



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

Relaciones sociales y profesionales de coordinadores municipales y directivos de escuelas públicas, en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial

Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización

Estudiante: Manuel Pineda Torres

Profesor Guía: Jesús Redondo

Santiago de Chile, 14 de Diciembre de 2017

DEDICATORIA

A mi madre que es mi ejemplo de superación, valentía y esfuerzo ante la vida.

A las personas que creyeron en mí, y pese a todo aún lo siguen haciendo.

A todas y todos los que buscan cambios con respecto a la actual educación de mercado caracterizada por sus lógicas neoliberales.

A las personas que creen que la educación no se reduce a indicadores y procesos tecnocráticos.

CONSTANCIA

Esta investigación fue posible gracias al patrocinio de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT, ya que me otorgó la Beca de Magister Nacional 2017 del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, folio 22171262, que financió mis estudios de postgrado durante un año en el Magister en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización de la Universidad de Chile

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de esta investigación, y su finalización con éxito, fue posible debido a la intervención de personas, instituciones y situaciones que estuvieron siempre alentándome a proseguir y no decaer en el trayecto de este camino.

En primer lugar quiero agradecer y destacar a mi pilar fundamental, mi madre. Muchas gracias por todo. También a mi familia, que pese a todas las dificultades que han vivido, siempre tuvieron una palabra de aliento y de motivación hacía mí.

También quiero agradecer a mis profesores, y actualmente colegas, de la Escuela de Sociología de la Universidad Católica Silva Henríquez. El apoyo brindado tanto para poder acceder a cursar mis estudios de postgrado, como también por la entrega de sugerencias y recomendaciones para esta investigación.

En tanto, quiero destacar a mis amigos y amigas que me acompañaron y siempre han tenido una palabra de aliento no sólo ahora. Destaco a mis amigos y amigas del barrio, del colegio, personas que encontré durante mi paso por el pregrado de Sociología, e incluso aquellos que tuve la oportunidad de conocer en esta etapa de postgrado.

Mención honrosa y llena de agradecimientos a todas y todos los participantes de este estudio, quienes me regalaron parte de su tiempo y energías para contribuir en esta investigación, son los protagonistas; y por tanto, sin ellos ninguna palabra, ni reflexiones de este proyecto serían posibles.

Manifiesto mi gratitud a todo el equipo de investigación de Psicología Educacional de la Escuela de Psicología de la Universidad de Chile. Recordando que esta investigación fue desarrollada al alero del FONDECYT 1160445, “La recontextualización de las políticas de rendición de cuentas y de mercado en escuelas públicas vulnerables de la Región Metropolitana”, el cual es dirigido por Jenny Assael Budnik. Una mención especial al profesor Jesús Redondo Rojo por manifestar su interés en cuanto a la problemática aquí abordada y junto con ello guiarme en este proceso.

Por último, quiero destacar a dos profesores, Justino Gómez de Benito y Jaime Galgani Muñoz, quienes me brindaron su ayuda en una serie de trámites que me permitieron obtener el financiamiento para poder cursar mis estudios de magister. Gracias a ellos, y la posterior beca asignada por CONICYT, pude continuar mis estudios sin problemas.

Como verán, el espacio es acotado, me quedan demasiados agradecimientos. Es por ello que el resto de ellos los realizaré en persona.

Índice de contenidos

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I: ÁREA PROBLEMÁTICA	7
1. Antecedentes	7
1.1. Escuela y disminución de las desigualdades: mejora escolar	7
1.2. Contexto educacional chileno durante finales del siglo XX y comienzo del XXI	8
1.3. Ley de Subvención Escolar Preferencial	10
1.4. Estudios y evaluación de la Ley SEP: Alcances y limitaciones	12
2. Problema de investigación	15
3. Pregunta de investigación.....	18
4. Objetivos	18
5. Justificación	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	22
1. Política educativa	22
2. Escuelas y mejora de la eficacia escolar	25
2.1. La escuela como organización: procesos de desarrollo y cambio	25
2.2. Mejora de la eficacia escolar	28
2.3. Liderazgo directivo durante procesos de cambio escolar	30
3. Interaccionismo simbólico: Relaciones sociales y profesionales en el marco de la mejora de la eficacia escolar	33
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	38
1. Fundamentos del diseño.....	38
2. Selección de participantes de la investigación	39
3. Técnicas de producción de información.....	44
4. Entrada al campo	45
5. Modelo de Análisis	47
6. Criterios de rigor éticos y científicos	50
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS	52
1. Hallazgos y resultados.....	52
1.1. Caracterización Departamento Educacional Municipal	52
1.2. “Sólo le interesaban los números azules”	53
1.3. “Centrado más en el tema de los aprendizajes”	55

1.4. “ <i>Todos son un referente importante para la mejora</i> ”	57
1.5. “ <i>Un plan de navegación y no un plan de recursos</i> ”	58
1.6. “ <i>Dejan que las escuelas trabajen solas</i> ”	61
1.7. “ <i>Nunca ha(n) estado en una escuela</i> ”	65
1.8. “ <i>Me manejo</i> ”	67
1.9. “ <i>Es un tema muy sentido, te diría casi simbólico</i> ”	69
1.10. “ <i>Representantes del sostenedor</i> ”	72
1.11. “ <i>Una greda que lleva 20-30 años</i> ”	75
1.12. “ <i>Tienen ganas de que les vaya bien</i> ”	77
1.13. “ <i>Empapar-se de estos cambios</i> ”	78
2. Discusión	81
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	99
1. Cronograma de investigación	99
2. Pautas de entrevista	100
3. Carta de acceso al campo	107
4. Consentimientos informados utilizados para la producción de información	112

INTRODUCCIÓN

En Chile ante las brechas educacionales, tanto de acceso como de calidad, generadas por las transformaciones del sistema educativo durante la dictadura en la década de los 80, y que perduran en la actualidad (Bellei y Vanni, 2015), se han implementado una serie de políticas que buscan mitigar las diferencias de calidad existentes entre establecimientos particulares y municipalizados (Cox, 2012). En este contexto es posible destacar la Ley de Subvención Escolar Preferencial, promulgada en 2008, la cual busca mejorar la calidad educativa y los resultados académicos de aquellos establecimientos que atienden a educandos provenientes de sectores socioeconómicos vulnerables. Dichos estándares de mejoramiento de la eficacia escolar son medidos mediante el SIMCE (MINEDUC, 2008).

La SEP por medio de la entrega de recursos económicos destinados a la mejora de aspectos administrativos, de infraestructura, elementos de apoyo para la enseñanza, entre otros ámbitos de las escuelas; permitiría la promoción de resultados académicos de los centros escolares en mediciones SIMCE (Corvalán, 2012). Sin embargo, una serie de investigaciones y sus resultados cuestiona la eficacia de esta política educativa.

En tanto la Ley SEP declara una serie de requisitos de implementación que permitirían su efectividad, tanto de carácter intraescolar como externo a las organizaciones educacionales (MINEDUC, 2008; 2012). En lo relacionado a las condiciones internas de la escuela, y en relación con la experiencia de escuelas vulnerables que mejoran, se puede hacer mención a la necesidad de una cultura escolar propicia al cambio, la existencia de trabajo colaborativo, la presencia de objetivos compartidos, entre otros (UNICEF, 2004). Los requisitos externos se vinculan con la existencia de relaciones de apoyo y colaboración entre las escuelas y sus sostenedores, asesores técnicos, la Agencia de Calidad, entre otros. En los procedimientos intraescolares y externos el papel de los directivos es crucial (Raczynski, 2012).

Por lo tanto, a partir de las relaciones externas que establecen los establecimientos se busca comprender las características de la relación de directivos y aquellos coordinadores municipales de un departamento educativo municipal, quienes son los encargados de brindar apoyo a las escuelas durante la implementación de proyectos de mejoramiento escolar bajo la Ley SEP. Lo anterior, permite visualizar las condicionantes existentes en esta relación y las posibles dificultades inherentes a la SEP.

CAPÍTULO I: ÁREA PROBLEMÁTICA

1. Antecedentes

1.1. Escuela y disminución de las desigualdades: mejora escolar

En el contexto latinoamericano, las escuelas juegan un papel importante en la construcción de sociedades más equitativas, tanto a nivel económico como también social, cultural y político. Por lo tanto, la mejora de las instituciones educativa ha sido primordial para los gobiernos de la región debido a su papel en la disminución de las desigualdades presentes en el continente (Tedesco, 2012; Murillo, 2009).

A partir de los años 90, junto con el fin de los regímenes autoritarios, se comienzan a realizar una serie de reformas educativas en Latinoamérica. Las políticas educacionales implementadas se caracterizan por aspirar a la configuración de un continente más democrático, además de buscar incidir en el desarrollo económico de las naciones (Tedesco, 2012). No obstante a que la cobertura educativa en el continente alcanza un 94%, se evidencian una serie de problemáticas que no permiten la concreción de una educación que asegure una mayor equidad y democratización de las naciones latinoamericanas. Las dificultades que permean los objetivos de los sistemas escolares se asocian con niveles significativos de deserción escolar, fracaso escolar y la baja inclusión de sectores socioeconómicos vulnerables en organizaciones educativas, entre otras adversidades (UNESCO, 2013).

Las problemáticas ya mencionadas han incidido en la agenda pública de los gobiernos latinoamericanos, ya que se han puesto en marcha una serie de políticas que buscan mejorar los sistemas educativos, sus resultados y, como efecto de esto, contribuir a la disminución de desigualdades en el continente. En este sentido, Román y Murillo (2011) caracterizan el apoyo gubernamental como la entrega de insumos económicos que contribuyan en la generación, mantención y fortificación de mejoras en los establecimientos educativos, lo cual favorecería a la disminución de desigualdades.

Pese a los apoyos político-económicos entregados a los sistemas educativos, Román y Murillo (2011) expresan que dicha inversión no ha tenido los resultados esperados por los gobiernos. Los autores agregan que la implementación de políticas y proyectos que se relacionan con la entrega de recursos económicos, no han generado la promoción significativa de los resultados académicos; por ende, no han posibilitado la disminución de las brechas económicas, sociales, culturales y políticas presentes en el continente. La persistencia de la desigualdad en Latinoamérica puede ser reafirmada por el hecho de que esta región es tipificada como la más inequitativa del planeta (PNUD, 2010 citado en Murillo y Román, 2011).

El bajo éxito que ha tenido la entrega de apoyo económico, buscando mejorar resultados académicos y junto con ello la disminución de desigualdades, ha sido una temática abordada a nivel mundial por distintos gobiernos y organizaciones educacionales. En este contexto el año 2000 se realiza la Conferencia Mundial Dakar, instancia en la que se propusieron una serie de objetivos que permitieran mejorar los sistemas educativos y sus resultados. La consecución de estos objetivos tenía como fecha límite el año 2015 (UNESCO, 2013).

1.2. Contexto educacional chileno durante finales del siglo XX y comienzo del XXI

El contexto educativo chileno posee una serie de similitudes con respecto a las problemáticas evidenciadas a nivel sudamericano. En Chile las escuelas y sus funcionarios juegan un papel protagónico en cuanto a la entrega de una educación que permita mitigar las desigualdades existentes. No obstante, la reforma educativa de 1980 fue crucial en lo educacional, ya que mediante ésta se generaron y profundizaron las desigualdades educativas y económicas entre escuelas, en relación a su dependencia. Dicha transformación se expresó a nivel de gestión y financiamiento educativo. (Drago y Paredes, 2011).

Las principales transformaciones del sistema educativo chileno durante el periodo de dictadura se relacionan con la descentralización de la educación, ya que se traspasaron las responsabilidades estatales-educativas a los municipios (Elacqua, González y Pacheco, 2008; Cox, 2012; Laso, Albarrán y Carrasco, 2012). Además, se generó la introducción de instrumentos de financiamiento relacionados con el subsidio a la demanda, y se incentivó el surgimiento de escuelas privadas financiadas estatalmente. Lo anterior, provoca la competencia entre escuelas públicas y particulares subvencionadas, lo que se mantiene vigente en la actualidad (Bellei y Vanni, 2015).

Posterior a la municipalización de la educación, y junto con la vuelta de los gobiernos democráticos en Chile durante los años 90, se comienzan a implementar una serie de intervenciones, planes y programas destinados a disminuir la brecha existente respecto con la calidad educativa y resultados académicos entre establecimientos municipalizados y particulares (Cox, 2012). Dichas políticas han sido implementadas principalmente en aquellas escuelas municipalizadas que trabajan con estudiantes que habitan en sectores vulnerables socioeconómicamente (Drago y Paredes, 2011).

Las intervenciones realizadas por el Ministerio de Educación, en adelante MINEDUC, buscaban mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes por medio del perfeccionamiento de aspectos institucionales-educativos de los centros escolares. Entre las acciones realizadas por MINEDUC en los años 90 es posible mencionar programas tales como el Programa de las 900 escuelas, proyectos de mejoramiento educativo PME, el

Programa de Mejoramiento y Calidad en la Educación MECE, entre otros (Drago y Paredes, 2011; Cox, 2012).

En tanto, durante la década de los 2000, debido al aumento de las brechas de puntajes SIMCE entre establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares, se lleva a cabo lo que es denominada como una “reforma de la reforma” (Bellei y Vanni, 2015). En este aspecto, se intentó generar mejoras en la reforma enunciada por Frei en los 90, la cual se puede resumir en los siguientes objetivos: modificar aspectos curriculares, la entrega de apoyo a docentes, mejoras curriculares y pedagógicas y la extensión de la jornada escolar (Cox, 2012). Las principales complementariedades otorgadas a dicha reforma guardan relación con incidir efectivamente en el aula y en la adquisición de aprendizajes por parte de los estudiantes (Bellei y Vanni, 2015).

Bellei y Vanni (2015) indican que para incidir en el aula y en los aprendizajes de los educandos se realizaron una serie de acciones que se centraron en: ajustes curriculares que fuesen más explícitos tanto en sus objetivos como contenidos, la fortificación de la evaluación externa, SIMCE, como indicador del logro efectivo de aprendizajes, se aumentó la cobertura de programas compensatorios que buscaban incidir en las mejoras de aprendizajes y a nivel curricular, también pasaron a jugar un papel clave instituciones externas que facilitarían el cambio orientado a la mejora de resultados. Tómese como ejemplo, universidades y consultoras.

No obstante, pese a los planes y programas implementados por el MINEDUC, y los ajustes curriculares y pedagógicos, las distancias educativas entre establecimientos, en relación con sus dependencias, se mantienen. Laso, Albarrán y Carrasco (2012) y Corvalán (2012) manifiestan que las políticas implementadas en la década de los 90, no han contribuido para la disminución de la desigualdad educativa entre las organizaciones escolares. En este sentido, Laso, Albarrán y Carrasco (2012) señalan que desde el año 2003 existe una brecha considerable en el rendimiento del estudiantado. Acorde a los datos que analizan del SIMCE, los investigadores indican que existe una diferencia de 60 puntos entre colegios municipales y particulares pagados, en tanto la brecha que tienen los establecimientos municipales versus los particulares subvencionados es de 25 puntos. Estas diferencias, recalcan los autores, también se observarían tanto en la Prueba de Selección Universitaria, como también en mediciones internacionales como TIMSS y PISA.

En tanto, y remitiéndonos al contexto actual, la crisis generalizada que existe en la educación municipalizada tanto por sus resultados en mediciones estandarizadas, como por su constante baja de matrícula, ha generado que el 02 de noviembre del 2015 se ingrese a la Cámara de Diputados el proyecto de ley que aboga por la reconfiguración del sistema público educacional chileno, buscando principalmente la desmunicipalización de la educación. Con este cambio se busca mejorar la administración de la educación pública, mediante la entrega de la administración educativa a Servicios Locales en las cuales no jueguen un papel exclusivo los ediles. Lo anterior, hipotéticamente, permitiría la mejora a nivel de gestión de

los establecimientos públicos, y por ende impactaría en los resultados académicos y niveles de aprendizajes de los educandos que acceden a dichas instituciones (Secretaría General de la Presidencia, 2015).

1.3. Ley de Subvención Escolar Preferencial

A raíz de las problemáticas asociadas al rendimiento educativo acorde a la dependencia de las instituciones escolares, principalmente en mediciones SIMCE; además, de la efervescencia social con respecto a la demandas del movimiento educativo secundario en relación a la modificación de la LOCE y el cuestionamiento a las desigualdades educativas (Bellei y Vanni, 2015). Resulta de interés visualizar la respuesta entregada por el gobierno de ese entonces, la cual se desarrolló con la finalidad de apaciguar las crecientes demandas de la sociedad civil en temas educativos y, por supuesto, mejorar los puntajes SIMCE en un sistema de medición legitimado por el MINEDUC.

El 2 de febrero de 2008 es promulgada la Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial, en adelante Ley SEP. Dicha Ley entrega recursos económicos diferenciados y suplementarios para la concreción de mejoras significativas en áreas de calidad y equidad de las escuelas. Esta Ley posee como premisa contribuir en que los estudiantes, especialmente los prioritarios, de las escuelas tengan aumentos significativos en sus resultados académicos y en las mediciones nacionales, tales como el SIMCE (MINEDUC, 2008; 2012; Corvalán, 2012). Por lo tanto, en esta Ley subyace la noción de que educar a estudiantes vulnerables en términos socioeconómicos, se traduce en mayores costos económicos (Cox, 2012; Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010).

La entrega de insumos económicos a las organizaciones escolares es realizada por el MINEDUC en concordancia con la cantidad de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y/o prioritarios que asisten a una determinada institución, su concentración y acorde a la clasificación que la SEP realiza de los centros educativos, La entrega de estos recursos deben permitir la mejora de la escuela, lo cual incida en sus resultados académicos; para ello la escuela beneficiaria de la Ley SEP construye un Plan de Mejora, en adelante PME, que concibe como áreas de intervención y mejora escolar las siguientes dimensiones: Gestión del currículum, Liderazgo escolar, Convivencia escolar y Gestión de recursos (MINEDUC, 2012; Corvalán, 2012).

En la construcción, y posterior implementación de los PME, resulta importante el involucramiento tanto de los miembros que conforman la escuela, como también de los agentes externos a ella, tales como el sostenedor, asesoras técnicas, las provinciales educativas, entre otros (MINEDUC, 2008; 2012). Por lo tanto, a diferencia de los planes de mejoramiento que poseían una lógica vertical descendente (Bolívar, 2005), es decir la imposición de acciones desde el MINEDUC a los establecimientos; en la Ley SEP, los

sostenedores y las escuelas juegan un papel protagónico en la implementación de procesos que mejoren los resultados escolares, ya que ambas organizaciones tendrían una mayor injerencia tanto en la elección de acciones visualizadas como necesarias para mejorar, como también debido a los procesos colaborativos que dichas organizaciones llevarían a cabo en la ejecución de estos planes (Raczynski, 2012; Muñoz, Weinstein y Pascual, 2013). Dicho sea de paso, el acceso a los recursos SEP es de carácter voluntario (Corvalán, 2012).

No obstante, pese al protagonismo de sostenedores y la comunidad escolar en la implementación de planes de mejoramiento, existen una serie de exigencias por parte del MINEDUC asociadas a la tipificación de la escuela con respecto a los puntajes que ésta ha obtenido en el SIMCE. Las escuelas beneficiarias se clasifican en: 1) autónomas: siendo aquellos centros escolares en los que se observa de forma sistemática buenos resultados en el SIMCE; 2) emergentes: corresponde a los establecimientos en los cuales sus estudiantes no han mostrados buenos resultados de forma periódica; 3) en recuperación: se refiere a las escuelas que han obtenido de forma reiterada resultados deficientes en los resultados SIMCE (MINEDUC, 2008).

Acorde a la categorización mencionada, los centros escolares, y a su vez también los sostenedores, deben cumplir con requisitos estipulados y monitoreados por el MINEDUC. En síntesis, aquellos establecimientos emergentes y en recuperación corresponden a las entidades que poseen mayores condiciones y presiones en cuanto a los planes de mejoramiento que diseñan y sus resultados SIMCE. Por ejemplo, si las escuelas emergentes no muestran una mejoría en su SIMCE luego de 4 años en régimen SEP, pasan a formar parte de la categoría en recuperación. Los centros en recuperación si no alcanzan los estándares de escuela autónoma o emergente mediante sus planes de mejoramiento, el MINEDUC posee la facultad de revocar el reconocimiento oficial de la institución educativa. (MINEDUC, 2008).

El cumplimiento que deben tener los centros escolares y sostenedores con respecto a las exigencias y estándares en el SIMCE propuestos por el MINEDUC, evidencian que la SEP consiste en una política de rendición de cuentas públicas (Assael, Acuña, Contreras y Corbalán, 2014). La rendición de cuentas es efectuada por los establecimientos tanto a sus comunidades educativas, como a entidades públicas que fiscalizan la inversión de recursos económicos y su impacto en los resultados académicos de una organización escolar. Por lo tanto, la comunicación y relación entre los establecimientos, su sostenedor, la Superintendencia de Educación, Agencia de Calidad y entidades gubernamentales en educación resultan clave para la implementación, evaluación y asignación de recursos acorde a los logros obtenidos en cuanto a resultados SIMCE (Corvalán, 2012).

Por lo tanto, mediante la Ley SEP el paradigma de política educativa imperante en Chile, de carácter centralizado, perpetúa aquel modelo en que la responsabilidad de lo académico recae sobre los sostenedores y los establecimientos. Bajo esta lógica, el nivel central y/o ministerial

juega un papel de carácter punitivo respecto con aquellas escuelas que no cumplen sus compromisos de mejora, además de brindar los estándares de calidad y financieros que permitan el funcionamiento de esta política de *accountability*. Al ser traspasada la responsabilidad a nivel local, la relación entre sostenedores y centros escolares es fundamental para lograr cambios educativos a favor de la igualdad y calidad educativa, ya que en dichos organismos recae la presión en cuanto a la generación y mantención de cambios vinculados con la mejora en los resultados SIMCE, mantención de matrículas, entre otros aspectos (Weinstein, et al., 2010; Assael, et al., 2014).

En tanto, dichos mecanismos de rendición de cuentas se han visto fortificados a partir de la promulgación de la Ley N° 20.529, la cual buscando el aseguramiento de la calidad en la educación escolar propicia el surgimiento de una serie de instituciones que aseguren dicho fin. Tal sistema es conformado por el MINEDUC, la Agencia de Calidad de la Educación, el Consejo Nacional de Educación y la Superintendencia de Educación (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, 2016). Desde una perspectiva crítica, Falabella (2015) señala que se fortifican aquellos elementos propios de las políticas de *accountability*, propiciando un Nuevo Modelo de Gestión Pública que aumenta las presiones de políticas tales como la SEP sobre los centros beneficiarios.

1.4. Estudios y evaluación de la Ley SEP: Alcances y limitaciones

La Ley SEP durante su promulgación e implementación, generó altas expectativas en directivos y docentes de los establecimientos beneficiarios. Estas esperanzas se relacionaban con el aumento de ingresos que percibirían las instituciones escolares (Fundación Chile, 2010). No obstante, la implementación de la SEP ha tenido una serie de dificultades. Raczynski, et al. (2013) y Weinstein, et al. (2010) señalan que durante su entrada en vigencia se originaron problemáticas asociadas a los constantes cambios en la información y exigencias del MINEDUC a escuelas y sostenedores; y en relación con lo anterior, la poca claridad de la información entregada por la autoridad a los agentes ya señalados. Otras problemáticas mencionadas por los investigadores guardan relación con el MINEDUC y su baja capacidad para redefinir su nuevo rol en el marco de mejoramiento instaurado; además de la fijación de metas SIMCE que pueden ser consideradas excesivas, y en algunos casos inalcanzables, por las escuelas beneficiarias.

En tanto Valenzuela, Villarroel y Villalobos (2013) expresan que esta Ley, a cinco años de su implementación, no ha entregado mayores oportunidades a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, ya que el acceso de estos niños, niñas y jóvenes a la educación ya era significativa antes de la implementación de la SEP, sobre todo en el caso de la educación pública, la cual en su gran mayoría se beneficia de la subvención escolar.

El hecho de que la gran mayoría de las escuelas municipalizadas sean beneficiarias de la SEP, representando un 99% del total de establecimientos del país, ha generado dificultades para determinar la influencia de los recursos SEP en la mejora de estos establecimientos, ya que no existen grupos municipales no beneficiarios considerables que permitan realizar un contraste. No obstante, no existen diferencias significativas en cuanto a mejora de la eficacia escolar, entre establecimientos particulares subvencionados que están adheridos a la Ley SEP y aquellos que no (Valenzuela, et al., 2013).

Pese a las dificultades para realizar comparaciones en cuanto al funcionamiento de la Ley SEP y sus contribuciones en el sistema educativo público, existen variados estudios que constatan sus principales repercusiones y limitaciones. Raczynski, et al. (2013) y Fundación Chile (2010) señalan que la SEP ha contribuido en que las escuelas pongan mayor atención a los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, ya que los establecimientos y sostenedores poseen responsabilidades relacionadas con el cumplimiento de metas entregadas por el MINEDUC. Por lo tanto, contradiciendo lo señalado por Valenzuela, et al. (2013), los autores y la Fundación Chile (2010) indican que ha existido aumento en los resultados SIMCE de los establecimientos desde el funcionamiento de la SEP; sin embargo, dicho aumento es distante a las metas entregadas por las autoridades educativas del Ministerio. Además, los autores mencionados, expresan que se ha cuestionado la baja incidencia que ha tenido la SEP en la disminución de la segregación escolar. Lo anterior, se debe a que esta Ley se concebía como una estrategia para que los establecimientos educativos menos vulnerables recibieran una mayor cantidad de estudiantes prioritarios, debido a lo atractivo que resultaban los recursos económicos brindados por el MINEDUC. Pese a ello la concentración de educandos prioritarios continúa siendo más que nada en establecimientos municipales (Bellei y Vanni, 2015).

Murillo (2009) expresa que el paradigma de la mejora de la eficacia escolar se relaciona con aquellos proyectos orientados a la mejora de la formación de sus estudiantes y las condiciones administrativas e institucionales de las escuelas, con la finalidad de incidir en la promoción de los resultados académicos de un centro educativo. Cornejo y Redondo (2007) destacan que el estudio de factores escolares y su incidencia en los resultados académicos, se da como respuesta al “Informe Coleman” realizado el 1966. Dicho estudio indicaba que los resultados de los alumnos eran determinados por el origen sociocultural de los estudiantes, asignando un valor inferior a 10% de la varianza a los factores escolares y su incidencia en el rendimiento (Coleman, 1966).

Cornejo y Redondo (2007) agregan que ante los resultados de dicha investigación, como respuesta, surgen investigaciones que buscan dar cuenta de la incidencia de las dinámicas escolares en la eficacia escolar. Los investigadores señalan que la consideración tanto de factores endógenos de la escuela como también aquellos exógenos, se realizó en los años 80 mediante análisis estadísticos. Durante los 90 se prosiguió con estudios estadísticos multinivel. No obstante, se da un giro en las metodologías de investigación debido al

surgimiento del movimiento de la mejora de la eficacia escolar en los 90. Los estudios realizados bajo tal marco se deberían caracterizar, no siempre fue así, por la utilización de enfoques cualitativos

Por lo tanto, entendiendo los fundamentos de la Ley SEP a partir del paradigma de la mejora de la eficacia escolar, se pueden señalar una serie de estudios nacionales e internacionales que posibilitan dar cuenta de las limitaciones que han existido en la implementación de programas de mejoramiento escolar; buscando en esta investigación presentar estudios que han realizado aportes en cuanto a las relaciones de las escuelas con sus sostenedores, o bien las dificultades que tienen las escuelas para realizar procesos de cambio.

En relación a las condiciones internas propicias para el cambio, existe una amplia gama de investigadores que señalan que resulta necesario el compromiso entre docentes y directivos en base a ideas compartidas, también es fundamental que tanto la dirección como el profesorado tengan una clara identificación con los objetivos que se plantea la escuela (UNICEF, 2004). También se requiere de espacios para la opinión de la comunidad escolar, lo que facilita la construcción y la puesta en común de los objetivos de mejora. La existencia de altas expectativas tanto sobre los alumnos como también en relación al proceso de mejora que se lleva a cabo por parte del profesorado (UNICEF, 2014; Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). También resalta la necesidad con respecto a la presencia de planificación colaborativa además de la participación efectiva de la comunidad escolar en los proyectos que aspiran a la mejora. Lo anterior, permite dar cuenta de que es necesario un tipo de liderazgo que promueva consensos en la comunidad escolar, y que además facilite y fomente la participación de los distintos estamentos que la componen (Bolívar, 2010). Tales condiciones permiten la constitución y mantención de una cultura escolar propicia al cambio al interior de una organización en constante aprendizaje (Sepúlveda y Murillo, 2012; Murillo y Krichesky, 2012).

Respecto con aquellas limitaciones propias de las políticas de mejoramiento escolar, Bolívar (2005) y Paredes (2004) analizan las políticas y reformas educativas que aspiran a la mejora de las organizaciones escolares. Sus principales conclusiones aluden al carácter vertical e impositivo que muchas veces adquieren las estrategias políticas de mejoramiento educativo. Lo anterior, argumentan los autores, se generaría debido a la baja consideración del contexto socioeducativo en el cual se ejecuta un plan de mejora, lo cual produce efectos poco significativos en la escuela, su funcionamiento y resultados.

En relación con el párrafo anterior, y haciendo énfasis en las relaciones de las escuelas con sus sostenedores, Ball y Maroy (2009) realizaron un estudio de casos en 14 escuelas de Europa, buscando demostrar la existencia de condicionantes que son clave en la organización, funcionamiento y lógicas de acción de las escuelas. De las variadas conclusiones del estudio es posible mencionar aquellas que tratan sobre la traducción de la política en las escuelas y sus relaciones con agentes gubernamentales externos. La adaptación de las escuelas, ante las demandas externas, se constituye como un proceso político en el que

juegan un papel importante los miembros de una comunidad educativa, especialmente los directivos.

Los directivos de un establecimiento tienen la responsabilidad de articular y generar un equilibrio entre las demandas internas y externas (Raczynski, 2012). Por lo tanto, son los encargados de orientar el funcionamiento de la escuela para la satisfacción de las políticas educativas y las lógicas de acción propias de la organización escolar. Las dificultades inherentes de este proceso se relacionan con la percepción que tienen los miembros de la escuela con respecto a los cambios, es decir, pueden ser vistos como políticas que amenazan las lógicas de acción que prevalecen en ésta (Ball y Maroy, 2009).

En tanto, durante los últimos 20 años se han realizado una serie de investigaciones nacionales con respecto al mejoramiento de escuelas en sectores vulnerables socioeconómicamente. UNICEF (2004), Bellei, et al. (2014) y Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni (2015), en sus estudios sobre escuelas eficaces en sectores pobres, las principales conclusiones además de dar importancia a los factores internos que inciden en la mejora, destacan que para la implementación de procesos de mejoramiento efectivos es imprescindible la existencia de metas compartidas entre directivos y sostenedores. Además, se requiere la presencia clara del sostenedor en cuanto al apoyo y orientación de las escuelas. Lo anterior, resulta fundamental, ya que permite la existencia de sinergia entre las instituciones, la orientación del sostenedor en cuanto a la aplicación de las políticas educativas establecidas por los organismos centrales y el desarrollo de un trabajo colaborativo en torno a objetivos socio-educativos comunes.

En este ámbito, resulta interesante señalar las características de un establecimiento que pudo establecer una mejora sostenida en el tiempo, ya sea en términos de resultados SIMCE y en su revitalización a nivel general. Contreras y Carrasco (2014) resaltan que la trayectoria de mejoramiento de la Escuela Ciudad de Frankfort, ubicada en San Joaquín-Región Metropolitana, Chile, se gestó en gran medida gracias a las relaciones colaborativas entre el centro y su sostenedor; además de la entrega de cierto margen de autonomía por parte del sostenedor a la comunidad educativa y en específico a la directora del establecimiento para implementar medidas atinentes a las necesidades y particularidades de la escuela.

2. Problema de investigación

La Ley de Subvención Escolar preferencial consiste en una política educativa que busca mejorar la calidad educativa y los resultados académicos obtenidos por los estudiantes prioritarios que asisten a establecimientos municipales, y particular subvencionados, en el SIMCE. Para esta finalidad juegan un papel importante los recursos de subvención entregados por el Ministerio de Educación, y administrados por los municipios para su utilización en los establecimientos educacionales. Dichos insumos económicos se asignan en proporción a la concentración y cantidad de estudiantes prioritarios que posee una

determinada organización escolar. Lo anterior, guarda relación con que los establecimientos beneficiarios de la Ley SEP se caracterizan por la inclusión de estudiantes vulnerables en términos socioeconómicos (MINEDUC, 2008; MINEDUC, 2012)

Esta Ley contempla la construcción de un Plan de Mejoramiento Escolar, elaborado por cada establecimiento a partir de sus necesidades pedagógicas y organizacionales. Entonces, dicho plan permitiría la construcción de estrategias para la superación de dificultades presentes en las escuelas; y junto con ello mejorar sus resultados en mediciones SIMCE. A partir de lo anterior, se concibe que en esta Ley la responsabilidad por la mejora de las condiciones organizacionales-pedagógicas, que incidan en los resultados, recae exclusivamente en los establecimientos y su sostenedor (Weinstein, et al., 2010; Assael, et al., 2014).

La implementación de la SEP considera como indispensable la participación de distintos actores durante el proceso de mejoramiento escolar. Tales actores corresponden a sostenedores, directivos, docentes, apoderados y estudiantes. En esta Ley los procesos de mejoramiento escolar se deben caracterizar por la involucración efectiva de distintos actores relevantes en los procesos de cambio (MINEDUC, 2008; 2012). Lo anterior, debería marcar una distancia y diferencia significativa con políticas de carácter más vertical e impositivo que se implementaron durante la década de los 90 en nuestro país.

Sin embargo, pese a la implementación de esta Ley, se evidencia que los resultados SIMCE en los establecimientos, especialmente municipalizados, no han aumentado lo esperado; junto con ello existen críticas, por parte de la ciudadanía, asociadas tanto a la calidad de educación que entregan los establecimientos municipales, como a la responsabilización de las comunidades locales por mejorar brechas socioeducativas, lo cual debería ser una responsabilidad asumida principalmente por el Estado (Laso, Albarrán y Carrasco, 2012; Corvalán, 2012). Por lo tanto, es posible cuestionar si esta Ley efectivamente contribuye en la mejora de los colegios municipalizados y en la disminución de las brechas educativas en nuestro país, o bien, si se está implementando de una forma que permita obtener los beneficios estipulados en sus objetivos asociados a la mejora de la eficacia escolar.

La investigación socioeducativa tanto a nivel nacional, como internacional, ha puesto en evidencia una serie de postulados teórico – prácticos que deberían permitir mejorar los resultados de un establecimiento con estudiantes vulnerables. A partir de los postulados de la mejora de la eficacia escolar, Murillo (2009), los focos que se deben intervenir consisten en: 1) el funcionamiento de la estructura organizacional de las instituciones escolares, 2) la apropiación del plan de mejoramiento, y/o proceso de cambio por parte de los miembros de la comunidad escolar, y 3) las relaciones que la escuela desarrolla con entidades externas, especialmente aquellas entidades políticas locales.

En relación al tercer punto, cobran relevancia una serie de problemáticas respecto a la relación de las escuelas con instituciones externas, específicamente con sus sostenedores. Tal importancia radica en que la administración de los recursos SEP es realizada por los

municipios; por tanto, siendo relevante el tipo de relación administrativa y de cooperación existente entre organizaciones educativas y su sostenedor (MINEDUC, 2008). No obstante, se debe hacer la salvedad de que los municipios poseen divisiones educativas específicas, las cuales están encargadas de la coordinación y asegurar el funcionamiento de planes y programas implementados a nivel comunal. Por lo tanto, la relación entre los miembros de las divisiones educativas y directivos es clave, ya que incide en la apropiación que los directivos hacen del plan de mejoramiento y su implementación en las escuelas.

Por lo tanto, ya que la relación sostenedor-escuela es fundamental, resulta imprescindible comprender las relaciones sociales y profesionales que se gestan entre funcionarios tanto de las divisiones de educación de municipios, como también de los directivos de establecimientos educacionales. Lo anterior, permite dar cuenta de los procesos de interacción de estas entidades durante procesos de cambio, considerando que en dichos planes de mejoramiento es fundamental la existencia de relaciones que sean coherentes en cuanto a la generación de transformaciones educativas. Dichas problemáticas poseen plena relación con las formas en que es administrada la implementación de planes de mejoramiento Educativo adscritos a la Ley SEP. La forma en que estos planes son ejecutados es importante, ya que estos se constituyen como parte de las estrategias que se desarrollan en Chile para aminorar la desigualdad en todas sus dimensiones.

En tanto, más allá del modo en que se implementan los programas adscritos a la SEP y la relación entre los actores ya mencionados, se puede indagar en las limitaciones propias de esta Ley; es decir, dando cuenta de las formas en que se han efectuado los planes de mejoramiento se puede constatar aquellas dificultades que la Ley posee debido a su carácter de *accountability* (Weinstein, et al., 2010; Assael, et al., 2014). Por lo tanto, es posible que la lógica inherente de la Ley, relacionada con la rendición de cuentas, puede generar que las organizaciones inmersas en la SEP más que orientar sus objetivos hacia la mejora, y por ende la relación de los actores ya señalados en dicho contexto, lo hagan más que nada para no sufrir sanciones por parte de las entidades gubernamentales. Lo anterior, puede resultar determinante en el modo en que interactúan funcionarios de una escuela y una división educativa municipal en el marco de esta Ley.

La necesidad de estudiar este fenómeno adquiere relevancia si se tiene en consideración los pasos que ha tomado el gobierno con respecto al proyecto de ley de desmunicipalización de la educación pública (Secretaría General de la Presidencia, 2015). En este ámbito, el comprender las relaciones entre directivos y miembros de un municipio encargados de apoyar a las escuelas de una comuna durante la implementación de una política, se constituye como un insumo importante para advertir posibles problemáticas entre los futuros Servicios Locales, propuestos por esta ley, y las escuelas públicas.

Entonces, en esta investigación a partir de postulados teóricos de la sociología, específicamente del interaccionismo simbólico, y de enfoques educacionales relacionados

con el cambio escolar y política educativa, se busca evidenciar las principales problemáticas que enfrentan los municipios en su relación y coordinación con establecimientos educativos durante procesos de mejoramiento de la eficacia escolar bajo la Ley SEP, a partir de las relaciones sociales y profesionales que se gestan entre directivos y funcionarios municipales en dicho marco de mejora escolar. Lo anterior, permitirá evidenciar las tensiones que visualizan tanto los directivos de instituciones educativas como los funcionarios del sostenedor respecto a relaciones profesionales en el marco de la implementación de un proceso de mejoramiento escolar adscrito a la Ley SEP.

A partir de lo enunciado se propone como supuesto de investigación que las relaciones entre directores y coordinadores municipales cuentan con ciertas tipificaciones, o formas de aprehenderse mutuamente (Berger y Luckmann, 2003), que juegan un papel importante en las relaciones y en la constitución de estructuras intersubjetivas en procesos de cambio escolar. En lo relacional, también jugarían un papel gravitante aquellas experiencias discretas (Schütz, 1993) que estos funcionarios han vivenciado y que pueden ser importantes en la relación entre estos, y en términos generales durante la implementación de planes de mejoramiento SEP. Así también, a partir de dichas experiencias juega un papel importante los acervos de conocimiento que manejan los actores en relación a la política estudiada, pudiendo ser clave en las formas en que se relacionan los actores (Schütz y Luckmann, 2009). Lo anterior, siendo desarrollado en un marco contextual que es gravitante en el tipo de relaciones y acciones que se gestan en una comuna determinada a nivel intersubjetivo (Berger y Luckmann, 2003).

3. Pregunta de investigación

¿Cómo son las relaciones sociales y profesional entre los coordinadores de la división educacional de un municipio y los directivos de escuelas durante la implementación de planes de mejoramiento SEP?

4. Objetivos

General:

- Comprender las características de las relaciones sociales y profesionales entre los coordinadores de la división educacional de un municipio y los directivos de escuelas durante la implementación de planes de mejoramiento SEP.

Específicos:

Identificar los principales hitos que ocurren en la relación social y profesional de coordinadores de la división educacional de un municipio y los directivos durante la implementación de planes de mejoramiento SEP.

Identificar los esquemas tipificadores que son utilizados tanto por coordinadores de la división educacional de un municipio como por los directivos durante la implementación de planes de mejoramiento SEP.

Describir el marco contextual en el que se desarrollan las relaciones entre establecimientos y su sostenedor.

Comparar la perspectiva de los coordinadores de una división municipal de educación y directivos con respecto a los elementos contextuales en el que se desarrolla la implementación de planes de mejoramiento SEP.

Interpretar las relaciones entre directivos y coordinadores de la división educacional de un municipio y la manera en que condiciona las formas de implementación de planes de mejoramiento escolar SEP, en el marco contextual ya descrito.

5. Justificación

La mejora de los resultados educativos en escuelas que reciben estudiantes vulnerables socioeconómicamente se ha constituido como un desafío político-gubernamental en lo que se refiere al ámbito educacional de nuestro país (MINEDUC, 2008). Por lo tanto, resulta crucial comprender aquellas problemáticas que pueden intervenir en la implementación de planes de mejoramiento escolar que buscan mejorar indicadores educacionales nacionales e internacionales. Lo anterior, adquiere mayor importancia teniendo en cuenta la implementación de la Ley SEP y sus objetivos asociados a la mejora de la eficacia escolar.

Entonces, mediante esta investigación se busca aportar en cuanto a la identificación y comprensión de las relaciones sociales y profesionales que se dan entre directivos y coordinadores de la división educacional de un municipio. La relación entre los establecimientos educacionales y su sostenedor es crucial durante la implementación de proyectos en el marco de la Ley SEP, y también en otras políticas. Por ende, siendo relevante esta relación en cuanto la mejora educacional en nuestro país. No obstante, también se puede obtener información con respecto a la Ley y sus lógicas inherentes, las cuales pueden incidir en la interacción entre los actores y en la no concreción de sus objetivos de mejora que explícita.

En términos teóricos, se busca aportar al conocimiento del campo de la educación, y en específico a las temáticas relacionadas con la política educativa y el cambio escolar. Lo anterior, permite la generación de conocimiento, sustentado en lo empírico, que permita reformular los axiomas teóricos relacionados con la transformación escolar, o bien, cuestionar su aplicabilidad en la realidad educacional chilena. En tanto, también se aspira a contribuir en perspectivas vinculadas con la política educativa y su desarrollo, es decir, visualizar cómo ésta es gestionada por los municipios y qué mejoras pueden efectuarse para que ésta tenga una mejor recepción por parte de las escuelas y, posteriormente, incida en los centros educativos.

Respecto con el aporte metodológico, esta investigación al trabajar desde un enfoque cualitativo permite describir y comprender las problemáticas inherentes a las relaciones entre los miembros del municipio y de directivos de establecimientos a partir de sus experiencias y relaciones significativas durante los procesos de implementación de proyectos de mejoramiento de la Ley SEP. Además, la complejidad del fenómeno de estudio hace que se opte por esta metodología, ya que se concibe como necesario trabajar desde una lógica inductiva que permita dar cuenta de la experiencia de los actores inmersos en un proceso de cambio y sus interacciones durante la implementación de cambios educativos. Lo anterior se realiza desde una estrategia de discurso, dicha lógica cualitativa permite reconocer la significación de la experiencia que hacen los actores en relación con un fenómeno (Cottet, 2007), siendo en este caso la participación en planes de mejoramiento SEP; además de permitir visualizar desde que posición el actor produce ciertas significaciones e interpretar como dichos constructos semánticos responden a un determinado contexto y sus particularidades.

En cuanto a lo disciplinar, esta investigación se constituye como un aporte en el campo de la sociología y la educación. La forma en que se gestionan procesos de cambio por parte de autoridades gubernamentales locales se constituyen como un fenómeno sociológico que juega un papel no menor en el desarrollo educativo en Chile. Por ejemplo, se busca generar información asociada con la forma en que se relacionan las instituciones escolares con agentes externos, la administración de los planes de mejoramiento y sus recursos entregados por la Ley SEP, las oportunidades y dificultades que observan los sujetos implicados en este proceso, las limitaciones propias de la SEP como política que intenta generar cambios educacionales, entre otros aspectos.

En relación al campo educativo, la investigación aporta en la mejora de aquellos mecanismos que buscan entregar una mejor educación en instituciones escolares que trabajan con educandos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. Dichos mecanismos se refieren más que nada a la coordinación e interacción entre los miembros de la división educacional municipal y los directivos de los establecimientos que supervisa. No obstante, esta investigación contribuye en el actual debate de la reforma educacional y los cambios que se están efectuando en el contexto nacional. El reconocimiento de relaciones sociales y

profesionales, sus dificultades y limitaciones, que se gestan entre directivos y encargados de la división educativa de un municipio durante la implementación de la Ley SEP en establecimientos, pueden constituirse como insumos para las futuras políticas que tengan una mayor incidencia en la mejora de la calidad de la educación y junto con ello, en la disminución de las desigualdades presentes en el contexto nacional.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Política educativa

La definición de la política se constituye en una problemática debido a su carácter polisémico. Ball (1993) ofrece dos conceptualizaciones al respecto. En primer lugar, tipifica a la política como texto. En segundo, denomina a la política como discurso.

El sentido que adquiere la política como texto se relaciona con que ésta se constituye como el resultado de un proceso de formulación política. Si bien las políticas y su carácter textual reflejan el sentido otorgado por las autoridades gubernamentales, éstas son representadas de modo diferente por los actores beneficiarios. En este aspecto Ball (1993) destaca la influencia de la posición social del individuo en dicha representación; y por ende, en la posterior puesta en práctica de los planteamientos entregados por una política determinada.

Entonces se desprende una visión de la política no mecanicista, ni coercitiva del todo. La puesta en práctica de la política se asocia tanto con su interpretación, y los resultados que ésta entrega una vez implementada, como también con la posición de los sujetos, sus intereses y los conflictos que mantienen en un contexto determinado. Ball (1993), desde una perspectiva foucaultiana, destaca que las políticas implican una reestructuración, una redistribución y un quiebre de relaciones de poder.

Esta perspectiva teórica ofrecida por Ball (1993), se condice con postulados teóricos de Foucault (2005), quien manifiesta que la producción y fortificación del poder se consagra mediante la producción discursiva. Por lo tanto, la política desde esta perspectiva es concebida como un discurso impositivo de ciertas formas de hacer y significar la realidad a partir de enunciados legítimos. Por lo tanto, se puede apreciar el Estado como un productor de discursos legitimados socialmente, los cuales son propagados y aplicados mediante políticas en áreas determinadas. Tanto Ball (1993), como Foucault (2005) visualizan como necesario el análisis de los discursos producidos por los sectores dominantes en un contexto social, ya que estos condicionan las formas de ser, estar y actuar de los agentes en un espacio determinado. No obstante, Ball (1993) señala que se debe realizar un análisis que considere la relación entre el agente y las restricciones/posibilidades que genera un discurso determinado.

En este sentido resulta clave analizar cómo los directivos y funcionarios municipales interpretan la política educativa en un contexto determinado, y cómo a partir de ello generan discursos y relaciones con respecto a los planes de mejoramiento SEP y sus directrices. Lo anterior, posibilita observar el grado de consolidación de una determinada política en un ámbito escolar-municipal.

Considerando las premisas señaladas, las políticas más allá de lo declarado muchas veces, su implementación y funcionamiento se ven asociadas con la interpretación y puesta en práctica

de los sujetos. Por lo tanto, a partir de esta perspectiva se puede realizar una crítica a los enfoques teóricos que determinan la práctica de los individuos en relación con estructuras y/o discursos dominantes, es decir, se distancia de aquellos preceptos en los que prevalece una adopción pasiva de mandatos, siendo en este caso de políticas.

Por ejemplo, puede ser criticada la perspectiva que posee Bourdieu (1993) respecto al Estado y la generación de estructuras estructurantes, las cuales son adoptadas de forma automática por los destinatarios. Sin embargo, no se debe desconocer el carácter de las estructuras en cuanto a facilitador/limitador de ciertas opciones de acción de los individuos y su reflexión en torno a éstas, pero no olvidando el papel que juega la agencia en dichos procesos (Archer, 2009).

Prosiguiendo, a partir de los postulados expuestos es posible dar cuenta de la implementación y el funcionamiento de políticas educativas en las escuelas. Ball, Braun y Maguire (2012) llaman a superar aquellas políticas de carácter lineal-vertical, es decir, que se caracterizan por ser *top down* e indiferenciada de la interpretación que se realiza de lo político en los espacios escolares. Dichos enfoques, en opinión de los autores, no visualizan los procesos de negociación, interacción y conflicto entre los actores al momento de implementar una política. En síntesis, los actores de la comunidad educativa se ven reducidos a ejecutores de acciones consignadas en una determinada política a nivel de escuela.

Ante dichas perspectivas, Ball, et al. (2012) sugieren considerar, o bien, hacer de la política un proceso diversa y repetidamente discutido y/o sujeto a diferentes interpretaciones, promulgado de forma creativa y diferenciada por establecimientos, respetando los límites del discurso político que subyace dicho proceso. Dado lo anterior, resulta clave la discusión y la adecuación contextual de las políticas educativas externas. En concordancia con lo mencionado, es posible visualizar las propuestas de Bolívar (2005) y Paredes (2004) que descartan la imposición de políticas educativas homogéneas y de carácter vertical, ya que dichas políticas se caracterizan por no permear a la organización, ni tampoco generar las transformaciones esperadas.

Por ende, teniendo en consideración los preceptos mencionados, se puede visualizar cómo se genera la interpretación de una determinada política y la configuración de un discurso difundido mediante una política educativa en una escuela. En dicho proceso resulta clave dar cuenta de cómo la política educativa es codificada en textos y artefactos, como luego es decodificada y materializada en prácticas por parte de una comunidad educativa contemplada en dicha política (Ball, 1993). En relación a ello, Ball, et al. (2012) advierte considerar dos procesos de la *enactment policy*. En primer término, los ya mencionados procesos de interpretación de los textos de la política, los cuales se ven influenciados por el contexto e historicidad de una escuela, además de la posición de los sujetos. En segundo lugar, se deben consignar los procesos de recontextualización de la política educativa. Entendiendo aquellos como la reinterpretación de una interpretación ofrecida por una política, y luego cómo dicha

reinterpretación afecta la recontextualización de los postulados de una política educativa y su implementación por parte de una comunidad en un contexto escolar determinado.

Por lo tanto, la adaptación de las escuelas ante las políticas externas se constituye un proceso de carácter micropolítico en el cual median presiones tanto internas como externas. En estos procesos de implementación resulta clave el papel de los directivos de los establecimientos y su relación con aquellas entidades externas que supervisan e imponen políticas educativas. Los directivos son quienes reciben las presiones y exigencias por parte de actores externos para desarrollar ciertas acciones pre-establecidas por un órgano gubernamental superior. En dicha operación la dirección de un establecimiento debe intentar conciliar las presiones internas y externas por medio de la búsqueda de equilibrio y el desarrollo de acciones coherentes para satisfacer tanto demandas externas, además intentando no deteriorar las lógicas de acción de tipo interno (Ball y Maroy, 2009).

Lo anterior, se vincula con la adaptación de las escuelas y su comunidad a demandas externas. Como ya se mencionó, la interpretación que realizan los directivos y con posterioridad la comunidad con respecto a una determinada política resulta clave en su aplicabilidad y en la consecución de objetivos que ésta declara. No obstante a ello, muchas veces las políticas se implementan pasando por alto esta premisa. Ball y Maroy (2009) declaran que las políticas educativas que buscan generar cambios en los centros escolares pueden ser percibidas por la comunidad como amenazantes e inapropiadas para su contexto escolar, lo cual a la postre genera procesos de resistencia; o bien, sus resultados no decantan en lo esperado por las autoridades.

Pese a las resistencias que se pueden generar en una escuela, las políticas educativas o bien las denominadas como *enactment*, entendidas como un conjunto de prácticas que se unen a diferentes tipos y grupos de actores, refuerzan la imposición de una política determinada (Ball, et al, 2012). La materialización de esto es mediante una serie de discursos, artefactos, recursos materiales y actividades que permiten la internalización no coercitiva de una política determinada, permitiendo sustentar un deber ser ideal y/o un cómo hacer escuela. Un claro ejemplo de esto es la constante presión en relación con la obtención de resultados académicos (Assael, et al, 2014).

Por lo tanto, a partir de lo discutido en este apartado, es coherente tipificar la Ley SEP como una política educativa caracterizada por una lógica de *enactment*. Por lo tanto, su implementación requiere el equilibrio de la escuela entre exigencias externas, en este caso siendo la mejora de resultados académicos en pruebas SIMCE, y la adecuación a las lógicas internas que forman parte de una comunidad escolar. Si bien la implementación de esta política se constituye como un proceso micropolítico al interior de las escuelas, se puede cuestionar si efectivamente durante su puesta en marcha las autoridades educacionales consignan los procesos de interpretación y recontextualización de ésta, acorde a las particularidades socioculturales de un establecimiento.

De forma clara, la etnografía realizada por Assael, et al (2014) entrega un análisis con respecto a la forma en que se recontextualiza la SEP en escuelas localizadas en sectores populares. De las conclusiones de esta investigación se desprende aquel cuestionamiento en relación con la constante presión por mejorar los resultados SIMCE y sus implicancias en la cultura escolar de dichos centros educativos. Las principales consecuencias con respecto a las prácticas docentes y de directivos se relacionan con la emergencia de lógicas de acción orientadas a la satisfacción de demandas educativas ministeriales, asociadas a la rendición de cuentas en relación con matrícula, cuestiones administrativas y puntajes SIMCE, en desmedro de generar cambios culturales en el establecimiento y generar aprendizajes significativos.

Por lo tanto, se puede cuestionar el accionar de la SEP en los establecimientos, ya que pese a sus postulados vinculados con la consideración y atención de necesidades particulares de los establecimientos que imposibilitan su mejora, se superpone una lógica de rendición de cuentas (Assael, et al, 2014). Esta lógica resulta determinante en las prácticas y discursos de los miembros de una comunidad escolar, ya que si bien puede existir rechazo hacia ésta, o bien, ser percibida como una amenaza, injiere en la realización de acciones orientadas a la satisfacción de demandas. Teniendo en consideración, como ya se mencionó, que la persistencia de bajos resultados en el SIMCE puede generar la pérdida de reconocimiento oficial de una escuela ante el MINEDUC. En tanto, dichas sanciones han cobrado mayor importancia si consideramos la Ley de Aseguramiento de la Calidad y la entrega de mayor apoyo para sortear estos desafíos; lo cual también se traduce en una mayor fiscalización y sanciones a las escuelas que no cumplen con lo estipulado (Falabella, 2015)

2. Escuelas y mejora de la eficacia escolar

2.1. La escuela como organización: procesos de desarrollo y cambio

Para visualizar la implementación de la Ley SEP y las relaciones que se gestan entre los coordinadores municipales y los directivos de establecimientos en el marco de procesos de transformación escolar, resulta importante dar cuenta de los fundamentos teóricos y metodológicos de esta política. Lo anterior se analiza en función de los postulados ofrecidos por el movimiento de la mejora de la eficacia escolar y tipificando a la escuela como una organización. A partir de ello, y en relación con lo expresado en la sección de política educativa, se realizan alcances a este modelo.

El concepto de organización es definido por Etzioni (1993) como aquellas unidades sociales complejas, las cuales son constantemente construidas y reconstruidas en relación a la obtención de fines determinados. En cuanto a la consecución de fines, la autora agrega que una organización cuenta con una división del trabajo clara y jerarquizada, centros de poder que orientan las prácticas y acciones con relación a metas organizacionales, la presencia de

normativas y medios para el cumplimiento de tareas, y con una supervisión periódica respecto al personal y la forma en que se desempeñan respecto con el alcance de metas.

Etzioni (1993) expresa que los fines y metas que orientan el funcionamiento de una organización se deben concebir como poseedores de un interés colectivo, los cuales se superpongan a las metas individuales. Bajo esta lógica resulta clave la existencia de compromiso y de un interés colectivo con respecto a los fines declarados por una entidad. Lo anterior, para la investigadora, posibilitaría la puesta en marcha de acciones y prácticas orientadas hacia un fin en común y compartido por el personal de una organización.

Las premisas señaladas en el párrafo anterior, permiten tipificar a la escuela como una organización con fines y metas. En las escuelas existen una serie de objetivos asociados con la enseñanza y la preparación de niñas, niños, jóvenes y en algunos casos adultos, para la inserción en la sociedad. No obstante, dichas metas y los medios para su alcance están en constante reconfiguración debido a demandas externas a la escuela. En tanto, en esta organización se puede visualizar un claro organigrama que designa roles y funciones, además de un centro de poder que conduce al personal hacia los objetivos, siendo en este caso claramente los directores de las escuelas.

Las escuelas poseen variadas dimensiones desde las cuales se puede analizar. Astudillo (1997) reconoce 4 aristas. En primer lugar señala la institucional, la cual se relaciona con el contexto externo de los centros escolares y las presiones que dichas entidades ejercen en las funciones y fines de las escuelas. En segundo término, hace alusión a la dimensión psicosocial, refiriéndose a los individuos que conforman a la organización y la peculiaridad que entregan a la escuela; esta dimensión, permite observar que los actores llevan a cabo a partir de sus características personales y dentro del marco institucional una serie de acciones e interacciones mediadas por una cultura. Luego, se menciona la arista pedagógica curricular que se asocia con los proyectos educativos que orientan a la escuela y la forma en que estos son implementados. Por último, la dimensión administrativa se vincula con todas aquellas tareas de planificación, estructuración, control y gestión de las funciones desarrolladas por la organización escolar.

En relación con lo dicho por Astudillo (1997) y los postulados declarados por la Ley SEP, es posible dar cuenta que los proyectos de mejoramiento escolar que permean la dimensión institucional, a su vez, influyen en la dimensión psicosocial, curricular-pedagógica y también en la administrativa. Con respecto a lo institucional se observa la influencia de los planes de mejoramiento de MINEDUC debido a que estos buscan generar una serie de cambios en la cultura escolar, fomentando una serie de prácticas y acciones enmarcadas en el marco de la mejora, lo cual contribuya al aumento de los resultados SIMCE. Lo mencionado, claramente genera modificaciones significativas en la dimensión psicosocial de la escuela. En tanto, y en correspondencia con la dimensión curricular, dentro de estos planes de mejoramiento se redefinen contenidos y exigencias curriculares-pedagógicas en coherencia a los mandatos de los organismos centrales en educación. Por último, lo administrativo se visualiza en una serie

de controles y mandatos ejecutados por directivos y miembros de gestión, quienes juegan un papel clave en la implementación y evaluación de estos planes y sus ejecutores (MINEDUC, 2008; 2012).

Acorde a lo expresado por MINEDUC (2012), la Ley SEP concibe las siguientes áreas de intervención, las cuales mejorando podrían permitir el aumento de los resultados académicos de los establecimientos beneficiarios.

Modelo de Calidad de la Gestión Escolar: Áreas, Dimensiones y Prácticas Generales MINEDUC (2012)

Áreas	Dimensiones	Prácticas generales	
Áreas de proceso	Gestión del currículum	Conocimiento normativo	- Dominio del marco normativo.
		Organización curricular	- Organización del plan de estudios. - Elaboración de la planificación anual y horario escolar.
		Preparación de la enseñanza	- Elaboración de la planificación de clases. - Elaboración de la planificación de la evaluación.
		Acción docente en el aula	- Desarrollar un ambiente propicio para el aprendizaje. - Diseño de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. - Acompañamiento al docente en el aula.
		Evaluación de la implementación curricular	- Análisis de resultados y de la cobertura curricular.
	Liderazgo escolar	Director/a con visión y foco en lo académico	- Director con visión estratégica y foco en lo académico.
		Evaluación institucional para la toma de decisiones	- Evaluación institucional para la toma de decisiones.
	Convivencia escolar	Ambiente escolar	- Propiciar un ambiente escolar adecuado.
		Relación con padres, apoderados y familia	- Compromiso y participación de padres, apoderados y familia.
	Gestión de recursos	Recursos humanos	- Gestión de recursos humanos.
		Recursos pedagógicos	- Buen uso de recursos pedagógicos.
		Recursos tecnológicos	- Buen uso de recursos tecnológicos.

Entonces, es posible visualizar el impacto que tiene la SEP en la redefinición de metas y en las prácticas necesarias para su alcance. En este caso, vinculado específicamente con la rendición de cuentas por medio de resultados en mediciones nacionales. Lo señalado posee expresa relación con el constante mejoramiento y/o redefinición que deben realizar las organizaciones modernas (Etzioni, 1993), siendo importante lo que sucede en el ámbito de lo educativo. Bajo esta perspectiva, se aprecia a la escuela como una entidad que debe responder y adecuarse a presiones externas, lo cual requiere su desarrollo como organización.

Desde una perspectiva sistémica Chiavenato (2007), y en relación al desarrollo organizacional, indica que este proceso consiste en la búsqueda de un cambio planificado por parte de una organización, dicha transformación requiere la adaptación de la organización y el involucramiento efectivo de todos sus miembros. Este tipo de desarrollo se caracteriza por su orientación sistémica, ya que es imprescindible el trabajo de todos los subsistemas de la organización en relación a los cambios a impulsar y las metas que éste propone. En tanto, lo externo a la organización juega un papel importante en dichos procesos de desarrollo

2.2. Mejora de la eficacia escolar

En concordancia a los procesos de desarrollo organizacional, pero en un ámbito de implementación exclusivamente educacional, se puede mencionar al paradigma de la mejora de la eficacia escolar. El movimiento de la mejora de la eficacia de la escolar surge a comienzos de la década de los 90, a partir de la interrelación de las corrientes teóricas de la mejora y eficacia escolar. A modo de síntesis, el modelo de la mejora de la eficacia escolar ofrece una serie de preceptos teóricos-prácticos que apuntan a la mejora de las condiciones de la escuela con la finalidad de aumentar sus resultados académicos. Las áreas que deben ser intervenidas consisten principalmente en aquellas que guardan relación con la cultura escolar, las formas de liderazgo en el centro, los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados en el aula y aspectos de carácter administrativo, entre otros (Murillo, 2009).

En relación a las áreas de intervención mencionadas, lo que se refiere a la transformación de la cultura escolar de los centros resulta gravitante, ya que en dicha dimensión es donde se sustentan a nivel subjetivo las metas y fines compartidos por la organización escolar, o bien, es donde se manifiestan las contradicciones con relación a las metas que se propone una escuela (Sepúlveda y Murillo, 2012). Por lo tanto, la presencia de una cultura escolar compartida resulta determinante en la implementación de planes y programas que busquen propiciar cambios a nivel escolar. Además, resulta clave la visión que poseen los directivos de estos cambios y las formas en que estos promueven objetivos y metas a nivel de comunidad escolar. La conjunción del papel directivo y la presencia de una cultura escolar compartida por los miembros de la escuela, permitirían un mayor compromiso, participación y prácticas coherentes con los procesos de cambio que se desean ejecutar (Bellei, et al., 2014).

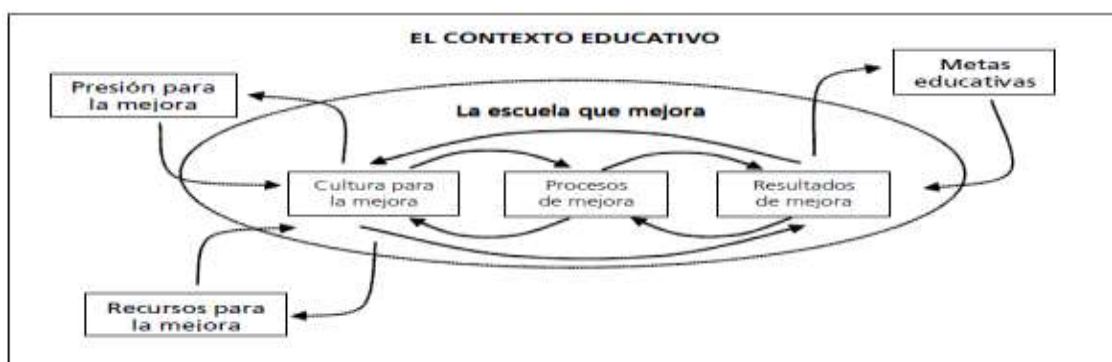
Pese a la importancia de aquellos aspectos de carácter endógeno, el paradigma de la mejora de la eficacia escolar también brinda importancia a las condicionantes e instituciones externas que participan en estos procesos de transformación escolar (Murillo, 2009). Como ya se mencionó, la importancia de estas entidades tiene que ver con las presiones que efectúan sobre las instituciones escolares para cumplir determinados requerimientos; por ejemplo, aquellos vinculados con la Ley SEP y la promoción de resultados SIMCE. En este sentido, Murillo (2009) recalca que el papel de las instituciones externas también se debe considerar en aspectos tales como la entrega de recursos económicos y de apoyo que posibiliten el cambio.

Raczynski (2012) a partir de la revisión de los estudios de Leithwood (2010) y Delannoy y Guzmán (2009), señala que los niveles intermedios, ya sean distritos y/o sostenedores, para el caso chileno, jugarían un papel clave en el funcionamiento de la educación y la puesta en marcha de políticas educativas. La autora manifiesta que los niveles intermedios actúan como bisagras que permiten la articulación y coordinación entre los estándares y las políticas generadas por las autoridades gubernamentales y aquellas demandas de carácter más local que son propias de los centros educativos. Raczynski (2012) agrega que dicho papel

protagónico de los sostenedores adquiere mayor relevancia durante la puesta en marcha de la SEP, ya que estas instituciones intermedias realizan acuerdos en relación con la subvención recibida por MINEDUC y además representan a sus escuelas en dicha institución gubernamental.

Por lo tanto, a partir de la perspectiva de transformación escolar presentada se visualiza como fundamental la realización de cambios a nivel endógeno de las escuelas, jugando un papel protagónico los miembros de la comunidad escolar en cuanto a los objetivos y prácticas necesarias para satisfacer estos. Junto con ello, se constituye como primordial el apoyo de las instituciones externas y la entrega de apoyo durante dichos procesos. A continuación un breve esquema que sintetiza lo mencionado en estos párrafos.

Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar, Murillo (2009)



Pese al conocimiento de las condiciones necesarias para la mejora de la eficacia escolar, como ya se ha mencionado en los antecedentes de esta investigación, los resultados de dicho modelo pueden ser cuestionados. Pese a que los procesos de transformación bajo la mejora de la eficacia escolar intentan superar aquellas políticas homogéneas y estandarizadas mediante la entrega del protagonismo a las escuelas, persisten problemáticas relacionadas con la adecuación de estas políticas y la consecución de cambios a nivel escolar y de resultados.

Los procesos de cambio bajo este enfoque se caracterizan por su complejidad, debido a la carencia de un modelo lineal y perfecto para seguir (Murillo y Krichesky, 2012). Esto en términos simples significa que estos modelos durante su implementación deben responder a las particularidades de un determinado contexto educativo (Bolívar, 2004). Debido a ello es que la investigación bajo el paradigma de la mejora de la eficacia escolar ha centrado su desarrollo teórico-práctico en la búsqueda de condiciones particulares del contexto escolar que pueden interferir en el desarrollo de procesos de transformación (Murillo y Krichesky, 2012).

Por último, pese a que se declara que el modelo no es lineal, la relación entre variables consideradas para el mejoramiento de la eficacia escolar se constituye como una condición a priori para conseguir mejores resultados académicos (Murillo, 2009). Lo mismo sucede en el caso de la Ley SEP, la cual plantea una serie de relaciones causales que permitirían mejorar los resultados SIMCE. Cornejo y Redondo (2007) indican que es necesario dejar de lado esta visión lineal-causal. Por lo tanto, más que dar cuenta de la presencia y/o ausencia de determinados factores que contribuyen al mejoramiento de la eficacia, resulta imprescindible incorporar teorías relacionadas con la re-estructuración de significados y la atribución de sentidos con respecto a lo que vivencia una escuela durante procesos de transformación. Lo cual guarda relación tanto con las posturas de Ball (1993), como también aquellas relacionadas con el interaccionismo simbólico.

2.3. Liderazgo directivo durante procesos de cambio escolar

En tanto, y haciendo una vinculación con lo abordado en el acápite de política educativa, pese a la entrega de un mayor protagonismo a las escuelas, resulta determinante la forma en que es reinterpretada una política pública educativa por una comunidad. En el proceso anterior, es imprescindible observar la relación entre aquellos agentes externos a la escuela que ejecutan y supervisan los procesos de cambio, y los directivos quienes son los encargados de difundir un discurso de cambio en las comunidades educacionales que se materialice en prácticas concretas con respecto al cambio esperado.

En este sentido, es posible visualizar que el papel directivo resulta clave en procesos de cambio escolar. Weinstein, Muñoz y Marfán (2012) señalan que en un contexto de políticas caracterizadas por la rendición de cuentas y por la constante presión por obtener una cierta cantidad de matrículas y niveles de logros en el SIMCE, la dirección desarrollaría una serie de estrategias en conjunto con sus sostenedores para dar respuesta a dichas demandas. En relación con lo anterior, los autores agregan que los directivos durante la implementación de planes de mejoramiento SEP juegan un papel “orquestador”, ya que estos deben coordinar sus estrategias con instituciones externas tales como el MINEDUD, sostenedor y/u otros supervisores locales de educación. En tanto, también sus estrategias y coordinación deben centrarse en lo técnico pedagógico y en el nivel interno de la escuela y su comunidad.

En relación con la importancia que tienen los directores en la implementación de políticas asociadas al mejoramiento de la eficacia escolar (Weinstein, et al, 2012; González, Silva y Sepúlveda, 2016), resulta clave hacer mención a los tipos de liderazgo que desde el ámbito nacional e internacional son visualizados con procesos que buscan lo señalado. Además de las tensiones presentes a nivel nacional con respecto a las exigencias de la política y las formas de liderar en las escuelas en Chile.

Murillo (2006) expresa que resulta crucial la transformación de los modos de liderar una organización escolar durante procesos de mejoramiento escolar, planteando el paso de una lógica administrativa, centrada en el funcionamiento de la organización educativa y sus recursos, a una más orientada a lo pedagógico y en la cual jueguen un papel relevante todos los agentes que conforman la escuela en lo referido a la toma de decisiones y cumplimiento de objetivos asociados a la mejora. Es decir, desarrollar un liderazgo centrado en las dimensiones pedagógicas de la escuela y que por lo demás sea más colaborativo, otorgando una mayor participación a la comunidad escolar durante estos procesos (Cayulef, 2007). A partir de lo mencionado, se puede dar cuenta de la necesidad de llevar a cabo procesos de mejoramiento a partir de modelos de liderazgo denominados como distribuidos (Murillo, 2006; Cayulef, 2007) o bien aquellos de carácter pedagógico (Bolívar, 2010).

El liderazgo distribuido se caracteriza por ser un modelo en que los agentes de la organización escolar desarrollan capacidades y conocimientos a partir del trabajo colaborativo que desarrollan en la escuela (Harris, 2012). También destaca por la desconcentración del poder, por ejemplo en lo que se refiere a toma de decisiones, a nivel de las jerarquías más altas de la organización escolar, miembros de equipo directivo, ya que el resto de los agentes escolares adquieren un mayor empoderamiento y atribuciones en la organización educativa (Zener citado en Harris, 2012).

La desconcentración del poder en cuanto a la toma de decisiones y conducción de la organización escolar no debe ser interpretada como una delegación de funciones ni tareas por parte del director de un centro, sino que debe ser entendida como la constitución de un tipo de acción colectiva que confluye en acciones orientadas a intereses compartidos a nivel de comunidad educativa, los cuales guardan relación con la mejora de aprendizajes (Zener citado en Harris, 2012). Sumado al papel orquestador que juega el directivo con respecto a las políticas educacionales y su implementación en los centros educativos, bajo este tipo de liderazgo la dirección debe también promover condiciones estructurales y culturales que favorezcan una conducción compartida de la escuela, así también de prácticas y objetivos comunes que orienten su funcionamiento. Lo anterior es crucial, ya que evita la generación de procesos inarticulados e inorgánicos en cuanto al funcionamiento de la escuela (Harris, 2012; Cayulef, 2007).

El liderazgo pedagógico se relaciona con una gestión directiva centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, movilizándolo a los agentes de la escuela al cumplimiento con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2010). Como ya se hizo mención este modelo de liderazgo ha sido crucial en las exigencias de las políticas de mejoramiento educativo. La gestión del director en el marco de este modelo consiste en apoyar y facilitar la labor docente en lo que se refiere a dimensiones curriculares, pedagógicas y de evaluación, lo cual se traduce en un apoyo constante a los docentes en estos ámbitos, así también se busca facilitar procesos de aprendizaje organizacional que mejoren

tanto las labores de enseñanza de los profesores como también los procesos de enseñanza institucionales a nivel general (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009, citado en Bolívar 2010).

A nivel nacional, estos modelos de dirección no se han encontrado exentos de dificultades en su aplicación. Si bien los directivos juegan un papel indirecto en la mejora de resultados educativos, ya que dicha tarea recae principalmente en los docentes, su formación y posterior acción en las escuelas es crucial (Muñoz y Marfán, 2012).

En este sentido, se puede hacer mención que a partir de los años 90 se comienzan a implementar una serie de propuestas de mejoramiento educativo que resaltan el papel de la dirección en términos pedagógicos y buscan generar una formación centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje (González, Silva y Sepúlveda, 2016).

Un primer antecedente puede ser visualizado durante el funcionamiento del P-900. En tanto, de manera posterior se puede hacer mención aparte de las acciones ministeriales orientadas a este foco pedagógico: El Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (2003), el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (2004), el Marco de la Buena Dirección (2005) y el Plan de Formación de Directores de Excelencia (2010). En tanto, a partir del 2011 con la puesta en marcha de la Ley de Aseguramiento de Calidad, lo cual establece la selección de directivos mediante la Alta Dirección Pública, lo cual se traduce en ciertas metas a nivel pedagógico, entrega de mayores atribuciones y una mejora en las remuneraciones que perciben los directores (González, Silva y Sepúlveda, 2016).

Pese a estas medidas, persisten aquellas falencias que evidencian la no adopción de focos pedagógicos en las labores directivas. Esta problemática responde a dos puntos críticos, lo vinculado a la rendición de cuentas de las políticas de mejoramiento educativo y a la formación de directores en nuestro país.

En relación con la rendición de cuentas inherentes a los procesos de mejoramiento educativo, sobre todo en el caso de la SEP (Assael, et al, 2014), resulta crucial considerar las exigencias y presiones que la política realiza en los funcionarios directivos, ya que estos deben consignar una serie de tareas que escapan de lo estrictamente pedagógico. Tómese como ejemplo, el rendir cuestiones de índole presupuestaria y el cumplir con ciertos puntajes en el SIMCE (MINEDUC, 2008, 2012). En tanto a nivel municipal existen presiones vinculadas a la mantención de matrículas y de competición por captar nuevos estudiantes en un territorio determinado (Weinstein, Muñoz y Marfán, 2012). La prevalencia e importancia de dichos focos, generarían que los aspectos pedagógicos de las escuelas pasen a jugar una menor importancia, superponiéndose aquellos elementos administrativos, los cuales son cumplidos por los directivos para no sufrir sanciones y asegurar el funcionamiento de los establecimientos en términos presupuestarios (González, Silva y Sepúlveda, 2016).

En cuanto a las problemáticas vinculadas a la formación de directivos, Muñoz y Marfán (2012) desarrollan una investigación en la que ponen en evidencia la incongruencia entre los programas de perfeccionamiento directivo y las exigencias educacionales en contextos de

mejoramiento escolar. Las principales conclusiones de esta investigación destacan que la formación entregada a los directivos mediante programas de magister, doctorados u otros tipo de perfeccionamientos, centran sus contenidos en aspectos administrativos más que pedagógicos, lo cual no responde a las exigencias de las políticas educativas y de los contextos educacionales.

A partir de las perspectivas teóricas presentadas, y sus críticas con respecto a la mejora de la eficacia escolar y las dificultades que vivencian los directivos, es posible visualizar que se deben desarrollar investigaciones que busquen ir más allá estudio de factores necesarios para la mejora, que superen la visualización acrítica del modelo; en este sentido resulta importante apreciar el contenido relacional de los actores durante procesos de cambio. Por lo tanto, resulta clave dar cuenta de los procesos de significación y de interacción durante los PME ejecutados en el marco de la Ley SEP.

3. Interaccionismo simbólico: Relaciones sociales y profesionales en el marco de la mejora de la eficacia escolar

La interacción entre los agentes se constituye como una dimensión clave y necesaria en el análisis de la implementación de procesos de cambio escolar (Cornejo y Redondo, 2007). En la sección anterior, se hace mención a la importancia del trabajo mancomunado, la prevalencia de objetivos comunes a nivel escolar, la presencia de una cultura escolar caracterizada por el compromiso y la participación de los miembros de una comunidad educativa entre otros aspectos. Si bien, dichos procesos de interacción intraescolar son fundamentales, a partir de lo mencionado con respecto a la SEP y el paradigma de la mejora de la eficacia escolar, también se constituyen como relevantes aquellas relaciones que se gestan entre organizaciones externas que apoyan y supervisan procesos de cambio, y las escuelas que implementan estos. Siendo clave visualizar esta vinculación entre funcionarios municipales y directivos.

Desde una perspectiva teórica que permite conceptualizar los procesos de relaciones sociales, resulta acertado trabajar desde los preceptos teóricos facilitados por el interaccionismo simbólico. Esta perspectiva teórica nos resulta de utilidad para visualizar las formas en que interactúan directivos y coordinadores municipales educacionales, además de permitir dar cuenta de los contenidos de dichas interacciones y sus significaciones en contextos de transformación escolar.

Como primera premisa se debe señalar que desde este paradigma teórico la realidad se concibe como construida por los sujetos que la conforman. Los sujetos están insertos en un espacio y tiempo determinados, en dicho contexto elaboran interpretaciones que les permitan dotar de significación la realidad y realizar acciones en ella (Schütz y Luckmann, 2009). En este sentido las acciones e inclusive pensamientos de los individuos contribuyen en la

conformación de lo social. En tanto, el habitar un aquí y ahora por los sujetos se inscribe en una estructura social de carácter temporal, dichos tiempos sociales influyen en como los sujetos coordinan sus proyectos (Berger y Luckmann, 2003).

No obstante, a que la construcción de la realidad, y su interpretación, se da a nivel de conciencia individual en un aquí y ahora, se debe advertir que la configuración de la realidad se ve sujeta a procesos intersubjetivos. En este aspecto, Berger y Luckmann (2003) señalan que la constante interacción y comunicación entre agentes propicia una serie de pautas para interpretar la realidad y/o formas de estar en lo social, lo anterior puede denominarse como sentido común.

En lo que refiere a las interacciones entre actores, además de las pautas interpretativas sustentadas bajo un sentido común, también juegan un papel relevante lo denominado como esquemas tipificadores. Dichos esquemas permiten aprender y tratar a otro, ya que se constituyen como reglas inherentes a toda interacción, siendo claves en la forma en que un individuo interactúa con otro. Los rasgos conductuales de un otro, sus adscripciones sociales, su vestimenta, sus características fenotípicas entre otros aspectos condicionan la manera en que será aprendido y el contenido de la interacción (Berger y Luckmann, 2003).

Las tipificaciones que realizan los directivos de los establecimientos con respecto a los coordinadores municipales, o a la inversa, desde la perspectiva del interaccionismo simbólico podrían ser cruciales durante la implementación de planes de mejoramiento escolar. La forma en que estos actores se aprehenden permea sus relaciones, y por ende, influyen en la ejecución de acciones consignadas por la Ley SEP. Esto permite suponer que más allá de las dificultades asociadas con lo netamente organizacional y las limitaciones ya expresadas de la política SEP, lo relacional juega un papel crucial. También permite hipotetizar que puede que primen formas de aprehensión entre los actores ya mencionados caracterizadas por aspectos positivos que generan interacciones no conflictivas, pero que se ven afectadas por condiciones contextuales de carácter municipal y/o gestadas por la SEP que merman la consecución de cambio, o bien su visualización como política que efectivamente puede brindar mejoras educacionales significativas.

Prosiguiendo, la forma de tipificación básica consiste en aquella de carácter cara a cara, es decir en aquellos momentos en que un sujeto vivencia a otro de forma directa. En relación con este tipo de esquema, resulta clave lo experiencial y la constante construcción de esta relación entre los actores (Berger y Luckmann, 2003; Schütz, 1993). La carencia de interacciones entre actores puede resultar determinante en la mantención de esquemas tipificadores pasados y/o que estos adquieran un carácter anónimo. Pese a ello, no descartando que toda interacción, inclusive la cara a cara, cuenta con tipificaciones con respecto a atributos anónimos. Por ejemplo, la tipificación de un compañero de universidad debido a su adscripción a una religión determinada (Schütz, 1993; Berger y Luckmann, 2003).

En lo que guarda relación con aquellas tipificaciones más anónimas, se destaca el hecho de que éstas carecen de una interacción cara a cara; o bien, si dicha premisa se ha cumplido, no existe un contacto constante en un aquí y ahora que permita renovar la aprehensión de un otro, lo cual a la postre genera que las tipificaciones se tornen anónimas. Berger y Luckmann (2003) agregan que la tipificación anónima no sólo se gesta en relación con contemporáneos, sino que prevalecen, y son determinantes, en la vida cotidiana mediante categorizaciones asociadas a las generaciones pasadas y a las venideras. Por ejemplo, “No contaminar, para dejar un mundo mejor a las futuras generaciones” (Berger y Luckmann, 2003, p. 50).

Recapitulando, la prevalencia de esquemas tipificadores constituye la forma en que se configura un determinado contexto relacional. Es decir los individuos y la tipificación que realizan de los otros, permite la constitución de una estructura que será determinante en los modos en que se relacionen. Por lo tanto, en contextos de cambio escolar, la tipificación realizada por los actores se constituye como crucial en las acciones a seguir. Desde esta posición resulta clave trascender aquellos postulados teóricos sobre la implementación de planes de mejoramientos que no dan cabida a lo relacional, los cuales se centran en lo técnico-procedimental, pero no en las relaciones entre actores, como estos se tipifican entre sí y además como tipifican a las instituciones participantes en este proceso, por ejemplo: escuelas y municipio. En síntesis, resulta fundamental prestar atención a la intersubjetividad inherente en la construcción de lo social y/o en un sentido común.

Si bien, con esta perspectiva no se busca desconocer las posibles incidencias que puede tener un determinado modelo de mejora de la eficacia escolar en las prácticas y consciencias de los sujetos, como ya se mencionó en el apartado de política educativa, resulta importante dar cuenta de cómo se recontextualiza esta política y el tipo de interacciones que se da entre directivos y coordinadores municipales, el contenido de éstas y su incidencia en el cambio. En este sentido, para superar aquellas perspectivas del cambio de carácter procesual-formal, pueden ser de ayuda los postulados de Crozier y Friedberg (1990). Los autores señalan que en un contexto organizacional los individuos no se encuentran totalmente coaccionados por la organización y sus normativas, pese a las imposiciones poseen un cierto margen de libertad. Los funcionarios de una organización no son meros receptores de mandatos, lo cual permite señalar que estos pueden redefinir sus relaciones tanto para su beneficio personal como para perseguir objetivos organizacionales. En este sentido se generan una serie de juegos y estrategias que configuran las relaciones al interior de una organización a partir de ciertos espacios de incertidumbre que existen en ésta.

Lo anterior, permite la emergencia de estructuras intersubjetivas que funcionan de forma paralela a aquellas establecidas por una organización determinada. Lo anterior, se vincula con el concepto de micro-contrato social propuesto por Erving Goffman. Mauro Wolf (1994), haciendo una relectura de Goffman, indica que dichas estructuras se constituyen a partir de las interacciones entre actores, siendo implícita la existencia de confianza en relación con

que otro adaptará sus acciones en relación a los acuerdos operativos que conforman un micro-contrato social.

Prosiguiendo, es necesario resaltar la importancia que juega la experiencia en los sujetos, las formas en que estos vivencian y dotan de significado una determinada situación, y cómo lo experiencial influye en las relaciones sociales de los individuos. Alfred Schütz (1993) da un giro importante en la sociología de tipo comprensiva, recalcando que es necesario tener en consideración la corriente interna de los individuos, corriente denominada como *duree*. Lo mencionado, agrega el autor, guarda relación con que la acción social no puede ser analizada en relación con un aquí y ahora, sino que resulta clave tener en consideración las experiencias pasadas de un individuo. Por lo tanto, se debe ir más allá de aquellas apreciaciones experienciales de carácter lineal, homogéneo y estático, ya que la vida cotidiana de los individuos se desarrolla en espacios temporales en constante devenir.

Entonces, en el plano relacional y experiencial es importante tener en cuenta 3 conceptos: rememoración primaria, retención y rememoración secundaria. La rememoración primaria consiste en aquel proceso en que los sujetos dotan de significado sus acciones y/o experiencias en un aquí y ahora en base a vivencias pasadas de carácter significativo. Por retención se entiende como aquella conciencia posterior a la impresión originaria de los sujetos al vivenciar un suceso. En tanto, la rememoración secundaria se refiere a los nuevos recuerdos que adquiere un sujeto sobre una vivencia y/o acto, lo cual contribuye a una nueva aprehensión de sus características (Schütz, 1993).

Como ya se ha mencionado, las experiencias pasadas resultan clave en las formas de interpretación de los sujetos, y a posteriori en sus acciones en un contexto determinado. En relación a ello, es posible destacar el concepto de experiencias discretas. Schütz (1993) indica que las experiencias discretas consisten en aquellas vivencias pasadas que son significativas para un sujeto, las cuales influyen en su actuar, sus conductas y formas de relacionarse en un aquí y ahora. No obstante, resulta necesario señalar que no toda vivencia pasada es significativa, debido a lo cual el autor visualiza como necesario develar aquellas experiencias que tienen una importancia para los sujetos.

En plena concordancia con el concepto de experiencias discretas, se puede hacer mención al concepto de acervo de conocimiento. Schütz y Luckmann (2009) señalan que dichas experiencias y tipificaciones que maneja un sujeto se constituyen como conocimiento que permiten el estar y actuar en el mundo de la vida. A lo anterior agregan que dichos conocimientos resultan clave a la hora de interrelacionarse con otros sujetos, es decir constituir relaciones sustentadas en una intersubjetividad en común. En términos simple, un sujeto a partir de experiencias pasadas significativas, sedimentadas en su acervo de conocimiento, puede enfrentar una situación que puede asemejarse a otra vivencia que ya ha experimentado en el pasado (Schütz y Luckmann, 2009).

Las relaciones entre directores y coordinadores municipales además de contar con ciertas tipificaciones que juegan un papel importante en las relaciones y en la constitución de estructuras intersubjetivas, también resulta de interés tener en consideración aquellas experiencias discretas que estos funcionarios han vivenciado y que pueden ser determinantes en la relación entre estos, recordando que estas constituyen el acervo de conocimiento que maneja un sujeto. Por lo tanto, para visualizar las relaciones sociales y profesionales entre los individuos, y en cierto sentido las instituciones que representan, es necesario dar cuenta de la experiencia de estos durante la implementación de planes de mejoramiento SEP, y cómo dichas vivencias pueden ser determinantes en la realización de mejoras escolares y la constitución de estructuras intersubjetivas que inciden en las relaciones entre actores.

Pese al carácter determinante que pueden tener las experiencias discretas en las formas en que un individuo desarrolla sus relaciones y a su vez se desenvuelve en un contexto, Schütz y Luckmann (2009) indican que dichas experiencias previas, las cuales son claves en la forma que un individuo enfrenta una situación, pueden ser remplazadas por nuevas experiencias, que orienten el actuar de un sujeto. En este sentido, los autores plantean que el acervo de conocimiento puede sufrir variaciones, en la medida que las experiencias pasadas no permitan enfrentar una determinada situación y/o se vean en tensión con otros sujetos. “Las experiencias y tipificaciones concretas construidas sobre ellas, por abstractas que sean, siempre pueden ser cuestionadas, modificadas y hasta refutadas por medio de nuevas experiencias” (Schütz y Luckmann, 2009, p. 114).

El acervo de conocimiento, al constituirse como la rutinización de ciertas interpretaciones y significaciones de la realidad en situaciones determinadas, o bien lo entendido como “Lo pertinente para dominar la situación” (Schütz y Luckmann, p.123), se constituye como un punto clave para entender las relaciones entre sujetos y la constitución de estructuras intersubjetivas acorde a un sentido común compartido. La rutinización que tiene un sujeto en relación con una situación determinada, puede que no siempre permita dominar una situación, o bien que genere problemas a nivel relacional con otros individuos. Problemáticas que responderían a la discrepancia interpretativa entre los sujetos sobre un fenómeno y/o suceso, el no cumplimiento de ciertas expectativas, el no actuar en relación a la situación vivenciada, o bien el no compartir el sentido común de ésta, entre otros (Schütz y Luckmann, 2009).

En relación con lo señalado en el párrafo anterior, en cuanto a las relaciones entre directivos y funcionarios municipales en el marco de la implementación de planes de mejoramiento bajo a SEP, resultaría interesante visualizar las distinciones en cuanto a acervos de conocimiento para enfrentar estos planes, los posibles conflictos que podrían derivarse en cuanto a las distinciones para abordar dichos planes, lo cual puede ser un elemento no menor en vinculación con la conformación de una intersubjetividad compartida por ambos agentes de la comunidad escolar.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

1. Fundamentos del diseño

La presente investigación asume que el conocimiento se construye en y desde la interacción entre individuos. Por tanto, adopta el paradigma interpretativo, con la finalidad de develar la significación que entregan los individuos de la realidad acorde a su experiencia en un contexto determinado (Pérez, 2004). En el caso estudiado se concibe como productores de conocimiento, y de realidad, a los directivos de escuelas y a los coordinadores de las divisiones educativas municipales que trabajan en la implementación de PME.

En este sentido, resulta gravitante considerar que tanto directivos como coordinadores municipales, a partir de sus experiencias en la implementación de planes de mejoramiento SEP se constituyen como actores que al considerarlos posibilitan tener una descripción y comprensión detallada de cómo es el contexto sociocultural y comunal en relación con la implementación de la política educativa SEP. Es debido a tal pertinencia y necesidad de comprender el fenómeno, desde los actores implicados en éste, que se adopta una enfoque de investigación cualitativo. Este enfoque posibilita describir situaciones y eventos desde una perspectiva emic y holística, (Pérez, 2004) lo que facilita la comprensión y la descripción del contexto sociocultural y las relaciones de los actores desde la perspectiva de los individuos involucrados.

La utilización de técnicas que busquen indagar en la experiencia de los sujetos en los planes de mejoramiento, conocer el contexto comunal con respecto a la implementación de los planes de mejora y comprender cómo son las relaciones entre la dirección educacional de un municipio y sus escuelas, responde a la aspiración de generar conocimiento desde una perspectiva inductiva, que posibilite la entrega de resultados en concordancia del contexto y los actores involucrados en éste. Así, mi posición como investigador, tanto en la construcción de esta investigación, como en la producción de información y la entrega de resultados y conclusiones, busca rescatar la riqueza y peculiaridades del contexto estudiado y las particularidades relacionales que emergen en éste (Pérez, 2004; Rodríguez, Gil y García, 1996).

A partir del enfoque cualitativo utilizado se emplea una estrategia de discurso. La consideración de esta estrategia es pertinente, ya que permite describir las relaciones y su contenido en el marco de la SEP desde las posiciones que ocupan en la política los directivos de las escuelas y los coordinadores municipales de educación. Lo anterior, posibilita evidenciar las estructuras de sentido que constriñen sus discursos en estos procesos de cambio educativo. Dicha estrategia permite dar cuenta de la significación de la experiencia, es decir, como los individuos generan significados/estructuras de sentido en relación con un fenómeno, a partir de la posición/jerarquía que ocupan en un determinado contexto, en este caso comunal-educativo (Cottet, 2006).

Por último, es relevante indicar que los procesos de construcción de significados, las interacciones que se dan en el contexto de la política estudiada y la conformación de estructuras de sentido que dotan de significado la acción de los actores en la implementación de planes de mejoramiento SEP, se analiza desde postulados teóricos que se posicionan en la corriente teórica del interaccionismo simbólico. En términos sintéticos, se concibe que la realidad es constantemente construida por los individuos y sus acciones en un aquí y ahora (Berger y Luckmann, 2003), siendo gravitante tanto las estructuras de sentido común en las cuales se desarrolla la vida social, (Schütz y Luckmann, 2009) como también aquellas experiencias discretas que son gravitantes en las relaciones entre individuos y en consecuencia de ello en la emergencia de lo social y de ciertos acervos de conocimiento para situarse y actuar en ella (Schütz, 1993; Schütz y Luckmann, 2009). Dichos axiomas se corresponden y son coherentes con el enfoque metodológico aquí esbozado.

2. Selección de participantes de la investigación

La investigación toma como caso de estudio el Departamento de Educación de un municipio y los establecimientos que administra, la ubicación de estas entidades es en la Región Metropolitana. La selección de esta unidad de análisis guarda relación con que gran parte de los estudiantes pueden ser definidos como sujetos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. Los establecimientos que imparten educación básica cuentan con un porcentaje de vulnerabilidad socioeconómica que en promedio alcanza un 87%, mientras que en los establecimientos que imparten educación media tal porcentaje corresponde a un 84% (Ilustre Municipalidad X, 2017).

Además, la consideración de esta comuna se debe a las transformaciones que ha sufrido en su departamento de educación durante el último tiempo. Los cambios visualizados como claves guardan relación con modificaciones a nivel de dirección de este DEM.

En tanto, las decisiones ya señaladas también se fundamenta en que esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto FONDECYT 1160445, “La recontextualización de las políticas de rendición de cuentas y de mercado en escuelas públicas vulnerables de la Región Metropolitana: un estudio etnográfico”, dirigida por la investigadora Jenny Assael Budnik.

También el presente contexto socioeducativo se conciben como un caso instrumental. Stake (1999) expresa que el empleo de una lógica instrumental consiste en el estudio de un caso particular, con ciertos límites y componentes, que puede contribuir en la comprensión de un fenómeno general.

En esta investigación se visualizan las relaciones de un sostenedor con sus escuelas durante la implementación de PME. El caso seleccionado, cobra importancia atendiendo tanto a los

objetivos de la SEP y su implementación en contextos en los que trabajan con educandos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, como también por centrarse en el mejoramiento en escuelas públicas insertas en contextos de bajos recursos (Cox, 2012).

Por lo tanto, más que buscar representatividad cualitativa y cuantitativa de este fenómeno, se concibe el trabajar con un caso que permita profundizar en la comprensión de las relaciones escuela-sostenedor en el marco de la SEP en un contexto en particular. Si bien a partir de los resultados del estudio no se puede generalizar con respecto a cómo es la expresión de un fenómeno a nivel general; sí resulta posible visualizar relaciones, patrones y/o generalizaciones menores que tal vez podrían darse en otros contextos/casos específicos. (Stake, 1999).

Prosiguiendo, la división mencionada cuenta con 22 establecimientos, para la selección de centros educativos se consideran los siguientes criterios de inclusión.

- Establecimientos que cuenten con un mínimo de 7 años trabajando con la SEP
- El centro escolar debe impartir educación básica para niños y niñas, ya que los énfasis de mejora de la SEP, en sus inicios, se focalizan en dicho nivel de enseñanza.

Una vez seleccionados los establecimientos educacionales participantes, los cuales acorde a los aspectos consignados representan un total de 17 centros educativos, se realiza la selección de participantes. Para dicha selección se utiliza un muestreo de tipo intencionado, es decir no-probabilístico (Padua, 2010) debido a que posibilita la elección de individuos en base a criterios que resultan relevantes para el investigador y el desarrollo del estudio, siendo para la presente investigación considerar la participación tanto de coordinadores municipales que se desempeñan en labores relacionadas con la Ley SEP y el acompañamiento durante la implementación de PME en la comuna, como también de directivos de establecimientos municipalizados. Además de cumplir con el rol ya mencionado, se tienen en cuenta las siguientes condiciones para seleccionar a los participantes.

- Disposición para ser entrevistados en el marco de este proyecto.
- Funciones en la división educacional municipal/establecimiento de la comuna.
- Haber sido participe en la implementación de planes de mejoramiento SEP.

En contraste aquellos criterios que limitan la participación de actores en este estudio consisten en:

- No tener la disposición para ser entrevistados.
- No desempeñarse en el DEM seleccionado; o bien, hacerlo en otras áreas que no sean educativas.

- No haber participado de manera directa en la implementación de planes de mejoramiento bajo la SEP

En tanto, ante la dificultad de poder levantar criterios más cualitativos que permitan seleccionar a los informantes de la investigación, de forma previa a la tomas de entrevistas, se decide que en la medida que se vaya produciendo la información, se podrá ir generando distintos tipos ideales de funcionarios y directivos en relación a sus trayectorias educativas en la comuna y/o su participación en distintas instancias. En términos sintéticos, se va definiendo la muestra en conjunto con la identificación de las posiciones de los entrevistados.

En relación con lo señalado es posible hacer mención a una serie de informantes, con ciertas cualidades, que contribuyen en términos cualitativos con la comprensión del fenómeno investigado.

En el caso de los directivos resulta de interés consignar los siguientes tipos ideales de informantes:

- Directivos que hayan asumido recientemente un cargo de dirección mediante concursos de Alta Dirección Pública o bajo la figura de subrogancia
- Directivos que cuenten con una vasta trayectoria en la entrega de servicios educacionales en la comuna, periodo superior o igual 10 años.
- Directivos que tengan una vasta trayectoria en la comuna, y que además hayan tenido la oportunidad de formar parte del Departamento de Educación.

La consideración del primer tipo de directivos se fundamenta en el hecho de que estos han sido seleccionados y/o han asumido sus funciones durante la gestión de la nueva directora del DEM, quien asumió hace 2 años. En el caso de los segundos, el interés de que participen en el estudio radica en que han tenido la oportunidad de trabajar con el DEM tanto con el antiguo director de éste, así también bajo la nueva dirección. Por último, además de contar con las cualidades del tipo de directivo señalado anteriormente, también resulta clave como su discurso en cuanto a las relaciones con el DEM varía en función de haber desempeñado tareas en dicha institución.

En tanto, en el caso de los funcionarios municipales del Departamento de Educación, se indaga en los siguientes tipos:

- Funcionarios que hayan participado en labores de implementación de políticas educativas, ya sea la SEP u otras, bajo la antigua dirección del DEM, como en el periodo actual, el cual se caracteriza por el cambio de dirección.
- Funcionarios que hayan comenzado sus funciones en la Unidad Técnica del Departamento a contar de la incorporación de la nueva directora a esta institución.

La elección del primer tipo de funcionario se justifica debido a que permitiría visualizar si existe una continuidad con respecto a la antigua dirección del DEM, o bien una

discontinuidad, con relación a las formas de trabajo que tiene la institución con sus establecimientos educacionales bajo la SEP. El segundo tipo declarado, posibilitaría dar cuenta si efectivamente existe un quiebre con respecto a los antiguos funcionarios en cuanto al trabajo con las escuelas de la comuna, considerando que se incorporan bajo una nueva gestión directiva del DEM.

En total, consignando los tipos de actores señalados, se realizaron 10 entrevistas. La finalización del proceso de entrevistas responde al hecho de que la información producida en ese entonces no permitía profundizar, ni enriquecer el análisis en función de los objetivos declarados en esta investigación (Rodríguez, et al, 1996).

Finalmente, acorde a los criterios ya mencionados la producción de información considera a los siguientes actores:

Actor	Tipo	Cantidad de entrevistas
Directivo	Asume recientemente su cargo	2
Directivo	Vasta trayectoria en la comuna	2
Directivo	Vasta trayectoria en la comuna y anteriormente funcionario DEM	2
Funcionario Municipal	Desempeña labores antes de la llegada de la nueva dirección	2
Funcionario Municipal	Se incorpora al municipio con la llegada de la nueva dirección	2

Mientras que en detalle los entrevistados cuentan con las siguientes características:

Institución	Cargo	Años de ejercicio en el DEM/Centro educativo	Años de ejercicio en la comuna	Vinculación DEM
Departamento Educacional Municipal, Departamento Técnico Pedagógico	Coordinación	4	4	-
Escuela que imparte educación básica	Jefe Unidad Técnica	3*	10	No

Escuela que imparte educación básica	Dirección	13	27	Sí
Departamento Educacional Municipal, Departamento Técnico Pedagógico	Jefe Departamento	27	27	-
Liceo que imparte educación media	Dirección	1*	27	Sí
Departamento Educacional Municipal, Departamento Técnico Pedagógico	Coordinación	1	1	-
Liceo que imparte educación media	Dirección	3*	27	No
Departamento Educacional Municipal, Departamento Técnico Pedagógico	Coordinación	10 (meses)	10 (meses)	-
Escuela que imparte educación básica	Dirección	10 (meses)	27	No
Liceo que imparte educación media	Jefe de Unidad Técnica	2	10	No

Los funcionarios que han sido destacados en esta tabla con un *, se relaciona con que si bien han asumido labores de dirección/unidad técnica recientemente en establecimientos de la comuna, anteriormente había ostentado cargos de dirección en otros centros de la comuna. En contraste, aquellos participantes no identificados con un *, se debe a que si bien

anteriormente trabajaban en la comuna (sus años en la escuela, son menores a sus años en la comuna), lo hacían en establecimientos particulares subvencionados y/o municipales como docentes, o bien en departamentos que componen al DEM.

3. Técnicas de producción de información

Para la producción de información es necesario considerar dos aspectos claves. El primero responde a producir información con respecto a las relaciones que han tenido los actores, tanto directivos como coordinadores con relación a la implementación de planes de mejoramiento SEP. En este ámbito resulta fundamental construir información con respecto a las experiencias de estos actores con sus contrapartes y las relaciones que son efectuadas en el marco de la SEP. Es por ello, que se visualiza la aplicación de entrevistas semi estructuradas que permitan indagar en la subjetividad y discursos de los sujetos con respecto a su participación en planes de mejoramiento, las relaciones que ha tenido con actores que participan en estos procesos, los marcos contextuales en los que se desarrolla lo anterior y apreciaciones generales con respecto a la SEP y sus contribuciones/limitaciones en la mejora de la educación.

En relación con la técnica ya señalada, ella consiste más que nada en la utilización preguntas predefinidas de carácter abierto, siendo éstas de orientación para el investigador, ya que en la medida que se va gestando la interacción entre entrevistador y entrevistado es posible que el primero proponga preguntas que permitan un mejor conocimiento y comprensión ante lo consultado. Lo anterior, contribuye en poder profundizar aspectos necesarios para poder dar respuesta a los objetivos de investigación declarados y/o enriquecer los posteriores análisis, en términos cualitativos. También, pese a existir un orden específico de preguntas en relación con ciertas temáticas de interés, éste puede ser modificado en favor de generar una interacción más fluida, lo cual permite adaptar o modificar la pauta en función de las respuestas entregadas por el entrevistado (Pérez, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Los tópicos que son abordados según el tipo de participante, directivo-funcionario municipal, son las siguientes:

Actor	Temáticas de interés
Directivos	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria laboral, educacional y profesional. • Información de la escuela. • Objetivos del PME, ajustes, direccionalidad, dificultades, facilitadores, participación de la comunidad. • Relaciones y coordinación con el DEM en el marco de planes de mejoramiento SEP.

	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto en el cual se desarrolla la implementación de políticas educativas, en específico la SEP. • Posibilidades de cambio educativo, en relación a cómo es percibida la relación con el sostenedor de la comuna. • Cómo es tipificada la SEP, y sus alcances con respecto a la mejora de la educación en la comuna.
Funcionarios municipales	<ul style="list-style-type: none"> • Facultades y tareas del entrevistado. • Estructura del DEM. • Descripción de realidad comunal escolar. • Procesos de articulación entre establecimientos y DEM en la implementación de políticas. • Posibles medidas que son visualizadas por el entrevistado para mejorar el funcionamiento de políticas educativas en el municipio y en sus escuelas.

En tanto, debido al surgimiento de conversaciones y/o la entrega de información que pueda ser de utilidad para esta investigación, la cual sea facilitada mediante encuentros casuales y/o conversaciones durante la entrada al campo, e inclusive posterior a las entrevistas realizadas, se opta por incorporar notas de campo ex post (Rodríguez, et al, 1996). Esta decisión es importante ya que se entiende que la riqueza de información, y en general de la realidad social, no sólo puede ser captada mediante la aplicación de entrevistas y/o recopilación de documentos, sino que gran parte de la social en un contexto emerge y es expresada por actores en conversaciones y prácticas cotidianas.

4. Entrada al campo

El acceso al campo de investigación se puede caracterizar por su complejidad. En primera instancia se había seleccionado otro municipio como un posible caso de estudio; esta elección no prosperó debido a las suspicacias y sospechas que levantaba la investigación para los miembros de tal entidad, esto debido al abordaje de temáticas socioeducativas que suelen ser sensibles, tales como las relaciones entre los directivos y funcionarios municipales de educación, la Ley SEP y los procesos implicados en su implementación.

Debido a lo anterior, es que se selecciona otro caso de estudio que cumpla con ciertos requerimientos asociados a la vulnerabilidad de los educandos que asisten a establecimientos de la comuna, la presencia de ciertos tipos de perfiles profesionales, ya señalados en la selección de participación, y también como criterio fundamental la disposición y facilidades

para poder realizar entrevistas a los funcionarios del municipio que establecen relaciones con directivos de escuelas y/o que son claves en la implementación de planes de mejoramiento SEP.

El contacto con el Departamento de Educación Municipal seleccionado se desarrolló en una primera instancia mediante llamados telefónicos, en este contexto se establece comunicación con el Jefe de la Unidad Técnica del Municipio. Desde dicho momento se manifiesta el interés por participar del estudio, con el compromiso de poder acceder a los principales resultados de éste, expresando que la investigación propuesta podría ser de utilidad para mejorar las relaciones con los directivos de la comuna, y en último término la implementación de PME y otras iniciativas.

Posterior a este contacto, se llevó a cabo la formalización del vínculo investigador y Departamento de Educación, mediante la autorización de la jefa del Departamento. Este proceso fue bastante engorroso debido al tiempo que tomó, alrededor de dos meses, inclusive en un momento parecía ser que la posibilidad de entrar a esta institución no se concretaría. Debido a esta amenaza, es que se realizaron visitas a diario a la institución, inclusive pasando a ser conocido por varios funcionarios de la organización.

Durante estas visitas, se me acercó un funcionario del municipio quien me preguntó, “oye, ¿qué te pasa?, te veo siempre acá sentado”, luego de esta interrogante le conté la situación y la demora que había tenido en la formalización y autorización del estudio propiamente tal. Cabe señalar que este funcionario trabaja en la visita a establecimientos, entregando materiales y transportando a funcionarios que deben asistir a desarrollar diversas labores a las escuelas y liceos del municipio. En ese momento esta persona me invitó a que lo acompañara a los establecimientos que debía visitar, lo anterior con la finalidad de que le especificara lo que necesitaba.

Durante este trayecto, y en función de lo que yo le comentaba, decidió ayudarme conversando con la jefa del Departamento de Educación. Cabe señalar que él es la persona que suele transportarla a los distintos establecimientos y oficinas del municipio. Sumado a lo anterior, el funcionario, indicaba constantemente que él era bien querido por su jefa y que gozaba de buenas relaciones en general con los miembros de distintas secciones del Departamento, lo cual sería clave para poder hacer contacto con los individuos que deseaba entrevistar.

Las buenas relaciones de este funcionario posibilitaron que la firma y autorización del estudio se agilizaran. De manera posterior, su ayuda también posibilitó el contacto con miembros de la Unidad Técnica Pedagógica, y junto con ello la coordinación de entrevistas. Además, también contribuyó en la identificación de direcciones de establecimientos, el conocimiento de las transformaciones del Departamento y también el respaldo ante los funcionarios de la comuna, ya que era el amigo de M, jefe de la Unidad Técnica Pedagógica. Esta relación se constituyó como clave, debido a lo cual durante el proceso de investigación, las visitas y conversaciones con el funcionario fueron constantes.

Vale decir que posterior a ello, se agendó la entrevista con el Jefe de la Unidad Técnica. En general existía bastante interés por las temáticas abordadas; además del deseo de poder mostrar las transformaciones que estaba vivenciando el Departamento, lo cual será claro al momento de presentar los hallazgos de este estudio. Pese a la disposición de participar en esta investigación, por parte de algunos funcionarios de la Unidad Técnica, existieron algunos reparos con respecto a la grabación que implicaba la toma de entrevistas. En este caso fue crucial comentar que ya se había entrevistado al Jefe de la Unidad Técnica, indicando que su entrevista había sido grabada. Dicho alcance facilitó el trabajo con los funcionarios que manifestaban resistencias.

En paralelo a este proceso de producción de información en el DEM, se realizó la visita a las escuelas y liceos. En general la recepción fue bastante positiva y no hubo problemas para poder acordar entrevistas, informando que estas serían grabadas con la finalidad de posteriormente analizarlas. Los directivos visualizaron esta investigación como una oportunidad importante para ver cómo mejorar sus relaciones con el DEM, a partir de los futuros resultados que el estudio entregaría. Así también, se consideró como una instancia para señalar las principales problemáticas inherentes a la SEP.

5. Modelo de Análisis

Ante la diversidad de análisis cualitativos existentes, destacando la variedad de modelos que buscan indagar en el discurso de actores situados en un contexto social, es que en esta investigación se opta por utilizar un modelo analítico que adopte posturas vinculadas tanto al análisis de contenido temático, como también elementos propios del análisis de discurso.

Bajo esta decisión se puede hacer mención a la adopción de los postulados del análisis de contenido temático propuesto por Pérez (2007), la consideración de las posiciones discursivas propuesto por Conde (2009) en su análisis sociológico de los sistemas discursivos; y además, los aportes de Ruiz (2009) con relación al análisis sociológico del discurso. Lo anterior, guarda relación con la estrategia de discursos ya señalada en los fundamentos del diseño (Cottet, 2006).

Las posturas adoptadas pueden ser sintetizadas como el análisis textual, contextual e interpretativo de la información (Ruiz, 2009). Dichos niveles resultan coherentes con los objetivos de la presente investigación. En términos sintéticos, nos permite visualizar el cómo es significada la realidad intersubjetiva por los actores en el marco del mejoramiento escolar, en un nivel de contenido y/o textual, mientras que en dichas significaciones resulta clave visualizar desde qué posición discursiva son generadas, es decir remitirse a lo contextual y/o asociado más a su posición en el contexto comunal/educativo. En tanto que para tener una comprensión de las relaciones, sus significados, las posiciones existentes y los elementos

contextuales presentes en éstas, resulta clave desarrollar un proceso más interpretativo-sociológico.

Los pasos consignados para comprender aquellas estructuras subjetivas e intersubjetivas que median la interacción son los siguientes:

1. Análisis textual: en esta etapa se consigna la fragmentación y codificación de las transcripciones de las entrevistas. Una vez establecidos los principales códigos que emergen de la información, se establecen las relaciones existentes entre estos y la organización del texto, y realidad, en base a estos. Este proceso nos permite la caracterización de los discursos emitidos por los actores y los principales significados explícitos e implícitos que se desprenden de lo enunciado por estos. Dicho nivel de análisis se corresponde con el análisis temático planteado por Pérez (2007). Lo mencionado, permite caracterizar tanto a directivos como a los funcionarios del municipio, lo cual posibilita dar cuenta de las principales significaciones de su experiencia en los PME-SEP, y en específico el significado atribuido a sus relaciones cotidianas en el marco de esta política.
2. Análisis contextual: en este procedimiento resulta clave consignar el discurso como un acontecimiento singular, es por ello que los sujetos, y sus discursos, responden a un espacio y tiempo concretos, es decir a un universo simbólico determinado. Por lo tanto, resulta clave emplear lo que es denominado por Ruiz (2009) un análisis situacional. Dicho nivel analítico consiste en una descripción detallada de los contextos en los cuales se constituyen los textos de los discursos analizados, buscando superar la mera descripción y apreciar las intencionalidades de los discursos en un contexto. Lo anterior, resulta clave teniendo como premisa que las posiciones discursivas responden tanto a un contexto, como también a las interacciones y procesos dialógicos implicados en la producción de estos. En síntesis, este procedimiento posibilita comprender el sentido local en que se produce el discurso, los marcos de producción discursiva y las posiciones de los hablantes en un contexto determinado. Dicho análisis resulta clave para comprender los significados develados en el procedimiento anterior, a partir de la vinculación con respecto a la posición desde donde surgen.

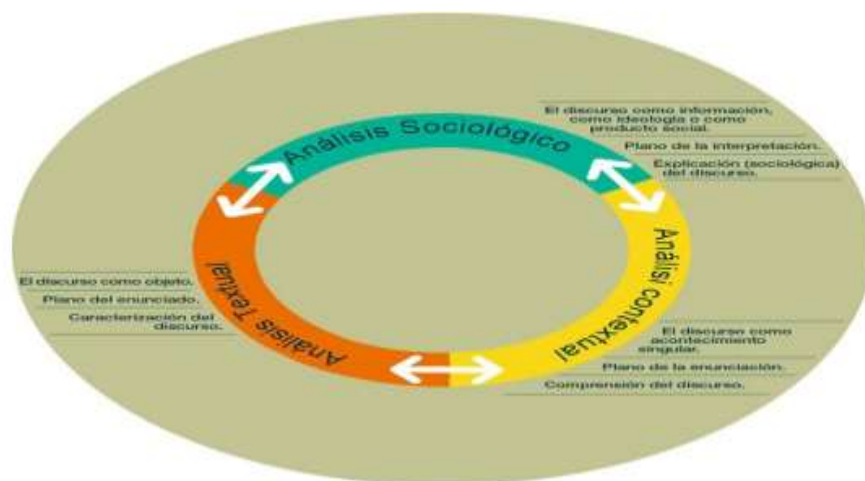
El nivel expresado, se corresponde con lo ya mencionado por Conde (2009) en relación a develar las posiciones discursivas presentes en entrevistas y/o grupos de discusión realizados. En este sentido, el autor señala como preguntas claves y que deben ser respondidas en el análisis, ¿quién habla?, ¿desde qué posición habla o produce discurso? El reconocimiento de las significaciones entregadas por directivos y funcionarios municipales se realiza no obviando el contexto desde el cual emergen, y considerando las particularidades tanto a nivel intragrupo como intergrupo.

3. Análisis sociológico: si bien la interpretación es un proceso constante en los pasos ya mencionados, lo cual evidencia el carácter no lineal de los análisis cualitativos en general (Conde, 2009; Ruiz, 2009), en este nivel se busca establecer y evidenciar los vínculos entre discurso y contexto. Además, resulta clave señalar que en este proceso es fundamental la perspectiva teórica adoptada por el investigador, siendo en este caso tanto la vertiente teórica del interaccionismo simbólico, como aquellos postulados vinculados al cambio escolar y el mejoramiento de la eficacia escolar. Lo anterior, requiere consignar un análisis sociológico que considere lo discursivo como un producto social, ello permite dar cuenta de las formas en que estos productos son producidos y la interacción subyacente que los genera, “Cualquier producto refleja las condiciones sociales en las que ha sido producido, de manera que su análisis nos puede revelar de manera indirecta aspectos fundamentales de la vida y estructura social” (Ruiz, 2009, p. 18).

Por lo tanto, esta tercera instancia, posibilita realizar y comprender cómo han sido las relaciones sociales y profesionales en el marco de la implementación de planes de mejoramiento SEP. Lo mencionado, se facilita mediante un análisis exhaustivo del contexto en el que sucede el fenómeno y en las significaciones que generan los actores investigados durante este proceso. La constitución del modelo de análisis declarado permitirá la construcción de un mapa categorial y posicional que permita identificar las posiciones discursivas existentes a nivel de actores con respecto a las relaciones durante este proceso y las principales significaciones atribuidas a este fenómeno desde la perspectiva teórica-sociológica ya mencionada.

En un plano más ilustrativo, el modelo de análisis declarado se correspondería con lo señalado por Ruiz (2009):

Proceso de análisis sociológico del discurso, Ruiz (2009)



Como ya se hizo mención el análisis cualitativo se caracteriza por no ser lineal en sus pasos (Conde, 2009; Ruiz, 2009; Pérez, 2007). Por lo tanto, los pasos declarados no son realizados de manera lineal necesariamente. Lo anterior, se constituye como una ventaja, ya que existe una constante retroalimentación en el proceso de análisis, lo cual facilita profundizar tanto las interpretaciones realizadas sobre la información producida, como también volver al campo de investigación para enriquecer las premisas, significaciones y posiciones discursivas identificadas a priori en lo ya declarado en la selección de informantes.

6. Criterios de rigor éticos y científicos

Considerando el carácter dialógico de la investigación cualitativa (Sisto, 2008), tanto del proceso de producción de información, como también a lo largo del desarrollo de esta investigación, requiere contar con ciertos criterios científicos que se distancian de una perspectiva de indagación cuantitativa, lo cual permita validar los resultados evidenciados en este estudio. .

El criterio de credibilidad acorde a lo expresado por Pla (1999) y Sisto (2008), permite asegurar que es realizada la aplicación efectiva de las técnicas declaradas en esta investigación, lo cual permite garantizar que los resultados del estudio son construidos desde los actores que entregaron información. En función de lo señalado, se poseen tanto los archivos de audio y la transcripción de las entrevistas realizadas, como también las pautas utilizadas para la producción de información. Lo anterior permite un respaldo empírico en relación a la ejecución efectiva de las entrevistas y de que lo señalado en los análisis posteriores consiste de forma fehaciente en lo expresado por los actores contemplados en la investigación. La información producida se encuentra a disposición de los investigadores que lo soliciten debido a su carácter auditable y físico.

Los instrumentos de recolección de información son revisados por pares investigadores, profesor guía e integrantes del FONDECYT 1160445, lo cual permite arreglar posibles errores que estos posean en cuanto a su coherencia con los objetivos del estudio; además los resultados finales son sometidos a evaluación por tres investigadores/docentes y por miembros del FONDECYT ya señalado.

En relación a los procesos de análisis de la información producida, se considera el criterio de Voz y multilocalidad (Sisto, 2008). En congruencia tanto con una perspectiva dialógica, como con el modelo de análisis descrito en la sección anterior, se busca dar cuenta de la voz de los participantes del estudio, sus opiniones y las distintas posiciones discursivas que se identifican a partir de dicho reconocimiento.

Lo anterior resulta relevante, ya que resulta necesario no ocultar dichas posiciones mediante las interpretaciones y prejuicios del investigador. Si bien los prejuicios y posiciones del investigador inciden en el análisis de la información, se contempla hacer que las voces

participes aparezcan de una forma naturalista, es decir acordes al contexto, y las particularidades, de las cuales han emergido (Conde, 2009; Sisto, 2008).

En cuanto a los criterios éticos, la entrada tanto a los establecimientos como a la división educacional municipal se realiza con la autorización de las autoridades pertinentes. Junto con ello, las entrevistas efectuadas son planificadas con los actores declarados como relevantes en este estudio, siendo la participación de estos actores voluntaria, informada y confidencial. El cumplimiento efectivo de los criterios éticos señalados, se ve respaldado por las cartas de consentimiento informado tanto para la toma de entrevistas, como para la entrada al municipio y sus escuelas. Tales documentos pueden ser entregados a los investigadores y/o individuos que los soliciten.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS

1. Hallazgos y resultados

En este apartado se exponen los principales hallazgos en función del objetivo general y específicos de esta investigación. Se opta por presentar aquellos aspectos semánticos de los actores en conjunto, ya que posibilita visualizar las concordancias experienciales, relacionales y de significación en cuanto a los procesos de implementación de planes de mejoramiento educativo; además, permite dar cuenta de la variedad de posiciones discursivas que se pudieron identificar a partir del levantamiento de la información y su posterior análisis.

1.1. Caracterización Departamento Educacional Municipal

El municipio seleccionado surge a partir de la división administrativa de dos administraciones locales a comienzos de los 90, dicho aspecto es bastante reiterado durante la producción de información tanto por funcionarios del DEM, así como por directivos. Lo interesante de este punto se relaciona con la concepción de ser “el patio trasero” de las comunas de origen, lo cual incide también muchas veces en la tipificación que realizan de sus escuelas, pese a que ya van más de 20 años bajo la administración del nuevo municipio. *“Entonces, nosotros queremos demostrar que no, no somos un patio trasero, que podemos competir con las mejores escuelas, incluso competir con el Instituto Nacional...”* (Directivo).

En relación con los resultados de los establecimientos de la comuna en mediciones nacionales, los entrevistados hacen referencia a la constante fluctuación de los puntajes, en los cuáles predominaría una tendencia a obtener bajos resultados. Desde el DEM se informa que acorde a la nueva clasificación designada por el MINEDUC a las escuelas del país, los centros comunales en su mayoría se encontraría bajo la clasificación de insuficientes y/o medios bajos.

En términos del organigrama institucional, la organización del Departamento Educacional Municipal estudiado cuenta con una serie de áreas destinadas tanto a funciones de administración como al acompañamiento de sus escuelas en procesos pedagógicos y a la implementación de políticas educacionales. En términos sintéticos se puede hacer mención a la existencia de los siguientes departamentos: Departamento de Dirección, Administración y Finanzas, de Recursos Humanos, de Bienestar, Jardines Infantiles, Extraescolar y Técnico Pedagógico. Dichos departamentos velan por el funcionamiento de los establecimientos municipalizados de la comuna. A continuación un cuadro que sintetiza la dotación de personal de dichas direcciones:

Dirección		
Profesionales	3	6
Técnicos	1	
Administrativos	2	
Depto. Edex		
Profesionales	5	7
Técnicos	1	
Administrativos	1	
Depto. Jardines Infantiles		
Profesionales	5	8
Técnicos	2	
Administrativos	1	
Depto. Bienestar Escolar		
Profesionales	6	9
Administrativos	3	
Depto Técnico Pedagógico		
Profesionales	12	13
Administrativos	1	
Depto. RR.HH		
Profesionales	3	17
Técnicos	7	
Administrativos	5	
Estafetas	2	
Depto. Adm y Finanzas		
Profesionales	4	23
Técnicos	4	
Administrativos	3	
Maestros	9	
Auxiliares	3	
TOTAL		83

Fuente: Ilustre Municipalidad X (2017).

En tanto, la Unidad Técnica Pedagógica del DEM está compuesta por 13 personas, de las cuales 5 trabajan en labores de coordinación y apoyo a las escuelas de la comuna en temáticas vinculadas a la implementación de políticas educacionales, así también al desarrollo de actividades y proyectos de las comunidades educativas respectivas. Estos funcionarios trabajan con 4 o 5 centros, los cuales imparten educación parvularia, básica, media diurna y/o vespertina.

El DEM estudiado ha sufrido una serie de transformaciones que se constituyen como un hito crucial en lo que se refiere a la implementación de PME en la comuna, ya que ha sido importante en las labores desarrolladas por la organización en general y su Unidad Técnica Pedagógica con respecto a las formas de relacionarse con sus escuelas. Por lo tanto, resulta necesario describir el antiguo DEM, para luego visualizar las transformaciones que éste ha sufrido, lo cual permite comprender las tensiones y continuidades que en términos relacionales existen en la Unidad Técnica Pedagógica en la actualidad.

1.2. “Sólo le interesaban los números azules”

Los participantes de esta investigación describen al antiguo DEM como una institución distante y que se caracterizaba por carecer de un acompañamiento en lo que a la implementación de PME y actividades escolares desarrolladas por las escuelas se refiere. Si

bien dicha afirmación es señalada en mayor medida por los directivos, también parte de los funcionarios municipales expresan dicho aspecto. En tanto, los entrevistados también expresan que el estilo de gestión durante el antiguo DEM se destacaba por ser bastante flexible en términos de sistematicidad y direccionalidad al momento de planificar tareas asociadas a los PME y el mejoramiento educativo “antes, por ejemplo, no había una sistematicidad con los directores, de dar direccionalidades, ni nada eso...” (Coordinación Unidad Técnica).

La carencia de sistematicidad y la ausencia de relaciones de acompañamiento entre DEM-Escuelas, para algunos entrevistados guardan relación con el modelo de gestión desarrollado por la dirección anterior, mientras que desde perspectivas más críticas responde a las lógicas organizacionales y de mejoramiento educativo que se caracterizan por una constante presión.

Las posiciones discursivas críticas, hacen referencia al predominio de formas de trabajo y de implementación de cambios educativos mediante mecanismos de presión por “números azules”, entendiendo aquella expresión como el cumplir con metas asociadas a la asistencia, matrícula, y en relación a ello, el autofinanciamiento de las escuelas de la comuna.

Yo creo que el Director de Educación que había antes era una persona que sólo le interesaban los números azules, porque él daba cuenta. Yo me acuerdo cuando yo era directora, yo tenía unas reuniones con él y a lo único que se dedicaba, era una cosa pero horrible, ponía unas planillas de las escuelas y te decía, "la asistencia mes tanto ha sido tanto, bueno tanta plata hemos recibido, dejamos de recibir tanta plata, perdimos tantos alumnos, por lo tanto tanta plata es menos. Las escuelas unas en azul y las otras en roja, éstas no se financian, éstas sí se autofinancian, ¿y cómo es posible?...” (Directivo).

En este sentido, se visualiza el predominio de una lógica de trabajo caracterizada por preocupaciones asociadas al cumplimiento de exigencias administrativas. El predominio de este tipo de presiones característico de los sistemas educativos públicos (Assael, et al, 2014), guarda expresa relación con la tipificación y la forma que es aprehendido el antiguo director del DEM, quien es identificado como un individuo que cuidaba presupuestos municipales, “J era más, era muy buena persona, fue buen jefe, le cuidó al alcalde... las lucas a la municipalidad. Pero don X, no se movía de su escritorio, estaba ahí, delegaba...” (Directivo).

La carencia de sistematicidad y cercanía con las escuelas durante este periodo, también se condice con aquellas posiciones discursivas que hacen referencia a la falta de interés por parte del director, y del DEM en general, en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas de la comuna. Es decir, el trabajo centrado en temas administrativos, en desmedro de una posición más pedagógica e integral, respondería a la necesidad de mantener los “números azules”.

Bajo dicha lógica y foco de trabajo a nivel de gestión, es que los llamados de atención a directivos, y junto con ello las tensiones y presiones, responderían exclusivamente a

problemáticas vinculadas a cuestiones financieras. En este sentido, resulta interesante indicar que dichas problemáticas y sus causas eran atribuidas a los directivos y sus modelos de gestión escolar. Lo anterior, fortifica esta noción de responsabilización de las comunidades educativas, y en específico sus directivos, con respecto a los resultados de los establecimientos educativos y en último término los juicios emitidos con respecto a sus gestiones en el sector público y la mantención de “*números azules*” (Weinstein, et al., 2010; Assael, et al., 2014).

“¿Qué están haciendo ustedes?, baja la matrícula y no están haciendo nada”, y resulta que yo también sentía que había una parte de responsabilidad de él también por su gestión. Si no es solamente responsabilidad de los directores en ese caso, yo creo que él también tenía una parte de responsabilidad importante... (Directivo).

En tanto, en términos estrictamente relacionales y de tipificación asociados a los funcionarios DEM de la antigua gestión, se evidencian posiciones que hacen alusión a que los coordinadores de la Unidad Técnica se habrían caracterizado por ser sujetos carentes de competencias técnicas en lo que a la implementación de PME se refiere, recordando también aquellas falencias que remiten a la carencia de acompañamiento del DEM hacía sus escuelas. Lo anterior, dificultó la puesta en marcha de procesos de cambio educativo.

1.3. “Centrado más en el tema de los aprendizajes”

Las modalidades de gestión y trabajo que caracterizaban al DEM antiguo, para gran parte de los entrevistados se han visto modificadas con la irrupción de una nueva dirección el año 2014. La nueva directora, que anteriormente dirigía otro departamento del DEM, asume el cargo bajo subrogancia debido a la jubilación del antiguo director de la organización, quien ostentaba su cargo desde la conformación del municipio.

Lo anterior se constituye como un hito crucial para los entrevistados, ya que incide en las tanto en las formas de trabajo que sostiene la Unidad Técnica con los establecimientos de la comuna durante la implementación de PME, como también en la puesta en marcha de otras iniciativas educacionales.

Y como te digo lo que más ha influido tiene que ver con la llegada de la nueva directora de educación que tiene otra mirada respecto a educación, que le ha dado otro énfasis, otro impulso también, que ha estado mucho más cercana ella. Entonces eso también ha influido, en el giro que tuvo el DEM... (Coordinación Unidad Técnica).

Este giro del DEM, puede ser entendido a partir de nuevas formas de trabajo, el predominio de nuevas lógicas y tipos de acompañamiento que comienzan a ser ejecutadas desde la organización. Así también dicha transformación es evidenciada por una renovación profesional que se gesta a partir de la nueva dirección, lo cual plantea a futuro la necesidad

de nuevos directivos que sean concordantes a las exigencias que implican estos nuevos modelos laborales y educacionales que se pretenden trabajar.

En relación con las formas de trabajo que orientan el funcionamiento del DEM, los entrevistados señalan una mayor sistematicidad en los procesos de supervisión en el marco de los PME. También se hace alusión a una mayor cercanía y acompañamiento por parte del DEM hacia sus escuelas, lo cual no representaría necesariamente pérdidas de autonomía en lo que se refiere a la construcción de PME.

Si bien, durante el periodo anterior no se hace alusión a conflictos interpersonales, la nueva gestión ha propiciado mejores relaciones en términos profesionales, debido a la existencia de una comunicación más fluida entre estamentos directivos y DEM. Las mejoras en relaciones profesionales también se expresan en función de la tipificación positiva con respecto a los miembros de la coordinación de la Unidad Técnica, sobre todo en lo asociado a la disposición de dichos personeros y sus capacidades técnicas-pedagógicas.

Ha ido mejorando, ha ido mejorando, hubo un cambio de jefatura. La jefa que está ahora es bien, es más cercana a las escuelas, cosa que no fue en la versión anterior, don X era más lejano, no iba nunca a las escuelas, nunca, yo estuve en escuelas en que nunca fue po. La señora X va a las escuelas, hay un problema y lo afronta, tú puedes comunicarte con ella si hay algo que no funciona... es como más, ha sido como más activo y más directo ya... (Directivo).

En tanto, si bien en la producción de información no se hace mención a la disminución de presiones administrativas a los establecimientos, se hace bastante ahínco a la prevalencia de una lógica municipal más preocupada por los aprendizajes de los estudiantes, lo que se corresponde con la necesidad de efectuar procesos de cambio que se caractericen por contar con un foco pedagógico y que contribuyan al mejoramiento de estándares educacionales en la comuna, “sí, ella se ha centrado más en el tema de los aprendizajes, incluso a nivel SIMCE...” (Coordinación Unidad Técnica).

En este sentido, adquiere importancia el hecho de que las presiones que orientan el funcionamiento del municipio pasan de ser administrativas a otras de carácter pedagógico. Bajo dicha lógica de funcionamiento, cobra relevancia la concordancia con los modelos de mejoramiento educativo que buscan la promoción de resultados (Murillo, 2009). Por lo tanto, se evidencia un cambio de modelo de gestión, pasando de uno administrativo, característico por la rendición de cuentas presupuestaria, a uno concordante a las exigencias educativas de las nuevas entidades educacionales asociadas a la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación, 2016).

1.4. “Todos son un referente importante para la mejora”

El giro del DEM, no sólo se visualiza en las formas que se relaciona con sus escuelas y liceos durante la implementación de PME, sino que también se constataría a partir de los posiciones discursivas de funcionarios municipales que admiten un trabajo colaborativo y mancomunado con instituciones educativas gubernamentales. Dichos participantes resaltan un trabajo coordinado en función de la mejora educativa.

La vinculación con entidades tales como la DEPROV y la Agencia de Calidad, es tipificada por los actores municipales como fundamental en cuanto a la constitución de estrategias de apoyo a las escuelas en materias pedagógicas. Las relaciones con entidades externas son destacadas como bastantes fluidas y colaborativas, señalando que con la DEPROV existe una coordinación en cuanto a los apoyos entregados a los establecimientos, e inclusive en relación a las visitas y formas de trabajo con los equipos de gestión de estos. En tanto, dicha coordinación y percepción de apoyo por parte de las personas que trabajan en la Unidad Técnica también sería destacado en cuanto a lo desarrollado en conjunto con la Agencia de Calidad. En específico el trabajo de la Agencia es descrito como una constante entrega de sugerencias, las cuales se vinculan con la posibilidad de proseguir en el camino del mejoramiento educativo y de resultados. En síntesis, ambas organizaciones educativas son visualizadas por los entrevistados del DEM como aliados estratégicos en cuanto a lo que mejoramiento educativo, y aumento de puntajes en mediciones nacionales, se refiere.

Por eso hemos recibido tanto apoyo, tanto de la Provincial como de la Agencia de Calidad que nos está acompañando en las escuelas (...). Entonces la idea es seguir estos apoyos, pero que las escuelas cambien de categoría... (Coordinación Unidad Técnica).

No obstante, las relaciones con estas entidades externas no han sido siempre categorizadas como positivas. El cambio de percepción se vincula tanto con modificaciones a nivel ministerial y las formas de relacionarse con el sostenedor, así como también se asocia con cambios del DEM que ya se han descrito en el apartado anterior.

Las modificaciones a nivel ministerial responden más que nada a las formas de implementar la política en el municipio. Bajo dicha materia se hace alusión a que los nuevos programas ministeriales ya no serían de un carácter impositivo, sino que primarían formas de trabajo más asociadas a orientaciones que buscan responder a las particularidades de cada comuna, y como fin último a los establecimientos de ésta.

Yo te diría que ha habido distintas etapas. En la última etapa, previo a lo que han sido las políticas o las orientaciones nuevas, estuvo el Plan de Apoyo Compartido no cierto, que fue muy conductista y fue el último programa impuesto, disculpa que lo ponga así en términos tan fuertes, fue el último programa Ministerial porque hoy día ya no hay programas, hoy día bajan orientaciones y se atiende la particularidad de cada contexto de cada escuela ya... (Coordinación Unidad Técnica).

Pese a las buenas relaciones y la existencia de un trabajo colaborativo con las instituciones ministeriales mencionadas, en la medida que avance el análisis se podrá visualizar que existen una serie de críticas con respecto al MINEDUC y las posibilidades de mejoramiento que brinda al municipio, y en último término a los centros educativos del territorio. Lo anterior, resulta clave para entender las formas en cómo se relacionan directivos y la coordinación municipal durante procesos de cambio.

1.5. “Un plan de navegación y no un plan de recursos”

Junto con las transformaciones evidenciadas a nivel de DEM, lo cual propicia una serie de nuevas prácticas y tipos de trabajo en lo que a la implementación de PME se refiere, también se intenta generar una resignificación de dichos proyectos y sus utilidades en la educación municipal. Lo anterior, se constituye como una tensión constante entre los directivos del territorio y sus respectivos coordinadores, ya que el modo en que es significado el PME se constituye como un punto importante a nivel de relaciones profesionales.

En el estamento directivo se puede identificar el predominio de dos significaciones con relación a los PME. La primera, se relaciona con la identificación de los PME como instancias que permiten la obtención de recursos. La segunda, alude a la conceptualización de estos proyectos como planes y acciones que tienen que ver con la mejora de los procesos pedagógicos, de convivencia, de liderazgo y de la escuela en general. Tales significados son relevantes al momento de construir los PME.

Los directivos que significan los PME como una oportunidad de acceder a recursos, señalan que dichos recursos permitirían entregar una mejor educación a los estudiantes de sus escuelas y liceos. Lo anterior, debido a que la adquisición de insumos económicos posibilita cubrir aquellos puntos deficitarios en materia de recursos pedagógicos y de personal que no permiten brindar procesos de enseñanza-aprendizaje con estándares mínimos de calidad, *“Entonces, han llegado recursos que sí deberían mejorar la educación...”* (Directivo).

En contraste, los directivos que significan los PME como planes pedagógicos, señalan que los recursos deben estar en función de las acciones de un PME y no de forma inversa. Dicha significación se constituye como una crítica a directivos y miembros municipales que definen a los PME como insumos económicos. La conceptualización como un plan pedagógico, se complementa con la significación de estos planes como directrices que orientan el funcionamiento de la escuela, el *“hacia donde van”* en términos pedagógicos e institucionales.

Bueno el plan de mejoramiento siento que en la práctica es un, cómo decirlo, qué me ha pasado viendo PME este año. Vemos lo que nos falta, hacemos las acciones, te fijas. Siendo que debería ser al revés, saber qué acciones necesitamos y después ver los

recursos, por el hecho de que no sé po, "necesitamos inspector, después lo vinculamos a una acción", ponte tú. Tiene que ser al revés jajaja... (Directivo).

Hay escuelas que antes de elaborar una acción, elaboran los recursos que necesitan. Te das cuenta, elaboran la lista de recursos y de acuerdo a esos recursos después sacan las acciones. Nosotros aquí hacemos lo contrario, primero las acciones y después los recursos... (Directivo).

Por su parte, la coordinación del DEM se caracteriza por contar con posiciones discursivas homogéneas con respecto a lo que es un PME y sus finalidades en la educación municipal. Estos planes son concebidos como un instrumento de gestión educativa que permite la mejora tanto de los resultados académicos de una organización escolar, como también de sus procesos internos de administración, sistematicidad y orden de los procesos directivos y técnicos pedagógicos. Lo señalado se relaciona con distintas metáforas que son utilizadas por los actores que significan a los PME como: brújula, carta de navegación, plan de navegación, herramienta de gestión y guía.

Tales significados atribuidos a los PME, buscan superar aquellas posiciones que caracterizan estos proyectos como planes de recursos. Esto cobra relevancia en el contexto relacional de directivos y coordinación, ya que durante la implementación de PME, en específico durante la construcción de estos, uno de los desafíos ha sido constituir un nuevo significado con respecto a estos proyectos, *“El DEM ha ido intencionando, eh... que efectivamente las escuelas avancen a esta lógica de un plan de navegación y no un plan de recursos. Eso es algo que también en conjunto con la Provincial se ha ido intencionando...”* (Coordinación Unidad Técnica).

Durante la construcción de PME, la significación del acompañamiento de los coordinadores municipales varía en función de cómo es significado el plan en términos generales. Aquellos directivos que significan los PME como la adquisición de recursos, resaltan en mayor medida el hecho de que este acompañamiento se caracteriza por ser un proceso de visado a los recursos que ellos solicitan, más que destacar aspectos colaborativos en temáticas pedagógicas y/o de mejoramiento de otras aristas. En tanto aquellos directivos que significan estos planes con una orientación más pedagógica, visualizan el acompañamiento como un proceso más integral y orientado a lo pedagógico. Ambos polos destacan la existencia de buenas relaciones, ya que visualizan el apoyo en función de sus significados.

No obstante, aquellos directivos que significan el acompañamiento como una visado de recursos y/o en temáticas más financieras, se constituyen como aquellos sujetos que implican una mayor intervención por parte de la coordinación del DEM, en cuanto a la necesidad de modificar sus apreciaciones con respecto a los PME. Dicho tránsito de la significación de los PME como recursos a una brújula o carta de navegación, se constituye como un desafío tanto para la construcción de los planes, así como en términos relacionales.

Entonces, de ser la acción la compra de algo, pasa a ser efectivamente lo que se quiere conseguir en el establecimiento y lo que se quería comprar pasa donde debería estar que es el recurso ya. Entonces, por ahí hemos transitado... (Coordinación Unidad Técnica).

No obstante, también existen posiciones discursivas que manifiestan que el acompañamiento es bastante precario y que se caracteriza por ser netamente administrativo. La distinción con los directivos que visualizaban el apoyo como el visado de acciones, es que la posición mencionada aquí es crítica con respecto a este tipo de relación. Esta posición discursiva se caracteriza por visualizar el trabajo de acompañamiento como un proceso colaborativo, pero que busca levantar un plan sólo por cumplir con las exigencias ministeriales, y por ende no sufrir sanciones.

Lo interesante de esta posición es que en contraste con los directivos ya mencionados, el acompañamiento sería apreciado como una serie de presiones vinculadas a la rendición de cuentas que es inherente a la SEP (Assael, et al, 2014). Inclusive esta posición cobra mayor fuerza si consideramos que hace alusión al acompañamiento asociado al cumplimiento de ciertos requisitos, tales como la subida del PME en cierta fecha, no importando el contenido de este proyecto y sus alcances educacionales, *“Entran 5 minutos, "vengo a preguntar cómo va el plan de mejora, necesitamos rápido, que me lo mande ahora ya" listo y se va, ya bueno....”* (Directivo). Dicha posición evidencia las contradicciones contextuales en cuanto al mejoramiento educativo en la comuna, ya que en las formas de acompañamiento de la coordinación no se reconocería el fin pedagógico de estos planes y su incidencia en las escuelas, lo cual se contradice con los fines de la mejora de la eficacia escolar (Murillo, 2009).

Considerando las significaciones con respecto a los PME y su construcción, así también las formas en que se conciben las relaciones, resulta clara la existencia de un sentido común que no es compartido por todos los actores educativos y que resulta crucial en los tipos de relación que se gestan en el contexto educativo comunal.

Al existir una estructura de sentido diferenciada por actores, se tensionan las relaciones entre estos. Lo anterior responde a la dificultades para constituir un sentido común a nivel comunal-educacional con respecto a los PME (Schütz y Luckmann, 2009). Por un lado contamos con un sentido común que se asocia a los elementos más pedagógicos y/o a las exigencias de mejores resultados por parte del MINEDUC, mientras que en contraste existe un sentido común vinculado con la rendición más administrativa y/o que superpone lo económico por sobre lo pedagógico, lo cual también es parte de las presiones cotidianas en contextos de educación municipal (Assael, et al, 2014). En tanto, también existen posiciones críticas que desconocen la intervención integral de la coordinación y que realzan la continuidad de un modelo de acompañamiento administrativo.

La tensión entre estos sentidos comunes que predominan en el municipio, dificultan el compartir ciertas metas y objetivos entre los estamentos municipales y directivos al diseñar

los PME, lo cual es un punto sustantivo para el mejoramiento de escuelas en contextos vulnerables (Bellei, et al, 2014, UNICEF, 2004). En tanto, en términos sociológicos esta problemática se puede re-leer a partir de las dificultades para cimentar estructuras intersubjetivas compartidas con respecto a los PME, lo cual incide en las relaciones que desarrollan las partes involucradas (Schütz y Luckmann, 2009), *“yo parto de la base de que a los establecimientos, a los equipos, les ha costado mucho entender que el PME es su herramienta de gestión...”* (Coordinación Unidad Técnica).

1.6. “Dejan que las escuelas trabajen solas”

Una de las características que toma importancia en los procesos de implementación de PME, tiene que ver con los grados de autonomía que existe tanto para la construcción y ejecución de dichos proyectos, como también en lo asociado a la gestión de recursos y contratación de personal en el marco de la SEP.

En relación con los procesos de construcción y ejecución de los PME, la coordinación señala que se entrega autonomía a los establecimientos. Lo anterior, responde a que los centros educacionales puedan satisfacer mediante estos proyectos tanto sus necesidades particulares, como también permite que las comunidades educativas desarrollen procesos de mejoramiento que sean concebidos como propios y no impuestos.

Por lo tanto, la forma en que es trabajada la política educativa en estos establecimientos se condice con los postulados que llaman a no caer en procesos de cambio verticales e impositivos (Bolívar, 2005; Paredes, 2011), ya que dichos planes acorde a los funcionarios municipales serían constituidos acorde a las necesidades manifestadas por los actores educativos de una comunidad escolar. En tanto también responde a la necesidad de conformar culturas escolares que compartan objetivos en común, mediante la construcción de planes a nivel de comunidad (Sepúlveda y Murillo, 2012; Murillo, 2009).

En este sentido, la coordinación remite su trabajo a supervisar cuestiones administrativas de los planes, tales como la viabilidad de propuestas de mejoramiento tanto en lo pedagógico, como en lo asociado a la disponibilidad de recursos. Tal forma de trabajo ha sido visualizada tanto por los funcionarios del municipio, como por ciertos directivos como un aspecto que ha facilitado la implementación de PME.

Ellos ordenan su PME, ven los requerimientos que van a tener, hacen su lista de requerimientos, sus objetivos, eh, lo que quieren para el próximo año según su visión, su misión, eh, sus estrategias a seguir, eh, la cantidad de personal que van a requerir y desde acá nosotros coordinamos decimos esto si se puede, esto no se puede, eh, reorganicemos esto, todas esas cosas surge, sugerimos algunas cosas más algunas cosas menos y así vamos armando su plan de mejora... (Coordinación Unidad Técnica).

Lo mencionado por el DEM en cuanto a la autonomía que tienen en estos planes las comunidades educativas, cuenta con posiciones directivas que se condicen con la descripción entregada por los funcionarios municipales. Tales directivos señalan la existencia de apoyo en el diseño de acciones para la mejora, la existencia de relaciones sistemáticas y coordinadas con anticipación. En tanto, hay posiciones que cuestionan la autonomía existente en relación con la definición de acciones comunales, en cuanto a la contratación de recursos humanos, y que también critican la supuesta independencia otorgada por el DEM para la gestión de los PME.

Aquellas posiciones discursivas críticas con respecto a la autonomía entregada a sus centros educativos, hacen referencia a que dicha forma de trabajar los PME sería más que nada una forma de desligarse de las responsabilidades que tiene el DEM con respecto a estos proyectos. En este sentido, se hace mención a que el acompañamiento de la Unidad Técnica debería ser mayor, no cooptando la autonomía de los centros, pero no limitándose estrictamente a cuestiones administrativas.

No si ellos no intervienen, ellos por lo general no intervienen, dejan que las escuelas trabajen solas. La función de ellos en este caso es apoyar en la redacción del PME, que esté bien redactado, que no se pase, que uno asigne los recursos a recursos humanos tanto y a requerimientos lo otro, la otra cantidad, que no te pases del 50%...(Directivo).

La no intervención del DEM en sus escuelas, se relacionaría con el desinterés del sostenedor con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las escuelas. Lo anterior, se respalda si se considera que existe autonomía en cuanto a la elección de acciones que desarrolla una escuela en un PME, lo cual se contrasta con aquellas restricciones a nivel administrativo y/o de rendición de evidencias asociadas a la SEP. Por ejemplo, el constante control que existe en cuanto a la rendición de recursos utilizados, la entrega de evidencia de ciertas acciones implementadas, entre otros.

Lo primero que yo haría sería pedirles por favor, por favor que tuvieran alguna muestra de preocupación por los aprendizajes de los niños, de verdad. Yo creo que ese es el anhelo así que uno dice, "pucha, por qué no se preocupan un poquito más para ver qué es lo que pasa, por qué los niños no están aprendiendo, por qué tenemos tan malos resultados... (Directivo).

Prosiguiendo con lo relacionado a la autonomía entregada a las escuelas, resulta importante hacer mención a cómo son definidas las acciones comunales que deben ser consignadas en los PME de los establecimientos de la comuna. Estas acciones se caracterizan por ser financiadas por la totalidad de los centros públicos del territorio. Para dicho fin se destina un 20% de los recursos de cada institución, aparte del 10% que es percibido por el sostenedor en el marco de la SEP. Entre las acciones podemos destacar: piscina municipal, orquesta comunal, actividades deportivas; así también planes pedagógicos que no son financiados en su totalidad por la SEP, pero que si ocupan parte de los recursos prorratedos a las escuelas

que imparten educación básica. Tales iniciativas refuerzan asignaturas que son medidas por el SIMCE.

Las acciones comunales, por la coordinación, son visualizadas como necesarias y coherentes con la realidad comunal y sus necesidades académicas. Su definición se caracterizaría por ser realizada de forma mancomunada, atendiendo a las demandas de los establecimientos educativos y considerando las peticiones de los cuerpos directivos. En este sentido, se consignan una serie de instancias de reunión entre directivos y miembros del DEM. Además, estas acciones se definen a partir del PADEM comunal vigente, el cual entrega las líneas estratégicas para el desarrollo educativo de la comuna y que también es construido a partir de los aportes de los directivos del territorio.

Lo anterior, se condeciría con aquellos postulados asociados tanto a la toma de decisiones horizontal y la implementación de acciones que considere la realidad socioeducativa de los establecimientos (Bolívar, 2005), como también con la posibilidad de generar objetivos compartidos que faciliten la articulación entre el sostenedor y sus escuelas durante procesos de cambio escolar (Raczynski, 2012).

En contradicción con lo ya mencionado, existen posiciones discursivas tanto directivas como del propio municipio que advierten el carácter impositivo que toma el proceso de construcción e implementación de acciones comunales. No obstante, la percepción de carencia de autonomía en la definición de estas acciones suele ser justificada como necesaria acorde a la posición de ciertos funcionarios directivos-municipales.

Aquellos actores municipales que justifican el carácter vertical y poco participativo que existiría en la definición de acciones comunales, argumentan que muchas veces estas iniciativas suelen adquirir un carácter impositivo debido a que existen resistencias por parte de cuerpos directivos. En este sentido, la verticalidad que toman las acciones comunales en su construcción, y posterior ejecución, responderían a la necesidad de fortificar el modelo de gestión promulgado desde el DEM. Aquellos directivos que no están de acuerdo con estas medidas, según la percepción de la coordinación, se debería a que son reacios a la realización de acciones de tipo pedagógico.

Uno los obliga de repente a sacar a los estudiantes, porque son medios reacios a sacar a los estudiantes para cosas más concretas más pedagógicas, más relacionado con el curriculum. Entonces, esas si son un poquitito más inducidas digamos, a que las tomen...
(Coordinación Unidad Técnica).

Desde una perspectiva similar, aquellas posiciones directivas que se condicen con el discurso del DEM en cuanto a la implementación de PME en la comuna, sostienen que si bien puede que estas acciones sean de carácter impositivo, su verticalidad se justificaría en que son acciones que contribuyen al desarrollo integral de los educandos. Debido a lo anterior, el negarse o resistirse a las decisiones del DEM, se asimila a no querer mejorar e inclusive no tener intereses por los educandos de la comuna.

En tanto, aquellas posiciones discursivas críticas señalan que los procesos de definición de acciones comunales se caracterizarían por ser impositivos y verticales. Si bien, reconocen la existencia de instancias de reunión para la construcción de acciones comunales, estas jornadas se caracterizarían por ser informativas, expositivas y no propiciar discusiones que permitan modificaciones y reformulaciones a tales acciones.

El DEM las presenta en un power, "estas son las acciones comunales". Después te las manda por correo, no es que tu elijas como acción comunal, "estas vamos a..." , no. Ellos las presentan, te las proponen, te las ponen ahí para que las conozcas y tú las apruebes, y eso es. Te comunican que tantos millones les vamos a sacar en la escuela X, tanto en la otra, tanto en la otra, así... (Directivo).

Las críticas adquieren más relevancia si se considera que estas acciones comunales en muchas oportunidades son visualizadas como propuestas que no responden a las necesidades de las organizaciones escolares. La problemática señalada, se complementa con la percepción de directivos que indican que las acciones comunales son llevadas a cabo con recursos de sus escuelas, es por ello que se puede destacar la frase de la cita anterior, "les vamos a sacar".

Ellos deciden, supongamos que les llegaron 100.000.000, "a usted le corresponden 100.000.000 de pesos, el 10% es del DEM y el otro 10%", nos sacan un 20%, el otro 10% en acciones de ellos, que son para las escuelas. Tienen orquestas, tienen el tema de deportes, tienen el tema de alimentación saludable. Ahora dijeron tiempo atrás, en una reunión que hicieron, por ejemplo nos dijeron que para el plan lector iban a asignar 2.000.000 de pesos a cada escuela para dar compra de material que necesitara el plan lector. Ahora cuando tomo las acciones, resulta que los 2.000.000 de pesos son de cargo de la escuela, no son de ellos... (Directivo).

Prosiguiendo, con respecto a la contratación de recursos humanos, también existe una heterogeneidad de posiciones. Cabe destacar que en la construcción de los PME, lo asociado a recursos humanos no puede superar un 50% de los montos otorgados por la SEP. Desde los funcionarios municipales se hace mención a que ellos sólo deben velar por la coherencia entre el recurso humano solicitado y la idoneidad que éste tiene con respecto a las acciones que jugaría en el mejoramiento, en tanto a nivel de dirección existen voces que critican dicha libertad de selección de personal.

Si bien los directivos más críticos reconocen que los procesos de contratación del DEM son necesarios, dentro de los cuales se realizan una serie de pruebas psicológicas, señalan que muchas veces existiría una imposición de personal que no cumple con el perfil necesario. La selección, según parte de los directores, se realizaría en función de las apreciaciones de la Unidad Técnica más que de las propias necesidades de la escuela. En tanto, como ha sido la tónica, existe una serie de directivos que indica que la selección de recursos es totalmente autónoma, destacando la idoneidad de los procesos de selección del DEM.

Nosotros propusimos en enero un psicólogo y un trabajador social, los elegimos nosotros, los entrevistamos, los elegimos nosotros, pero eso no sirve de nada porque tienen que pasar por otros procesos allá, el filtro del DEM es el que vale. Al final nos mandaron gente no con el perfil que nosotros necesitábamos, pero como ellos determinaron nos mandaron esas personas, y como nosotros estábamos súper afligidos porque no teníamos ese recurso ya, tuvimos que aceptarlo... (Directivo).

A partir de lo señalado, es posible visualizar como una serie de acciones y decisiones municipales son desarrolladas a partir de la necesidad de transformar los modelos de gestión que tienen los directivos y en post de la mejora. Claramente la entrega o no de autonomía tiene que ver con que si un directivo se corresponde con el discurso del DEM; o bien no se condice con éste. Por lo tanto, si bien la entrega de autonomía no es diferenciada, aquellos sujetos que tienen un liderazgo que no se condice con el modelo esperado por el DEM, estos se sentirán y verán más amenazados en cuanto a sus márgenes de acción mediante la SEP (Ball, 1993).

1.7. “Nunca ha(n) estado en una escuela”

Pese a las buenas relaciones que mantienen en general directivos y funcionarios municipales tanto con la DEPROV, como con la Agencia de Calidad, existen una serie de críticas al MINEDUC con respecto a la PME, la SEP y los tiempos destinados en dichos proyectos. Lo anterior, adquiere relevancia debido a que genera problemáticas de ejecución y evaluación de los PME y en último término a nivel de relaciones entre organizaciones educativas y su DEM.

En la actualidad, tanto a nivel de Unidad Técnica como en parte de los directivos de centros escolares, se declara la presencia de un trabajo caracterizado por ser más sistemático y por contar con un mayor acompañamiento. En este sentido, se destacan mecanismos de trabajo caracterizados por un acompañamiento constante durante la construcción de los PME, un monitoreo y evaluación constante, de tipo ex durante, en los procesos de ejecución de los PME, mientras que en la fase de evaluación se destacaría una continuidad de los procesos evaluativos, incorporando una lógica de trabajo más orientada a la retroalimentación para la elaboración del PME del siguiente año.

Pese a la linealidad que se podría advertir a priori, con respecto a las formas de trabajo manifestadas por los funcionarios municipales, así también por los directivos comunales, tal tipo de trabajo sufriría modificaciones asociadas a la necesidad de cumplir con ciertos criterios ministeriales. Además, la naturaleza de los PME, sería considerada por los actores como un proceso de constante convergencia entre las distintas etapas, lo cual permite entender muchas veces porque la ejecución y evaluación de estos planes es de manera

simultánea. Esto tiene plena concordancia con respecto a la visualización de las iniciativas de mejoramiento como procedimientos no lineales (Murillo y Kricheskey, 2012).

En tanto, con respecto a la adecuación de las formas de trabajo y tiempos consignados para la implementación de PME, cuenta con variadas posiciones discursivas críticas emanadas principalmente desde la Unidad Técnica Pedagógica. La crítica hace alusión a los tiempos destinados a la construcción de estos planes y su posterior implementación desde el MINEDUC. Dichos tiempos consignados no responderían y no permitirán dar solución a las necesidades de los establecimientos, lo cual se manifiesta en las formas de abordar las etapas de ejecución y evaluación de los PME.

Y lo otro que tiene que ver también, que la otra vez yo lo manifestaba, que tiene que ver con que el calendario o el cronograma que tienen los PME va muy atrasado en relación con las necesidades de los establecimientos ya, y eso a nosotros nos complica...(Coordinación Unidad Técnica).

En específico, la coordinación señala que resulta bastante desfavorable realizar la construcción de un plan hasta fines de julio y que éste sólo cuente con 3-4 meses de implementación, ello sumado a la demora característica de los procedimientos municipales mediante los cuales los establecimientos deben adquirir los recursos consignados en su PME. Lo anterior, a la postre retrasa los procesos correspondientes a la ejecución del PME, su posterior evaluación y genera desconfianza entre los actores que participan de estos proyectos.

Yo creo que los tiempos del Ministerio no son acordes a los procesos de un establecimiento. Por ejemplo, la fase estratégica está hasta el 30 de julio en la nueva calendarización, cómo vas a estar planificando hasta agosto y tienes 3 meses para implementar un PME. Eso no está bien pensado, los PME deberían quedar listos en enero, para implementarse a partir de marzo... (Coordinación Unidad Técnica).

Esta dificultad claramente se manifiesta por medio de los problemas técnicos del DEM para desarrollar la implementación de PME, es decir cumplir con ciertas acciones de mejoramiento que se ven afectadas por las temporalidades y/o cronogramas del MINEDUC. Tómese en consideración el desarrollo paralelo entre evaluación y ejecución de acciones. Lo anterior, se condice con ciertas posiciones que destacan la ausencia de retroalimentación durante los procesos de evaluación de estos planes. No obstante, también cuenta con una expresión en términos relacionales y de confianza de los directivos tanto a nivel local, como también con respecto al municipio y el MINEDUC.

En términos locales, las incidencias de los tiempos ministeriales en las relaciones entre el DEM y sus escuelas, refuerza aquellos mecanismos de presión que caracterizan a la Unidad

Técnica en una dimensión administrativa, es decir el subir en ciertos tiempos los PME a la plataforma, reportar evidencias en una determinada fecha, etc. El refuerzo de estos mecanismos por parte del DEM, para apresurar el cumplimiento de los requerimientos indicados, se sustenta en las necesidades que tienen las escuelas para contar con los recursos de la SEP.

“si usted no me entrega el borrador del PME hoy día o mañana, no va a tener compras este año”. (...). “Entonces no me amenace con eso” le dije. “Deje que yo tomé mi tiempo para hacer el PME como corresponde” ... (Directivo).

Mientras que en el caso de las relaciones entre DEM y MINEDUC, éstas se verían tensionadas debido a la desconfianza que genera en los funcionarios municipales la forma en que se planifican los cronogramas que rigen la implementación de PME en el marco de la SEP. Dicha desconfianza tiene su manifestación más clara en la tipificación de los funcionarios del MINEDUC, como sujetos que no conocen una escuela, sus tiempos, sus necesidades, su funcionamiento y junto con ello los ciclos temporales para realizar procesos de mejoramiento de la eficacia escolar. Por lo tanto, se indica que los cronogramas que rigen los procesos de mejoramiento fueron diseñados por *“alguien que no sabe nada de una escuela...”* (Coordinación Unidad Técnica).

1.8. “Me manejo”

La trayectoria profesional en la comuna y la experiencia en procesos de cambio de los actores juegan un papel importante en temáticas relacionadas a la implementación de planes de mejoramiento, ya que resultan claves para el tipo relaciones que se desarrollan en el marco de estos proyectos. Aquellos directores que cuentan con una vasta trayectoria, también los que tuvieron pasos por el DEM, destacan la tenencia de un cierto reconocimiento y habilidades para enfrentar una serie de demandas inherentes a un PME.

Durante los años que llevan funcionando los PME bajo la SEP en el territorio, señalan gran parte de los sujetos, se han gestado formas de trabajar dichos proyectos tanto por los miembros del municipio, como por los directivos de las escuelas, las cuales respondan a las exigencias y agilicen estos procesos. También adquiere relevancia la constitución de procesos de aprendizaje compartido entre el DEM y sus escuelas con respecto a cómo adaptar sus prácticas al mejoramiento educativo.

En las relaciones entre DEM y escuelas se destaca la evolución que han tenido ambas entidades con respecto al conocimiento de cómo es la implementación de planes de mejoramiento. Dicha evolución y/o mayor conocimiento de procesos de mejora responde al aprehender juntos durante el tiempo que ha estado en vigencia esta Ley.

Sí, porque nosotros nos iniciamos con una coordinadora que tenía las mismas dudas que nosotros. O sea, como que fue difícil aprehender al principio, 2010 por ahí. Fue difícil con el primer PME, después fuimos aprendiendo en el camino. Ellos tenían las mismas dudas que nosotros... (Directivo).

No obstante, resulta paradójico lo mencionado con respecto a que no existe claridad con lo que se quiere conseguir con los PME y la SEP en el municipio. Si bien esta trayectoria en los PME bajo la SEP ha permitido conocer el funcionamiento de la política y sus finalidades, *“los establecimientos tienen claro lo que se quiere construir con la SEP...”* (Coordinación Unidad Técnica), esto resultaría contradictorio si consideramos lo ya mencionado en cuanto a las distintas formas de significar estos planes, lo cual incide en la constitución de un sentido común respecto a estos proyectos.

Prosiguiendo, y en relación a la entrega de orientaciones ministeriales en temáticas SEP, en la Unidad Técnica del DEM se realza la noción de autoaprendizaje y procesos colaborativos entre sus funcionarios. Lo anterior, es relevante para comprender las formas en que se recontextualiza y traduce la política educativa en la Unidad Técnica (Ball, 1993) y su posterior implementación en los establecimientos educativos, *“Entonces, a partir de ahí, nosotros lo que hacemos mucho es casi como de auto-perfeccionamiento entre nosotras, “ya mira, salió este plan del Ministerio, cómo lo vamos a orientar a la escuela...”* (Coordinación Unidad Técnica). Esto también adquiere importancia para dar cuenta de la constitución de sentidos comunes con respecto a la política educativa, y en este caso el mejoramiento educativo en específico (Schütz y Luckman, 2009).

En el caso de los directivos si bien se destaca este proceso de aprendizaje compartido con la coordinación UTP, existen posiciones discursivas que también resaltan trayectorias individuales en instituciones públicas de la comuna y en la implementación de procesos de cambio educacional. El bagaje profesional de los actores resulta favorable en términos relacionales, ya que el haber cumplido labores educativas en la comuna desde sus inicios propicia un reconocimiento por parte del DEM y permite la mantención de buenas relaciones interpersonales con los funcionarios municipales y de otras escuelas.

Mira yo pienso que lo destacable, yo creo ah, porque te da un poquito de... como de ser responsable, te da un poco de legitimidad, es que he trabajado toda la vida aquí po. (...) entonces, soy conocido realmente, porque llevo años acá po imagínate, cuantos años... (Directivo).

La presencia de buenas relaciones interpersonales permite sobrellevar aquellas falencias y carencias propias del DEM. Lo anterior, se puede asociar a las problemáticas evidenciadas durante la gestión de la antigua dirección educativa, las cuales se relacionaban con el abandono de las escuelas y los problemas de ineficiencia del DEM. Tal puede ser la presencia de buenas relaciones interpersonales, que existen posiciones discursivas que significan al

DEM como su casa, “yo tengo llegada allá como si fuera mi casa. No tenemos problemas, tenemos una buena coordinación”... (Directivo).

Además del reconocimiento que indican los directivos, también juegan un papel clave el “saber moverse” en el contexto educativo. El término “me manejo” hace alusión a una serie de acervos de conocimientos sedimentados a partir de experiencias discretas en procesos de cambio educativo y de gestión en establecimientos de la comuna (Schütz, 1993; Schütz y Luckamnn, 2009).

Este conocimiento contempla el estar familiarizado con el funcionamiento de la organización y sus procesos, saber con quién hablar en caso de problemas asociados a los PME y también el poder agilizar procesos que en la mayoría de los casos demoran mucho tiempo, principalmente en los periodos de solicitud de recursos asociados a la SEP y la ejecución de acciones consignadas en un proyecto de mejora. Es decir, se constituye como un conocimiento que agiliza aquellos aspectos administrativos durante procesos de mejoramiento educativo.

Yo puedo decir que, o sea conozco cómo funciona el DEM, y eso me da cierta claridad de repente de cómo debo ir a un problema, allá a resolverlo y con quien resolverlo, no me doy la vuelta larga. Es que siempre hay cosas que tienes tú que moverte, lo que vamos a ver después, cuando llegan las cosas del DEM, cuando llegan, cuando no llegan. O sea, si pido un producto, computadores, con quién hablo para que me sea más rápido, hay convenio Marco. Entonces, idealmente, eso te facilita las cosas (...) ¡me manejo!... (Directivo).

La trayectoria y el saber manejarse en cuanto a la gestión de establecimientos y la implementación de PME, se constituye como un punto crucial en lo que se relaciona a las trayectorias de mejoramiento de las organizaciones educativas (Contreras y Carrasco, 2014). No obstante, como se profundizará posteriormente, muchas veces estos acervos de conocimiento de los directivos no se condicen con las nuevas exigencias procedimentales de la política educativa y de los modelos de gestión que deben desarrollar dichos funcionarios en las escuelas.

1.9. “Es un tema muy sentido, te diría casi simbólico”

Una de las problemáticas señaladas por la totalidad de los actores en cuanto a la implementación de PME y funcionamiento de la SEP en general, guarda relación con las dificultades en la adquisición y administración que realiza el municipio, y el DEM, con respecto a los recursos otorgados por la subvención escolar preferencial. Las dificultades señaladas por las distintas posiciones discursivas tienen que ver tanto con la el poder concretar las acciones consignadas en un proyecto de mejoramiento, como también con una dimensión relacional de los actores que participan de estos procesos de cambio escolar.

En general, las posiciones discursivas identificadas hacen alusión al hecho de que las aspiraciones de mejoramiento educativo se ven limitadas por problemáticas asociadas a la gestión de recursos, lo cual atañe a deficiencias tanto del municipio como también del sistema educativo público.

Los directivos hacen críticas al carácter centralizado a nivel municipal que tienen los PME en relación con los procesos de compra de materiales y la baja capacidad que tienen de incidir en cuanto a agilizar dichos procedimientos. En tanto los funcionarios municipales señalan también la baja capacidad de incidencia que tienen con respecto a la solicitud de recursos, ya que dicho conducto escapa de sus procesos, debido a que éste responde a normativas ministeriales-municipales que establecen ciertos procedimientos con respecto a la licitación de recursos públicos.

Lo que pasa que nosotros echamos pero chispas porque no podemos desarrollar la SEP como debiera ser al 100%, dada la burocracia municipal que existe y esas vueltas tremendas que se tienen que dar todas las adquisiciones que nosotros pedimos...
(Directivo).

Por lo tanto, el modelo de gestión municipal de recursos de la SEP plantea una serie de limitaciones procedimentales en la implementación de PME, tales condicionantes se manifiestan en la demora y burocratización que evidencian los conductos regulares para adquirir los insumos solicitados, y la desorganización de estos procesos. Un claro ejemplo, se relaciona con que los recursos solicitados a principios de año, muchas veces llegan en su totalidad a comienzos del próximo año; o bien, puede que lleguen recursos materiales distintos a lo solicitado. También se hace mención a los convenios bajo los cuales se realizan las compras en el sistema municipal, Convenio Marco y ChileCompra, los que aumentan alrededor del 50% y 100% el precio de un producto.

Pese a que las limitaciones asociadas a la gestión de recursos son destacadas por la totalidad de actores, el posicionamiento discursivo varía en función de la significación realizada en cuanto a un PME, es decir si este es reconocido como un plan de recursos o una carta de navegación. Aquellas posiciones discursivas que reconocen un PME como un instrumento de gestión y carta de navegación, señalan que pese a estas limitaciones los PME pueden ser desarrollados y la carencia de recursos no determinaría el éxito de estos proyectos, ya que el éxito de los planes viene dado por el trabajo de la organización y sus actores. En contraste, aquellas posiciones que significan a los PME como un plan de recursos, claramente aprecian que la carencia de recursos limita el funcionamiento e impactos de los procesos de mejoramiento educativo.

Depende de nosotros como escuela que elaboremos un buen PME y lo apliquemos. Depende solamente de nosotros como escuela, de que tenga buenos resultados y del enfoque que le demos al plan, porque si le damos un enfoque más que nada administrativo y nos dedicamos solamente a contratar personal para cubrir otras áreas eh... y no

dedicarnos a cubrir las necesidades de los niños, mejorar los aprendizajes, no nos va ir bien... (Directivo).

Más allá de las dificultades procedimentales que genera la ausencia de recursos, se puede señalar un punto crítico que se vincula con aspectos netamente relacionales. Las problemáticas a nivel de adquisición de recursos repercuten en la confianza existente entre actores, ya que a nivel relacional los agentes consignan que el otro no cumple con el micro-contrato social que le es concebido en la política (Wolf, 1994). En este sentido, MINEDUC (2009, 2012) indica que los sostenedores son quienes deben administrar y distribuir a los establecimientos los recursos obtenidos mediante la SEP, así también mediar los procesos de adquisición de insumos. Es decir, el DEM se constituye como las bisagra entre las entidades gubernamentales y los establecimientos educativos (Raczynski, 2012). Los directivos al visualizar esta labor, asumen que el sostenedor debe cumplir con ello; sin embargo esta tarea ha contado con las dificultades ya mencionadas en cuanto a la administración y entrega de recursos materiales. Estas problemáticas de confianza no sólo se dan a nivel de directivos, sino que también del municipio con respecto a las entidades ministeriales, ya sea tanto por los tiempos destinados para la implementación de PME, como también por las condiciones que les asignan para adquirir recursos en el marco de la SEP.

Lo asociado a las confianzas relacionales, es algo destacado por los funcionarios municipales en variadas ocasiones, es por ello que este punto cobra relevancia para ellos tanto en temáticas SEP, como también por una serie de promesas incumplidas a nivel gubernamental en materias de educación, las cuales erosionan los vínculos con actores escolares de la comuna. En este sentido, se asume la existencia de una des-confianza inherente de los directivos, así también de los docentes, con respecto a distintas iniciativas municipales y ministeriales. Dicha desconfianza se sustentaría tanto en las dificultades administrativas que se han mencionado en este apartado, como también en una serie de promesas incumplidas en el pasado por organismos públicos con respecto a la educación pública.

Yo no sé si ustedes conocen un poco la particularidad del sistema educativo, los profesores (Directivos) siempre han desconfiado y piensan que se les va a vulnerar un derecho, que no se les va a pagar lo que corresponde, que no se cumple con lo que se les promete. Hay un tema que no es de esta comuna, sino que es un tema muy sentido, te diría casi simbólico de parte de los docentes respecto a la entidad sostenedora ya... (Coordinación Unidad Técnica).

Claramente, estas experiencias discretas son importantes en lo que se refiere a las relaciones entre funcionarios DEM y directivos, también para el caso de relacionarse con el MINEDUC. La desconfianza que emana de experiencias pasadas significativas para los actores, determina la forma en que aprehenderán a otro y las relaciones que establecerán con éste (Schütz, 1993).

Pero sí que sacan platas de la SEP cuando no nos compran las cosas, porque dónde está la plata, ¿la tienen en el banco?, ¿ganando intereses? Son 100.000.000 de pesos que nos

llegan a nosotros, 50.000.000 para comprar materiales y no nos compraron pero ninguna calculadora, ningún lápiz el año pasado y ¿dónde están los 50.0000.000? Te fijas, entonces ese es el resquemor que hay con las escuelas, esa es la cosa tirante que hay entre el DEM y las escuelas, ¿por qué?, ¿por qué no compran las cosas?, ¿por qué no compran los materiales?... (Directivo).

Junto con lo relacional, estas experiencias también son claves para entender las formas en que se recontextualiza la política tanto en el DEM, como en sus escuelas. Considerando la dimensión de confianza y relaciones, es posible advertir resistencias y desconfianzas de los directivos con respecto a los actores que intervienen en el contexto comunal y que despliegan un discurso de cambio educativo, es decir las experiencias e historicidad de los actores son claves para la interpretación de la política que estos realizan desde sus espacios escolares (Ball y Maroy, 2009; Ball, et al, 2012; Schütz, 1993).

1.10. “Representantes del sostenedor”

El papel de la coordinación de la Unidad Técnica durante los procesos de implementación de PME, consiste en acompañar a los establecimientos educativos durante la construcción, ejecución y evaluación de sus proyectos de mejoramiento respectivo. También se puede hacer mención a las labores de los coordinadores durante la puesta en marcha tanto de instancias locales e intraescolares, como también de otras políticas que aportan recursos económicos para mejorar la educación pública.

hoy día están apoyándonos en la evaluación de los proyectos Movámonos por la Educación Pública, que son platas FAEP que están llegando para que los colegios levanten una iniciativa con la comunidad, porque tiene que ser el Consejo Escolar quien la levante, participan los Consejos Escolares como representantes del sostenedor. Ver el tema de proyecto educativo, estamos trabajando un proyecto Plan Lector que tenemos que es comunal, un Plan de Apoyo en Matemáticas en colegios que han disminuido sus resultados.... (Coordinación Unidad Técnica).

La caracterización de la coordinación como representantes resulta interesante para la comprensión de las labores que estos realizan, del respaldo con el que cuentan por parte del sostenedor y el reconocimiento comunal que se tiene de sus labores de acompañamiento. Lo anterior, resulta clave para apreciar los procesos de implementación de PME, la recontextualización de las políticas educativas en los establecimientos de la comuna y también las relaciones con los directivos de dichas entidades.

Debido a las transformaciones vivenciadas por el DEM, lo que ha implicado un trabajo más cercano, sistemático e integral con las escuelas, es que los funcionarios de coordinación han pasado a constituirse en aquellos personeros que establecen los vínculos directos con los equipos de gestión de los centros educativos. La transición del DEM ha generado, según sus

funcionarios, que el trabajo de la coordinación se caracterice por cumplir labores en terreno, en desmedro de un trabajo más de oficina-administrativo. Lo anterior para la coordinación técnica ha significado una mayor cercanía con las escuelas, lo cual permite generar procesos de cambio escolar mancomunados y con objetivos compartidos.

Yo creo que se ha dado una dinámica que es clave, que es de construir. No somos islas, yo trabajo con mis 6 escuelas pero estamos en sintonía, en qué está la otra, en qué vamos a estar todos, cómo nos ayudamos, cómo nos capacitamos, "a ver llego la nueva orientación del PME" (...). Tenemos un mismo discurso, creo que eso es súper importante...
(Coordinación Unidad Técnica).

Dichas formas de trabajo se ven sustentadas tanto por el DEM, por lo que propone la política de mejoramiento educativo bajo la SEP, como también guarda expresa relación con los postulados para el mejoramiento de la eficacia escolar (Murillo, 2009). Esto resulta relevante ya que la coordinación sustenta sus prácticas laborales y de acompañamiento a partir de las directrices otorgadas por el sostenedor, es decir existe un discurso coherente, compartido y validado con respecto a la mejora y el trabajo con las escuelas. En este sentido, cobra relevancia el cómo la discurso dominante del municipio se interioriza en las labores cotidianas de los funcionarios técnicos (Foucault, 2005), *“cuando tú trabajas con las escuelas, no eres tú o la Unidad Técnica, sino que es un mandato, es una orientación, es un lineamiento desde el DEM”* (Coordinación DEM).

Lo señalado permite evidenciar la presencia de una estructura intersubjetiva compartida a nivel de coordinación técnica (Schütz y Luckmann, 2009), en lo que se refiere a las formas de vincularse con las escuelas y la adopción de las directrices del DEM. Dicha estructura es validada a nivel de DEM y respalda el trabajo de la coordinación en las escuelas. En el ámbito discursivo también se evidencia la adopción de lo planteado por el Departamento, lo cual legitima las prácticas de los funcionarios municipales en los contextos escolares (Foucault, 2005).

El respaldo del DEM con respecto a la labor de los coordinadores, también puede ser evidenciado mediante la caracterización de la Unidad Técnica que realizan los coordinadores sobre su lugar de trabajo. Más que nada estos funcionarios indican que su unidad se constituye como *“el corazón del DEM...”* (Coordinación Unidad Técnica).

En relación con esta autopercepción de los funcionarios del DEM con respecto a sus labores en procesos de mejoramiento educativo, a nivel de directivos existen posiciones discursivas que refuerzan lo mencionado por los coordinadores, así también se evidencian voces más críticas con respecto al trabajo de estos. Esto adquiere relevancia en términos relacionales, ya que posibilita comprender la posibilidad de construir estructuras intersubjetivas entre los funcionarios de la Unidad Técnica y los directivos, con respecto a las formas de desarrollar procesos de mejoramiento educativo.

Gran parte de los directivos reconoce la presencia de las coordinadoras en sus escuelas, señalan que su trabajo ha sido importante en lo que se refiere a la confección de planes de mejoramiento educativo y en aquellas tareas de tipo administrativo tales como: el recordar ciertos plazos, la gestión de solicitudes de recursos, la subida de los planes a las plataformas dispuestas por el MINEDUC, entre otras. En este sentido, se aprecia una visión favorable con relación a tales agentes, en desmedro de la conceptualización de aquellos coordinadores que desempeñaban sus funciones en la gestión anterior.

En ciertos casos se hace alusión al trabajo integral de la coordinación, mientras que en otros se hace mención a un trabajo centrado netamente en cuestiones administrativas, lo cual no sería visualizado como un problema por aquellos directivos que ven los PME como adquisición de insumos, ya que en el caso de estos actores estos proyectos son más que nada una forma de obtener recursos, más que una carta de navegación. En este sentido, se visualiza que existen directivos que se condicen con el discurso dominante de la política educativa y las formas en que el DEM las recontextualiza en sus espacios escolares (Foucault, 2005). Lo cual se manifestaría en tipificaciones favorables con respecto a la coordinación. Tómese como ejemplo, el destacar su idoneidad en cuanto al apoyo que entregan en los procesos de mejoramiento.

En cuanto a las posiciones que destacan un trabajo más abocado a necesidades administrativas, también existen posiciones directivas críticas. Las críticas se relacionan con lo ya mencionado en apartados anteriores, la prevalencia de presiones administrativas, en desmedro de un acompañamiento que efectivamente se preocupe por los procesos pedagógicos y el mejoramiento de la educación en la comuna. Es decir, existen posiciones discursivas que deslegitiman lo desplegado por el DEM en términos prácticos y discursivos.

Cuando una jefatura es solamente administrativa y no apunta a lo pedagógico se van a producir estos desencuentros que hay normalmente entre las escuelas y el DEM. Yo creo que esa es la única razón, porque yo creo que están todas las escuelas convencidas, con quien uno converse o la mayoría, no digo que todas, de que... lo que te decía denante, el aprendizaje no es un tema para el DEM... (Directivo).

Lo mencionado en el párrafo anterior, se contradice con lo planteado por los funcionarios municipales. Sumado a ello, existen ciertas tipificaciones con respecto al papel y preparación de la coordinación que también se opondrían a lo ya descrito por la Unidad Técnica y sus formas de relacionarse con las escuelas durante los PME. Las formas en que un actor aprende a otro resulta determinante en la puesta en marcha de procesos de cambio, así también en la constitución de estructuras intersubjetivas (Berger y Luckmann, 2009).

A partir de aquellas posiciones críticas, se aprehende a los funcionarios municipales como sujetos que “*lo saben todo*” en términos de gestión educacional y en lo que ha mejoramiento educativo se refiere, esto entorpecería los procesos de cambio y mejoramiento educativo, al no considerar opiniones divergentes de distintos actores educacionales de la comuna.

Inclusive esta tipificación de funcionarios que lo saben todo, se vincula con la noción de que no existiría un obediencia al MINEDUC, en lo que refiere a las formas de trabajo que deberían realizarse en los PME, “*El MINEDUC siempre está pendiente, pero cualquier recomendación que el MINEDUC le haga al DEM, si el DEM quiere le hace caso sino no, y aquí nunca le hace caso...*” (Directivo).

Están muy por encima de las escuelas, piensan que los directores son... no saben manejar las platas, no les dan ni una libertad, ni una, ni una, ningún resquicio así chiquitito, ellos son los únicos que saben manejar las platas, ellos son los únicos que saben hacer las cosas bien... (Directivo).

El no cumplir con las orientaciones normativas de las entidades ministeriales en educación, guarda relación con la tipificación del DEM como un ente que carece del trabajo sistemático y mancomunado que requieren los PME para su implementación. Lo anterior se relaciona con la percepción de posiciones directivas que indican la prevalencia de un trabajo reactivo más que proactivo, lo cual se debe a la despreocupación con respecto al mejoramiento de las escuelas, ya que el actuar del DEM y sus coordinadores sería en función de responder a las política SEP y sus presiones administrativas, careciendo de interés por sus impactos y mejoras posibles en términos pedagógicos.

Por lo tanto, se puede observar que si bien la coordinación es reconocida como los representantes del DEM en las escuelas, existen una serie de posiciones que desarrollan críticas en cuanto a las labores de recontextualización de la política, lo cual a la postre dificulta las relaciones entre dichos funcionarios y los directivos.

1.11. “Una greda que lleva 20-30 años”

En los discursos producidos en esta investigación es posible advertir dos grandes categorías con las cuales se identifican a los directivos de la comuna. La primera hace alusión a los directivos que cuentan con una vasta trayectoria en la comuna, los cuales se destacan por haber ostentado cargos públicos en distintas escuelas del sector. La segunda tipificación hace referencia a directivos que se han incorporado recientemente, sobre todo durante la actual gestión del DEM, a desempeñar labores directivas en escuelas del territorio. En este apartado se entrega una descripción e implicancias que tiene ser significado como antiguos en términos relacionales durante la implementación de PME.

La coordinación de la Unidad Técnica hace referencia a ciertos rasgos y características profesionales de los “*viejos directivos*”, dichas caracterizaciones aluden a sus formas de trabajo, la visualización que tienen de la educación y la significación que emplean y utilizan para referirse a los PME en el marco de la SEP.

En cuanto a los modelos de gestión que caracteriza a estos actores, se les señala como individuos que muchas veces carecen de directrices claras para orientar el funcionamiento de una organización escolar, es decir desarrollando un liderazgo educacional caracterizado por ser *laissez faire*. También se les tipifica como administradores educacionales, lo cual hace referencia a un tipo de gestión que trata sólo del cumplimiento de labores administrativas, no involucrándose en temáticas de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, se condice con la aprehensión de estos funcionarios como sujetos que delegan sus tareas en lo que respecta a temáticas no administrativas, téngase en consideración por ejemplo áreas de gestión curricular y de aprendizajes, convivencia escolar, entre otros ámbitos.

En concordancia a estas formas de concebir a los directivos más longevos de la comuna, en términos profesionales, también se les tipifica como sujetos que ya están cansados, significando dicho termino como cansancio con respecto al sistema educativo público y el declive que éste ha vivenciado en términos de resultados, matrículas y prestigio a nivel nacional. Dicho cansancio los llevaría a sólo remitirse a temáticas administrativas, esperando jubilar prontamente a juicio de la coordinación UTP.

Tenemos un grupo que es más bien eh... añoso y que espera un poco jubilar. Por lo tanto, también ya está cansado del proceso. Entonces, descansa mucho en lo que haga el jefe de UTP y él no es capaz de involucrarse, no lidera los procesos. Entonces, tenemos como de todo en la viña del señor ya... (Coordinación Unidad Técnica).

A partir de las formas en que tipifican los funcionarios municipales a estos directivos, resulta posible desprender dos aspectos relevantes en términos teóricos. En primer lugar, se puede visualizar el problema de los modelos de dirección administracionales y su incoherencia con las exigencias realizadas a nivel municipal, es decir la necesidad de transitar de un liderazgo administrativo a uno más pedagógico y que se caracterice por ser sistemático en cuanto a la supervisión de procesos y organizado en cuanto a las formas de dirigir una organización escolar y sus actores, contraponiéndose a una forma de conducción *laissez faire*. Dicha necesidad resulta coherente con las exigencias de las políticas educacionales actuales, considerando los PME, los cuales ponen el acento en el papel del director en términos pedagógicos-curriculares y la necesidad de articular procesos sistemáticos y organizados al interior de las escuelas (Murillo, 2006; González, Silva y Sepúlveda 2016; Weinstein, et al, 2012; Falabella, 2015).

Además de la tipificación de los directivos longevos como administradores, delegadores y poseedores de lógicas de trabajo poco sistemáticas, también resulta clave destacar que son concebidos como sujetos que cuentan con dificultades para adaptarse y colaborar en procesos de cambio organizacional, en específico aquellos que se refieren al mejoramiento bajo los PME. Más que nada se destacan sus costumbres asociadas a trabajar de forma solitaria, lo cual no favorecería la consolidación de procesos colaborativos y de objetivos compartidos en una organización durante procesos de cambio educativo (Murillo, 2009; Etzioni, 1993).

Dichas tipificaciones resultan gravitantes en términos relacionales, ya que inciden en el trato y en las formas que se vincula coordinación con este tipo ideal de director. El trato y las estrategias de implementación desarrolladas por el DEM en el marco de estos procesos de cambio, buscaría modificar aquellos acervos de conocimiento (Schütz y Luckmann, 2009), sustentados en la trayectoria y en la tradición de ciertos directivos. En este sentido, se produce una tensión entre el hacer sustentado en la experiencia de los directivos (Schütz, 1993) y el modelo de gestión que busca recontextualizar la coordinación en sus escuelas (Ball, 1993), *“La respuesta que nos dan “pero si siempre hemos hecho lo mismo”, claro pero no porque siempre lo hayan hecho igual significa que está bien hecho...”* (Coordinación Unidad Técnica).

El conservar lo tradicional en las maneras de gestionar una escuela, sobre todo lo que se relaciona a no cumplir con las exigencias que conllevan estos nuevos modelos directivos al trabajo en proyectos de mejoramiento, hace que estos directivos sean significados en términos metafóricos como *“gredas”* que tienen una data de 20 a 30 años. Claramente una greda con dicho tiempo se caracteriza por su poca maleabilidad, lo cual en términos educacionales permite homologarlo a la idea del no cambio y baja adaptabilidad a estos procesos, *“Entonces, es como cuando tu llevas tú... tú tienes, no se po, una greda de 2 días, tú la puedes moldear mucho más que fácil que una greda que lleva 20-30 años, eso es como normal porque es distinto...”* (Coordinación Unidad Técnica).

La recontextualización de la SEP y sus dificultades, desde una perspectiva sistémica, puede entenderse de la siguiente manera. Resulta posible apreciar que aquellos discursos de la política SEP emanados desde el DEM, y las nuevas formas de gestión asociadas a los PME en este marco, no han penetrado tanto la dimensión psicosocial de las escuela y sus actores, como también aquella dimensión curricular asociada a los procesos de mejoramiento (Astudillo, 1997). Lo anterior, se ve reflejado en la prevalencia de acervos de conocimiento anclados en la tradición que no se condicen con el modelo de cambio promovido por la Unidad Técnica, lo cual a la postre dificulta la constitución de una cultura escolar orientada por metas y fines compartidos (Sepúlveda y Murillo, 2012), considerando en esta cultura la incorporación y participación activa del sostenedor.

1.12. *“Tienen ganas de que les vaya bien”*

Los funcionarios municipales reconocen un segundo grupo de directivos el cual es asociado con lo nuevo, lo ideal, lo funcional a las políticas de mejoramiento y a las nuevas exigencias de la educación pública (González, Silva y Sepúlveda 2016), por supuesto en lo que ha gestión en contextos de mejoramiento se refiere. En este sentido, los nuevos directivos son tipificados como sujetos que cuentan con la capacidad de visualizar y desarrollar los planes de mejoramiento educativo desde un foco pedagógico y compartido a nivel de comunidad educativa, es decir prestando atención a los resultados y aprendizajes de los estudiantes de

sus respectivos centros educativos, *“Mira yo creo que hay directores de establecimientos nuestros que son muy líderes pedagógicos, están muy presentes en el tema de que hay que mejorar ya eh... que les importa efectivamente que los estudiantes aprendan...”* (Coordinación Unidad Técnica).

En tanto, dichos directivos son tipificados y aprehendidos como profesionales que se adaptan mejor a las labores de acompañamiento de los funcionarios de la Unidad Técnica, debido a ello es que serían más respectivos ante críticas y sugerencias. Esto alude a la posibilidad de adaptarse a procesos de cambio organizacional escolar, lo cual resulta contrario a la tipificación de los antiguos directivos como *gredas* no moldeables ante el cambio y nuevas exigencias de gestión, *“una greda de 2 días, tú la puedes moldear mucho más que fácil...”* (Coordinación Unidad Técnica).

También se les visualiza como funcionarios que no cargan con esta desesperanza con respecto a la educación pública y posibles mejoras. Es decir, son tipificados como los futuros protagonistas del cambio y la mejora, en desmedro de los antiguos directivos que ya hemos mencionado. Lo anterior, resulta coherente con respecto a la necesidad de que los antiguos directores jubilen y la apertura de concursos públicos bajo la Alta Dirección Pública que permitan el ingreso de directivos que adhieran a las nuevas exigencias de gestión directiva (Muñoz y Marfan, 2012; Bolívar, 2010; González, Silva y Sepúlveda, 2016).

Entonces, ellos se dedican más bien al tema administrativo de la función de director, no se involucra más allá. Ahora, también por la misma razón, hay varios establecimientos ya que han ido a concurso por la Alta Dirección Pública... (Coordinación Unidad Técnica).

A partir de una perspectiva fenomenológica es posible comprender que las relaciones entre la coordinación y estos nuevos directivos posibilitarían la constitución de una estructura intersubjetiva (Berger y Luckmann, 2009) en lo que a mejoramiento en el marco de la SEP se refiere. En tanto, también se destaca la concordancia discursiva entre este tipo de directivos y la coordinación (Foucault, 2005).

Estos directivos al no contar con vivencias asociadas a las promesas incumplidas del sistema educativo público, tendrían una mayor esperanza con respecto al mejoramiento de la realidad educacional del territorio, es decir no cuentan con experiencias discretas (Schütz, 1993) asociadas al incumplimiento de promesas por parte del sistema. En tanto, las diferencias experienciales también se manifiestan en el no contar con acervos de conocimientos (Schütz y Luckmann, 2009) que responden a un modo de gestión tradicional, asociado según el discurso de la coordinación con un estilo de trabajo más administrativo que pedagógico.

1.13. “Empapar-se de estos cambios”

Considerando las tipificaciones de los actores que participan de estos procesos de cambio escolar, resulta clave mencionar las estrategias que son utilizadas por la coordinación de la

Unidad Técnica para relacionarse con los directivos de los establecimientos educativos de la comuna. La utilización de estrategias responde tanto al tipo de directivo con el cual un miembro de la coordinación se debe vincular, como también a las particularidades laborales con las que cuentan los funcionarios municipales en relación con dicha tarea.

Los representantes del DEM son los encargados de bajar las directrices de los PME en el marco de la SEP en sus escuelas, en esta acción cuentan con una serie de aspectos laborales y de su posición en el organigrama municipal, que son relevantes al momento de desarrollar sus estrategias de trabajo con directivos. Tales condiciones guardan relación tanto con la carencia de jefatura que tienen los miembros de la coordinación, como a su vez con el desempeñarse en espacios laborales que a su juicio no les son propios.

Lo primero se vincula con que los directivos muchas veces no considerarían las recomendaciones entregadas por estos representantes, lo cual se traduce en una no valoración de su papel de acompañamiento, debido a que estos funcionarios municipales carecen de una posición de jefatura en el organigrama municipal, "*Nosotros no trabajamos desde la jefatura, no somos jefatura...*" (Coordinación Unidad Técnica). Dicha autopercepción resulta coherente con relatos de directivos que ponen en tensión las labores de representación de las políticas educativas en las escuelas, "*aquí está tal persona que es representante del DEM, pero qué, si esta persona no tienen ninguna autoridad en el DEM...*" (Directivo).

El segundo aspecto tiene relación con posiciones discursivas que aluden al hecho de ser visita en las escuelas con las que se relacionan cotidianamente, "*nosotros somos visitas en nuestro espacio, por más que tú lo quieras hacer cercano o por más que seas técnico del DEM, yo voy a otro lugar en donde no es mi lugar...*" (Coordinación Unidad Técnica). Esto cobra relevancia en lo que se refiere a la constitución de comunidades educativas en las que se tenga consideración tanto de los agentes de la escuela, como también aquellos del sostenedor (MINEDUC, 2008, 2012; Murillo, 2009).

Las condiciones señaladas permiten advertir dificultades en la recontextualización de la política educativa. Más que nada la autopercepción de la coordinación como visita en un espacio escolar particular puede deberse a manifestaciones tales como rechazo y/o desconfianza con respecto a los discursos que se desean fortificar en un centro educativo determinado, lo cual podría relacionarse con la visualización de estos funcionarios como una amenaza debido a que buscan desarrollar modelos de gestión sustentados en discursos que no son reconocidos por las comunidades educativas de una institución (Ball y Maroy, 2009).

En tanto, estas autopercepciones asociadas al ser visitas en las respectivas organizaciones en las que se desempeñan cotidianamente, se verían realizadas por un aspecto importante de las formas de trabajo de la coordinación. Si bien la Unidad Técnica se encarga promover un modelo de cambio, y sus requisitos, a directivos de centros educativos durante los PME, tal labor no se replicaría con los demás actores de una comunidad educativa.

Un desafío que nos queda y que no está tan trabajado eh... es que sea trabajado en la comunidad educativa, que no sea un plan que se hace a puertas cerradas el equipo directivo. Yo creo que ahí nos cuesta un poco. Yo creo que se ha ido avanzando, no sé po, si antes lo hacía la jefa de UTP, hoy lo hace el equipo de gestión o el equipo directivo, y lo socializa a los docentes, pero en la construcción creo que ese es un desafío que tenemos nosotros... (Coordinación Unidad Técnica).

Claramente lo anterior, dificulta tanto la integración de la coordinación a una comunidad educativa particular, como también la visualización y tipificación que pueden realizar los docentes y/u otros miembros con respecto a estos individuos. Lo anterior, dificulta la constitución de instancias de participación y de metas compartidas a nivel de comunidad con respecto a la mejora (Bellei, et al, 2014), lo que restringe la constitución de una cultura escolar coherente con lo requerido (Sepúlveda y Murillo, 2012); o bien, no posibilita la constitución de estructuras de sentido común compartidas a nivel de comunidad con respecto a estos planes (Schütz y Luckmann, 2009).

Considerando las limitaciones señaladas, los coordinadores llevan a cabo una serie de estrategias que faciliten y permitan relacionarse con los directivos de centros educativos durante la implementación de PME. Tales estrategias consisten en: empleo de habilidades blandas, generación de confianza, producción de credibilidad y validación antes los directivos.

Si bien estas estrategias son utilizadas para relacionarse con todos los directivos, en el caso de aquellos directores que se les asocia con la *greda*, cobran aún mayor relevancia. Considerando las experiencias discretas (Schütz, 1993) de estos directivos, las cuales guardan relación con la desconfianza tanto por promesas incumplidas, como por las problemáticas de recursos SEP y su demora en la entrega, es que desde la coordinación se hace mención a un trabajo más difícil con dichos agentes. Tal percepción de dificultad aumenta si consideramos lo que tiene que ver con los modos de gestión más administrativos-tradicionales que caracteriza a parte de los directivos de la comuna.

En este sentido es que emerge la metáfora de *empapar* con el cambio, es decir permear aquellas *gredas* caracterizadas como profesionales que utilizan un liderazgo no concordante con las nuevas exigencias del MINEDUC. El *empapar* implica adoptar un modelo de gestión pedagógico, es decir considerar no sólo aquellos elementos administrativos de la escuela. Lo anterior, también requiere una transformación del sentido que otorgan los directivos tanto a la labor de la coordinación, como de los PME. Ello guarda relación con el pasar de una significación como proyectos que permiten la adquisición de recursos a una forma de concebirlos como *planes de navegación*.

La utilización de estrategias que permitan desarrollar relaciones colaborativas y amparadas en las lógicas de la Unidad Técnica Educativa, y en último término acorde a las políticas de mejoramiento educativo, se sustentan en que las formas de trabajo y vinculación con los

directivos es crucial para el desarrollo de procesos de cambio. En este sentido, resulta fundamental la constitución de un sentido común (Schütz y Luckmann, 2009) que oriente las acciones de los agentes en este contexto, *“la única forma, desde nuestro rol, de lograr cosas que pasen en la escuela es teniendo una buena relación con los directores...”* (Coordinación Unidad Técnica).

Pese a la necesidad manifestada por la coordinación, en cuanto a desarrollar relaciones positivas con los estamentos directivos de la comuna, prevalece en última instancia la presión hacia los directivos por acatar las exigencias expresadas por su sostenedor educativo. Los mecanismos inherentes a los PME bajo la SEP, responsabilizan a los directivos en el caso de no cumplir con los estándares tanto de puntajes, como de formas de trabajo y de gestión en sus respectivas escuelas. Lo anterior, es claramente reconocido por la coordinación, *“terminan involucrándose. O sea, porque saben que en algún momento son ellos los que tienen que rendir cuentas un poco respecto a lo qué está pasando en su establecimiento...”* (Coordinación Unidad Técnica).

Esto se contradice con las estrategias generadas desde la Unidad Técnica, ya que en última instancia su actuar se ve respaldado en una Ley que se caracteriza por la responsabilización de las comunidades educativas con respecto al éxito en los cambios educativos y la promoción de resultados académicos en mediciones nacionales (Falabella, 2015; Assael, et al, 2014; Corvalán, 2012; Weinstein, et al, 2010). Por lo tanto, el desarrollo de relaciones sustentadas en un sentido común no se constituye en un pre-requisito necesario para el desarrollo de PME, ya que la política propiamente tal insta a los sujetos a tener que responder a las exigencias que ésta declara.

2. Discusión

Las orientaciones ministeriales asociadas al mejoramiento educativo, claramente han permeado las directrices del DEM y su Unidad Técnica, tanto en las formas en que se deben ejecutar los procesos de implementación de PME, como también el modo de gestión que deben seguir los directivos de los centros educativos públicos. Estas nuevas directrices que transforman el modo en que se deben relacionar directivos y coordinadores, han generado una serie de tensiones a nivel relacional durante la implementación de PME.

El MINEDUC (2008, 2012) declara que los PME y la entrega de subvenciones escolares preferenciales, deben posibilitar la mejora de la eficacia escolar en mediciones nacionales, sobre todo en aquellas SIMCE. Lo anterior, implica una serie de cambios a nivel de comunidad escolar y de sostenedores educacionales. Tales transformaciones se pueden resumir en el desarrollo de planes de manera compartida, participativa y consignando una alineación en torno a los objetivos que se propone la escuela en post del cambio educativo, y su incidencia en los resultados académicos de un centro determinado.

Si bien, la SEP y el modelo de mejoramiento de la eficacia escolar que propone están vigentes desde el 2008, estos mecanismos para la mejora se han visto reforzados con la emergencia de la Ley de Aseguramiento de Calidad en el 2011 y la conformación de instituciones que velan por los resultados académicos de los centros de educación en nuestro país (Corvalán, 2012; Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, 2016). Lo anterior, refuerza aquellas políticas que se sustentan en la rendición de cuentas tanto a nivel de resultados, como también en términos administrativos (Assael, et al, 2014; Falabella, 2015).

En el caso estudiado, claramente existe la adopción de aquellos postulados que atienden a la mejora de la eficacia escolar y las formas de trabajo que deberían primar entre escuelas y sostenedor. Una evidencia clara consiste en las formas en que los funcionarios municipales se refieren tanto a los PME bajo la SEP, como también de las relaciones ideales que conciben como necesarias entre la coordinación y los directivos de escuelas. Claramente hay una adopción de los discursos de aquellos entes gubernamentales dominantes por parte de la coordinación (Foucault, 2005), lo cual se materializa en el trabajo cotidiano de los funcionarios y las formas que señalan como ideales para recontextualizar las políticas de mejoramiento educativo en sus respectivas escuelas (Ball, 1993).

Dichas formas de recontextualizar la política se condicen con lo señalado por MINEDUC (2012), así también se manifiestan en las relaciones colaborativas que se gestan entre el DEM, Agencia de Calidad, DEPROV y los establecimientos del territorio. Pese a la fortificación de estas alianzas a nivel gubernamental, existen una serie de limitaciones en las relaciones entre el sostenedor y el MINEDUC. Tales limitaciones, como fue señalado en los hallazgos, son determinantes en las relaciones que sostiene el DEM con los centros de la comuna.

Las críticas apuntan a que se mantienen las formas de rendición de cuentas características a estos planes, inclusive se fortifican en cuanto a la necesidad de cumplir con ciertos puntajes SIMCE, sin embargo los tiempos destinados para llevar a cabo los PME, su administración, gestión y procesos involucrados para su desarrollo no permiten mejorar efectivamente en términos educacionales. Las restricciones de tiempo, aluden al desconocimiento de las autoridades ministeriales con respecto al funcionamiento de una escuela y los tiempos necesarios para llevar a cabo proyectos de mejoramiento educativo. Tales problemáticas generan que las relaciones profesionales entre directivos y coordinación muchas veces se centren en el cumplimiento de cuestiones más administrativas que pedagógicas, lo cual responde a la búsqueda de no sufrir sanciones asociadas a la entrega de evidencias, rendición de recursos, subida de PME a plataformas institucionales, etc.

Por lo tanto, se puede apreciar una de las limitaciones inherentes que tiene la implementación de PME bajo la SEP, responde a cuestiones estructurales y temporales de cómo se planifican y conciben los procesos de cambio en instituciones educativas escolares por parte del MINEDUC. Los cronogramas ministeriales asociados al mejoramiento educativo, no consideran los tiempos de adaptación de las comunidades educativas, ya que existen los ya

mencionados mecanismos de presión administrativos que se superponen a lo netamente educativo.

Bajo estas condiciones estructurales e inherentes a la SEP, es que la coordinación del municipio debe llevar a cabo sus labores de apoyo y acompañamiento, las cuales permitan cumplir con lo estipulado por la Ley tanto en términos pedagógicos, como administrativos. La labor de recontextualizar un modelo de gestión que otorgue mayor importancia a lo pedagógico y a los resultados de los estudiantes ha sido un proceso que se ha visto tensionado con las antiguas formas de gestión directiva en los centros escolares, las cuales guardan relación con la antigua dirección del DEM estudiado.

Las labores de recontextualización efectuadas por la coordinación, se encuentran respaldadas tanto a nivel gubernamental como municipal-local. En este sentido, se visualiza la adopción ya señalada de discursos vinculados con el mejoramiento de la eficacia escolar bajo las nuevas condiciones otorgadas por la Ley de Aseguramiento de la Calidad. La penetración de este discurso se visualiza en variadas de las acciones de la coordinación; pese a ello, existen formas de trabajo y de relacionarse con los directivos que resultarían incoherentes bajo dicho marco. Lo señalado evidencia problemáticas en la articulación que realiza el DEM entre las exigencias gubernamentales y los centros educacionales públicos. Dicha relación es crucial en relación a la bajada de políticas que busquen mejorar estándares educativos (Raczynski, 2012).

En cuanto a la autonomía con que se trabajan los PME en los establecimientos, si bien desde los funcionarios municipales se hace mención a un acompañamiento en cuestiones pedagógicas, según ciertos directivos este acompañamiento más que ser pedagógico estaría más que nada asociado a cuestiones administrativas y de cumplimiento con fechas ministeriales. Por lo tanto, si bien existe autonomía en cuanto al desarrollo de acciones intraescolares, resulta necesario el acompañamiento de la coordinación para poder cumplir con metas y objetivos que la escuela se propone en temáticas más vinculadas a lo educativo (Bolívar, 2005). Lo anterior, permite visualizar que pese a al predominio de un discurso que propone un modelo de gestión centrado en lo pedagógico y de tipo más horizontal, persiste una fuerte coacción en lo que se refiere a la toma de decisiones por parte de la escuela y su comunidad, sobre todo en temáticas de recursos y su administración. Por ejemplo, resulta relevante destacar lo asociado a la realización de acciones comunales.

Dicha contradicción se visualiza a partir de la generación de discursos más abocados a lo pedagógico por parte de la Unidad Técnica, pero que en la praxis y/o en la recontextualización de los PME en los establecimientos se manifiesta mediante un acompañamiento en temas de rendición de evidencias, entrega de documentos y cumplimiento de plazos. Lo anterior, pone en tela de juicio no sólo las formas de acompañamiento, sino que también las transformaciones que ha vivenciado el DEM estudiado, ya que pese a la mayor cercanía con sus escuelas, la implementación de PME

continuaría sujeta a cuestiones más administrativas y el cumplimiento que deben desarrollar los centros escolares en dicha área.

Por lo tanto, si bien los procesos de cambio escolar deben caracterizarse por la entrega de autonomía a las organizaciones escolares (Bolívar, 2005; Paredes, 2004), muchas veces esta entrega de autonomía es percibida como la carencia de apoyo en temáticas de mejoramiento pedagógico. En este sentido, una de las falencias que se puede observar, consiste en que la entrega de autonomía podría ser entendida como una forma de delegación de las responsabilidades con respecto a los resultados que obtiene un establecimiento determinado (Assael, et al, 2014). Dicho aspecto adquiere más relevancia si consideramos que la labor de representación del DEM por parte de la coordinación se remitiría sólo al contacto con los equipos de gestión de los establecimientos, en desmedro de consignar el trabajo con las comunidades educativas en su conjunto.

Lo anterior, se puede interpretar como una contradicción con respecto al paradigma de la mejora de la eficacia escolar. Dicho paradigma resalta la intervención e involucración de los sostenedores con las comunidades educativas (Murillo, 2009), lo cual es clave para la constitución de una cultura escolar comprometida con el cambio y la consecución de objetivos asociados a la mejora (Sepúlveda y Murillo, 2012). En términos relacionales, esto permite entender el por qué los coordinadores no se sienten parte de las comunidades educativas en las que se desempeñan, lo cual se vincula con la posibilidad de ser concebidos como una amenaza por parte de los actores de un centro escolar (Ball y Maroy, 2009).

El ser visita en las escuelas, desde la apreciación de la coordinación, permite señalar que existen dificultades para permear a las organizaciones con los postulados de mejoramiento educativo de la SEP. Desde una perspectiva organizacional, esto se puede interpretar como las dificultades y limitaciones que poseen aquellos subsistemas externos a la escuela para permear los subsistemas internos de los centros educativos, tales como el curricular y el psicosocial (Astudillo, 1997). Lo anterior, en términos generales dificulta la articulación de una organización en cuanto a objetivos comunes entre actores externos e internos (Etzioni, 1993), así también no permite la consolidación de organizaciones educativas locales en post de una forma de concebir el alcance del mejoramiento educativo (Murillo, 2009).

Dichos postulados generales, adquieren mayor relevancia si los vinculamos con una serie de evidencias derivadas de estudios nacionales asociados al mejoramiento educativo de centros escolares en contextos socioeconómicos vulnerables. Dichas investigaciones destacan la importancia de que existan objetivos compartidos, lo cual permita una participación en post de metas en común de la comunidad educativa. En tanto, también se hace alusión a la importancia del sostenedor y la coordinación de los establecimientos en relación con un horizonte de cambio en común (UNICEF, 2004; Bellei, et al, 2014; Bellei, et al, 2015; Contreras y Carrasco, 2014).

Prosiguiendo, otra de las limitaciones que son estructurales e inherentes a la SEP, responde condiciones asociadas a la adquisición y gestión de recursos otorgados por esta Ley. Elementos como la licitación, la compra de recursos y la burocracia que caracteriza estos procedimientos genera problemáticas en la implementación de los PME, ya que los recursos y sus fechas de entrega no se condicen con los plazos exigidos por el MINEDUC. También incide en las relaciones cotidianas entre el DEM y los centros que tiene a su cargo.

En un sentido relacional, las problemáticas tanto de autonomía como de recursos inciden en la confianza de los directivos con respecto al sostenedor y sus funcionarios. La definición de acciones de manera unilateral, la demora de recursos y su utilización en acciones que no son consignadas como necesarias por parte de los directores, genera una serie de experiencias discretas (Schütz, 1993) que inciden en la aprehensión y tipificación del sostenedor en un aquí y ahora. Las formas en que aprenden los directos al DEM, tendría como elemento clave el no cumplir con ciertos microcontratos sociales (Wolf, 1994) que son estipulados por la SEP, en este caso la administración de recursos acorde a los tiempos y necesidades de los establecimientos educacionales.

En tanto, esta aprehensión negativa también se replicaría a nivel de Unidad Técnica. Dichos funcionarios expresan que las problemáticas a nivel de recursos no son responsabilidad del municipio, ya que las condiciones de adquisición y gestión de estos vienen determinadas por el MINEDUC. Lo anterior, permite consignar problemáticas de confianza tanto a nivel local, entre los actores de los establecimientos y el sostenedor, como también en un nivel intermedio, considerando en este caso el municipio y las autoridades gubernamentales. Lo anterior, reforzaría aquellas experiencias discretas (Schütz, 1993) vivenciadas a nivel del DEM, que aluden al desconocimiento del MINEDUC con respecto a procesos de cambio, sus tiempos y condiciones.

En lo que va de discusión resulta posible visualizar una serie de condiciones contextuales, tanto municipales como ministeriales, que inciden en las formas en que se implementan los PME en los establecimientos, mientras que también son importantes para comprender las relaciones entre los funcionarios y sus directivos (Ruiz, 2009). Por lo tanto, en lo que resta de análisis resulta importante considerar dichos elementos estructurales en la relectura de las relaciones que se dan en este contexto.

El predominio de un discurso del cambio sustentado en las exigencias de las nuevas instituciones que buscan asegurar la calidad, ha propiciado un sentido común en el DEM que se caracteriza por proponer ciertas líneas de trabajo y de intervenir las escuelas, privilegiando de esta forma un funcionamiento de los PME como planes que incidan tanto en la gestión directiva, como en aspectos curriculares y pedagógicos de los centros. La constitución de este sentido común se ha visto mermada por las condicionantes contextuales ya mencionadas y por modelos de gestión tradicionales, los cuales guardan relación con una serie de aprendizajes y experiencias bajo una gestión educativa municipal anterior, la cual se caracterizó por ser focalizada en cuestiones de índole administrativa.

Lo anterior, permite señalar que existe tensión entre aquellos sentidos que atribuyen a los PME cualidades como la sistematicidad, lo pedagógico, el trabajo centrado en los estándares educativos en mediciones nacionales, en relación con aquellos actores que tipifican a los PME sólo como fuentes de recursos. Estas diferencias de sentidos en cuanto a la significación de PME, merma la constitución de relaciones intersubjetivas orientadas por un sentido común (Berger y Luckmann, 2003; Schütz y Luckmann, 2009).

Por lo tanto, la recontextualización de la SEP en este caso se ha caracterizado por intentar generar un discurso compartido a nivel local con respecto al mejoramiento, el cual se caracterice por la significación del PME como un instrumento que coordina y asegura el funcionamiento de los centros y sus acciones en post de la mejora de la eficacia escolar. Lo anterior, ha contado con una serie de dificultades que no han permitido la generación de un discurso compartido y de prácticas en función de ello.

Las dificultades contextuales ya señaladas, se han caracterizado por generar una relación entre directivos y coordinadores abocada a temas administrativos más que pedagógicos, el cumplimiento de plazos ministeriales, la constante tensión en el tema de recursos y en la definición de acciones han trasladado el debate local a temas abocados al cumplimiento de plazos asociados a los PME y a la adquisición de recursos.

En tanto, otro punto que ha sido clave consiste en los acervos de conocimiento que poseen aquellos directivos que cuentan con una vasta trayectoria tanto en temáticas de PME, como también en la dirección de centros públicos o por ser parte del DEM. La posesión de ciertos conocimientos vinculados a experiencias previas en procesos de cambio y gestión en la educación municipal, han dotado a ciertos actores directivos de una serie de prácticas y formas de gestionar el cambio que no se condicen con las nuevas exigencias de los PME. Tales acervos de conocimiento han permitido a los actores enfrentar los PME y/o situaciones similares (Schütz y Luckmann, 2009; Schütz, 2003).

Estas formas de acción han consistido en agilizar la entrega de recursos, el cumplir con ciertas exigencias municipales, pero no consignando aquella dimensión pedagógica y de mejoramiento de resultados solicitado por el DEM, y en último término por las entidades ministeriales. Lo anterior, responde tanto a las experiencias previas de los actores (Schütz, 1993), como también a los procesos formativos de directores bajo lógicas netamente administrativas, lo cual pese al giro discursivo del DEM continuaría en la actualidad.

En este sentido, se contradicen aquellas exigencias de liderazgo solicitadas por la contraparte del DEM, las cuales guardan relación con los modelos de mejora de la eficacia escolar (Murillo, 2009) y con ciertas propuestas que enfatizan el papel de un líder pedagógico y democrático (Cayulef, 2007; Bolívar, 2010; Murillo, 2006; Harris, 2012). Sin embargo, el predominio de este liderazgo más administrativo, no respondería sólo a los problemas de formación de los programas para directores (Muñoz y Marfán, 2012), sino que también se relaciona con que el foco administrativo se consolida como un modo de gestión coherente

con las exigencias características del sector educativo público (Weinstein, et al, 2012; González, et al, 2016).

Sumado a lo anterior, las experiencias desfavorables o negativas que han vivenciado los directores propiciarían formas de trabajo que no se constituyen como favorecedoras del cambio y el mejoramiento de la eficacia escolar. Lo anterior, es gravitante en las relaciones entre actores. La tipificación de los coordinadores con respecto a directivos que se anclan en este modelo de gestión administrativo, solitario y con escaso interés en lo pedagógico, también respondería a su cansancio y desesperanza en cuanto a la revitalización de la educación pública.

Estas formas de aprender y caracterizar son importantes en el tratamiento cotidiano de la coordinación con respecto a los funcionarios escolares que llevan a cabo este tipo de modelo (Berger y Luckmann, 2003), ya que pese a las estrategias que estos efectúan y desarrollan a nivel comunal, asignan a estos directivos la cualidad de ser personas que no pueden cambiar y no tienen la capacidad de adaptarse al nuevo modelo educativo y de gestión.

Lo señalado, permite afirmar que las cargas experienciales de los actores son gravitantes en las relaciones que sostienen con otros durante procesos de cambio, ya que desde la coordinación se tendría una visión más esperanzadora de aquellos directivos que cuentan con un menor trayectoria en la comuna y en la gestión de establecimientos. Esto se sustentaría en el hecho de que tales directivos no contarían con aquel conocimiento rutinizado que se ancla en cuestiones netamente experienciales de la antigua gestión (Schütz, 1993; Schütz y Luckmann, 1993).

Por lo tanto, se puede evidenciar la presencia de dos sentidos que coexisten en el contexto educativo municipal estudiado. El primero guarda relación con un modelo más tradicional y abocado a responder a las características demandas administrativas que se realizan a los establecimientos públicos. En tanto, el segundo modelo tiene que ver con la nueva forma de gestión pública del mejoramiento educativo que se ha puesto en manifiesto en el capítulo de hallazgos.

Claramente las acciones o relaciones que lleven a cabo los actores bajo un sentido u otro, tendrá una interpretación y experimentación distinta. Por ejemplo, aquellos directivos que han interiorizado aquellos discursos dominantes del DEM con respecto al mejoramiento (Foucault, 2005), tenderán a relacionarse profesionalmente acorde a las expectativas y lo esperado por la coordinación técnica, y en última instancia en coherencia con lo estipulado por aquellas instituciones que han fortificado la mejora de la eficacia escolar. Es decir, como diría Ball (1993), restringiéndose a las condiciones y formas de actuar bajo una política educativa determinada. Lo anterior, posibilita la constitución de estructuras intersubjetivas, sustentadas en un sentido común compartido (Berger y Luckmann, 2003; Schütz y Luckmann, 2009).

Pese a esta posibilidad, cobran relevancia aquellas condiciones estructurales que pueden afectar las confianzas (Wolf, 1994) de estos nuevos directivos, y que ya se han materializado en una serie de vivencias desfavorables que afectan las perspectivas de mejora de directivos con una mayor trayectoria laboral educativa en la comuna. En relación tanto al segundo tipo de actores mencionados, como de aquellas condiciones que no son concordantes con el discurso de mejoramiento del DEM, es que se puede realizar una crítica a estos modelos de mejoramiento de la eficacia escolar.

Primero, estamos en presencia de una forma de mejoramiento que ha aumentado su exigencia en cuanto resultados pedagógicos (Corvalán, 2012), pero que a su vez mantiene aquellas presiones administrativas de la educación municipalizada. Por ejemplo, el tema de las matrículas en este tipo de instituciones (Assael, et al, 2014). Tales presiones plantean la necesidad de cambiar el repertorio de relaciones y acciones que tienen aquellos actores que significaban el mejoramiento desde una óptica administrativa, lo cual se constituye en un problema de adaptación al nuevo sentido común ya descrito; o bien al Nuevo Modelo de Gestión Pública (Falabella, 2015).

Si bien resulta necesario adaptarse a estos cambios en cuanto a la forma de concebir el mejoramiento y de coordinarlo, las acciones desarrolladas por el DEM muchas veces tendrían su foco de acompañamiento centrado en mayor medida en aspectos administrativos. Tómese en consideración lo ya señalado en cuanto a la autonomía con que se desarrollan estos planes, sobre todo en una índole administrativa, y el tema de los recursos.

La segunda crítica, la cual permite aseverar el supuesto planteado en esta investigación, se vincula con la importancia que juegan aquellos elementos experienciales y relacionales de los actores educativos que participan en estos procesos de mejoramiento educativo. Las cargas experienciales de los actores en el sistema educativo público, los acervos de conocimiento desarrollados para satisfacer presiones gubernamentales y municipales, son relevantes al momento de estudiar las relaciones entre directivos y coordinadores. Por lo tanto, resulta necesario consignar en todo proceso de recontextualización de una política determinada todos aquellos elementos que se relacionan con la cultura de los centros educativos y de las relaciones que se gestan en dichos espacios (Assael, et al, 2014; Cornejo y Redondo, 2007), lo cual permite superar aquella mirada centrada en el cumplimiento de ciertos estándares organizacionales que muchas veces invisibilizan la agencia, su subjetividad y las relaciones desarrolladas bajo ciertas estructuras de sentido. En este sentido, cobra relevancia el visualizar a los agentes no totalmente coaptados por una estructura organizacional, ya que pueden gestar modos de acción que divergen de lo establecido (Crozier y Friedberg, 1990).

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Las relaciones entre centros educacionales y departamentos municipales educativos son importantes en lo que se refiere al desarrollo de planes de mejoramiento educativo que buscan generar mejoras en lo que a gestión y resultados académicos se refiere. En este sentido, se visualiza como necesaria la imbricación de ambas instituciones, lo cual se manifiesta mediante la presencia de objetivos compartidos y condiciones que posibiliten una articulación en favor de mejoras de la eficacia escolar.

Para cumplir con tal necesidad, resulta clave la relación entre los actores que llevan a cabo estos procesos de cambio, siendo los directivos y los funcionarios municipales quienes tienen que establecer una serie de formas de trabajo en favor de estos cambios. Además, dichos actores articulan la implementación de políticas generales en contextos locales específicos. Por lo tanto, resulta fundamental visualizar cómo se desarrollan las relaciones entre ambos agentes.

A partir de las premisas señaladas, es que se buscó responder cómo han sido las relaciones sociales y profesionales de coordinadores municipales y directivos de escuelas públicas en la implementación de PME, en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Para dar respuesta a tal pregunta, se realizó un estudio cualitativo junto con una estrategia de discursos, lo cual posibilitara evidenciar el cómo han sido estas relaciones a partir de las experiencias de los actores mencionados en la implementación de PME en un municipio de la Región Metropolitana de Chile.

Resulta importante destacar que los elementos contextuales y relacionales son importantes para comprender las relaciones entre directivos y funcionarios municipales. En tanto, una serie de transformaciones tanto a nivel local, como gubernamental son claves para entender las formas en que son concebidos los PME en un contexto determinado. Dichas reconfiguraciones responden a cambios discursivos que buscan fortificar los modelos de mejoramiento de la eficacia escolar.

Bajo dichos discursos que buscan modificar las prácticas y relaciones de los actores, resulta posible visualizar una serie de relaciones que resultan concordantes con aquellas exigencias, mientras que también se presencian relaciones que se tensionan con lo estipulado por la directrices de las autoridades educativas gubernamentales en lo que a mejoramiento de resultados y de gestión se refiere.

En este sentido, se evidencian tensiones tanto a nivel municipal, como también escolar. Las primeras responden a una serie de planificaciones y plazos para el mejoramiento de la eficacia escolar propuestos por las autoridades educativas, las cuales no responden a los tiempos y necesidades de las escuelas para implementar procesos de cambio. Lo anterior, se constituye como un punto de importancia al momento de diseñar políticas educacionales y su posterior implementación, ya que los tiempos destinados al mejoramiento repercuten en

las posteriores relaciones que desarrolla un sostenedor con los establecimientos que tiene bajo su administración.

En tanto, otros puntos críticos tienen que ver con incoherencias entre lo exigido por la política educativa de mejoramiento de la eficacia escolar y las condiciones bajo las cuales tienen que ser desarrolladas tanto por directivos, como por la comunidad escolar. Claramente estas condiciones guardan relación con los espacios de autonomía y con respecto a la utilización de los recursos asignados por la SEP. En tanto, considerando los desfases temporales del MINEDUC en cuanto a sus planificaciones, se generan una serie de formas de trabajo que buscan cumplir con plazos, más que generar procesos participativos, mancomunados y orientados por objetivos de la comunidad educativa en lo que a cambio educativo se refiere.

A nivel de funcionarios y directivos, se puede destacar una crítica con respecto a las temporalidades del MINEDUC; sin embargo, esto se contradice con la alta valoración que existe por aquellas instituciones que pasan a formar parte de la nueva gestión pública educativa, la cual busca fortificar aquellos modelos orientados por el mejoramiento de resultados académicos en mediciones nacionales.

Pese al acuerdo y valoración del modelo de gestión pública instalado, existen una serie de críticas con respecto al papel que juegan los actores bajo los PME y las relaciones que se llevan a cabo en dicho contexto de cambio. Las formas en que los actores aprehenden, se relacionan y experimentan con otro/a resulta crucial en la implementación de estos proyectos de cambio. Inclusive permeando las condiciones bajo las cuales se implementa una determinada política educativa.

La trayectoria de los individuos, sus experiencias y las relaciones que han construido en términos profesionales, resultan fundamentales en las formas en que el actor lleva a cabo los mandatos dictaminados por la política. La estructura puede restringir ciertas posibilidades y oportunidades de acción; sin embargo, la agencia y su subjetividad bajo dichas condiciones desarrolla formas de actuar y relacionarse para dar respuesta a lo solicitado por un determinado proceso de cambio.

Lo anterior, se observa en las distintas formas en que se significa una iniciativa de cambio y los procesos de acompañamiento de funcionarios municipales en tales instancias. Ante dicha multiplicidad de significados, los cuales emergen de una serie de sentidos diferenciados, es que se puede afirmar la prevalencia de distintos sentidos que son construidos a partir de aquellos aspectos inherentes a los PME y la SEP, lo cual incide en las relaciones cotidianas de los actores y que muchas veces generan conflictos entre los entes que son los encargados de recontextualizar dichas políticas en espacios escolares.

Por lo tanto, las relaciones entre directivos y coordinadores se ven permeadas por aquellos sentidos comunes que prevalecen con respecto a los PME bajo la SEP, así también por las formas de aprehender a otro/a y la experiencia que han tenido tanto con los actores implicados en estos procesos de cambio, como a su vez por la participación en proyectos de

mejoramiento en años anteriores. El aprendizaje y la experiencia van de la mano, la forma en que un actor concibe a otro resulta gravitante tanto en el posterior trabajo que desarrollaran en conjunto, como también en las expectativas que los actores generan con respecto a su contraparte.

Los sentidos comunes conformados por los actores, los cuales pueden posibilitar la formación de una determinada estructura intersubjetiva, o bien dificultar dicha premisa para establecer relaciones amparadas bajo significados compartidos; permiten apreciar las características relacionales en un contexto socioeducativo determinado.

Las características de las relaciones entre coordinadores y directivos, varían en función de que tanta confluencia, en temas de sentido común, existe entre ambos actores con respecto a los PME en el marco de la SEP. Claramente existen relaciones que posibilitan evidenciar la presencia de una estructura intersubjetiva, en la cual se visualiza la presencia tanto de aquellos agentes municipales que adoptan las nuevas directrices del mejoramiento de la eficacia escolar, como también de aquellos directivos que adscriben a este modelo. Bajo tales consideraciones, se pueden apreciar relaciones que cumplen con el deber ser de la política del mejoramiento, pero que sin embargo debido a las condiciones comunales y del trabajo de los PME no se corresponde con lo discusivo.

En tanto, cuando el sentido común de los directivos no se corresponde con aquel sentido y formas de trabajo estipulados por un sostenedor, se generan mayores tensiones relacionales de tipo profesionales. Si bien, puede que los directivos puedan responder a las exigencias de la política, por ejemplo en términos administrativos, tales respuestas y formas de trabajar los planes son no concordantes con lo propuesto tanto por la entidad municipal, como por las nuevas directrices de las instituciones que velan por la calidad.

Lo anterior, lleva a una serie de desencuentros los cuales se buscan revertir mediante estrategias para cambiar las formas de trabajo y gestión de los directivos, nuevos tipos de presión más allá de lo administrativo, entre otras prácticas. Lo interesante de esto, es que si bien se busca generar cambios en los tipos de gestión de los directivos y junto con ello en las relaciones que sostienen con el sostenedor, en última instancia la necesidad de cambio se ve desplazada por las autoridades, ya que los centros educativos son los responsables de la mejora de la eficacia escolar.

Por lo tanto, el establecer relaciones bajo un sentido común compartido no se constituye como un prerrequisito de las políticas que buscan mejorar los resultados de las escuelas. Si bien, existen mecanismos que buscan generar un trabajo compartido tanto entre escuelas y sostenedor, como también que aspiran a promover estos procesos de cambio, la sanción en caso de no cumplir con dicha finalidad recae en la escuela, lo cual se observa mediante la principal medición de calidad de la educación escolar en nuestro país: el SIMCE. O bien, el no satisfacer las demandas de la política de mejoramiento, así también las exigencias del sostenedor, genera un desplazamiento de aquellos directores no concordantes y su

marginación. Su expresión concreta radica en la necesidad del recambio generacional de directores, priorizando directivos que cumplan con los estándares de la Alta Dirección Pública.

Por lo tanto, en la actualidad se presencia un nuevo sistema de gestión, el cual transforma las relaciones entre los funcionarios, propiciando una serie de conflictos y tensiones profesionales, lo cual al parecer no es considerado por las autoridades gubernamentales que generan estas políticas de cambio educativo. Así también, sumado a estas presiones, se mantienen aquellas condiciones de trabajo que dificultan la constitución de procesos de cambio. Por ejemplo, lo ya mencionado sobre autonomía y recursos, la ausencia de tiempos no lectivos que involucren a la comunidad, un acompañamiento del sostenedor centrado más en lo administrativo que en lo pedagógico, entre otros. Por lo tanto, aumentan las presiones y exigencias, pero se mantienen las condiciones contextuales desfavorables.

A partir de la comprensión de las características de las relaciones entre directivos y coordinadores municipales en la implementación de PME en el marco de la SEP, resulta fundamental generar una serie de críticas a las políticas educativas que buscan la mejora de la eficacia escolar.

En primer lugar, es primordial que las autoridades educacionales que diseñan políticas educativas que buscan incidir en culturas escolares tengan conocimientos de los contextos de las escuelas. La no consideración de los sentidos que rigen tanto a los directivos de una escuela, como a la comunidad educativa en general, resulta un error garrafal si lo que se quiere desarrollar son cambios que incidan en las formas de relacionarse tanto a nivel intraescolar como exógeno.

En plena relación con lo señalado en el párrafo anterior, es necesario consignar en los procesos de cambio aquellas experiencias que pueden incidir en las formas en que se implementa una política educativa que busca transformaciones en la subjetividad de los actores. Lo anterior, requiere conocer y considerar aquellos acervos de conocimiento que son desplegados por los agentes en los centros educativos, recordando que estas formas de hacer y relacionarse permiten a los actores responder a ciertas exigencias. Lo experiencial también es fundamental para comprender la desconfianza inherente que poseen los directivos y sus comunidades educativas con respecto a las propuestas de cambio gubernamentales. Claramente si no se da una solución a las promesas del pasado, aquellos propuestas y políticas ejecutadas en un aquí y ahora serán adoptadas con suspicacia.

También resulta necesario flexibilizar aquellos mecanismos que inciden tanto en las decisiones administrativas y de recursos de las escuelas, como en los procesos de toma de decisiones a nivel municipal-nacional. Claramente la administración de recursos se torna un problema que genera desconfianza por parte de las comunidades educacionales, debido a ello puede ser importante transparentar dichos procedimientos y que a su vez los directivos tengan una mayor incidencia en estos procesos. En tanto, se requiere una entrega de mayor

autonomía sobre todo en lo relacionado al desarrollo de acciones comunales; no obstante, dicha autonomía no debe caer en el error de dejar a las escuelas a las deriva y/o sin un apoyo efectivo en objetivos que sean constituidos por los actores partícipes de un proceso de cambio escolar.

Por último, resulta necesario modificar aquella lógica de rendición de cuentas inherente a estas políticas de mejoramiento educativo. Claramente la existencia de presiones, las cuales se han fortificado mediante la promulgación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad, genera un exceso de demandas que muchas veces los establecimientos escolares y sus actores no pueden cumplir. Más allá de satisfacer tales demandas, la presencia de estas presiones genera formas de trabajo en función de ciertos estándares e indicadores que se superponen a la formación de educandos con ciertos valores y formas de estar en nuestra sociedad.

Estas reflexiones y consideraciones señaladas cobran mayor relevancia en el contexto socioeducativo actual. Las transformaciones educativas en materia legislativa, sobre todo lo referido a desmunicipalización, deben prestar atención a lo relacional y experiencial. Como ya hemos visto, el pasado resulta gravitante al momento de impulsar cambios.

Proyecciones y nuevas líneas de investigación

A partir de las conclusiones señaladas, se proponen una serie de ejes temáticos que pueden ser importantes en el desarrollo de investigaciones que contemplen la implementación de políticas educativas que abordan temáticas generales, así también aquellas que buscan el mejoramiento de la eficacia escolar.

Considerando las problemáticas existentes entre la articulación entre el MINEDUC y los sostenedores municipales, resulta importante desarrollar proyectos de investigación que permitan comprender el tipo de relaciones que se dan en la bajada de las políticas de rendición de cuentas desde las entidades gubernamentales a los organismos políticos locales. Lo anterior, adquiere mayor importancia si tenemos en cuenta a las nuevas instituciones y las relaciones que mantienen con los sostenedores, en búsqueda de promover ciertas prácticas y estándares educativos.

Otro aspecto que hace necesario el trabajo en esta línea, se relaciona con los futuros cambios que sufrirá el sistema público de educación, recordando el avance de la Ley de desmunicipalización, lo cual trae consigo nuevos servicios locales de educación en remplazo de los departamentos municipales de educación. En este sentido, resulta clave visualizar cómo dichos organismos se relacionarán tanto con los organismos gubernamentales que velan por la mejora, como también indagar en las relaciones profesionales de los agentes de dichos sistemas y los actores educacionales de los establecimientos en dicho contexto de transformaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archer, M. (2009). *Teoría social realista*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Assael, J., Acuña, F., Contreras P. y Corbalán F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de *Accountability* en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, XL (2), 7-26.
- Astudillo, E. (1997). La escuela como organización. En G., Undurraga, E., Astudillo, O., Astudillo, M., Manterola, y M., Pereira. *Monografías en Educación. Desarrollo Organizacional Escolar* (pp. 19-32). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ball, S. (1993). ¿What is policy? Text, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2) pp. 9-17.
- Ball, S. & Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (1), 99-112.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: UNICEF.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago de Chile: LOM.
- Bellei, C. y Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile, 1980-2014. En C. Bellei, *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* (pp. 23-46). Santiago: LOM.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, A. (2010): El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Educación y Sociedad*, 26(92), 859-888.
- Bourdieu, P. (1993). Génesis y Estructura del Campo Burocrático. *Actes de la Reserche en Sciences Sociales*, (96-97), 49-62.
- Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 144-148.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Contreras, P. y Carrasco, J. (2014). El rescate de la Escuela Ciudad de Frankfort: de lo externo a lo medular. En C. Bellei, J. Valenzuela, X. Vanni y D. Contreras. *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (pp. 303-323). Santiago de Chile: UNICEF-CIAE.
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 23(2), 155-175.
- Corvalán, J. (2012). La Subvención Escolar Preferencial en Chile: Mirada a su primera fase de funcionamiento. Santiago de Chile: PREAL.
- Cottet, P. (2007). Diseños y estrategias de investigación social: El caso de la ISCUAL. En Manuel Canales. *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-42.
- Crozier, M., y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos*. México: Mc. Graw-Hill.
- Delannoy y Guzmán (2009). Experiencias internacionales en gestión descentralizada de la educación pública. En M. Marcel y D. Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile* (pp. 225-278). Santiago: Uqba Editores y CIEPLAN.
- Drago, J., y Paredes, R. (2011). La brecha de calidad en la educación chilena. *Revista CEPAL*, 104, 167-180.
- Elaquca, G., González, S. y Pacheco, P. (2008). Alternativas institucionales para fortalecer la educación pública municipal. En C. Bellei, J. Valenzuela y D. Contreras (Eds.). *La agenda pendiente en educación*. Santiago: Universidad de Chile.
- Etzioni, A. (1993). *Organizaciones Modernas*. México: Edit. Limusa.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educ. Soc., Campinas*, 36(132), 699-722.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Argentina: Fabula Tusquets.
- Fundación Chile (2010). *Planes de Mejoramiento SEP: Sistematización, análisis y aprendizajes de política*. Recuperado de: <http://www.educacionfch.cl/secciones/directorio-de-recursos.html?task=download.file&fid=70.132&sid=115>
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31 (1), 7-17.
- González, G., Silva, I. y Sepúlveda, C. (2016). Desafíos investigativos en la formación inicial de directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 43-54.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ilustre Municipalidad X (2017). *Plan Anual de Desarrollo Educativo*. Recuperado de: <http://www.sinim.gov.cl/>
- Laso, M., Albarrán, M., y Carrasco, N. (2012). Gestión Educativa Municipal: Desafíos para una Educación de Calidad en Chile. *Revista iberoamericana de estudios municipales*, 3(5), 95-122.
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policies in Schools*, 9, 245-291.
- MINEDUC. (2008). Ley de Subvención Escolar Preferencial: Un camino hacia una mayor equidad. *Nuestros temas*, 29: 1-12.
- MINEDUC. (2012). *Manual de Orientaciones Técnicas para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago de Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz. *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 83-110). Santiago de Chile: Fundación Chile-CEPPE.
- Murillo, F. (2009). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Murillo, F. (2006): Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e).
- Murillo, F., y Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de efectos escolares. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3), 27-50.
- Murillo, F., y Krichesky, J. (2012). El Proceso Del Cambio Escolar: Una Guía Para Impulsar y Sostener La Mejora de las Escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Padua, J. (2010). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias pedagógicas*, 9, 131-142.
- Pérez, G. (2004). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes: I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (2007). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes: II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención Primaria*, 24(5), 295-300.

- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., y Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: un Intento por Equilibrar la Macro y Micro Política Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 165-193.
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿Liderazgo del sostenedor municipal?. En J. Weinstein y G. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 181-217). Santiago de Chile: Fundación Chile-CEPPE.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 1-32.
- Secretaría General de la Republica (2015). *Mensaje Nro 1174-363*. Recuperado de: <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/07/Proyecto-de-desmunicipalizaci%C3%B3n10jul017.pdf>
- Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. (2016). *Plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016-2019*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/files/assets/common/downloads/Plan%20de%20Aseguramiento.pdf>
- Sepúlveda, C., y Murillo, F. (2012). El Origen de los Procesos de Mejora de la Escuela. Un Estudio Cualitativo en 5 escuelas Chilenas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 7-24.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de investigación dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, 114-136.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica/Universidad de San Martín.
- UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia una educación para todos al 2015*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe.
- UNICEF. (2004) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación- UNICEF.
- Valenzuela, J., Villarroel, G., y Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación.

Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 50(2), 113-131.

- Weinstein, J., Fuenzalida, A., Muñoz, G. (2010). “La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización”. En S. Martinic y G. Elacqua (editores) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: UNESCO, Universidad Católica.
- Weinstein, J., Muñoz, G., y Marfán, J. (2012). Liderar bajo presión: Las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. En J. Weinstein y G. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 219-254). Santiago de Chile: Fundación Chile-CEPPE.
- Wolf, M. (1994). *Sociologías de la vida cotidiana*. España: Cátedra.

ANEXOS

1. Cronograma de investigación

	Periodo	2016	2017	
		Segundo semestre	Primer semestre	Segundo Semestre
Actividades vinculadas a diseño de investigación	Revisión de bibliografía	X	X	X
	Elaboración y definición del problema de investigación	X		
	Elaboración de marco teórico	X	X	
	Elaboración de fundamentos del diseño de investigación y plan de trabajo. Marco metodológico	X		
Proceso de inserción al campo de investigación y tratamiento de información	Contacto con municipios y establecimientos de la comuna seleccionada		X	
	Proceso de toma de entrevistas		X	X
	Análisis de información		X	X
	Redacción de análisis y conclusiones del estudio		X	X
Procesos paralelos al desarrollo de la investigación	Asesorías realizadas por el profesor guía	X	X	X
	Asesorías entregadas por los cursos y talleres de tesis del Magister en Ciencias Sociales	X	X	X

2. Pautas de entrevista

Coordinadores municipales:

Dimensión	Temas abordados	Puntos de interés	Preguntas guía
Caracterización funcionario.	Facultades y tareas del entrevistado en el DEM.	Trayectoria profesional. Funciones.	¿Cuál es su función(es) en el DEM? ¿En qué consiste la Jefatura Técnica? ¿Cuáles son sus tareas diarias?
Caracterización DEM (Departamento Educativo Municipal).	Estructura del DEM.	Departamentos, funciones y tareas. Procesos de implementación de políticas comunales. Relación del DEM con entidades ministeriales durante la implementación de políticas.	¿Qué unidades componen el DEM? ¿Qué funciones o tareas tienen dichas unidades? ¿Cuenta el DEM con políticas comunales?, ¿Cómo las implementan? ¿Cómo es la relación del DEM con la Agencia, la Superintendencia y la DEPROV en tanto representante del MINEDUC? ¿Qué canales comunicativos son utilizados?, ¿con quién se comunica?, ¿qué procesos se desarrollan?, ¿cuál es la periodicidad del contacto?, etc.

<p>Caracterización Escuelas.</p>	<p>Descripción de realidad comunal escolar.</p>	<p>Apreciaciones y comentarios sobre escuelas de la comuna.</p> <p>Visualizar posibles clasificaciones de éstas en función de ciertos atributos.</p>	<p>¿Cuántas escuelas y liceos administra el DEM?</p> <p>¿A qué categorías corresponde cada escuela?</p> <p>¿Cómo describiría a los establecimientos que están bajo la administración del DEM asociados a la investigación FONDECYT?</p> <p>¿Cómo se resuelven los problemas cotidianos entre estas escuelas-DEM?</p>
<p>Implementación de políticas.</p>	<p>Procesos de articulación entre establecimientos y DEM en la implementación de políticas.</p>	<p>Formas de trabajo Toma de decisiones, dificultades y facilitadores del proceso de implementación, percepción con respecto a la política. Puntos centrados en la implementación de la SEP y sus particularidades (recursos humanos, contenidos informados a las escuelas, entre otros.</p>	<p>Primero empezar con pregunta amplia: ¿qué hace el DEM con las escuelas a propósito de la implementación de la política educativa?</p> <p>En general, durante este proceso, ¿En qué consiste el apoyo entregado por el DEM a sus escuelas? (Preguntar tanto en relación a SEP como Ley de Inclusión)</p> <p>¿Cómo se organiza la construcción de planes de mejoramiento SEP entre el DEM y las escuelas?</p> <p>¿Qué contenidos se comunican a las escuelas con respecto a los planes de mejoramiento y SEP?</p>

			<p>¿Cómo se definen los recursos para cada escuela en el marco de la SEP?</p> <p>¿Cómo se definen los recursos humanos para cada escuela en el marco de la SEP?</p> <p>¿Qué escuelas se priorizan?, ¿qué aspectos se consideran como relevantes al momento de priorizar?</p> <p>¿Cómo se organiza la ejecución de planes de mejoramiento SEP entre el DEM y sus escuelas?</p> <p>¿Qué aspectos han facilitado la implementación de planes de mejoramiento SEP?</p> <p>¿Qué dificultades han existido durante la implementación de planes de mejoramiento SEP?</p>
Proyecciones, mejoras posibles.	Posibles medidas que son visualizadas por el entrevistado para mejorar el funcionamiento de políticas educativas en el municipio y en sus escuelas.	Expectativas con relación al mejoramiento de la educación en la comuna. Desmunicipalización.	<p>¿Qué expectativas tiene respecto con la Ley SEP y sus posibilidades de mejorar la educación en la comuna?</p> <p>Expectativas sobre la Ley de Aseguramiento de la Calidad</p> <p>Expectativas con la Ley de Desmunicipalización</p>

Directivos escuelas:

Dimensión	Temas abordados	Puntos de interés	Preguntas guía
Caracterización Directivo.	Facultades y tareas del entrevistado. Trayectoria laboral, educacional y profesional.	Trayectoria profesional en educación/comuna. Cargos, labores desarrolladas, vinculación con asociaciones de la comuna, etc. Especializaciones y formación. Funciones en la escuela.	¿Cómo ha sido su trayectoria en el ámbito de la educación? ¿Qué tareas desarrolla usted en esta escuela?
Caracterización de su escuela.	Información de la escuela.	Datos relevantes sobre la escuela. Trayectoria de la escuela en cuanto a resultados. Visualizar posibles clasificaciones de ésta en función de ciertos atributos Hitos y aspectos significativos para la institución.	¿Cómo describiría usted a la escuela? ¿Cuál ha sido la trayectoria de la escuela en cuanto a resultados? ¿Qué hitos destacaría en su escuela? ¿Cuál es la categorización de la escuela a nivel comunal/gubernamental?
Implementación de políticas.	Objetivos del PME, ajustes, direccionalidad, dificultades, facilitadores,	Formas de trabajo Toma de decisiones, dificultades y facilitadores del proceso de implementación,	¿Qué acciones desarrolla la escuela en el marco de la SEP? (Construcción, ejecución y evaluación del PME).

	participación de la comunidad.	percepción con respecto a la política. Puntos centrados en la implementación de la SEP.	<p>¿Qué acciones desarrolla la DEM en el marco de la SEP? (Construcción, ejecución y evaluación del PME).</p> <p>En general, ¿Cómo ha sido la implementación de los planes de mejoramiento escolar en el establecimiento?</p>
Relación con sostenedor	Relaciones y coordinación en el marco de planes de mejoramiento SEP.	Descripción del sostenedor, formas de comunicación, tipos de coordinación y trabajo, formas de apoyo entregadas, entre otros.	<p>¿Cómo describiría al sostenedor de esta escuela?</p> <p>¿Cómo se organiza el trabajo entre la DEM y su escuela en el marco de la implementación de planes de mejoramiento SEP? (Importancia de los medios, periodicidad).</p> <p>¿Qué papel han jugado los coordinadores municipales del DEM durante los procesos de implementación de planes de mejoramiento escolar?</p> <p>¿Cómo han sido las relaciones con los coordinadores municipales del DEM durante la vigencia de la SEP? (o preguntar de lleno con el DEM como tal/Consignar distintas etapas: construcción, ejecución, evaluación). (Pregunta a profundizar, ejemplos, detalle,</p>

			experiencias, periodicidad, anécdotas).
Contexto comunal/relacional	Conocer los principales aspectos del contexto en el cual se desarrolla la implementación de políticas educativas, en específico la SEP.	Dificultades y facilitadores presentes en este proceso. También consignando aquellos aspectos propios de la realidad comunal-educativa.	<p>En el marco de la SEP y sus planes de mejora ¿Qué aspectos han favorecido la relación entre el municipio y la escuela (coordinadores municipales y directivos/jefes UTP)?</p> <p>En el marco de la SEP y sus planes de mejora ¿Qué aspectos han limitado/dificultado la relación entre el municipio y las escuelas (coordinadores municipales y directivos/jefes UTP)?</p> <p>En síntesis ¿Cómo describiría el contexto en el que se desarrollan las relaciones entre su establecimiento y municipio?</p>
Expectativas de cambio educativo.	<p>Apreciar las posibilidades de cambio educativo, en relación a cómo es percibida la relación con el sostenedor de la comuna.</p> <p>Visualizar cómo es tipificada la SEP, y sus alcances con respecto a la mejora</p>	<p>Posibilidades de cambio mediante esta Ley, también consignando el nuevo entramado de instituciones que intervienen en estos procesos (Superintendencia, Agencia de Calidad, Provincial).</p> <p>Posibilidades de cambio a partir de la</p>	<p>¿Qué acciones y/o propuestas cree que podrían mejorar de relaciones entre el DEM y los directivos de las escuelas?</p> <p>¿Qué acciones y/o estrategias favorecerían la implementación de los PME en la comuna?</p> <p>¿Qué expectativas tiene respecto con la Ley SEP y sus posibilidades de mejorar</p>

	de la educación en la comuna.	gestión educativa realizada por el sostenedor.	la educación en la comuna? ¿Por qué?
--	-------------------------------	--	---

3. Carta de acceso al campo

Carta de Autorización Corporación Municipal/DAEM



Carta de Autorización Corporación Municipal/DAEM

Lugar y Fecha: _____

Su municipio ha sido invitado a participar en la investigación "La recontextualización de las políticas de rendición de cuentas y de mercado en escuelas públicas vulnerables de la Región Metropolitana: un estudio etnográfico", financiada por FONDECYT, que tiene como objetivo comprender los procesos de recontextualización de las políticas de rendición de cuentas y de mercado, en la cultura escolar de establecimientos municipales. Esto con el fin de entregar nuevas herramientas comprensivas a la discusión pública en el contexto de las significativas reformas que continuarán marcando el futuro de la educación en nuestro país. Cualquier duda o consulta respecto al estudio, podrá dirigirse a la investigadora responsable, cuya información de contacto se encuentra detallada más abajo:

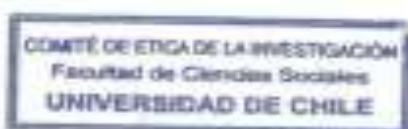
Para alcanzar los objetivos de la investigación, se realizarán:

1. Revisión de documentos: los Proyectos Educativos institucionales, los Planes de Mejoramiento formulados y otros documentos producidos por la escuela que se consideren relevantes.
2. Observaciones de: aula, trabajo entre docentes, entre docentes y directivos, sólo de directivos, reuniones de apoderados y otras reuniones claves, como reuniones de rendición de cuentas, de análisis de los resultados del SIMCE, de trabajo con asesores, entre otras. Se observarán también recreos y otros espacios informales. Todas las observaciones no serán invasivas. Estas instancias podrán ser registradas a través de audio, video y/o fotografía.
3. Entrevistas individuales y grupales: a docentes, directivos, otros profesionales incorporados al trabajo cotidiano de las escuelas tales como psicólogos, psicopedagogos y asesores externos, cuya labor sea relevante para el estudio; a alumnos y apoderados. A cada participante se le realizará, al menos, una entrevista (aproximadamente de 1 ½ hrs. cada una), la cual será grabada.
4. Talleres de retroalimentación: Se presentarán los hallazgos preliminares del trabajo en diferentes jornadas grupales constituidas según tipo de actor escolar.

La participación en la investigación no acarrea ningún tipo de beneficio económico, así como tampoco acarrea perjuicios de ningún tipo. Se consigna además que ella puede rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento de la entrevista o del estudio. Por otra parte, cada participante tendrá derecho a conocer los resultados de la investigación.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación, a menos que se autorice por escrito la utilización de imágenes, nombres u otros datos de identificación. Los datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos. Los datos serán guardados en un lugar seguro por el equipo de investigación, cuya responsable será Jenny Assael, por un mínimo de dos años.

Se firmarán dos ejemplares de este documento, quedando en su poder una de estas copias.



Por la presente carta doy mi autorización para la participación de las siguientes escuelas de esta Corporación/DAEM en el proyecto FONDECYT N° 1160445, "La recontextualización de las políticas de rendición de cuentas y de mercado en escuelas públicas vulnerables de la Región Metropolitana: un estudio etnográfico".
Nombre de Escuelas:

La participación en las actividades del proyecto de integrantes de las comunidades educativas deberá contar con el consentimiento informado de cada participante, quien podrá retirarse en el momento que lo desee.

Señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto y que se me ha comunicado que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, requiriéndose autorización por escrito para la utilización de imágenes, nombres u otros datos de identificación. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

Nombre, Cargo y Firma

Nombre y Firma del Investigador/a

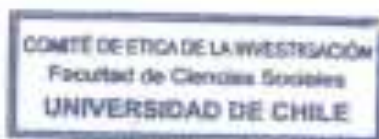
Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirse a:

Fs. Jenny Assaí
Investigadora Responsable
jennyassa@uchile.cl
Departamento de Psicología Universidad de Chile
Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Nufco, Santiago
Fono: (22) 9767794

Dra. Marcela Ferrer-Lues
Presidenta
Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025, Nufco, Santiago
comite_etica@facso.cl

Una copia de esta carta queda para la institución.

Carta de autorización de escuelas y liceos



Carta de Autorización Directora de Escuela

Lugar y Fecha: _____

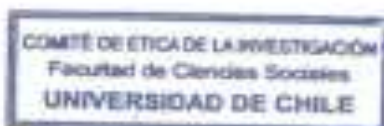
Su escuela ha sido invitada a participar en la investigación "La reconstrucción de las políticas de rendición de cuentas y de mercado en escuelas públicas vulnerables de la Región Metropolitana: un estudio etnográfico", financiada por FONDECYT, que tiene como objetivo comprender los procesos de reconstrucción de las políticas de rendición de cuentas y de mercado, en la cultura escolar de establecimientos municipales. Esto con el fin de enriquecer nuevas herramientas comprensivas a la discusión pública en el contexto de las significativas reformas que continuarán marcando el futuro de la educación en nuestro país. Cualquier duda o consulta respecto al estudio, podrá dirigirlas a la investigadora responsable, cuya información de contacto se encuentra detallada más abajo.

1. Revisión de documentos: los Proyectos Educativos Institucionales, los Planes de Mejoramiento formulados y otros documentos producidos por la escuela que se consideren relevantes.
2. Observaciones de aula, trabajo entre docentes, entre docentes y directivos, sólo de directivos, reuniones de apoderados y otras reuniones claves, como reuniones de rendición de cuentas, de análisis de los resultados del SIMCE, de trabajo con asesores, entre otras. Se observarán también recreos y otros espacios informales. Todas las observaciones no serán invasivas. Estas instancias podrán ser registradas a través de audio, video y/o fotografía.
3. Entrevistas individuales y grupales: a docentes, directivos, otros profesionales incorporados al trabajo cotidiano de las escuelas tales como psicólogos, psicopedagogos y asesores externos, cuya labor sea relevante para el estudio; a alumnos y apoderados. A cada participante se le realizará, al menos, una entrevista (aproximadamente de 1 ½ hrs. cada una), la cual será grabada.
4. Talleres de retroalimentación: Se presentarán los hallazgos preliminares del trabajo en diferentes jornadas grupales constituidas según tipo de actor escolar.

La participación en la investigación no acarrea ningún tipo de beneficio económico, así como tampoco acarrea perjuicios de ningún tipo. Se consigna además que el/la participante puede rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento de la entrevista o del estudio. Por otra parte, cada participante tendrá derecho a conocer los resultados de la investigación una vez finalizada ésta, para lo cual podrá solicitarlos a la investigadora responsable.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación, a menos que se autorice por escrito la utilización de imágenes, nombres u otros datos de identificación. Los datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos. Los datos serán guardados en un lugar seguro por el equipo de investigación, cuya responsable será Jenny Assael, por un mínimo de dos años.

Se firmarán dos ejemplares de este documento, quedando en su poder una de estas copias.



Por la presente carta doy mi autorización para la participación de la escuela que dirijo en el proyecto FONDECYT N° 1150445 "La recontextualización de las políticas de rendición de cuentas y de mercado en escuelas públicas vulnerables de la Región Metropolitana: un estudio etnográfico".

La participación en las actividades del proyecto de docentes o estudiantes de la escuela que dirijo deberá contar con el consentimiento informado de cada participante, quien podrá retirarse en el momento que lo desee.

Señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto y que se me ha comunicado que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, requiriéndose autorización por escrito para la utilización de imágenes, nombres u otros datos de identificación. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

Nombre, Cargo y Firma

Nombre y Firma del Investigador/a

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirse a:

Ps. Jenny Assael
Investigadora Responsable
jennyassael@uchile.cl
Departamento de Psicología Universidad de Chile
Av. Ignacio Carrera Pinto 1043, Nufos, Santiago
Fono: (22) 9787794

Dña. Marcela Fenei-Lues
Presidenta
Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades
Av. Ignacio Carrera Pinto 1023, Nufos, Santiago
comite.etica@uchile.cl

Una copia de esta carta queda para la institución.

Carta de respaldo entregada por la coordinación del magister



SANTIAGO, 27 de Abril de 2017

Sr./Sra.

Director-Directora

Presente

Por medio de la presente, solicito a usted autorizar que el estudiante de Magister en Ciencias Sociales, Manuel Felipe Pineda Torres, RUT 18047652-0, pueda realizar su investigación de tesis de Magister acerca de la interacción social de coordinadores municipales y directores de escuelas públicas, en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Esta información será utilizada con fines exclusivamente académicos para el desarrollo de su tesis, titulada: *"Interacción social de coordinadores municipales y directores de escuelas públicas, en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial"*. Dicha investigación se enmarca en el proyecto FONDECYT número 1160445 *"La recontextualización de las políticas de rendición de cuentas y de mercado en escuelas públicas vulnerables de la Región Metropolitana: un estudio etnográfico"*

Agradeciendo de antemano su colaboración, se despide cordialmente,



Rodrigo Figueroa
Valenzuela

Coordinador

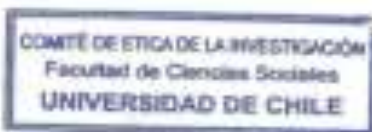
Magister en Ciencias Sociales

Mención en Sociología de la Modernización

AVENIDA IGNACIO CARRERA PINTO • 1045 OF.31 SANTIAGO • CHILE

TELÉFONO: 56-2-9787871 • FAX: 56-2-9787783 magsocio@uchile.cl

4. Consentimientos informados utilizados para la producción de información



Carta de Consentimiento Informado de Entrevista

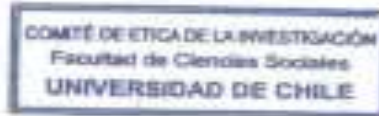
Lugar y Fecha: _____

La investigación "La recontextualización de las políticas educativas en la vida cotidiana de las escuelas públicas vulnerables: un estudio etnográfico", financiada por FONDECYT, tiene como objetivo comprender los procesos de recontextualización de las políticas de rendición de cuentas y de mercado, en la cultura escolar de establecimientos municipales. Esto con el fin de entregar nuevas herramientas comprensivas a la discusión pública en el contexto de las significativas reformas que continuarán marcando el futuro de la educación en nuestro país. Cualquier duda o consulta respecto al estudio, podrá dirigirse a la investigadora responsable, cuya información de contacto se encuentra detallada más abajo.

A cada participante se le realizará al menos una entrevista (aproximadamente de 1 ½ hrs. cada una), la cual será grabada. La participación de los/as entrevistados/as no acarrea ningún tipo de beneficio económico, así como tampoco acarrea perjuicios de ningún tipo. Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a los entrevistadores o a la investigadora responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir. Se consigna que esta participante puede rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento de la entrevista o del estudio. Por otra parte, cada participante tendrá derecho a conocer los resultados de la investigación.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación, a menos que se autorice por escrito la utilización de imágenes, nombres u otros datos de identificación. Los datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos. Los datos serán guardados en un lugar seguro por el equipo de investigación, cuya responsable será Jenny Assaf, por un mínimo de dos años.

Se firmarán dos ejemplares de este documento, quedando en su poder una de estas copias.



Hoja de Firmas

Doy mi consentimiento para participar en una entrevista para el proyecto FONDECYT N° 1160445 "La recontextualización de las políticas educativas en la vida cotidiana de las escuelas públicas vulnerables: un estudio etnográfico". Además, señalo que he sido informado/a de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, requiriéndose autorización por escrito para la utilización de imágenes, nombres u otros datos de identificación y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

Nombre y Firma del Participante

Nombre y Firma del Investigador/a

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirse a:

Ps. Jenny Assael
Investigadora Responsable
jennyassael@uchile.cl
Departamento de Psicología Universidad de Chile
Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Nufco, Santiago
Fono: (22) 8767794

Dra. Marcela Ferrer-Lues
Presidenta
Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025, Nufco, Santiago
comite.etica@facsu.cl

Una copia de esta carta queda para el/la entrevistado/a.