar la condición del profesor se refleja en la siguiente cita:

Lo mejor sería que podamos hacer clases tranquilos. No son cosas de otro mundo. Yo acepto el barrio, como llegan los niños, sus familias, lo que cuesta no tener recursos, pero ¿y que te reten además? No. Partamos por lo básico que es que nos dejen hacer clases y que si nos quieren ayudar que nos ayuden con las clases” (...) El liceo podría ser más bonito si tuviésemos tiempo, recursos y libertad para tener la radio, pintar los muros, pero ni impresora ni pinturas ni micrófonos buenos tenemos. Ni tiempo tenemos con tanto papelito y paqueo. (Profesora de cuarto básico, 2015)

Sin embargo, la sensación de estar en desventaja, pareciera ser mayor en términos de la situación nacional y el auge de los colegios particular-subsidiado. Esta idea se refuerza por el equipo directivo y los profesores desde hace cinco años atrás, como explica una profesora:

El problema es que nosotros somos escuela municipal y siempre vamos a estar bajo todas las escuelas, por qué, porque las escuelas subsidiadas se dan el lujo de echar niños y nosotros tenemos que recibirlos. A un niño, por ejemplo, ya saben que ahora en 4º dan el SIMCE, entonces ellos lo evalúan, no, este no lo va a dar, listo, o que los van a dejar repitiendo, listo, se van a la escuela municipal. Entonces todos llegan acá, entonces nosotros después cómo vamos a superar el puntaje del SIMCE con una escuela subsidiada-particular. (Profesora de Educación básica en Grupo Focal 2010)

ESTUDIANTES

Al realizar un taller de fotoelicitación en dos cursos de la escuela, pudiendo ocupar las horas de consejo de curso, las respuestas de los estudiantes de cuarto básico y de octavo básico llamaron la atención a la hora de preguntarles sobre su opinión de la escuela, las mejoras que ellos harían y los problemas que se mantienen en esta.

En este sentido, destacan la cancha, un mural, el kiosco y la sala de computación como los mejores espacios. Remarcan que la cancha es entretenida, que en el kiosco les fían la comida, que en la sala de computación pueden jugar y que el mural es un lugar bonito para mostrarle a cualquier persona. Sin embargo, al preguntarle sobre lo que le mostrarían a un compañero nuevo, los problemas y lo que ellos encontraban bueno o “mejor” se iban evidenciando a medida que se iba profundizando el diagnóstico entre ellos.

1. La cercanía y lo limpio como lo bueno

Dentro de las cosas que destacan los niños y niñas de la escuela es la relación que tienen con los profesores. Esto se evidencia no sólo en el trato cotidiano, sino incluso en su testimonio y en el informe de la agencia de calidad, quienes afirman:

Los estudiantes tienen una percepción positiva de los docentes, en especial de sus profesores jefes, consideran que conocen lo que les interesa, los apoyan, que están comprometidos con ellos y que les interesa que salgan adelante.(Informe Agencia de Calidad, 2014).

Esta percepción se repite tanto en la observación como en el testimonio de ellos mismos manifiestos durante la realización del taller de fotoelicitación:

Quando llegué a la sala para realizar el taller de fotoelicitación, pensé que no resultaría. Los niños estaban muy desordenados y parecía que nuestra presencia daba la sensación en ellos que veníamos a puro jugar (...) fueron puros prejuicios, se pudo controlar la situación y pudimos hacer la actividad. Me llamó la atención que se escapó un estudiante a abrazar a la profesora durante el ejercicio. Cuando ella pasaba por el grupo el trato entre ellos era muy de confianza y respeto, diferente a cómo se trataban entre estudiantes con harto garabato e interpelándose constantemente. En una ocasión los niños empezaron a decirle a la profesora que ella era su favorita. Entre tono de sospecha y de satisfacción la profesora les respondía que siguieran la actividad. (Nota de campo 6, taller con cuarto básico 2014)

El tema de la relación que tienen los niños con profesores y con ellos mismos es fundamental para comprender el cómo ellos entienden la escuela. En este sentido y considerando que la inasistencia a clases es alta, los niños que asisten muestran un alto grado de confianza en lo que les dice la profesora respecto a las buenas o malas conductas. Una estudiante de octavo básico cuenta cómo se llevan con los profesores de la escuela: *Los profes son buena onda, son pesaos cuando uno pasa encima de ellos, pero yo no hago eso. Hay como cinco o seis porfiados nomás ahí en el curso. (niña octavo básico, Abril 2014)*

Así mismo, algunos señalan que la sala de computación o aquellos lugares que son más entretenidos para ellos, lo son debido a la relación que mantienen con sus amigos. Al preguntarle a uno el por qué esta sala en particular es entretenida, el responde: *“No sé es que aquí uno comparte más con los compañeros”* (Actividad inicial fotoelicitación, octavo básico, Abril 2014).

El informe de la agencia de calidad y la observación en la escuela evidencia también que con la dirección también existe cierta confianza lo que permite generar una cotidianidad cómoda para los estudiantes.

En este sentido, es importante valorar la cercanía que generan los estudiantes tanto entre ellos como en los docentes y directivos como un factor importante a la hora de evaluar la escuela. Los estudiantes consideran que hay una buena relación en general y eso permite mejorar su calidad de enseñanza. Si bien la mayor tensión podría existir dentro de los mismos estudiantes a la hora de observar recreos o diferentes conflictos, la relación con los profesores y la cercanía con ellos les da confianza y los motiva a aprender.

Así, cuando se les pregunta por el colegio en general, una de las estudiantes menciona:

Es bacán, he tenido casi toda mi vida acá. Estoy desde prekindergarten cuando estaba los patios acá. Antes era más feo, yo lo encontraba feo, pero igual era bacán. Cuando repetí en

tercero me hice mi mejor amiga. Nos queremos cambiar juntas porque no me quiero separar de ella. Los recreos y la computación es lo que tiene más bacán, me gustaría que hubiera más recreo pero lo malo es que tendría menos clases. (...) Estos últimos años ha cambiado la cocina, los estacionamientos. Se ve un poco feo con estas rejas y esas cosas. Los baños. A mi me da igual porque mi intención es aprender (niña octavo, Abril 2014).

Cuando se refieren a la escuela o a sus lugares favoritos, destacan que estos espacios son más que un lugar para hacer determinada actividad. La cancha, por ejemplo: "*Hacemos campeonatos, celebraciones, voleibol, baile, mímica*, montón de cosas, es bacán". Así entonces estos espacios van significando algo más que una cancha, sino más bien un lugar de encuentro tanto de los estudiantes como con la comunidad escolar en instancias de festejo o actividades que ellos encuentran "bacán".

Otro elemento muy importante que destacaban los niños y niñas respecto a la escuela es el hecho que esté limpia y ordenada como un factor de bienestar. Lo bueno y lo mejor se liga a estos elementos, y se reflejan en sus mismos testimonios:

Niña 1: (A una compañera nueva) le mostraría el mural porque es lindo y es del país. Lo pintaron estudiantes y profesores (...) Representa a nuestro país y ahí dice agua, tierra y Wallmapu libre.

Niña 2: Este lugar (el hall de la entrada) es bueno porque está más limpio, y el mural también". (Niñas en taller de fotoelicitación, abril 2014)

Al momento de decirles que señalaran un lugar del colegio en caso que llegue el ministro de educación, ellos respondieron:

"Niño 1: Iríamos al comedor a comer a tomar colación a tomar la leche.

Niño2: Yo le mostraría eso al ministro porque están limpias las mesas. Porque es bonito, esta ordenado". (Niños en taller de fotoelicitación, Abril 2014)

Así entonces, es posible identificar que dentro de los elementos positivos que destacan los estudiantes, están relacionados con elementos ligados a la cotidianidad escolar, las relaciones sociales y las condiciones dignas de estudio. No hubo testimonio que al momento de preguntarle sobre lo bueno que tiene el colegio, se niegue o no mencione estos elementos expuestos, lo que muestra que este estamento en particular, ve los elementos positivos como algo que es completamente abordable desde la comunidad escolar y que sin duda, los planes de mejoramiento podrían ocupar un papel en esto. Lugares como la cancha, son los favoritos de los niños, pero cada vez que mencionan algo que les gusta, recuerdan insistentemente que las condiciones en las que se encuentran distintos lugares que podrían ser muy buenos, hacen que sean vistos muchas veces como los problemas de la escuela.

2. Lo sucio y la carencia como lo malo

Dentro de los elementos a destacar en el ámbito de "lo malo" de la escuela cabe señalar el problema de la cancha como algo que la mayoría de los niños resaltaron en las conversaciones.

“Niño 1: la cancha es lo más entretenido porque jugamos a la pelota.

Niño 2: Lo que hay al medio de la cancha es caca de paloma

Niño 1: Sí, la cancha tiene arcos y tiene caca.” (Taller de fotoelicitación, 2014)

La idea del excremento de paloma en la cancha fue algo que apareció muchas veces como un problema tanto para directivos, el profesor de educación física y sobre todo en el testimonio de los niños. Una conversación entre dos niños refleja mejor este elemento como un factor cotidiano:

“Niño 1: ¿Sabe cómo arreglarían la cancha? Sacando toda la meca con un escobillón de vidrio. Esas cuestiones como pala y que saquen todo. Matar a las palomas (risas). Siempre está cochina la cancha, siempre la meca arruina todo. A mi una vez me cagó acá en el hombro.

Niño 2 O cuando estábamos jugando en la cama saltarina y te cayó ahí un mojón (risas)” (Taller de Fotoelicitación, Abril 2014)

Cuando preguntamos a un niño de octavo básico respecto a las cosas que no le gustaban del colegio el señalaba: “Está cochino el colegio. Caca de paloma me incomoda. Después nos toca en física y me duele el pecho” (Actividad inicial fotoelicitación, octavo básico, 2014)

Esta afirmación se complementa con lo dicho en el taller de octavos básico respecto a los baños: “Los baños no son bonitos, son cochinos, está mojado el suelo siempre, bueno cuando tiene agua porque siempre está cortada” (Discusión en grupos, Fotoelicitación octavo básico, 2014)

De esta manera, un elemento fundamental para los estudiantes, es que la escuela esté ordenada y limpia. Esta preocupación que habla de condiciones dignas de estudio se complementa con otra idea que apareció mucho en los testimonios de los niños y que tiene que ver con las carencias que ellos sienten que tienen en términos de implementos. Al preguntarle sobre las cosas que podían faltar en la escuela, ellos no lo tomaban como algo malo, de hecho bromean constantemente, lo que podría evidenciar que en realidad, si bien ellos no consideran que las carencias generan un malestar profundo, si se les pregunta, les parece obvio responder a las necesidades inmediatas que ellos identifican:

“Niño 1: pelotas, no tenemos, faltan pelotas.

Niño 2: pelotas, pelotas, y un auto volador.” (Taller Fotoelicitación, grupo 1 de 4to básico, 2014)

Dentro de los elementos que más destacan es el hecho de no contar con suficientes implementos, que hay algunas cosas pero no dan abasto para todos:

Hay muchos estudiantes en las salas de computación, hay caleta, y en la cancha. Hay muchas personas. Allá en la otra cancha (un lugar de pura tierra) nunca hay nada (...) Tenemos que ocupar los computadores de a dos personas. Estamos todos apretados ahí. (Niña de cuarto básico, 2014)

Como se señaló en un inicio, el establecimiento es de un tamaño suficiente para albergar a mil estudiantes. Sin embargo, la matrícula es de doscientos cincuenta aproximadamente. Esto hace que lugares como el tercer piso no estén operando, así

como otros implementos que parecieran no estar ahí: “Ahí está el ascensor pero no funciona así que no importa” (Actividad inicial fotoelicitación, 2014).

Cuando uno les preguntaba qué cosas ellos mejorarían o que le pedirían al ministro de educación, sorprende lo sensato de sus respuestas, que responden a necesidades muy próximas a lo que destacan otros estamentos:

Niño 1: (Al ministro) le pediría que hayan juegos para jugar como la plaza, que hayan ajedrez. Antes teníamos talleres pero los borraron.

Niña 1: El tacataca está roto, ya no hay aros”. (Taller de Fotoelicitación, cuarto básico, 2014)

Los profesores y directivos que se entrevistaron insistían en decir que “los niños se dan cuenta de lo que ocurre” y es evidente que al preguntarles por problemas o proyecciones ellos son capaces de identificar que existen problemas que muchas veces no se pueden solucionar por el tema económico. Sin embargo, ellos consideran que un bueno colegio es aquel que tenga profesores que se preocupen por ellos, que esté limpia y que tenga lo que necesite para funcionar.

El estamento estudiantil de básica, visto como actor de la comunidad educativa, es capaz de identificar la manifestación más cotidiana de problemas que tienen una raíz más profunda y que podría explicar el por qué la escuela hoy en día no cuenta con los implementos ni con la limpieza y orden que ellos dicen necesitar.

Nuevamente el destino de los recursos hacia la mejora de resultados en pruebas SIMCE se vuelve problemático en la medida que no sólo no logra superar la “etiqueta” del colegio, sino que pasa por alto los problemas de la vida cotidiana como lo es el aseo o el contar con los implementos básicos para educarse.

SÍNTESIS DE LO QUE SIGNIFICA MEJORAR DESDE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Desde el informe de la Agencia de Calidad del 2014 en donde habla de las fortalezas y debilidades de la escuela, llama la atención que al referirse a las fortalezas uno de los únicos puntos que destaca sea la relación de profesores con estudiantes y la de dirección con la comunidad educativa. Respecto a esto último señala: *“La dirección es valorada por la comunidad, desde su compromiso y estilo de liderazgo, lo cual le permite estar al tanto de la realidad del liceo e intentar dar soluciones factibles a los problemas detectados”*. (Informe de la Agencia de Calidad, 2014)”

Este revela algunos elementos de suma importancia a la hora de ver si existe o no una positiva percepción de la comunidad educativa en cuanto a sus relaciones internas.

Respecto a la mejora, si se intenta hacer una síntesis de todo lo descrito anteriormente, se puede concluir que cada estamento es capaz de reconocer los mismos problemas, que se manifiestan en elementos cotidianos a veces diversos o algunas veces comunes.

El proyecto educativo de la escuela pareciera verse encaminado hacia una visión de educación que no se corresponde con las de la comunidad educativa. En este sentido,

existe una disonancia entre lo que ellos quieren y lo que las agencias externas quieren. Para poder desarrollar una mejora en la escuela desde la perspectiva de la escuela hace falta tener una visión más integrada de lo que implica el ejercicio de enseñanza y aprendizaje.

Este proceso de mejora debiera considerar el aprendizaje como el foco prioritario, y esto requiere contextualizar las políticas educativas que se quieran implementar. En este sentido, es importante considerar la situación en la que los niños se encuentran por el barrio, su familia, sus vivencias, así como también las condiciones en las que se encuentra la escuela en términos de infraestructura e implementos indispensable para el funcionamiento de las clases.

El tener un colegio limpio, donde la relación entre los diferentes estamentos de la comunidad escolar sea reconstituida en función de un proyecto educativo propio pareciera ser el punto común de todos estos testimonios.

Para finalizar, cabe mencionar que en una encuesta realizada a apoderados del Liceo SUR el año 2014 sobre el nivel de satisfacción con la escuela a cargo del UTP, los resultados más bajos estuvieron justamente en el ítem “con las mejoras en el funcionamiento del Liceo” con la menor calificación de todas, un 5.8 de la escala del 1 al 7. Esto refleja también un consenso en el área de la mejora escolar y la necesidad de trabajar sobre esa área y evaluar efectivamente si los planes de mejora son o no un factor fundamental para esto.

Vale la pena remitirse a una reflexión sobre los PME que a estas alturas del análisis es imprescindible para desarrollar una aproximación a la situación actual del liceo y su comunidad educativa:

Tanto la planificación de acciones y sus metas, como el monitoreo y seguimiento tienen importantes cortapisas que dificultan una construcción de un tratamiento ad hoc. Respecto a la planificación de acciones y metas, el PME es prescriptivo a la hora de indicar qué es tener buena salud. Las metas, es decir, el deseo de mejorar, no son definidas por las comunidades escolares, sino que son prescritas y deben referir a la efectividad del rendimiento académico y a las cuatro áreas de la gestión institucional. La comunidad escolar puede decidir cuánto mejorar (el mínimo lo define MINEDUC, no así el máximo) y cómo mejorar (en qué prácticas focalizara su planificación) pero no en qué significa estar bien. (Acuña et al., 2014)

4. LA DINÁMICA DE LA CULTURA ESCOLAR EN EL LICEO SUR, SU SITUACIÓN ACTUAL Y SUS POSIBLES TRANSFORMACIONES

Tras haber analizado la escuela, la elaboración y la implementación de los planes de mejoramiento en una aproximación etnográfica que abordó a la escuela dentro de sus cotidianidades, cabe destacar la notoria diferencia que existe entre la percepción del MINEDUC, de la Agencia de Calidad y la ATE Castellano, y la que existe por parte de la comunidad escolar.

En este apartado se pretende explicar cómo se está entendiendo la transformación positiva en las escuelas y cómo se podría entender de mejor manera la situación de las escuelas si se considerase en estas materias el concepto de la cultura escolar.

La intención es incorporar elementos que a juicio de la comunidad y de la presente investigación puedan orientar transformaciones hacia una mejor cultura escolar y con ello en el proceso de enseñanza aprendizaje, las relaciones sociales y las condiciones materiales del liceo: “El conocimiento riguroso sobre las experiencias concretas de las comunidades escolares puede constituirse en una fuente clave para la transformación de la escuelas que permita asegurar a todos el derecho a una educación de calidad” (Bellei, 2014 p.7). En razón de lo mismo es necesario generar un análisis de esta experiencia concreta para ir generando un desarrollo en la discusión sobre el mejoramiento de las escuelas municipales en Chile.

A) EL LICEO SUR, LA SENSACIÓN DE MEJORAR Y EL ROL DE LOS PME

Un elemento inicial para poder concretar el análisis es anticipar que el mejoramiento y la transformación positiva en la cultura escolar es un elemento que depende de más elementos que los indicadores que intenta medir los Planes de Mejoramiento. Esto no consiste en sumar más indicadores, sino en efectivamente querer mirar la escuela de tal manera que se pueda explicar las razones del por qué se está en determinada situación histórica, académica, sociocultural y económica. Es por esto que se analizarán los indicadores emanados por el MINEDUC para medir el mejoramiento expuesto anteriormente por parte específicamente por la Agencia de Calidad en su informe del 2014.

La mayoría del análisis que emana de la agencia de calidad se centra en mostrar debilidades, sin intentar explicar el por qué se tienen estas carencias. En este sentido, la agencia de calidad se preocupa de sobremanera de ratificar los diagnósticos que la escuela ya tiene, sin generar medidas de acción para mejorar la situación actual.

Además, al ser sus parámetros, la política de resultados, sólo ven avances en función de si se realiza o no se realiza tal o cual actividad que es subdimensión de los indicadores de liderazgo, convivencia escolar, gestión de currículum y gestión de recursos. Sin embargo, no contempla el hecho que estos indicadores no se traspasan a actividades que generen mejoras sustantivas ni mucho menos se depositan los

recursos en lo que la comunidad requiere para generar las transformaciones que parecen ser cada vez más pertinentes.

La política de los resultados de pruebas estandarizadas pone criterios nacionales descontextualizados de las escuelas y sus particularidades específicas. Estos últimos elementos son fundamentales para comprender la cultura escolar y la realidad de las escuelas municipales en el país.

Vale mencionar que esta política de resultados, tales como el SIMCE y las medidas de mejora en los PME hace ver los problemas como pequeños nudos que se pueden solucionar de manera aislada si se atiende de manera correcta. Sin embargo, desconoce que haya un problema mayor que no podrá ser reestructurado con pequeñas actividades, sino que con reformas importantes que afecten y mejoren las condiciones de los profesores, los estudiantes, el personal y la escuela en general.

El ejercicio de esta investigación fue justamente desglosar los problemas concretos para ir evaluando de qué manera los indicadores logran o no logran mejorarlos, pudiendo anticipar que no lo logran desde la perspectiva de subir los resultados SIMCE, tampoco desde los indicadores del PME ni mucho menos desde el juicio de la voz de la comunidad educativa. Es más, ningún organismo ni actor parece estar conforme con los resultados que ha tenido el PME, es por esto que la presente investigación se hace pertinente para recomendar algunas áreas a atender.

A continuación se hace una revisión de los indicadores de mejora realizados por la Agencia de Calidad y se analiza desde los testimonios y prácticas cotidianas la situación de cada punto. La intención es incorporar a sus diagnósticos un análisis que considere la experiencia etnográfica en la comunidad escolar.

1. Análisis de Gestión del Currículum

Como se señaló anteriormente, la Agencia de Calidad mostró como debilidades varios puntos que efectivamente no están funcionando dentro de la escuela. Sin embargo, debido al testimonio de la comunidad educativa cuesta pensar que un UTP y la dirección puedan generar mecanismos remediales si deben pensar en cómo ejecutar acciones que no les hacen sentido y que no apuntan a mejorar efectivamente las condiciones de la escuela. Los profesores no pueden detenerse a planificar y congeniar un formato de clases si no pueden siquiera reunirse con apoderados porque las ATE y agencias externas le quitan el poco tiempo que tienen, considerando que la jornada laboral del profesor no incorpora los tiempos suficientes para realizar todo lo que se le exige.

La agencia defiende que son las metodologías de aula lo que determina el logro de los objetivos de aprendizaje, mientras que en realidad existe un contexto adverso que supera el dinamismo que se pueda tener en una sala de clases.

La inasistencia de los niños, los problemas familiares, las expectativas, el barrio exigen a la escuela elaborar medidas de impacto. No se considera dentro del diagnóstico del MINEDUC el hecho que estudiantes no tengan los contenidos esenciales de años anteriores lo que impide corresponderse con los tiempos que les exigen. Esto hace

pensar que el currículum y el programa del MINEDUC se realizan sin considerar este tipo de elementos socioculturales fuertemente condicionados por la desigualdad económica.

En la medida que no se puedan contratar asistentes sociales y suficiente personal tanto de aula como no académico, difícilmente se podrán contar con las herramientas suficientes para mejorar la gestión del currículum. Es más, en la medida que no se destinen los recursos para este tipo de materiales, los recursos SEP seguirán destinándose a agentes externos como la ATE castellano que más que mejorar la manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, deteriora las relaciones, genera más presiones, re evidencia un problema que se sabe que existe y no se encuentran soluciones.

Esta cita reafirma que el foco que se está teniendo no está teniendo los objetivos que el MINEDUC se plantea por no estar atentos a lo que implica el proceso de aprendizaje:

67 millones más o menos es lo que se gastó en el PME. El impacto tendría que producirse en nuestras categorías. En el informe de la Agencia de calidad sale clarito. Niveles de aprendizaje, en segundo básico, insuficiente el 64.7%, un 5.9% adecuado. Nuestra situación es paupérrima. Ahora te muestro el cuarto, el 56% de los alumnos es insuficiente. Tu comprenderás que tengo un curso que no dominan los contenidos mínimos del año anterior y yo estoy viendo contenidos que tienen más complejidad, el cabro se va, se vuela, no cacha una. Los niños no contestan absolutamente nada en pruebas. En octavo 60.9%, niños que no tienen contenido de quinto o cuarto básico. Ese es el aprendizaje y eso no va a cambiar. (Director 2015)

2. Análisis de Liderazgo

Al considerar los elementos particulares de la escuela se identifica como primer elemento que la distribución dentro de las medidas de acción reposan mayormente en las ATE.

Respecto a este elemento, el director señala que las acciones deberían provenir de la Dirección escolar municipal (DEM) que le debieron haber mandado propuestas de acciones, pero que en realidad el sostenedor en la escuela fue “un cero”. Este elemento se repite a la hora de ver cómo se inició el año académico 2015:

El inicio de este año con un poco así de sombra de dudas porque para empezar bien un año uno tiene que tener todo lo que es profesorado. Recién ayer pude completar la cobertura de los horarios porque no había profesor. Nos tiraron una persona con 33 horas, ahora se puede decir que podemos echar a andar esta máquina. (Profesor de educación física, 2015).

Esto no es un desorden propio de la contingencia de este año, pues hay evidencia que el año 2014, recién a mediados de Abril llegaron los Libros de Clase lo que generó una presión constante a profesores y momentos de tensión por si alguno de esos días llegaban a supervisar el funcionamiento de la escuela.

La categoría del liderazgo entonces, no contempla lo complejo que se torna las planificaciones y la implementación de esta si no existe la figura del sostenedor como

un actor incidente en este proceso, lo que sobrecarga al director, al equipo directivo y por ende a profesores. Estas consecuencias dan por resultado que se les exija a estudiantes elementos que son muy difíciles de cubrir por esta situación permanente de presión.

Existe entonces una falta de comunicación entre lo que se quiere mejorar dentro de la escuela, considerando la ausencia del sostenedor. Así mismo, existe una desconexión entre lo prioritario por parte de la escuela y lo prioritario por parte de la ATE lo que genera en consecuencia, una lista de actividades que se suman al PME y que no tienen como cuerpo cohesionado una mejora que supere la mera actividad.

3. Análisis de Convivencia Escolar

La evaluación de la Agencia intenta explicar que las metas son muy bajas, que no se previenen conductas de riesgo y que los apoderados no participan.

En este sentido cabe preguntarse, ¿estarán considerando que en el barrio existe la experiencia cotidiana del narcotráfico, pudiendo presenciar balaceras en la esquina del liceo el año 2014, un acuchillamiento de un profesor el año 2012, amenazas de muerte e incluso tráfico dentro del liceo?

La convivencia escolar dentro de lo diagnosticado no requiere meramente de la voluntad de profesores en querer tener mejores metas, sino en que cotidianamente hay problemas que son muy difíciles de abordar en tanto los apoderados muchas veces consideran que el colegio no debe intervenir o interpelar las acciones que en las mismas familias parece ser válida.

Las debilidades se señalan en cuanto a que el proyecto educativo institucional del liceo no se implementa, pero no se señala que en realidad, no se puede implementar porque las actividades de las ATE son más importantes a la hora de jerarquizar, priorizando el monitoreo y el seguimiento a profesores, más que a solucionar los problemas que ya se han monitoreado y seguido desde el año 2009.

El no contar con la información básica de los recursos con los que cuenta la escuela desmotiva a la comunidad educativa en seguir participando en discusiones que trabajen la materia de la convivencia para mejorar elementos éticos y de comportamiento de los niños, pues señalan que en realidad ese ejercicio ya está hecho y sólo falta implementar las mejoras que podrían sacarlos en parte de esa situación. Reiteran el hecho que en realidad las prioridades de los agentes externos se centran en mejorar indicadores, a pesar de que no lo logren hasta la fecha.

Dentro de la agencia piensan que debería haber más preocupación en que los apoderados participen. Pero desde la comunidad educativa siguen intentando convocar a los apoderados, haciéndoles encuestas, entrevistas y actividades que muchas veces no convocan a los apoderados. Se espera que se pueda recibir ayuda para generar actividades con más atención para poder hacer que asistan, pero la atención de profesores debe limitarse a reuniones con las ATEs que les quitan de este

tiempo que podrían estar ocupando en resolver la desinformación y el apoyo a apoderados.

Se han hecho sin embargo, medidas que puedan ayudar a la situación laboral de apoderados, de estudiantes que necesiten trabajar, sin contar a veces con los recursos suficientes para poder generar mayores impactos. En estos recursos se menciona no sólo el hecho económico, sino que incluso actores externos que puedan ayudar a dinamizar este proceso en un apoyo constante en esta área. Sin embargo, pareciera ser que la atención está más bien en seguir demostrando que el problema existe, sin considerar la situación que vive el liceo y cómo esto es un tema relevante día a día dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños.

4. Análisis de Gestión de Recursos

Se percibe desde la agencia que existe la noción de que hay malas condiciones laborales y que esto es una debilidad. Esto es un hecho a la hora de evidenciar las condiciones y los tiempos en que se les exige a cada estamento del liceo. Esto no pasa solamente por los PME sino, como se señalaba anteriormente en el análisis y los testimonios de algunos actores, por una reforma estructural del modelo que piense la educación como algo más que un filtro en que estudiantes con potencialidades, queden atrás de los puntajes que se exigen para seguir el camino hacia mejores ofertas laborales o expectativas de vida.

Se debe considerar que la solución no va por agregar un sistema de evaluación de desempeño, como lo señala la agencia. No debido al recelo, sino más bien a las condiciones actuales de evaluación que existen en la escuela, las que incluyen pruebas de diagnósticos SEP constantes, cuyo contenido se les oculta a los profesores, la evaluación docente que determina el quehacer laboral de los profesores, las entrevistas focalizadas por parte de la SEP, entre otras.

Se señala también como debilidad y materia a tratar el aumento de matrícula. Sin embargo, no se considera que esto es un consenso de hace años por parte de toda la comunidad educativa. En ese entendido, es imposible abordar un problema tan grande como lo es el acceso a los liceos municipales desde tres o cuatro actividades a agregar en un Plan de Mejoramiento que dilata constantemente sus medidas de acción por los contextos que vive cotidianamente la escuela. Nuevamente cabe preguntarse sobre esta problemática como un fenómeno más global en que desde el incremento de los colegios particular-subsidiado, sus mecanismos de selección, sus buenos resultados que se homologan erróneamente a la calidad, ha quitado matrícula a gran mayoría de los liceos municipales del país.

Se señala, dentro del informe de la agencia de calidad, que los recursos debieran orientarse al incentivo de material educativo y que a la vez se ahorre tiempo en clases para poder entregar los contenidos.

Esta afirmación no considera nuevamente la situación del liceo sur en tanto, no se controlan los recursos y el uso de material educativo – más allá de lo que se encuentra

cotidianamente en las salas – muchas veces no se utiliza porque requiere de tiempo de clases para su utilización en el entendido que al ser un liceo que funciona tanto en lo diurno como en lo vespertino, las salas de clases deben dejarse sin materiales adicionales, pues se han perdido muchos de esto debido a robos.

Al querer ocupar otros materiales, o querer asistir a diferentes lugares para dinamizar el proceso de enseñanza, el tiempo que se gasta es el mismo que luego se exige para poder pasar los contenidos que no se adecúan a la situación de los niños.

Se genera entonces una tensión respecto a las metodologías a utilizar y al contenido que se debe enseñar, pues pareciera no haber tiempo para poder responder a los indicadores y necesidades de las evaluaciones constantes recibidas por parte de la SEP y el SIMCE.

5. Análisis de las “Recomendaciones Generales”

Respecto a las recomendaciones generales que da la agencia de calidad, el primer alcance es señalar que de las 56 páginas que comprende el texto, 52 son de diagnósticos donde se exponen las características, escasas fortalezas ligadas a la relación interna de la comunidad educativa y sobre todo debilidades de la escuela. En una de las últimas 4 páginas se señala una resumida introducción para abordar pasos a seguir que atiendan a las debilidades anteriormente señaladas. Son entonces, las últimas tres páginas del informe las que señalan medidas de acción que puedan mejorar estas debilidades.

Dentro de las recomendaciones, hay medidas que se orientan:

a) Gestión del DEM: ¿Qué puede hacer la comunidad educativa frente a este tema, si ya habiendo denunciado los mismos hechos, las cosas se mantienen igual que siempre? Manifestar estas voluntades no significa mejora alguna, sino ser un actor más que denuncia un malestar que persiste. Hasta el primer semestre del año 2015, lo que duró esta investigación, la ausencia permanece para el PME 2015 y para el Plan de Mejoramiento que se implementará a cuatro años. Además se recontrató a la misma ATE para tres años más, manteniendo las mismas prácticas que los años anteriores.

b) Medidas hacia el PME: es un hecho que la comunidad educativa participa en la elaboración de estos. Sin embargo, al momento de implementar las medidas no son consideradas estas acciones y se priorizan las que el DEM estima convenientes en conjunto de la ATE Castellano. Este proceso se ha repetido desde el año 2009, cuando se implementa por primera vez el PME en el país. La Agencia de Calidad debiera recomendar qué medidas tomar y qué medidas dejar. El informe no es de mucha utilidad ni tiene ninguna incidencia tampoco para el PME 2015, ni en el PME a cuatro años que se empezó a elaborar en la escuela el mes de Abril del presente año. Esto debido a que todo lo que se señala, se sabe y todo lo que se recomienda se ha intentado. Esto ha generado frustración en la comunidad educativa, porque si bien muchas veces se someten a lo que los agentes externos quieren, tampoco solucionan

a su manera los problemas. Si bien esta tensión se vivió mucho el año 2014, la sensación que permanece para este año 2015 es de esperar a que entiendan, con la seguridad de que su mentalidad es difícil que cambie, que la reforma educacional no viene a cambiar nada de esto y que se tendrán que adaptar a esta manera de funcionar que dista de lo que ellos quieren.

c) Gestión pedagógica: Este año 2015 recién se pudo generar una salida pedagógica que se quería hacer al zoológico y que finalmente derivó a Kidzania por intereses del DEM. Costó mucho trabajo de la comunidad educativa, donde se pusieron muchas trabas por desligarse a la prioridad de lo que la escuela debía hacer. Los profesores son los más motivados en querer mejorar los resultados educativos del liceo, sin embargo, como bien se ha dicho, las condiciones son adversas y si bien se han generado discusiones sobre lo que se necesita en términos de apoyo, llegan profesores o personal casi “a la suerte de la olla” donde se le intentan asignar funciones que se condigan en cierta medida con alguna necesidad de la escuela. Las observaciones en aula se realizan constantemente sin embargo, pareciera no haber tiempo para generar tantas revisiones, retroalimentaciones, planificaciones, evaluaciones y reuniones como para poder efectivamente realizar este tipo de recomendaciones.

El año 2015 ya se solicitaron los apoyos de docencia que se necesitaban, sin embargo, llegó un profesor que hace actividades extraprogramáticas y una profesora de educación física. Si bien el último lo necesitaban para que la escuela pudiese funcionar, muchos requerimientos no fueron considerados, operando una vez más la lógica del “entregamos lo necesario para funcionar” más que “entregar herramientas para salir de este agujero, la categoría de emergente y poder generar mejoras en la escuela”.

A modo general, pareciera ser que existe tanto nivel de frustración por parte de la comunidad escolar que al momento de que les aceptan una de sus actividades, como la salida pedagógica, lo ven como un triunfo gigante. Al preguntar sobre elementos más profundos, hacen hincapié en que la educación no va a cambiar con una salida pedagógica, que tienen que ser muchas cosas más, pero lo significativo que es que se realice una actividad como esta es gratificante para toda la comunidad escolar y esto es reflejo de lo marginados que se encuentran para tomar e implementar medidas que escapen de ser desestructurantes incluso para el interés del DEM.

Respecto al plan de mejora es importante, a su vez, considerar que muchas veces el querer responder a las exigencias nacionales hace que se acudan a malas prácticas que se ligan a repetir actividades cambiándoles el nombre para aparentar haber cumplido con más tareas. En este sentido el director menciona: “acompañamiento también, optimización PME también, jornada mensual también, seguimiento del PME se hizo, pero esto está como están repetidas. Son iguales y las ponen distinto” (Director, 2015)

Eso hace que al ver el PME se vea como que las ATE están haciendo hartas actividades, pero pareciera a juicio de dirección y docentes no ser así:

Acompañamiento equipo directivo, optimización PME, asesoría para elaboración de PME, Jornadas mensuales, todo es lo mismo. Yo me había dado cuenta de esto ya. [...] Yo creo que es un exceso, que hay actividades que se repiten, acciones que no debieran realizarse. Si se cumplieron 30, no más de 30 deben hacerse. Incluso menos. Por último eso digo yo (Director, 2015)

B) EL ROL DEL PME DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CULTURA ESCOLAR

Un primer análisis a compartir es que por lo señalado anteriormente existe incluso un desconocimiento por parte de la Agencia de Calidad respecto al alcance que tienen los PME, mencionando en sus diagnósticos elementos que escapan a la posibilidad de transformar y solucionar los problemas que ellos mismos presentan. Esta herramienta pareciera estar sobrevalorada por parte de los agentes externos y por más que intentan responder al pie de la letra con sus planificaciones, éstas no logran cambios sustantivos ni notorios en las escuelas, más allá del deterioro social.

En este entendido, asumir que el PME afecta a la cultura escolar de manera positiva y que su objetivo es tomar lo que la escuela piensa para un mejor funcionamiento carece de toda evidencia expuesta a lo largo de la investigación. Sin embargo, se hace necesario hacer un repaso de los elementos fundamentales que componen la cultura escolar y ver de qué manera los PME la afectan o la han afectado en el liceo sur.

Para poder incorporar a la política del PME elementos propios de la cultura escolar, es necesario atender otros elementos que no están considerados en sus indicadores. Si bien algunas categorías, dentro del debate, pueden ser muestra de avance o retroceso en los indicadores de mejoras e incluso, si bien estos indicadores pueden ser bajo una lectura cualitativa, pertinentes para medir la mejora, la manera en que se planifica no los aborda con toda la profundidad que se requiere, debido a que el diagnóstico que emana de la ATE Castellano así como de la Agencia de Calidad no es lo suficientemente profundo a pesar de que la realización de evaluaciones y diagnósticos pareciera ser su prioridad. Esto genera como consecuencia, medidas de acción superficiales que no atacan al problema de raíz.

El análisis realizado por Bellei et al. 2014 da ciertas claves para el mejoramiento donde se incluyen variados elementos contextuales que complementarían estos indicadores anteriormente expuestos. Dentro de los elementos contextuales, los autores destacan a la familia, a la presencia del sostenedor como garante de autonomía en el gasto de recursos o como un apoyo, al factor de la comunidad que rodea a la escuela y a los resultados por ejemplo del SIMCE que generan una capacidad de reacción en casos para poder incentivar el mejoramiento.

El Liceo debe leerse en sus condiciones reales y concretas y para esto hay que considerar que si bien la escuela es evaluada en términos generales de manera positiva por los apoderados, es muy difícil poder contar con ellos y hay muchos casos de violencia familiar y escasos niveles de participación en instancias educativas. A esto debe sumarse el hecho de que existe una ausencia del sostenedor en todo lo que

implica la planificación y la ATE protagoniza y encabeza un proceso de apoyo que es más bien fiscalizador y evaluador más que un aporte a la mejora.

A su vez, hay que considerar que el barrio donde se sitúa el Liceo Sur es de altos niveles de pobreza donde además la educación pública está desprestigiada y afectada por la disminución cada vez más creciente de matrícula y donde el resultado del SIMCE ha bajado en los últimos seis años a pesar de contar con la asistencia externa de la ley SEP.

Si se consideran esos elementos como aspectos a considerar dentro del análisis ya hecho respecto a las condiciones particulares que logran explicar las razones por las cuales los indicadores del PME no logran solucionar las problemáticas vividas en la cotidianidad, vale preguntarse sobre qué medidas se podrían realizar para salir de esta situación adversa tanto en el debate de las ciencias sociales como en las mismas políticas educativas que impulsa el MINEDUC.

En este sentido se hace necesario incorporar el elemento de la cultura escolar dentro del análisis y diagnóstico de una escuela. Esto se distingue de sobremanera a la manera en que la Agencia de Calidad y los agentes externos realizaron su informe, pues este último se realizó por tres personas en tres días ocupando algunas encuestas anteriormente elaboradas y entrevistas que más bien generaron aproximaciones al sentir de la comunidad más que un entendimiento de lo que realmente sucede. La manera en que se aproximaron al estudio fue más bien obligatorio para la comunidad educativa más que realmente generar algún nivel de confianza que pueda conectarlos un poco más a la realidad del liceo. Al no existir un vínculo de confianza, la información que se entrega es más selectiva por la tensión permanente que genera la presencia de este tipo de organismos.

Pareciera ser que estos informes, políticas y medidas de acción del PME, más que un apoyo a la mejora lo que acá se plantean son exigencia a condiciones mínimas de funcionamiento que tienen que ver con elementos más sustantivos y estructurales que con actividades o medidas que puedan estar a cargo de un liceo municipal que no cuenta con recursos ni con personal suficiente para poder de manera autónoma satisfacer sus carencias.

No se trata de decir que todo lo positivo lo tiene la escuela y que por sí misma podría mejorar todos los resultados que se necesitan para demostrar que se tiene una buena calidad a juicio del sistema económico imperante. Sino en que esta investigación intenta describir que por un lado existe una comunidad educativa que constantemente está intentando solucionar sus problemas y que pide ayuda hacia todos los actores posibles y por otro tenemos a actores externos que no logran ver la situación actual de la escuela ni la manera en que efectivamente se puede traer soluciones y mejoras pertinentes ni para los indicadores ni para la cultura escolar.

Dentro de la investigación, se intenta abordar una aproximación a lo que es la cultura escolar incorporando al menos cuatro elementos fundamentales: Las relaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad educativa, las relaciones sociales entre la comunidad educativa y los agentes externos, las condiciones materiales y contextuales con las que cuenta la comunidad educativa y el barrio, y elementos en materia de contenidos ligados a las concepciones sobre educación.

Vale reiterar que la intención no es delimitar el estudio de la cultura escolar a estos elementos, sino que este ejercicio permite aproximarse a los elementos más fundamentales que podrían relacionar a las políticas educativas y la comunidad escolar para poder analizar qué tanto impacto y de qué manera operan los PME en la cultura escolar del Liceo Sur.

En este sentido, el siguiente análisis intenta ver de qué manera en específico, los PME podrían estar afectando a la cultura escolar, generando a su vez un análisis si esto implica algo positivo o no en términos de síntesis para los actores de la comunidad educativa y para la propia investigación.

1. El discurso sobre las relaciones sociales cotidianas entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Las relaciones sociales entre los estudiantes, profesores y directivos es positiva a juicio de los mismos actores y esto se ve reflejado no sólo en los testimonios anteriormente señalados, sino también en las observaciones que se realizaron durante la investigación y que fueron expresados en el apartado donde se describe y analizan las aproximaciones al mejoramiento desde la comunidad escolar:

Entre pares la relación es distinta. Es buena la relación entre profes, niños y los directivos, nos preocupamos de lo que nos pasa. El ambiente es bueno. El primer año que llegué había poco ambiente y tiene que ver también con la dirección. Hubo cambio de dirección y hay un ambiente más amable. La dirección también cambia el clima creo yo [...] En los consejos se está logrando que se hablen un poco... ...poco... ...poco (enfatisa)... ...de los problemas que a veces tenemos con los niños y eso está mejor. No es pura información. (Profesora de primero Básico, 2015)

Es más, el mismo informe de la agencia rescata que este tipo de relaciones son una de las únicas fortalezas que la escuela tiene en tanto las relaciones entre la dirección con sus docentes y la relación entre los profesores y estudiantes son vínculos de confianza que permiten realizar bastantes mejoras, suponiendo lo obvio de que en realidad con desconfianza entre la misma comunidad educativa se debilitarían las posibilidades de acción a esto afectaría a la escuela.

Si bien las relaciones están “bien” dentro de la escuela, esto no quiere decir que el PME haya podido cumplir con su objetivo de ir transformando y mejorando la cultura escolar.

Si se rescata el contexto histórico local que ha vivido la escuela, se menciona la dictadura como algo que afectó al barrio y con ello a la escuela. Años más tarde, adentrándose en los años 90, la municipalización, el SIMCE y elementos particulares de la época como la mayor presencia de drogas y la actual manifestación de delincuencia fueron afectando las condiciones en que se encontraba no solamente la escuela, sino también la manera de entenderla.

Los profesores ven con nostalgia el tiempo pasado, y rescatan de esta época aquellos elementos que les recuerdan los lazos que existían en ese entonces y que de a poco

han intentado levantar como comunidad educativa. Si bien se denota un cansancio por parte de los profesores y directivos, pues llevan mucho tiempo trabajando en la escuela, pudiendo reconocer muchos episodios que han vivido, hoy la mejora en este tipo de relaciones es un desafío constante y cotidiano que se refleja en consejos de profesores, la manera en que se realizan las actividades como las alianzas, la inauguración del año académico o diferentes hitos que requieren de la capacidad organizativa de los actores para un buen despliegue en términos de sus relaciones.

El DEM constantemente ha negado que algunas de estas actividades sean financiadas por el PME, pues el foco estaría más bien en generar condiciones para que se mejoren otras áreas, aún desconocidas en lo concreto por parte de la comunidad escolar.

Por lo tanto, las relaciones sociales entre los diferentes actores de la comunidad escolar no son sujetas a lo que diga o no diga el Plan de Mejoramiento, sino incluso en la manera en que la comunidad educativa se cohesionan para hacerle frente a la desdicha de tener que responder frente a tantas presiones externas cuyas medidas parecieran encerrar toda posibilidad de participar como antes lo habían hecho.

El informe de la Agencia de calidad es también explícito en mencionar que existe por parte de la escuela la exigencia de tener un ambiente de respeto y buen trato entre ellos.

La manera en que se pudo observar esta relación por parte de profesores y estudiantes fue en las actividades de festejo a lo largo del año y en el taller de fotoelicitación, donde estas afirmaciones se hicieron notar en reiteradas ocasiones, donde profesores se involucraban en participar con los estudiantes para generar no sólo hábitos, sino que una buena relación. A la que ellos llaman “lo único bueno que podemos rescatar, es el cariño de los niños”

Desde la dirección se valora constantemente la convicción que existe en profesores y estudiantes de mantenerse en el establecimiento a pesar de todas las trabas cotidianas que esto implica.

Si bien se pueden identificar algunas tensiones de vez en cuando, como lo puede ser la ausencia de profesores en la actividad como la cuenta pública, el máximo problema a la interna sería el hecho de no contar con las condiciones laborales, con el tiempo ni con las personas suficientes. Elementos que no son abordados por el Plan de Mejoramiento.

2. El Discurso sobre las relaciones sociales cotidianas entre la comunidad educativa y los agentes externos.

Este es uno de los elementos que más se evidenció dentro de la investigación etnográfica de un año y medio de visitas constantes.

Para situar este análisis en un contexto histórico de la escuela, antes era común que los bomberos, el consultorio, carabineros y diferentes actores externos sean invitados

para diferentes tipos de actividades. En ese sentido, el apoyo era inmediato tanto para informar y enseñar algunos elementos, como para conmemorar días que a la escuela le parecían pertinentes.

Cuando se habla de antes, se refiere a antes de la implementación de los PME, justamente porque había una confianza en los actores externos y se podían coordinar este tipo de actividades en términos de tiempo y cantidad de personas que se podían hacer cargo de implementar este tipo de elementos.

El Plan de mejoramiento actual considera este punto, por iniciativa de la comunidad educativa, pero el factor que más ha incidido dentro de la comunidad ha sido la misma presencia y actuar de los agentes externos de la educación, quienes han tensionado no sólo la manera en que la escuela se relaciona con las políticas educativas, sino también con los actores externos en general.

La categoría SIMCE de “emergente” llevó a la escuela a sentarse y aprender mecanismos para intentar implementar mejoras con softwares e indicadores que para el momento inicial eran desconocidos. Una vez adaptados a este mecanismo debían focalizarse en los intereses de subir la categoría SIMCE más que en priorizar otro tipo de actividades con otros actores.

La planificación y la implementación de estas políticas generaron muchas tensiones sobre todo en la relación que la escuela tiene con la municipalidad. Si bien en un inicio se podía decir que existía un grado de confianza en que más recursos y apoyo podría significar mejoras, hoy no existe ningún tipo de señal que haga pensar que la comunidad escolar se siente acompañada en el proceso de levantar la escuela a los estándares que se les exige.

En términos de la investigación este grado de desconfianza con los actores externos se evidencia en la medida que para poder entrar a investigar al liceo, se generaron desconfianzas donde se sitúa al investigador como parte del MINEDUC, del DEM, de la ATE o simplemente es visto como un “sapo”.

Si bien estos desafíos en el campo de la etnografía escolar pueden ser siempre tensiones a considerar, no deja de ser alarmante el tono y la manera en que se transforma la relación a medida que la investigación va demostrando ser algo completamente independiente y que, al compartir ciertas cotidianidades, la investigación se va validando.

Hoy en día, hay una desconfianza permanente en cada visita que realiza la municipalidad, así como también hay desconfianza en la reforma educacional, en las medidas que emanan directamente del alcalde. Y esto es debido a que muchas expectativas se quebraron durante este proceso de implementación.

Lo que permite concluir que el Plan de Mejoramiento Escolar no ha sido un dinamizador para recomponer las relaciones sociales que existe entre la comunidad educativa y los actores externos durante estos últimos seis años.

3. Condiciones materiales y contextuales situacionales en las que se encuentra la comunidad educativa, el barrio y el liceo:

Comprender la situación actual de las condiciones materiales y contextuales en la que se encuentra el liceo era difícil de considerar en un primer momento. Pues a primera impresión el liceo tiene una gran infraestructura que aparenta tener más de lo que necesita. Sin embargo, al aproximarse a las cotidianidades del espacio y el barrio en su contexto situacional, los elementos empiezan a emerger a lo largo de la etnografía.

El saber que no se cuentan con los implementos de educación física y que las condiciones a juicio del profesor de educación física son insalubres a tal nivel de requerir una demanda para poner acciones legales externas que se puedan hacer cargo del asunto fue la primera aproximación a lo oculto que parecieran estar estas necesidades si sólo se observa una clase donde se ocupa “lo que se tiene” y los niños parecen pasarlo bien incluso dentro de la cancha.

A esto se suman elementos que se ubican en casi la totalidad de los espacios que están en el liceo, reconociendo el director que hay carencias en las rejas, pues son muy bajas y cualquier niño se puede escapar. El liceo no se ha pintado desde que lo reconstruyeron hace más de veinte años atrás, la escuela requiere cambio de puertas, compra de muebles tanto de oficina como para las aulas, requieren cambiar el techo, pues presenta constantemente fallas que pueden lesionar a quien pase por debajo de él. Existe una carencia de computadores en la sala de computación y con respecto a la cancha, si bien se ha intentado desde el liceo implementar distintos mecanismos para limpiarla del excremento de palomas, no han podido hacer nada cayendo en la sentencia de: *“Antes, llegaba mucho sol, ahora que se techó, nos llega la caca de paloma. Problema tras problema” (Director, 2014)*

Elementos que surgen desde la cotidianidad y que se mantienen desde hace cinco años es la ausencia de una impresora capaz de imprimir los materiales tanto de administración como las guías y pruebas de aula. Manifiestan que en algún momento tuvieron una radio para dinamizar las relaciones de la comunidad educativa y que por más de tres años han solicitado esto a los PME sin recibir respuesta alguna.

La construcción de una “placita” interna dentro del establecimiento con juegos para los niños, con bancas y poder pavimentar la tierra que muchas veces se convierte en lodo y muchas otras en peligro para los estudiantes son problemáticas que se presentan en cada recreo que vive la escuela.

Los baños, a juicio de los estudiantes, no funcionan que ni siquiera pueden inundarse por fallas, porque muchas veces no tienen agua. Los aros de basquetbol y los tacataca se rompieron el año pasado y la lista pareciese no terminar nunca a la hora de describir problemas que la comunidad identifica en su cotidianidad.

Todas estas carencias a juicio de la comunidad educativa responden a las condiciones materiales con las que cuenta la escuela en realidad. Si bien se han hecho arreglos durante los últimos diez años, pareciera haber un desentendido respecto a las cosas que se construyen y la necesidad que existe de mantenerlos en esas condiciones.

Se parte de la base entonces que la escuela no tiene recursos para mejorar las condiciones que podrían afectar a la cultura escolar. Pero el hecho de que les dirijan el PME sin saber las condiciones cotidianas en las que se encuentra hace pensar a las autoridades que comprar gomas de borrar y lápices o incluso la mera construcción de algún implemento responden a esa carencia, mientras que esto requiere de mucha mayor atención.

El no saber qué es lo que la escuela necesita no se soluciona preguntando en tres días, haciendo una lista de requerimientos inmediatos, porque muchas de las condiciones materiales están naturalizadas. El PME no logra ver estos elementos y es por esto mismo que no aborda este problema desde los elementos que a la comunidad educativa les importa ni mucho menos a cómo afectan en lo inmediato a la cultura escolar

4. El discurso sobre las principales concepciones sobre la educación y sus transformaciones.

Finalmente, el elemento en materia de contenidos puede ser la materia más inexistente dentro de los Planes de Mejoramiento Educativo, en tanto estos no tocan el contenido que se transmite de profesor a estudiante ni viceversa. Se preocupa más bien de llevar a cabo el contenido indispensable que envía el MINEDUC sin agregar ni quitar nada según el currículum nacional.

Además, los mecanismos que pudieran tocar el contenido del currículum o el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje se traduce en entrevistas en que se dan recomendaciones muy básicas a juicio de los profesores respecto a cómo debe o no debe ser una clase, sin tocar tampoco los elementos más subjetivos que existe en dichas relaciones tanto entre actores como con la institución.

Son los profesores los que se encargan de trabajar esta área en la medida de lo posible y si bien los mecanismos pueden ser positivos o a veces criticables, el hecho es que el PME no ha mejorado en lo absoluto esta materia tanto en fondo, es decir en cómo el niño está aprendiendo, ni en la forma superficial, como lo puede ser el aumentar los indicadores que señalan el nivel de aprendizaje según la prueba SIMCE.

Dentro de esta discusión del contenido, o el fondo, vale mencionar que en gran medida, los problemas de la escuela no le pertenecen directamente y parece evidente que una gran parte de ellos viene del exceso de demandas que les exigen. La escuela no produce “desocupados”, pero produce diplomas que están cada vez menos protegidos del desempleo. En este sentido, el contenido que se traspasa hoy en día en las escuelas pierde todo sentido en cuanto los estudiantes crecen y cuando el principio de utilidad debe imponerse. En ese momento, muchos estudiantes abandonan, como si no vieran en la escuela nada más que un modo de esperar (Dubet y Martuccelli, 1997)

La escuela al ser meritocrática hace que esta espera escolar se torne destructora para aquellos que fracasan y no tienen más posibilidades que contemplarlo. No sólo los alumnos no tienen nada muy tangible, sino que además pierden autoestima.

Esta incapacidad de proyectar a los estudiantes de escuelas vulnerables en el continuo educativo cada vez más exigente de certificaciones que implican una mayor exigencia económica se debe a la carencia de un proyecto educativo.

Al no haber expectativas sobre posibles “provechos” que los estudiantes puedan sacar del conocimiento y de la escuela en términos de proyección laboral o enriquecimiento intelectual y de conocimiento práctico, se puede explicar de mejor manera, la deserción.

CONCLUSIONES

Al preguntarse cómo afectan las políticas de mejoramiento a la cultura escolar en el discurso y las prácticas de la comunidad educativa del Liceo sur, la respuesta es que en realidad los Planes de Mejoramiento afectan a esta, pero en gran medida de manera negativa.

Para ampliar y finalizar la reflexión respecto a esta materia cabe señalar que el problema no es el hecho que el Estado genere mecanismos de apoyo a las escuelas, sino que este apoyo no está siendo en dirección positiva ni mucho menos a una transformación sustantiva en la cultura escolar que pueda encaminar la escuela hacia mejores condiciones culturales, materiales o espaciales. Mucho menos aborda el apoyo a la mejora en las relaciones sociales entre la comunidad educativa ni con los actores externos y finalmente no apoyan a complementar el contenido que se imparte ni la manera en que se enseña y aprende, en tanto los PME se limitan a generar mecanismos de evaluación constantes que den cuenta de la situación actual del liceo, poniendo muy pocas herramientas al servicio de la comunidad como lo pueden ser personal de apoyo, recursos, ayudas en la gestión o en la convivencia misma de la escuela.

La pregunta a profundizar una vez demostrado que tanto la comunidad escolar como el MINEDUC entienden de manera diferente la mejora, es ¿Por qué las agencias de apoyo no se preocupan más por solucionar problemas que identifica la escuela? O ¿Por qué no profundizar el análisis y diagnóstico que ellos mismos levantan y buscar alguna alternativa que reimpulse la dignidad educativa en el liceo? ¿Por qué se abordan los problemas de manera aislada y no se intenta profundizar en un diagnóstico que dé muestras sobre el proyecto educativo que requiere el Liceo Sur en su totalidad?

El testimonio de la encargada de la Agencia Técnica Externa (ATE) a nivel comunal parece responder:

O sea, se implementa de la manera en que se implementa porque ellos no saben. No saben lo que pasa. Acá tenemos encargados por área: Liderazgo, Convivencia. Cada experto en su mundo y fijate que ha dado resultado en la mayoría de las escuelas. A mí

me da pena esto de que no sepan cómo planificar, pero eso es lo que intentamos corregir y ayudar constantemente (Encargada de la ATE comunal, 2015)

Tras buscar datos de antiguos sobre investigaciones en el mismo liceo, se pudo encontrar una entrevista del 2011 hacia la misma persona, pues hace mucho tiempo que está encargada de la misma área, en esta entrevista afirma:

No es que sea una cuestión impuesta para ellos tampoco pero la realidad es que tampoco saben mucho lo que quieren. Es así, es súper triste. No saben, mira, a mí me gusta estar ahí, estoy todo el día conversando con jefes técnicos el DEM los directores, tengo que estar [...] Este año volvimos a poner lo mismo (PME), con la diferencia que tenemos poco tiempo. Entonces lo dejamos un poco más solo para hacer sus acciones. Y ahí me quedo claro la impresión con cada uno de ellos. Unos pedían cosas y yo me reía mucho más. Todo el listado de acciones tenía que ver con implementar. Implementar una sala baile, de música, una sala de gimnasia, implementar un parque interactivo, implementar todo así instrumento musical, puras cosas que si tú piensas las cosas no te van a enseñar la calidad que tú haces. No lo va a hacer (Encargada de la ATE comunal, 2011)

De esta manera entonces, se logra concluir que algunas de las necesidades materiales de la escuela son vistas como innecesarias. La ATE Castellano sólo atiende asignaturas que se refieren a las necesarias para cubrir los resultados del SIMCE. Mientras exista la visión de que la escuela no sabe nada entonces se traen a los expertos de cada área será imposible compartir la visión sobre el Liceo Sur como un todo, pues se atienden problemáticas de manera aislada y de manera unilateral.

Se puede concluir a su vez que las ATE no solo son mecanismos de vigilancia permanente en la escuela, sino que a su vez, encabezan en liceos como el liceo Sur los Planes de Mejoramiento, ocupando los tiempos en actividades que no logran ninguno de los objetivos, frustrando a la escuela sin poder ni querer sacarlos del estancamiento, pues su atención está fijada desde una mirada que agarra lo más obsoleto de la eficacia escolar y lo más abstracto de la mirada del mejoramiento.

Respecto a este punto cabe destacar que Murillo, el referente de la eficacia, advierte que ya para el año 2007 había existido un proceso de autocrítica en que se superaban algunos dilemas ligado a lo que en Chile se sigue viviendo:

Una de las críticas tradicionales a la investigación de eficacia escolar es que sólo se ha preocupado del rendimiento académico de los alumnos y dentro de este aspecto, en especial del rendimiento en lengua y matemáticas. Tal hecho no corresponde en absoluto a las tendencias actuales de la eficacia escolar. (Murillo, 2007)

En el mismo sentido, la corriente de la mejora insiste que ha habido una reestructuración con respecto a cómo debiera ser entendida la escuela y su contexto, derivando a corrientes que intentan mejorar indicadores o sobrevalorar la entrevista como técnica autosuficiente para comprender fenómenos. Sin embargo lo que ocurre en Chile con los Planes de Mejoramiento Educativo parecen estar apartados incluso al mismo debate que están llevando los investigadores en el área hace muchos años.

Esto hace pensar que el debate sobre la educación, por mejores intenciones que se tengan, está operando fuera de las escuelas, mientras que dentro de estas se mantiene una lógica conservadora que afecta no sólo a los estudiantes, sino a toda la comunidad escolar y a los sentidos comunes del mismo barrio cuando se tocan

elementos como la calidad y las proyecciones que pueda catapultar una escuela u otra.

Desde el análisis antropológico, o desde las Ciencias Sociales, es fundamental poder comprender la máxima cantidad de elementos que operan para así poder atacar bien el problema de fondo. Para esto es fundamental partir de un buen análisis de cómo se encuentra el liceo y todos quienes componen la institución. De lo contrario, las soluciones que se busquen y los objetivos que se orienten carecerán de criterios de realidad que puedan medirse sea en indicadores cuantitativos como en mejoras cualitativas.

Esta política de mejoramiento vigente, no va a poder encaminarse hacia una mejora en la educación, tanto en la cultura como en los contenidos fundamentales a traspasarse en la escuela, en la medida que no se genere un plan nacional de educación pública que revise nuevamente cuál es la situación actual del proceso enseñanza y aprendizaje, para poder generar mejores diagnósticos y objetivos para estos.

Si bien se detectan algunas carencias que pueden ser mejoradas con recursos, las condiciones en las que se encuentran hoy los liceos municipalizados y los profesores, no permiten avanzar exponencialmente hacia un buen destino. Sobre todo si la etnografía escolar y los estudios que se centran en esta área son aún tan marginales y tan desconsiderados por la academia.

Debe existir, lo más pronto posible, un despliegue que permita a las ciencias sociales investigar la situación concreta de las escuelas y a raíz de estas condiciones generar el debate global pues es en la expresión local, como llama Anderson Levitt (2009), donde ocurren los fenómenos concretos y las manifestaciones concretas del entramado político general.

Una prueba estandarizada como el SIMCE, no puede determinar la entrega o no de recursos a las escuelas, ni mucho menos, no contemplar la realidad concreta que se vive en determinados contextos socioculturales. La historia y el contexto actual del barrio en el que se sitúa la escuela, sus docentes, sus condiciones materiales, sus estudiantes son fundamentales para comprender qué medida debiera implementarse y qué no.

Así mismo, debe existir un espacio de retroalimentación donde se entienda el por qué se toman ciertas decisiones, y se ponga en discusión las prioridades de la escuela tanto en su contexto micropolítico como en el macro.

Hay una desconexión entre lo positivo que puede generar un apoyo Estatal y lo positivo que puede generar la comunidad educativa. Esto no implica que habrán tensiones con un buen plan nacional de educación y es por lo mismo que se requiere de un apoyo constante, cotidiano y con un foco encaminado a la mejora de la cultura escolar para poder resolver en la cotidianidad los impedimentos u oportunidades que se van dando en el camino.

Definitivamente esto no tiene que ver con poner unos cuantos de indicadores más a los Planes de Mejora, ni sacarle otros tantos. Esta reflexión sobre la cultura escolar

permite ampliar la mirada de todo lo que implica generar políticas de intervención, donde los vínculos entre las personas es fundamental en cuanto a su potencialidad como participantes de un proyecto institucional que se adecúe a las circunstancias y necesidades tanto históricas como situacionales.

Se requiere considerar a la comunidad escolar como un actor capaz de interpretar y reconstruir la política. En palabras de Ball (2012), el proceso de recontextualización y traducción que realiza la comunidad escolar a la hora de reelaborar la expresión de la política educativa es imprescindible para iniciar un debate pertinente sobre las condiciones concretas que se viven en las escuelas públicas del país.

Un elemento fundamental para pensar en cómo generar un mejoramiento no tiene que ver solamente con mejorar las condiciones materiales de manera aislada. La presente investigación no supone que los nuevos estándares de calidad debieran ser los cuatro elementos expuestos, si se sigue trabajando en función de cada dimensión por separado, viendo cuál se puede atender y cuál no, según el experto a disposición o el estado de ánimo de la Agencia Técnica Externa a cargo.

La reflexión sobre la cultura escolar obliga a reencaminar la visión que se tiene desde las políticas educativas y la visión desde la misma escuela para poder congeniar en un modelo que haga sentido a la comunidad educativa y los planes nacionales de educación.

El querer que la comunidad participe no va con hacer una actividad recreativa. Si bien puede ser una pequeña vía para despertar ciertos ánimos para tomar riendas en el asunto, lo sustantivo está en mejorar las condiciones laborales de los profesores también, que exista un trabajo permanente entre los actores públicos y la comunidad educativa para poder tener productos que superen la reunión informativa y se transforme en verdaderos espacios de construcción colectiva intentando abarcar la experiencia que cada uno tiene en estas temáticas.

Estas maneras de entender la política educativa podría retroalimentar cada vez más los estudios que se hacen en las diferentes escuelas para así compartir debilidades y fortalezas de cada espacio. La idea no es descolgar a toda escuela pública de sus compromisos con el Estado y viceversa, pero sí empezar a generar una reflexión desde los mismos actores de tal manera que la comunidad educativa pueda ser entendida como todo aquel que comparta cotidianidades, preocupaciones, realidades de una determinada institución educativa, aumentando así el nivel de compromiso en “terreno” que debieran tener los actores externos con una intención hasta ahora mínima de compartir mejoras, informaciones, recursos que pueden revertir en parte la situación actual, que sabemos está fuertemente condicionada por la manera mercantil de entender la educación en planos que incentivan la competencias, la individualidad, la educación de quienes poseen más recursos, entre otros elementos propios del neoliberalismo.

La política de resultados se caracteriza por tener una falta de reflexión de importancia imprescindible. Pareciera ser que es la receta fácil para vigilar, castigar y categorizar. Sin embargo, la antropología y las ciencias sociales en general ven en este caso algo más que una mera prueba arbitrariamente construida que mide la calidad en función de criterios obsoletos.

Uno de los elementos fundamentales para generar una mejora dentro de los liceos es que existan tácticas y estrategias para poder transformar su situación actual (Bellei, 2014). En ese entendido se hace indispensable reflexionar sobre la capacidad organizativa que pueden tener los docentes, directivos, estudiantes y el personal para poder llevar adelante este proceso. Si se sienten presionados por elementos externos no podrán planificar ni llevar a cabo las medidas necesarias para poder generar un proyecto educativo diferente que los encamine hacia un mejoramiento en la escuela.

El elemento organizativo es el elemento inicial de toda transformación, y en las condiciones laborales en las que se encuentran y las exigencias como los programas descontextualizados y la complejidad de llevar adelante los PME, incitan más bien a un estancamiento organizativo hacia la comunidad educativa que dentro de sus particularidades se encuentra la ausencia generalizada de los apoderados debido a sus determinadas situaciones laborales, culturales y económicas.

Las tácticas son acciones de corto plazo, incluyendo acciones específicas como enfocarse en resultados de prueba SIMCE, el monitoreo de resultados, supervisiones al desempeño docente, lo que, de acuerdo con Bellei, son considerados más bien como acciones parciales, limitados a un número pequeño de procesos básicos a nivel organizacional y/o pedagógico.

Una estrategia es más bien un proceso de largo aliento que busca un mayor foco en el aprendizaje de los estudiantes. Esto que menciona Bellei como elemento fundamental para alcanzar mejores resultados, es lo que reivindica la comunidad educativa del Liceo Sur, mientras que los elementos más cortoplacistas son las prioridades de los agentes externos que se proponen mejorar la escuela desde la inmediatez sin tener más horizonte que el próximo SIMCE.

rescata que existe un tipo de estrategia de mejoramiento en las escuelas que son: “de bajos resultados y que requerirían un apoyo externo intensivo para pasar a ser moderadamente efectivas, a través de un número limitado de acciones básicas del funcionamiento de la organización” (Hopkins 1999 en Bellei et al. 2014) Esto es justamente lo que está intentando hacer la ATE Castellano y que se manifiesta en términos concretos con acciones básicas de vigilancia. Pues lo que se debiera entender como una mejora no es en ningún término algo básico, pues de no comprenderse la complejidad del problema, se llegan a los resultados como los que presenta hoy en día el Liceo Sur.

La concepción de mirar las escuelas bajo el prisma delimitado de las tres o cuatro categorías SIMCE, impide ver realmente lo que se debe y lo que no se debe hacer en las escuelas, poniendo metas de efectividad que no toman en serio el rol que se genera dentro de las escuelas y las implicancias que eso tiene para el resto de la sociedad.

El SIMCE y los mismos programas escolares se dirigen a alumnos que no existen quizá sino en algunos establecimientos de excelencia. Pareciera ser que los programas estuviesen hechos a otra medida que la realidad chilena, y esto se debe a la manera en que se están viendo a las escuelas y los objetivos mal dimensionados que plantean para estas. Sin embargo, la lectura que se hace respecto a las

proyecciones del PME siguen siendo esperanzadoras para algunos investigadores del área.

Carrasco (2013) tras haber hecho una evaluación sobre la implementación de los PME desde el 2008 al 2012, considera muchos de los elementos expuestos en esta investigación mediante un estudio de casos. Sin embargo ella concluye:

En el año 2012 se termina el primer periodo de convenio y para algunos colegios se otorga un año de gracias, por lo que su primer periodo termina el año 2013. La experiencia y aprendizaje de todas las partes involucradas, a raíz de muchas dificultades que según los involucrados se debieron enfrentar durante el primer periodo, lleva al MINEDUC a introducir una serie de cambios. En primer lugar entra en vigencia la superintendencia de educación y la agencia de calidad, cuya función es mayor control y supervisión. Luego, se exige a todos los colegios independientemente del tipo de administración y si han firmado convenio a no, diseñar e implementar un PME. También se mejoran los procedimientos y se establecen mecanismos de apoyo y supervisión, lo que facilitará el diagnóstico e implementación de nuevas acciones para el periodo 2013-2016. Con todo esto, unido a la experiencia acumulada y recursos asignados, la implementación de un nuevo periodo, diseño y ejecución de nuevas acciones en un nuevo PME tendiente a mejorar la calidad de la educación, más allá de la concepción que se tenga sobre la misma, seguramente tendrá mejores resultados que el primero, avanzando así progresivamente a la meta inicial que motivó su publicación, mejorar la calidad de la educación (Carrasco, 2013).

Ya estando en el 2015, se puede garantizar por medio de lo anteriormente expuesto a lo largo de la investigación, que en realidad, la situación no ha cambiado para bien y los PME siguen cumpliendo un rol superficial y de poco aporte en las escuelas.

Para finalizar, el desafío de la incorporación a este debate sobre los PME y en general sobre la intervención o el apoyo a las escuelas sobretodo para nuestro contexto latinoamericano y nacional es fundamental. Existe una ortodoxia de la efectividad por un lado aplicado en gran medida en la visión que se tiene de la educación en el país. Además el debate europeo parece replicarse sin observaciones a nuestra realidad. Sin embargo, el énfasis debiera estar enfocado a realizar investigación y mediante las experiencias empíricas que resulten de esta en este contexto nacional concreto, poder establecer criterios que den cuenta tanto de cómo llevar el proceso educativo como la elaboración de las políticas educativas. Nuestro país enfrenta una situación que fue fallida en Europa y quienes plantean nuevas soluciones parecen rebotar en este debate de la mejora, la eficacia o la mejora de la eficacia sin focalizarse en el estudio en terreno de las especificidades y cotidianidades que hoy en día vive la educación pública.

No es momento de decir que todo diagnóstico hecho hasta el momento es negativo, pero sí el debate y la producción de conocimiento debiera intentar rescatar los elementos más sustantivos que puedan permitir a mejorar las lecturas sobre los procesos que ocurren en las escuelas para luego poner en discusión las políticas orientadoras de la educación pública con el fin de erradicar la desigualdad o por lo menos los excesos de esta.

A MODO DE CIERRE

Así entonces, vale mencionar que en el Liceo Sur la implementación del PME no ha traído buenos resultados. Para poder transformar este elemento se debe considerar como elemento clave el elemento estratégico que consiste en permitir el proceso de organización de la comunidad para poder incidir en el proyecto educativo que se espera y que esto supere el documento, sino que sean lineamientos a mediano y largo plazo que encaminen a estos PME que hasta ahora se les han puesto muchas expectativas y no han cumplido con sus objetivos.

Estos PME han sido implementados bajo supuestos externos que no entienden la realidad del liceo y que han funcionado como un mecanismo aislado sin condecirse con un objetivo que se encamine hacia una mejora más profunda y que exija no sólo transformaciones en las dinámicas que permitan y apoyen estas transformaciones de manera directa, sino que también puedan abordar elementos fundamentales tocados por los actores como lo es por ejemplo las condiciones laborales de los docentes y el contexto situacional de este liceo.

El desafío inmenso que existe es que no existen recetas para poder medir en indicadores o conceptos el mejoramiento per se en la situación de cualquier escuela debido al contexto. Esto implica que los mejoramientos si bien deben responder a elementos transversales que incorporen y se desarrollen en función del país, también tienen particularidades que deben trabajar. Esto desde el debate de las ciencias sociales se admite como un desafío que ha traído varios avances de tal manera que efectivamente, por ejemplo, la convivencia escolar es un elemento importante a desarrollar. Sin embargo, la manera en que se está trabajando pierde completamente el foco para poder desarrollar una buena medida para el liceo. No entender la situación de un establecimiento educacional por parte de quienes focalizan los recursos y las medidas de transformación es una pésima manera de iniciar un proceso de mejora y es lo que se ha relevado a lo largo de toda la investigación. Pues los avances en las discusiones, si bien le faltan muchas respuestas, han podido aportar ideas que pueden encaminarse al apoyo que hoy en día requieren los colegios públicos del país en este contexto adverso donde la educación está cada vez más mercantilizada pudiendo reflejar este fenómeno en la posibilidad de acumular riquezas con la educación, en el fomento a la competencia tanto de escuelas como de estudiantes y docentes, el conocimiento orientado a la reproducción del mismo modelo en términos de contenido y la fuerte segmentación que existe en las diferentes escuelas, donde quien puede costear un colegio con mejores resultados en todo ámbito lo puede hacer, mientras que la mayoría del país y sus estudiantes se ven marginados a esta posible elección, teniendo que optar por los liceos municipales como el Liceo Sur, donde hoy el rol del Estado no está asumiendo con responsabilidad todos los elementos que se requieren para entregar una educación digna.

Hoy en día, se ha puesto la atención a elementos muy superficiales para poder generar avances en las escuelas. Se tiene una mirada sincrónica, fotográfica y estática de la realidad para desentrañar problemas más profundos.

Treviño realiza una comparación respecto al fútbol y la mentalidad que se debería tener en los Planes de Mejoramiento Educativo:

Se sugiere jugar al ataque, pero con un sistema de juego. Esto quiere decir que se deben establecer metas desafiantes—por encima de las mínimas—y construir, a través de las acciones del PME-SEP, una intervención cuidadosa que ayude a focalizar los esfuerzos de la escuela en torno a las metas. Al igual que en el balompié, los resultados positivos en el aprendizaje dependen de un proceso sistemático de trabajo. El establecimiento de metas desafiantes es una característica de las escuelas que son más efectivas en promover el aprendizaje (Treviño, 2009, p.12)

Siguiendo el ejercicio de ver esta situación como el fútbol, pareciera ser que se pretende generar buenos jugadores de fútbol comprando zapatillas similares a las que ocupó Maradona en su partido con Inglaterra, pero no se están fijando en cómo, dónde y con quién entrenó. Es más, ni si quiera se preocupan de cuánto calzan los jugadores. Se espera que estos metan goles mencionándoles que lo único que necesitan para lograrlo es el esfuerzo, sin preocuparse de las condiciones en que los jugadores viven. Esto mantiene a los jugadores permanentemente lesionados, frustrados por saber que nunca llegarán a ser como el Maradona del SIMCE. Los Planes de Mejoramiento Educativo se vuelven una rutina en que contratan y contratan publicistas para maquillar la realidad, quitándoles tiempo de entrenamiento en fotografías, sin contratar preparadores físicos, sin comprar pelotas y sin intenciones de darle cohesión al equipo. Lo peor de todo, es que a pesar de que la comunidad educativa sabe cómo funcionan las reglas del fútbol y proponen mecanismos para mejorar, a nadie pareciera importarle y las cosas parecieran permanecer iguales. Después de todo, el dueño de la pelota es el SIMCE, y cuando no se cumplen sus expectativas, se enoja y se la lleva para su casa.

De momento, la única salida sería quitarle la pelota al SIMCE o colgar sus zapatillas en los cables. Aunque esto no pasa por un mero decreto, sino con políticas y procesos que permitan generar condiciones dignas para que los jugadores puedan entrenar, colaborar entre ellos y por supuesto, ganar partidos. Necesitamos una hinchada capaz de cantar estas demandas y levantar estos procesos de largo aliento. El modelo neoliberal y la mercantilización parecieran ya haber ganado la copa por muchos años. Lo principal es poner a tela de juicio el sustrato más básico, que no importa la competencia, que son los valores de la persona y la manera en que se relaciona con otros lo que forma una escuela lo más importante y esto es una materia que no sólo afecta a los jugadores, pues fútbol no son solo los jugadores, fútbol somos todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña F (2012). La visión de los docentes sobre los programas de evaluación del desempeño e incentivos económicos individuales del Ministerio de Educación. Análisis antropológico sobre la cultura docente en Chile. (tesis de pregrado) Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Acuña, F., Assael, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46- 55.
- Álvarez A. (1997). Hacia un Currículum cultural: la vigencia e Vygotsky en la educación. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Anderson Levitt K. (2012). Complicating the concept of Culture. *Comparative Education*, 48 (4), 441-454.
- Apple, M (1982). Education and Power. Boston: Routledge and Kegan Paul
- Apple, M. (1999) El Neo-liberalismo en educación. Entrevista a Michael Apple, *Revista Docencia*, p. 22-29. Recuperado desde: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/9web/El%20Neo-Liberalismo.pdf>
- Assael, J, Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 32, n. 115, 305-322
- Assael, J., Acuña, F., Contreras P., Corbalan F. (2013) Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de *accountability* en Chile. *Estudios Pedagógicos*. 40 (2). Recuperado desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000300001&script=sci_artt_ext
- Assael, Redondo J, Acuña F, Contreras P, Santa Cruz E. (2014) Discursos de la política educativa y su traducción en la cotidianeidad de la escuela chilena. La metáfora médica como vía de análisis. Ponencia Seminario CIAE, Santiago.
- Austin, T (2000). Para comprender el Concepto de Cultura. *UNAP Educación y Desarrollo*. 1(1). Recuperado desde: <http://es.slideshare.net/ap100910/unidad-1-para-comprender-el-concepto-de-cultura-2austin21>
- Ball, S. (2003). The teacher`s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, vol. 18, n. 2, 215-228.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A. (2012) How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools. Boston: Routledge and Kegan Paul.

- Bellei, C., Muñoz G, Perez, L., Racynsky, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile: UNICEF
- Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2004) factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. Santiago, Chile: Universidad Adolfo Ibañez
- Bourdieu P y J. C. Passeron (1977). La Reproducción, Barcelona: Laia.
- Carrasco, A. (2008) Investigación en Efectividad y Mejora escolar: ¿Nueva Agenda?. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol 6, Nº4.
- Carrasco, S (2013) Evaluación de la efectividad de la Ley SEP y los Planes de Mejoramiento Educativo 2008-2012 (tesis doctoral). Universidad de Alcalá, España.
- Carnoy, M. (2005) La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites, en García Huidobro: "Políticas Educativas y Equidad, Reflexiones del Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad, UNESCO-FORD-UNICEF, Santiago
- Contreras P. y Corbalán F.(2010) ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial?. *Revista Docencia* 41(1), 5-16
- Contreras P. (2012) La Relación entre Escuela y ATE en el marco de la Ley SEP. (Tesis de Magíster), Universidad de Chile, Santiago, Chile
- Cornejo R., Castañeda L, Abarca W, Acuña F (2014) Trabajo y Subjetividad Docente en el Chile Neoliberal. Un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos docentes. Santiago de Chile: Quimantú.
- Cornejo R., Redondo J. (2007) Variables y Factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*. 33(2) 155-175.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Dubet y Martuccelli (1997) En la Escuela: Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Escobar J (2009) Grupos Focales: Una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología 9(1) 51-67
- Eyzaguirre, B. (2004) Claves para la Educación de la Pobreza. *Centro de Estudios Públicos*, 93 249-277
- Godelier, M. (2010). Comunidad, sociedad, Cultura. Tres claves para comprender las identidades en conflictos. *Cuadernos de Antropología social*. 32. 13-29

- Hargreaves, A. (2005a). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (2005b). Cuando vivimos en una época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje. *Revista Docencia* 27. 64-69.
- Harris, M. (2007). Teorías sobre la cultura en la era posmoderna. Barcelona: Crítica
- Harris, M. (2004). Antropología Cultural. Madrid: Alianza Editorial
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17 (1) Recuperado desde: http://arc.housing.salle.url.edu/oikodomo/workspaces/app/webroot/files/references/text/amartin_11_Harper_Talking_about_pictures.pdf
- Hsieh, Ch y Urquiola, M. (2003) When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile's nationwide school voucher program. Cambridge: Working paper 10008.
- Hopkyns, D. (2001). School Improvement for Real. London: Routledge and Falmer
- García-Huidobro, J., Bellei, C. (2006) La subvención escolar preferencial. ¿Un remedio para la inequidad? *Revista Mensaje*. Recuperado desde: http://www.opech.cl/bibliografico/doc_coloquio/JEDOMensaje1.pdf
- Ley N° 20.248 (2008). *Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago, Chile.
- Ley N° 20.550 (2010). *Modificación ley 20.248, de subvención escolar preferencial*. Santiago, Chile
- Linton R. (1945). The cultural background of personality. Oxford: Appleton-Century
- Luxemburgo R. (2012). Reforma o Revolución. Buenos Aires: Sol 90.
- Lipman, C. (2009). Más allá de la rendición de cuentas: escuelas para nuevas formas de vida. *Revista Docencia*. 38, 26-44.
- MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Frost, D., Steward, S. y Swaffield, S (2007). Schools on the Edge: Responding to challenging circumstances. London: Paul Chapman.
- Martín S. y Pardo, M. (2001). Economía política de las reformas educativas en América Latina. Santiago de Chile: CIDE – PREAL
- Mejía, M. (2008). Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro "maestros gestores, pedagogías críticas y resistencias". *Revista Aletheia*, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], 2(2) 58-101. Recuperado

desde: <http://educacionpublicajgm.uchile.cl/sitio/wp-content/uploads/2014/11/Las-pedagog%C3%ADas-cr%C3%ADticas-en-tiempos-del-capitalismo-cognitivo.pdf>

MINEDUC (2008a) Manual para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. Santiago, Chile: División General de Educación, MINEDUC, Santiago de Chile.

MINEDUC (2008b). Las Orientaciones para elaborar un Plan de Mejoramiento. MINEDUC, Santiago de Chile.

MINEDUC (2012a). Estadísticas de la Educación 2012 (Tablas) en: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2> (Revisado Abril 2014)

MINEDUC (2012b) Orientaciones para la elaboración y actualización del reglamento de convivencia escolar. MINEDUC, Santiago de Chile.

MINEDUC (2013). Plan apoyo Compartido. División de Educación General Ministerio Educación Noviembre 2013. , MINEDUC, Santiago de Chile. Recuperado desde: http://adminpac.mineduc.cl/Repositorio/Material_Apoyo/MA_130350457580697107_PRESENTACI%C3%93N%20P%C3%81GINA%20PAC%20-%20NOVIEMBRE%202013.pdf

MINEDUC (2014). Orientaciones técnicas para Sostenedores y Directivos escolares. Plan de Mejoramiento Educativo. Nuevo enfoque a 4 años. MINEDUC, Santiago de Chile.

Muñoz, G., & Vanni, X. (2008). Rol del Estado y de Agentes Externos en el Mejoramiento de las Escuelas: Análisis en torno a la Experiencia Chilena. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(4) p. 47-68

Murillo J (2002). La "Mejora de la Escuela", concepto y caracterización. La mejora de la escuela: un cambio de mirada. Barcelona: Octaedro.

Murillo J (2007): Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. Colombia: Convenio Andrés Bello

Nurit Bird, D. 2004. Las economías: "una perspectiva económico cultural". *Porik An*. 9. 99-129

OCDE (2004): "Revisión de políticas nacionales de educación". Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Santiago, Chile, .

OPECH (2006). ¿Ley Subvención escolar preferencial? Documento de Trabajo N°2: Ley de Subvención Escolar Preferencial: notas para la discusión Santiago, Chile. Recuperado desde:

[http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/opech\(2006\) analisis criticosep.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/opech(2006) analisis criticosep.pdf)

Plan de Apoyo Compartido (2011) Preguntas Frecuentes Plan Apoyo Compartido. MINEDUC, Santiago de Chile. Recuperado desde: http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/PREGUNTAS_FRECUENTES_PLAN_APOYO_COMPARTIDO_V3.pdf

Reynolds, D. y Teddlie, C. (2001) Reflections on the critics, and beyond them. *School effectiveness and school improvement*. 12 (1), pp. 99-113

Rist R. (1977). *The Urban School: Factory for Failure*, Cambridge, Mass, The M. I. T. Press.

Rockwell E., y Ezpeleta J. (1983). *La escuela: Relato de un Proceso de Construcción*

Rockwell E. (2011). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Román, M. (2010). Luces y sombras de la Evaluación de políticas y programas educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 3, N° 3.

Román, M. (2008). Planes de Mejoramiento, Estrategias e Instrumentos para la Mejora de la Eficacia de la Escuela. *Cuadernos de Educación* 1(9), p 1-18.

Treviño, E. Órdenes, M., Treviño, K (2009). ¿Cómo los planes de mejoramiento educativo SEP pueden ayudar a mejorar los aprendizajes? *Foco Educación*. P.2-30.

Valenzuela J., Allende C., (2014). *Apuntes sobre Mejoramiento Escolar N°1*, Enero 2014. Anillo de Ciencias Sociales sobre mejoramiento de la efectividad escolar en Chile. Unicef.

Wrigley, T. (2004) *School effectiveness": the problem of reductionism*. *British educational research journal*, 30 (2), pp. 227-244