



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Programa de Magíster en Psicología Educacional

El Apoyo y la Presión Escolar de las instituciones orientadas al mejoramiento de la calidad, en la voz de las comunidades educativas.

Etnografía escolar en dos liceos municipales de Santiago.

Autor: Benjamín Pujadas Tafra

Tutora: Jenny Assael Budnik

Memoria Tesis FONDECYT Regular N° 1160445

Santiago, Septiembre 2018

Agradecimientos

A Jadira por darle sentido a todo y ayudarme siempre.

A mi hija Micaela.

A mi familia por su apoyo y cariño constante.

A las comunidades escolares con las que trabajé por abrirme los brazos siempre

A Jenny Assael por la paciencia de revisar constantemente mis trabajos y ayudarme a ser mejor investigador

A Bárbara Campillay y Ricardo Álvarez por ayudarme a mejorar como profesional y como persona.

Índice

Resumen	5
Formulación del Problema	6
Objetivos	12
Marco teórico	13
La Nueva Gestión Pública (NGP).....	13
Contexto internacional sobre las políticas de NPM	14
La NGP en Chile	16
Resumen de la instalación de la NGP en Chile.....	30
Debates en torno al Apoyo y la Presión Escolar Externa a las Comunidades Escolares.....	32
El Apoyo externo como protagonista necesario de la presión y la mejora.....	33
El Apoyo y la Presión externa como equilibrio necesario para la Mejora.....	34
El Apoyo sin Presión, hacia la participación y necesidades de las escuelas.	36
Marco metodológico	38
Muestra y Técnicas de producción de datos	39
Técnicas de Análisis.....	42
Resultados	43
El Liceo Sur	44
El equipo Directivo y la Comunidad Docente	46
Relación con el sostenedor	47
La Escuela Nova.....	49
El Equipo Directivo y la Comunidad Docente	51
Relación con el Sostenedor	54
La DEPROV en la cotidianidad de Liceo Sur	56
Significados construidos de la DEPROV por la comunidad escolar	57
La DEPROV en la cotidianidad de la Escuela Nova.....	62
La Superintendencia en la cotidianidad escolar del Liceo Sur	67
Significados construidos de la Superintendencia por la comunidad escolar	69
La Superintendencia en la cotidianidad de la Escuela Nova	74
Significados construidos de la Superintendencia por al comunidad escolar	77
ATE en la cotidianidad del Liceo Sur	80
La ATE en la cotidianidad de la Escuela Nova	92

Agencia de la Calidad en la cotidianidad del Liceo Sur	99
La visita integral en “Marcha Blanca”: “Exigencia en función del SIMCE”, “Un laboratorio” y “Los informes amigables”	99
La Primera visita de Fortalecimiento de la Autoevaluación: “El informe mal enfocado”	101
La Segunda visita de “Fortalecimiento de la Autoevaluación”	103
Agencia de la Calidad en la cotidianidad de la Escuela Nova.....	114
Discusión y Conclusiones	127
La DEPROV.....	127
La Superintendencia.....	129
Las ATE	130
La Agencia de la Calidad	131
Análisis integrado	133
Referencias Bibliográficas	137

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo comprender los significados que docentes y directivos construyen en torno al apoyo y la presión escolar que entregan las instituciones orientadas al mejoramiento de la calidad en dos liceos municipales de Santiago. El estudio se realiza desde el enfoque de la etnografía escolar y utiliza la técnica de análisis de contenido para identificar los significados de los actores con los que se investigó. Los principales resultados dan cuenta que la DEPROV, la Superintendencia, las ATE y la Agencia de la Calidad refuerzan las lógicas de la Nueva Gerencia Pública en el país, lo que devela diversos tipos de presión ejercida sobre todo al cuerpo docente. En este sentido, las instituciones orientadas al mejoramiento de la calidad no entregan herramientas de apoyo sustantivas, sino que aumentan la sensación de agobios, monitoreo y castigos de manera permanente, responsabilizando a los docentes de los resultados educativos. A su vez, las herramientas que se ejecutan para fiscalizar el buen uso de recursos en las escuelas, opera más bien como un mecanismo que busca reducir los presupuestos de la escuela. Finalmente, los incentivos propuestos por las políticas educativas que pretenden otorgar autonomía en el uso de recursos y en el diseño de actividades no operan en la cotidianidad de las escuelas estudiadas, generando una falta de sentido en las comunidades escolares sobre los objetivos y mecanismos de las políticas vigentes.

Palabras clave: *Etnografía Escolar, Apoyo y Presión Escolar, Nueva Gestión Pública*

Formulación del Problema

A lo largo del siglo XX, el “Estado Docente” permitió generar grandes transformaciones en el área educacional, pues tenía como principales objetivos responsabilizar al Estado en la mantención y ampliación del servicio de la educación pública, y atender a las demandas sociales de la educación (Organización de Estados Iberoamericanos, 1993).

El Golpe de Estado del año 1973, bajo intervenciones militares sin precedentes en las instituciones educativas, destruyó este proceso y permitió que el Ministerio de Educación se desprendiera de buena parte de las escuelas e institutos de educación media técnico-profesional, entregando su administración a corporaciones privadas (Programa Interdisciplinario de Investigaciones de Chile, 1984). El Estado transformó su manera de acompañar los procesos educativos convirtiéndose en un “Estado Subsidiario”, lo que implicó en la práctica, que el Estado dejara de ser responsable directo de los procesos educativos mediante la municipalización de la educación, delegando estas funciones a cada dirección de educación municipal (DEM), quienes serían en adelante, los nuevos sostenedores de las escuelas públicas del país. Además, el Estado incorporó la subvención a escuelas de carácter privado vía voucher, lo que permitiría la masiva creación de escuelas privadas (Muñoz y Vanni, 2008; Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2006; Acuña, Assael, Contreras y Peralta, 2014).

En el año 1988 se implementó el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) como instrumento oficial y obligatorio para medir los resultados de las escuelas del país, mediante pruebas estandarizadas con el fin de hacer un ranking de los establecimientos educacionales. La creación de esta prueba es relevante, pues con los años, la incidencia que esta tendría para las escuelas y los recursos sería cada vez mayor.

En la década de los 90, el Estado buscó asumir un rol de “promotor” de la educación pública. En este sentido, pretendió generar ayudas escolares y aumentar recursos para fortalecer la calidad en la educación mediante un rol evaluador de resultados (Cox y Lematrie, 1999, OPECH, 2006; Cox, 2003). El rol del apoyo y presión escolar en esta década, se expresa en funcionarios a cargo de supervisar el cumplimiento de programas específicos que atendían a determinadas escuelas como el Programa de 900 escuelas (P-

900) (Muñoz y Vanni, 2008) y la Estrategia de mejoramiento de los aprendizajes en Lenguaje y Matemática en el Primer Ciclo de Educación Básica (LEM) (Sotomayor, 2006).

El foco de los funcionarios de apoyo, que eran parte del Ministerio de Educación, fue cambiando a lo largo de esta década. De hecho, en estos años se intentaba transitar de la figura de “supervisores” a la de “asesores” que buscaran gatillar en las escuelas dinámicas de mejoramiento educativo, apoyándose en organismos académicos externos como el PIIIE (Bellei, 2010). Durante la implementación del P-900, los supervisores consideraban a la escuela como una unidad de cambio fundamental, y generaron apoyos en términos de infraestructura, talleres a profesores, gestión escolar y el vínculo con las familias. Con la estrategia LEM, el supervisor pasó a centrar su atención en el aula, generando un apoyo que se centraba en entregar asesorías en Lenguaje y Matemática mediante talleres y supervisiones en aula.

Otro tipo de programas de esta década eran aquellos que se aplicaban a todas las escuelas del país, como el Programa de mejoramiento de la calidad y equidad (MECE), cuyo objetivo fue entregar textos, bibliotecas, asistencia de salud, infraestructura, perfeccionamiento docente y estimular innovación en las prácticas pedagógicas a través de Proyectos de mejoramiento educativo (Ministerio de Educación en Muñoz y Vanni, 2008).

Lo interesante del programa MECE, fue que relevaba las Asistencias Técnicas Externas, distintas al supervisor a cargo del MINEDUC, como mecanismo de apoyo necesario en las escuelas:

El sentido que tiene el abrir la posibilidad de contratar asesoría externa es enriquecer el quehacer educativo de los liceos con experiencias y conocimientos renovados que pueden aportar otras instituciones. Se trata de mejorar la calidad educativa de los Liceos a través de un intercambio dinámico entre los profesores y los consultores que desarrollan la asistencia técnica (MINEDUC, 2000 en Muñoz y Vanni, 2008, p 9).

Para el año 1998, se creó el “Directorio de Asistencia Técnica para Establecimientos Educativos ATE”, que incluía más de cien agencias que ofrecían asistencia técnica (Muñoz y Vanni, 2008). Esto muestra un creciente interés por parte de las políticas

educativas y el Estado en dar espacios a actores privados para asumir roles en el acompañamiento educativo (Navarro, 2002).

Los resultados del SIMCE del año 1999 no mostraron avances sustantivos, por lo que se implementó un nuevo programa llamado “Escuelas Críticas”. Este programa buscó generar mecanismos de apoyo y de presión en sesenta y seis escuelas básicas, mediante supervisores ministeriales y Asesorías Técnicas Externas a cargo de mejorar la gestión e implementación curricular, y monitorear a las escuelas para que estas mejoren sus resultados (Navarro, 2007; Sotomayor, 2006; Contreras, 2012). Una vez implementado este programa, se impulsa una nueva versión del mismo para la educación media llamado “Liceos Prioritarios”. Si bien estos programas lograron generar un alza en los puntajes SIMCE, estas alzas no lograron mantenerse en el tiempo.

El año 2006 se generaron movilizaciones estudiantiles masivas para develar que existía una crisis en el ámbito educativo que cambiaron las prioridades del gobierno, presionándolo a proponer transformaciones en esta materia para hacer retroceder las políticas neoliberales impulsadas desde la dictadura (OPECH, 2009).

Tanto los malos resultados de las políticas, como la coyuntura por las movilizaciones, dieron pie a nuevas políticas educativas que instalarían la manera en que se comprende el apoyo y la presión escolar en la actualidad.

Irónicamente, las transformaciones durante la segunda mitad de la década de los 2000 no frenan la mercantilización de la educación, sino que profundizan, instalan e institucionalizan lógicas del Nuevo Gerenciamiento Público (NGP).

El NGP es un enfoque que consiste en traspasar los principios y normativas de las empresas privadas hacia instituciones educativas públicas (Rabin, 2003; Falabella y Opazo, 2014). El NGP opera bajo dos elementos sustantivos: La rendición de cuentas y la autonomía escolar (Verger y Normand, 2015). La primera busca controlar las escuelas mediante lógicas de auditoría y responsabilización docente (Ball, 2003), haciendo uso de los indicadores de calidad, y las lógicas de incentivo y sanción en función de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas (Verger y Normand, 2015 y Fardella, 2013). La autonomía escolar,

por su parte, busca desagregar al sector público en unidades más pequeñas con el fin de “desburocratizar la educación” (Bolívar, 2009).

La manera en que esto se tradujo en las políticas educativas fue, principalmente, orientando el apoyo y la presión escolar externa a la mejoría de la calidad y esto implica, fundamentalmente, subir los puntajes del SIMCE (Falabella, 2015; Sisto y Fardella, 2011; Assael et al, 2011; Contreras y Corbalán, 2012). Esto se acentúa con la promulgación de la Ley N°20248, en la que se establece la Subvención Escolar Preferencial (en adelante Ley SEP) que busca presionar a las escuelas para que mejoren en estos resultados (Bellei, 2014).

La ley SEP justifica y norma un mecanismo de apoyo llamado Asistencias Técnicas Educativas (ATE), cuyo principal objetivo sería entregar asesorías de calidad (Bellei, 2009). En este sentido, se institucionaliza, fomenta y regulariza el apoyo de agentes privados en el quehacer pedagógico de las comunidades educativas (Ley N° 20248, 2008).

Respecto a mecanismos de apoyo propios del Estado, una nueva Ley se promulga el año 2011, con el fin de crear una institucionalidad que permita estar más presente en los establecimientos educacionales, la Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (en adelante Ley SAC) (Ley N° 20529, 2011).

Con esta ley, se crean dos nuevas instituciones claves para comprender la actual manera en que las políticas educativas desde el Gobierno intentan generar el apoyo y la presión en las escuelas: La superintendencia de educación y la agencia de la calidad.

Respecto a la superintendencia, la misma ley señala que constituye una institución fiscalizadora y que está destinada a supervisar el cumplimiento de la normativa y uso de recursos. En relación a la Agencia de la calidad, la ley señala que su objetivo sería acompañar, evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas.

Acuña et al. (2014) describen las repercusiones que tienen diversos actores que supervisan y monitorean a las escuelas, como la Dirección de educación municipal (DEM), Programas

Educativos y las ATE (Acuña et al., 2014). Sin embargo, hoy en día se puede reconocer pocas investigaciones sobre las maneras en que la institucionalidad educativa, que se expresa en la presencia del Ministerio en su dirección provincial, las ATE, la Agencia de la Calidad y la Superintendencia, afecta, en su conjunto, a la cotidianidad de los liceos (Carrasco, Ascorra, Lopez y Álvarez, 2018).

Esta nueva institucionalidad instalada a partir la Ley SAC influye de manera directa en docentes y directivos en particular, otorgándole nuevas responsabilidades que los someten a tener diferentes tareas, reuniones con nuevos actores, entrevistas, normativas, y en fin, transformaciones en sus cotidianidades laborales.

Estos cambios en la cotidianidad laboral dicen relación con las nuevas maneras de planificar, de asesorarse, ser monitoreado por los diversos actores externos para garantizar que la escuela se encamine, fundamentalmente, hacia la mejora de los resultados SIMCE.

Es relevante, entonces, investigar la manera en que las comunidades escolares viven estas transformaciones para así reconocer los significados que construyen respecto al apoyo y presión generados por esta nueva institucionalidad, fundada, modificada y normada tanto por la Ley SEP como por la Ley SAC, incorporando elementos del enfoque de la Nueva Gestión Pública.

Parece relevante preguntarse entonces: **¿Cuáles son los significados que docentes y directivos construyen sobre al apoyo y la presión que entregan instituciones orientadas al mejoramiento de la calidad, durante su quehacer cotidiano en dos liceos municipales de Santiago?**

La relevancia del estudio es teórica y conceptual, en tanto permitió posicionar desde el enfoque etnográfico, una reconstrucción de cómo es interpretada y traducida las políticas de apoyo y de fiscalización de las instituciones desde dos comunidades educativas de la región metropolitana.

Se considerará a la etnografía escolar como el enfoque y a su vez como la metodología utilizada en la presente investigación, asumiendo que la etnografía es una manera de investigar que incorpora un contenido teórico, donde se pretende generar vínculos sociales

y una mirada desde “abajo”, es decir desde quienes viven día a día la escuela y en ella, la expresión concreta de las políticas educativas de apoyo y presión escolar (Rockwell, 2011).

Objetivos

Objetivo general: Comprender los significados que docentes y directivos construyen en su vida cotidiana en la escuela, en torno al apoyo y la presión escolar que entregan las instituciones orientadas al mejoramiento de la calidad en dos liceos municipales de Santiago.

Objetivos específicos:

1. Describir los significados que docentes y directivos construyen en su vida cotidiana, en torno al apoyo y presión escolar que entrega la Departamento Provincial de Educación del Ministerio de Educación (DEPROV)
2. Describir los significados que docentes y directivos construyen en su vida cotidiana, en torno al apoyo y presión escolar que entrega la Superintendencia de Educación.
3. Describir los significados que docentes y directivos construyen en su vida cotidiana, en torno al apoyo y presión escolar que entrega la Agencia de la Calidad.
4. Describir los significados que docentes y directivos construyen en su vida cotidiana, en torno al apoyo y presión escolar que entregan las ATE.
5. Analizar los significados que docentes y directivos construyen en torno al apoyo y presión escolar que entrega la Agencia de la Calidad, la Superintendencia de Educación, el Departamento Provincial de Educación y las Agencias Técnicas Educativas, en función de las políticas de NGP

Marco teórico

Para comprender la base teórica de esta investigación, se hizo pertinente presentar y discutir la manera en que se entiende la educación desde el enfoque de “La Nueva Gestión Pública” (NGP). Esto debido a que en Chile, este enfoque ha influenciado las políticas educativas desde la Dictadura hasta la actualidad, dando forma, enfoques y lineamientos específicos a las instituciones que pretenden generar apoyos y presiones a los establecimientos educacionales.

Una vez definida la NGP en el plano internacional y en el contexto chileno, se hizo pertinente sistematizar el debate académico actual que existe sobre el apoyo y la presión escolar por parte de actores externos a las escuelas, de tal manera que se puedan sintetizar los posicionamientos teóricos y hallazgos empíricos al respecto.

La Nueva Gestión Pública (NGP)

La NGP, también mencionada por otros autores como gerenciamiento, New Public Management o Nuevo Management Público, es un programa y enfoque que instala la lógica de la gestión empresarial privada a los sectores públicos (Fardella, 2013).

El referente más importante, en términos del concepto “New Management”, es Hood (1991), quien define que los mayores principios de la nueva gestión pública son que:

Se instale la gestión profesional en el sector público, el establecimiento de estándares y medidas de desempeño explícitas; mayor énfasis en el control de resultados; desagregar el sector público en unidades más pequeñas; mayor dosis de competencia en el sector público; énfasis en estilos de gestión provenientes del sector privado; énfasis en una mayor disciplina y mesura en el uso de recursos (Hood, 1991, p 45).

En el caso de la educación, la NGP intenta instalar un discurso que promete desburocratizar el funcionamiento de la educación pública y su relación con el Estado, de tal manera que se pueda mejorar la eficiencia, la eficacia y el rendimiento general en cuanto a resultados escolares (Verger y Normand, 2015).

Esto se traduce en la necesidad imperiosa por parte de las políticas ligadas a la NGP, en definir la calidad como el resultado de pruebas estandarizadas que puedan compararse (Sisto, Fardella, Ahumada y Montecinos, 2009; Contreras y Corbalán, 2010; Acuña, et al., 2014), de tal manera que se puedan generar incentivos o sanciones según los resultados obtenidos (Beyer, 2001, Falabella, 2015, Acuña, 2012).

El Enfoque de la NGP se inició en Chile bajo la Dictadura Militar, los organismos internacionales del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la OCDE. En adelante, los gobiernos de la Concertación en acuerdo con la Derecha fueron los encargados de instalarlo y profundizarlo mediante las leyes que rigen hasta la actualidad (Falabella, 2015; Sisto, 2011, Fardella, 2013).

Contexto internacional sobre las políticas de NPM

La Nueva Gestión Pública tiene sus orígenes en los países industrializados occidentales en la década de los ochenta. Entre los países precursores, se encuentra Estados Unidos, el Reino Unido y Canadá, todos ellos gobernados por partidos conservadores en ese periodo (Tolofari, 2005). Estos gobiernos justificaron la implantación de las reformas del NGP con un fuerte componente pro-mercado por la necesidad de promover mayor eficiencia en el sector público en un periodo de austeridad económica y fiscal. Estas medidas tuvieron dos objetivos iniciales. Por una parte, existía la intención de debilitar el poder de los sindicatos y de otros grupos de presión a través de la fragmentación de los servicios públicos. En segundo lugar, la NGP se propone como una motivación presupuestaria (Verger y Normand, 2015).

En los últimos años, la NGP ha penetrado con fuerza no sólo en los lineamientos generales de las políticas, sino que se ha instalado en la agenda educativa global. Muchos gobiernos tanto de países industrializados como aquellos que están en vías de desarrollo, han introducido medidas de la NGP en los sectores educativos (Hood y Peters, 2004).

En este ámbito, Verger y Normand (2015) proponen entender los principios y las políticas educativas bajo la siguiente figura:

PRINCIPIOS NGP	POLÍTICAS EDUCATIVAS
Gestión profesional de los servicios públicos	- Profesionalización y empoderamiento de los directores de escuela
Normas y medidas de desempeño más explícitas	- Definición de indicadores de calidad y de <i>benchmarks</i> sobre “éxito” educativo. - Estándares curriculares comunes
Énfasis en el control de resultados	- Evaluación externa de los resultados y del rendimiento escolar
Desagregar el sector público en unidades de gestión más pequeñas	- Autonomía escolar, <i>school-based management</i>
Mayor competencia en el sector público	- Subsidios públicos a las escuelas privadas - Financiación per cápita - Publicación de los resultados obtenidos por las escuelas en pruebas estandarizadas
Emular el estilo gerencial del sector privado	- Flexibilidad de la escuela en la contratación y el despido - Estilos gerenciales de dirección de escuela
Mayor disciplina/ parsimonia en el uso de recursos	- Financiación de las escuelas en base a resultados - Remuneración docente basada en criterios de mérito/productividad

Fuente: Verger y Normand, 2015, p. 602

Respecto a los principios y características principales de la NGP en el debate internacional, es importante resaltar al menos dos elementos que han sido fundamentales para la instalación de este enfoque: La rendición de cuentas y la Autonomía Escolar (Verger y Normand, 2015).

La rendición de cuentas responde a una lógica de gobernanza escolar centrada en el desempeño y en las relaciones profesionales auditables y performativas (Ball, Maguire y Braun, 2012). Dentro de esta lógica, la performatividad se logra a través de la producción y publicación de información e indicadores utilizados como mecanismos para la evaluación, motivación y comparación de profesores en términos de resultados. Ball (2013) se refiere a esta como “una compulsión por nombrar, diferenciar y clasificar” (Ball, 2013, p 90) y opera bajo la lógica gerencial de inculcar a los trabajadores, una actitud y una cultura en

que estos se sientan responsables de todo lo que sucede en el trabajo y en los resultados de estas mediciones (Ball, 2003).

El aumento de la competitividad entre escuela y el énfasis en el desempeño escolar, sustentado por el desarrollo de sistemas de información, ha permitido que las políticas de rendición de cuentas puedan determinar el devenir de los centros educativos. La NGP ha estimulado un mayor alcance político de la evaluación educativa, y mayor presencia de planes estratégicos e indicadores de desempeño en base a los cuales se asignan recursos a los centros (Verger y Normand, 2015).

La autonomía escolar, por su parte, no se trata de una autonomía total, sino específica en la que se tiene por objetivo generar un discurso en que la comunidad escolar asume que el buen funcionamiento de una escuela depende de ella (Bolívar, 2009).

La autonomía escolar puede implementarse como una “autonomía gerencial” o como una “autonomía pedagógica”. La primera se caracteriza por empoderar a directores para la toma de decisiones en la administración de recursos, y contratación y despido de docente. (Verger y Curran, 2014). La “autonomía pedagógica”, por su parte, se caracteriza por empoderar a la comunidad escolar para tomar decisiones en relación a curriculum, planes educativos y sistemas de evaluación con el objetivo de contextualizar las políticas a la realidad de la escuela. Verger señala que en la realidad, el enfoque de la NGP suele generar “autonomía híbridas” que contemplan elementos de ambas perspectivas teóricas (Verger y Curran, 2014).

La NGP en Chile

Habiendo hecho un repaso sobre los orígenes de la NGP en el plano internacional y sus principales características, se vuelve necesario hacer un repaso histórico en cómo se ha instalado este enfoque en el caso nacional.

Chile es un ejemplo atípico de cómo se ha instalado el Management en los diferentes países. Mientras que la NGP es concebida en la mayoría de los casos como una herramienta para “desburocratizar” y en cierta manera, “mercantilizar” los sistemas de educación

pública, en Chile se adoptaron medidas de NGP y sistemas de incentivos en los años noventa para intentar, en el discurso, revertir desigualdades de la drástica reforma educativa pro-mercado adoptada durante la dictadura (Falabella, 2015).

El Estado, en este proceso, lejos de reducir su poder, define y regula las reglas del juego en la esfera del mercado escolar (Apple, 1999). Entabla una relación contractual con los establecimientos educativos, entregando subsidio a cambio de cumplimiento de estándares e indicadores de logro.

Primeros cimientos de la NGP en Chile: 1973 - 1990

El primer antecedente claro y relevante para la investigación de la NGP en Chile tiene su origen en la Dictadura militar. Las principales medidas, que se trasformarán en los cimientos más importantes de la NGP en este periodo fueron: Incentivar la libre entrada de instituciones privadas a la educación, incluidas aquellas con fines de lucro; transferir la administración centralizada de los establecimientos públicos a los municipios; sustituir un financiamiento estable de escuelas por uno competitivo por alumno, equiparando a su vez el subsidio del sector privado al de las escuelas fiscales y cambiar el estatuto docente de funcionario público a un régimen de empleado que negocia individualmente sus condiciones (Sisto et al, 2009; Falabella, 2015)

Como medidas propias de la NGP, otro cimiento importante en Chile nace en este periodo. Se pone fin a las pruebas locales y se impulsa la Prueba de Evaluación de Rendimiento Escolar (PER) en los años 80, que derivaría posteriormente en el Sistema de Medición de la calidad educativa (SIMCE), y que permitiría comparar escuelas según sus resultados y controlar desde el Estado, y “a la distancia” el curriculum nacional, generando antecedentes de “la mala y buena educación” en base a estas pruebas emergentes (Jofré, 1988).

El Discurso durante la dictadura fue intentar asociar al Estado como una figura inoperante y burocrática, proponiendo una expansión del sector privado y otorgando supremacía a la libertad de enseñanza. La educación en este nuevo sentido, se ubica en la esfera de la familia y es el rol del Estado proteger esta libertad individual (Falabella, 2015), reemplazando el ideario de la educación como un derecho y un bien social. (Ruiz, 2010).

La Concertación, el SIMCE y la subvención al privado 1990-2006

Los gobiernos de esta época impulsaron un aumento del gasto público, generando diversas medidas para el mejoramiento de los procesos pedagógicos y de las condiciones de los establecimientos, debido a la reducción de gasto fiscal durante dictadura.

Los cimientos que van consolidando a la NGP en este periodo son fundamentalmente dos. Por un lado, que el Estado continua entregando la misma subvención y beneficios al sector privado y público, impulsando en el año 1993 una ley que permite el cobro a las familias en el sector subvencionado desde la lógica del financiamiento compartido, generando como consecuencia un aumento explosivo en este sector (Falabella, 2015).

El segundo elemento que consolida la NGP dice relación con las políticas de evaluación ligadas al SIMCE que en este periodo comienza a difundir sus resultados en los medios de comunicación. Además, en este mismo sentido, se crea el Sistema Nacional de Evaluación por Desempeño (SNED) generando una política de incentivos mediante bonos salariales, generando el pie de lo que posteriormente se instalaría como la rendición de cuentas.

La institucionalidad actual y la NGP de las nuevas políticas

En este apartado se pretende describir los cambios que se generan a partir de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (SAC) con el objetivo de exponer las especificidades que tienen en Chile, las políticas del NGP.

El análisis de este periodo permite distinguir el rol y las funciones que cumplen los diversos organismos externos a las escuelas que pretenden generar acompañamientos hacia la mejora: las Agencias técnicas externas, la Agencia de la Calidad, la Superintendencia y el MINEDUC vía Departamento Provincial de Educación.

Los cambios que generó la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)

La Ley de Subvención Escolar Preferencial se promulga el año 2008 con la intención de inyectar mayor cantidad de recursos a las escuelas bajo el esquema de la subvención por alumno prioritario (Carnoy, 2005). Esto implica compensar económicamente a aquellos

establecimientos que tengan alumnos más pobres, generando un sistema diferencial de financiamiento bajo condiciones ligadas a la rendición de cuentas.

En términos concretos, el aumento de la subvención implica mayores medidas de control para monitorear el uso y gasto de esos recursos que deben ser encaminados hacia el mejoramiento de la calidad de la educación (Ley N°20.248, 2008).

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

Bajo la Ley SEP se genera, además de la clasificación de estudiantes entre prioritarios o no prioritarios, una clasificación de escuelas en función de su desempeño educativo. El tipo de clasificación en el que se ubique la escuela, le dará más o menos autonomía para administrar los recursos, y le entregará más incentivos o más sanciones.

La clasificación de las escuelas consiste en ubicar a los establecimientos en tres posibles categorías: Autónomo, Emergente o en Recuperación. La definición de cada una está sujeta, principalmente, a los resultados de la prueba SIMCE y otros indicadores de desempeño como la tasa de aprobación y la retención de alumnos.

Para poder monitorear y controlar a los establecimientos, en función de la calidad y el uso del financiamiento, se implementan e institucionalizan los Planes de Mejoramiento Educativo (PME). Estos pretenden materializar el compromiso de la escuela entre sostenedores y directivos con el Ministerio de Educación.

Los PME contempla dos tipos de planificación: de corto plazo (anual) y de largo plazo (cada cuatro años). Mediante la promulgación de la Ley SEP, la elaboración de estos planes es obligatoria para las escuelas y pretenden como prioridad, generar una lista de actividades, con sus respectivos responsables y recursos asociados, que busquen mejoras en las siguientes dimensiones: Gestión pedagógica, Gestión de recursos, Liderazgo y Convivencia. Al generar acciones en función de estos indicadores, la Ley SEP supone que debiera mejorar el desempeño y, por lo tanto, su categoría.

La libertad que tendrá la escuela para decidir las actividades, recursos asociados y los responsables que considera el PME variará según la categoría en la que se encuentre. Así, de ser una escuela autónoma, podrá elaborar el PME por sí mismo bajo supervisión del MINEDUC. Si la escuela está categorizada como “emergente” tendrá un control parcial para la redacción del mismo. Finalmente si la escuela está categorizada “en recuperación” deberá contratar ATEs para cumplir con parte de dicho plan, debiendo destinar recursos para la contratación de este servicio externo. El Sistema de rendición de cuentas según la Ley SEP, entonces, opera a través de la elaboración, implementación y evaluación de los PME.

Es importante señalar a su vez, que el destino de una escuela depende anualmente de los resultados obtenidos en el SIMCE y son estos los que finalmente determinan si la dirección o el sostenedor está en obligación o no de contar con diversos actores externos en la elaboración del Plan de Mejoramiento de cada escuela. Tras la promulgación de esta ley, el SIMCE como instrumento validado de medición de calidad, se vuelve algo central, pues incluso el destino de una escuela y las sanciones que esta pueda tener dependen, en gran medida, del puntaje que se obtenga en esta prueba.

Así, en caso de incumplimiento al compromiso de mejorar, la Ley SEP establece sanciones claras, tal como señala Treviño:

Vale mencionar que se establecen una serie de sanciones en contra de los sostenedores que no cumplan los compromisos de mejora asumidos en el convenio firmado, desde multas hasta inhabilitación perpetua para ejercer administración de escuelas” (Treviño, Órdenes y Treviño, 2009).

La institucionalización de las ATEs

Es posible reconocer Agencias Técnicas Educativas (ATEs) desde la década de los 90. No obstante a ello, la Ley SEP promulgada el año 2008 da un giro y le otorga una posición específica en las escuelas del país.

La Ley SEP estipula que los sostenedores de las escuelas deben incentivar la contratación de estas ATE con el fin de mejorar los rendimientos de los estudiantes, basados principalmente en los resultados de la prueba SIMCE. Estas ATEs pueden ser personas

naturales o empresas privadas y en el caso de que las escuelas sean ubicadas en la más baja categoría, es una obligación contar con una de estas Agencias (Ley N° 20.248, 2008).

Las Agencias Técnicas educativas son definidas por el MINEDUC como:

Un apoyo externo contextualizado, específico y transitorio, orientado a apoyar el mejoramiento continuo de los aprendizajes, de carácter sustentable, que deben aportar en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo. Deben permitir la generación de un trabajo colaborativo con la comunidad educativa y transferir conocimientos y/o habilidades que dejen capacidades instaladas en las escuelas (MINEDUC, 2005, p.1)

Estas Agencias tienen la obligación de registrarse en una plataforma administrada por el MINEDUC y deben responder a alguna necesidad detectada por la escuela, en alguna de las cuatro áreas de proceso del Plan de Mejoramiento Educativo señaladas anteriormente.

En el marco de la Ley SEP, los servicios de las ATE se pueden clasificar en: Asesoría, Capacitación, Asesoría y capacitación, Evaluación de Aprendizajes y Asesorías, Evaluación de Aprendizajes y Capacitación y Asesoría integral (Ley N°10.148, 2008).

Los cambios que generó La Ley de Aseguramiento de la Calidad

La Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización fue promulgada el año 2011. En esta ley, se creó “una nueva arquitectura institucional que reformula las instituciones existentes y crea otras, con el objetivo de enfrentar de mejor manera el desafío de garantizar educación de calidad” (MINEDUC, 2016, p.11).

Esta nueva institucionalidad creó dos nuevos organismos: La Agencia de la Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación (Ley N°10.529, 2011). Esto supone a su vez, un cambio en los roles que tendría el MINEDUC desde ahí en adelante, pues por ejemplo, la Superintendencia asumiría parte del rol fiscalizador que antes cumplía el Ministerio.

Lo interesante es que además de buscar una mejora en la educación, busca generar medidas de apoyo a los establecimientos, tal como declara un documento oficial del año 2016:

El Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad y la Superintendencia poseen distintas herramientas de política para cumplir sus funciones y propósitos, todas las cuales buscan apoyar y favorecer los procesos de mejoramiento de los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2016, p.19)

La Agencia de la Calidad

La Agencia tiene entre sus principales atribuciones evaluar resultados educativos en función de estándares de aprendizaje y de los otros indicadores de calidad educativa. A su vez, tiene el rol de evaluar los procesos de gestión de los establecimientos, según los estándares indicativos de desempeño para establecimientos y sostenedores. En relación a estos últimos estándares, un informe de la Agencia señala:

La evaluación indicativa de desempeño ha sido concebida como un medio de apoyo para los establecimientos educacionales, y tiene como objetivos: fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos; proveer orientaciones para la elaboración de los planes de mejoramiento; y promover la mejora continua de la calidad de la educación ofrecida” (Informe de Agencia de la Calidad al Liceo Sur, 2014, p.4)

La Agencia se autodenomina como un medio de apoyo para los establecimientos, lo que se traduce en tres ejes de trabajo fundamentales:

1. Evaluar:

Generar el diseño, implementación y aplicación de sistemas de evaluación de desempeño para la comunidad escolar y el establecimiento.

2. Clasificación de Escuelas:

Asumir la responsabilidad de categorizar las escuelas, y reemplazar la clasificación SEP de la siguiente manera:

SEP	Agencia de la calidad
Autónomo	Desempeño alto
Emergente	Desempeño medio
	Desempeño medio bajo
En recuperación	Desempeño insuficiente

El Sistema de Aseguramiento de la calidad genera un cambio en la categorización de las escuelas no solo en términos nominales, sino que complementa algunos de los criterios establecidos por la Ley SEP. Esta nueva categorización reemplaza la antigua clasificación, pues se construye a partir de un nuevo Índice de Resultados que:

Considera la distribución de los estudiantes en los Niveles de Aprendizaje, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, los resultados de las pruebas SIMCE y su progreso en las últimas tres o dos mediciones según corresponda para cada nivel. (Agencia de la Calidad, 2018)

Este Índice de Resultados se ajusta según las “Características de los Estudiantes” del establecimiento educacional, que considera fundamentalmente su vulnerabilidad. Finalmente, “en base a este nuevo índice ajustado, se clasifica a los establecimientos en una de las cuatro Categorías de Desempeño” (Agencia de la Calidad, 2018).

Los ajustes por características de los estudiantes intenta reconocer el contexto educativo que enfrenta cada establecimiento, por lo que se aplica al cálculo final y podría variar favorablemente en algunos casos en la categorización final. Este ajuste implica considerar los estándares de aprendizaje (Insuficiente, Elemental y Adecuado) y ponderarlo con los resultados SIMCE.

3. Visitas a los establecimientos educativos:

La Agencia de la Calidad “es la encargada de realizar visitas a escuelas, colegios y liceos de todo el país, a través de un equipo de tres a cinco personas, aplicando diferentes métodos que los evalúa de acuerdo a los estándares indicativos de desempeños, de modo de conocer la realidad integral del establecimiento” (Informe de la Agencia de Calidad Liceo Sur, 2014)

Es importante aclarar que hay varios tipos de visitas y la Agencia se ha desplegado en los diversos liceos y escuelas desde el año 2013. Los tipos de visitas son: Integral, fortalecimiento de la autoevaluación y Visitas de Aprendizaje

Visita integral

Durante el año 2013 y 2014 se generaron visitas de carácter integral en lo que fue el proceso de Marcha blanca y pilotaje de sus propios instrumentos. El carácter de esta visita se oficializa el año 2016 y consiste en una evaluación y orientación de la gestión escolar de establecimiento que se encuentran en categoría insuficiente o medio-bajo. Esta visita integral tiene el objetivo de identificar fortalezas y debilidades de cada uno de las dimensiones del PME (Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y Convivencia, Gestión y recursos).

Esta visita suele contemplar tres días de terreno en el liceo, en los que se entrevistan y encuestan a miembros de la comunidad educativa para luego realizar un análisis incorporando los documentos de la escuela.

El producto es un informe que orienta al mejoramiento de la escuela. Una vez entregado dicho informe se realiza un taller de orientación hacia la mejora donde se intenta llevar a la acción estas propuestas.

Visita de fortalecimiento de la autoevaluación

El segundo tipo de visitas se denomina visita de fortalecimiento de la autoevaluación, ella tiene por objetivo:

Facilitar la reflexión de la comunidad educativa en torno a la importancia del proceso de autoevaluación para la toma de decisiones en función del mejoramiento;

identificar y caracterizar los procesos de autoevaluación desarrollados por el establecimiento; e identificar oportunidades de mejoramiento del proceso de autoevaluación con foco en el aprendizaje integral de los estudiante (Informe de la Agencia de la Calidad sobre Autoevaluación Liceo Sur, 2016).

Dentro de las técnicas aplicadas es importante mencionar cuatro talleres (reunión inicial, taller equipo de gestión, taller con docentes y taller final), entrevistas grupales con estudiantes, apoderados y asistentes no profesionales y una reunión de retroalimentación.

Esta visita implica, a su vez, un análisis previo de documentos del liceo, un terreno donde levantan información necesaria para detectar fortalezas y debilidades que contempla un taller final de trabajo con el fin de culminar su proceso con un informe que sintetice toda la información y genere recomendaciones.

Visitas de Aprendizaje

Por último, la visita de aprendizaje es aquella visita que busca identificar prácticas significativas en establecimientos de categoría de desempeño Alto, con el fin de orientar a otras comunidades escolares en la generación de sus propias estrategias de mejoramiento.

La Agencia de la Calidad ha podido generar la siguiente cobertura desde el año 2013:

Cobertura de las visitas 2013-2017						
	Años					Total
	2013	2014	2015	2016	1° semestre 2017	
Visita Integral	129	154	256	308	236	1083
VFA	0	0	217	363	73	653
Visita de Aprendizaje	5	24	30	34	0	93
Total	134	178	503	705	309	1829

(Fuente: Agencia de la Calidad, 2018)

En relación a la mejora y el apoyo, es relevante mencionar la visión que entregó uno de los funcionarios de la Agencia de la Calidad durante una de las visitas registradas el año 2016

en una jornada de orientación territorial, instancia que agrupa varios equipos directivos de distintas escuelas para dar herramientas y aclaraciones conceptuales. En esta exposición, la Agencia remarca:

La mejora es un foco, no sólo es rendición de cuentas, la evaluación por sí sola no mejora los aprendizajes, requiere orientación, apoyo y su uso de los resultados, debe haber un equilibrio entre evaluaciones externas y las internas, y debe primar una lógica de cooperación y apoyo sobre la lógica de la competencia. Debe existir un balance de evaluación y apoyo a las escuelas, no estamos por los rankings de escuelas sino por la mejora respecto del propio desempeño y sus trayectorias según contexto. Tener un foco en la mejora por sobre el cierre, creemos que todas las escuelas pueden mejorar con orientación y apoyo (...) El mejoramiento escolar se centra en la relación entre los profesores y la cultura escolar para generar estrategias de mejora, a través del trabajo conjunto. Su enfoque se sostiene en la capacidad de la escuela para generar su propio cambio y mejorar resultados de los estudiantes (Funcionario de la Agencia en Jornada de Orientación Territorial, 2016)

La Superintendencia

La Superintendencia de Educación busca asegurar condiciones esenciales para la calidad de la educación y el resguardo de derechos de los actores de las comunidades educativas. Tiene la atribución de fiscalizar la normativa educacional, el uso de recursos, la atención de denuncias y la entrega de información a los establecimientos y sostenedores. En palabras literales de la ley, la superintendencia pretende:

Promocionar, informar y educar, en el ámbito de su competencia, a todos los miembros de las comunidades educativas y ciudadanía en general, sobre la normativa educacional y el resguardo de derechos. También, debe dar a conocer los mecanismos disponibles en la institución para resolver consultas, solicitar mediaciones y atender denuncias o reclamos antes hechos que vulneren los derechos de estudiantes, docentes o asistentes de la educación. (Ley 20.529, 2011 art.48)

Los momentos en que la Superintendencia visita y se relaciona con las escuelas son principalmente dos: Atención de denuncias y Visitas de fiscalización. Las definiciones jurídicas de estas facultades están presentes en la Ley 20.529¹:

Atención de denuncias

Cualquier miembro de la comunidad escolar (estudiante, docente, directivo, funcionario no docente o apoderado) puede ingresar una denuncia a la superintendencia por alguna irregularidad relacionada a un establecimiento educacional. Su objetivo es “indagar si los hechos denunciados son existentes y en caso que así fuese, se adopten medidas que correspondan” (Superintendencia, 2018a)

Una vez ingresada la denuncia, la superintendencia revisa los antecedentes y solicita al cuerpo directivo diversos documentos que se adjuntan a un informe que contempla testimonios, hechos denunciados, y diversos medios de verificación que el colegio estime convenientes para justificar los hechos.

El tipo de irregularidades que pueden denunciarse son tres: Adopción de medidas disciplinarias no permitidas por ley, realización de cobros indebidos y discriminación arbitraria a algún miembro de la comunidad escolar (Superintendencia, 2018a).

Una vez hecho esto, la superintendencia deriva el caso a la dirección regional, quien sanciona o absuelve a los imputados según los antecedentes legales que existan.

Visitas de Fiscalización

Las visitas de fiscalización tienen por objetivo fiscalizar el buen funcionamiento de una escuela. En este sentido, se implementa como una institución que sea capaz de monitorear el buen uso de los recursos para que estos se ocupen como correspondan. A su vez, la superintendencia pretende:

¹ Como señala la misma normativa, la superintendencia publica en su sitio web un registro “de fácil acceso y comprensión con todas las obligaciones que en virtud de la normativa educacional les sean aplicables a los establecimientos educacionales (Ley 20.529 letra M, inciso 2). En razón de este último punto, las definiciones señaladas a continuación se encuentran en la plataforma web www.supereduc.cl

Evaluar los procesos administrativos de la comunidad educativa a través de la verificación de eventuales incumplimientos a la normativa vigente. Es importante notar que las visitas de fiscalización a la institución se realiza sin previo aviso. (SUPEREDUC, 2018b)

Las categorías generales que la superintendencia ocupa para la fiscalización de las escuelas son: Constitución de la institución escolar, procesos de admisión, gestión y control de asistencia, atención a la diversidad, acciones dirigidas al desarrollo y seguridad de los estudiantes, comunidad escolar, recursos humanos, infraestructura, equipamiento y financiamiento (SUPEREDUC, 2018a).

Es importante mencionar que cada categoría agrupa diversos elementos que suman una planilla de más de cincuenta aspectos a observar según manuales que definen el deber ser de cada uno de estos elementos y donde se adjuntan los tipos de faltas y sanciones que puede haber en caso de irregularidades. Estas instrucciones están adjuntas en “La Circular N°1 de Establecimientos Educacionales Subvencionados Municipales y Particulares de la Superintendencia de Educación Escolar, Versión 4”.

Una vez que el fiscalizador de la Superintendencia visita el establecimiento y revisa el cumplimiento de la normativa vigente, debe generar un acta que señale si el establecimiento se registra como una escuela “sin observaciones”, “con observaciones leves” o “con observaciones graves”. En caso de observaciones leves, se suele resolver con amonestaciones escritas o multas. En caso que el establecimiento tenga observaciones graves, se abre un Proceso Administrativo en el que un Fiscal en conjunto con la Dirección Regional de Educación, resuelven y aplican una sanción mayor a la escuela.

Una vez que la escuela es notificada de este proceso, el sostenedor puede recurrir a una apelación, lo que permitirá pasar a la fase final que incluye la sanción definitiva al caso.

Las sanciones

Las sanciones que puede aplicar la dirección regional, una vez comprobada las infracciones señaladas por la superintendencia y sin perjuicio de la responsabilidad penal que proceda son: Amonestación por escrito, multas (que van de 1UF a 1000 UF según gravedad),

Privación de la subvención, inhabilidad para obtener y mantener calidad de sostenedor y la revocación del reconocimiento oficial del Estado

MINEDUC vía DEPROV

Con la Ley del Aseguramiento de la Calidad del año 2011, muchas de las atribuciones que antes tenía el MINEDUC en relación a las supervisiones y fiscalizaciones, pasaron a manos de la superintendencia, por lo que el MINEDUC opera como un órgano rector y coordinador del sistema de aseguramiento de la calidad.

El MINEDUC, según la ley SAC 2011 tiene el rol de “diseñar la política pública en materia educacional” (Ley N° 20.529, 2011). Esto implica: diseñar la política educacional; proponer estándares de desempeño y curriculum; proponer y evaluar las políticas y diseñar e implementar programas y las acciones de apoyo técnico pedagógico para las comunidades escolares; proponer y evaluar las políticas relativa a la formación inicial y continua de docentes; determinar el plan de mediciones nacionales e internacionales con la Agencia de la Calidad; desarrollar estadísticas, indicadores y estudios del sistema educativo; y ejecutar sanciones que disponga la Superintendencia de Educación.

El MINEDUC opera en las escuelas desde los Departamentos Provinciales (DEPROV), por lo que la comunidad escolar se relaciona con este último organismo que representa al ministerio. Los departamentos provinciales dependen de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y son los encargados específicamente de la asesoría técnico pedagógica de los establecimientos educacionales subvencionados de su jurisdicción (Ley N° 18.956, 1990).

La DEPROV está a cargo de un Jefe Provincial de Educación y en la Región Metropolitana es posible identificar siete departamentos distintos: Santiago Sur, Santiago Norte, Santiago Poniente, Santiago Oriente, Santiago Centro, Cordillera y Talagante.

Respecto a tareas más específicas, es importante mencionar su rol como supervisores de la ejecución de diversos programas durante los últimos años, como Enlaces, los Planes de

Mejoramiento Educativo, la campaña de lectura y matemática (LEM) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) .A su vez recolectan información para el Ministerio.

La dirección provincial de educación que está a cargo de las dos escuelas con las que se investigó, opera con tres supervisores que priorizan las escuelas según su categoría de desempeño. Los tres profesionales que trabajan en la DEPROV se especializan en distintas áreas: Currículum, Convivencia y Formación ciudadana, y Escuelas Especiales.

Tras entrevistar a un miembro de la DEPROV, se le preguntó la razón por la cual se suele trabajar específicamente en los PME:

El ministerio de educación les entrega una subvención que son por los niños que son, que antes se llamaban vulnerados, tenemos los niños diferentes ¿cierto? Y los otros niños entonces con esa subvención se garantizan una cierta cantidad de dinero, la cual permite incorporarla al plan de mejoramiento para poder desarrollar las acciones. Entonces por ejemplo ahí tú tienes contratación de personal, insumos, tienes lo que son las salidas pedagógicas, hay muchas actividades que van de la mano para la mejora de los aprendizajes. Así que ahí se va desarrollando, de acuerdo al diagnóstico de la escuela y hacia dónde quiere enfocarse (...) También tiene que haber un monitoreo y saber cuándo sirve la acción porque tú te pones fechas topes para la acción. Entonces ahí tú en los colegios te permite ir monitoreando que efectivamente se implementaron o no las acciones. (Entrevista a Funcionario DEPROV, 2017)

Al preguntarle al supervisor sobre cómo es la relación con las escuelas, señala que tienen “una mirada en terreno” de lo que ocurre y que al visitar las escuelas semanalmente o cada 15 días le “entrega otra mirada también del trabajo que está pasando aquí en las escuelas. Es otra mirada, entonces ahí tú te involucras con todos los actores” (Entrevista a Funcionario DEPROV, 2017)

Resumen de la instalación de la NGP en Chile

A modo de resumen, el enfoque NGP se enfoca en mejorar la eficiencia, la eficacia y los resultados educativos de los establecimientos del país. Para esto, se han generado dos

aspectos fundamentales: la construcción de criterios estandarizados que permiten medir la calidad y la lógica de sanciones e incentivos en función de los resultados obtenidos en dichas pruebas.

El primero es posible de identificar en el fortalecimiento de pruebas como el SIMCE que permiten medir la calidad educativa. El segundo aspecto es posible de detectar a raíz de la Ley SEP, en la que se generan sanciones e incentivos en función, principalmente, de los resultados obtenidos en esta prueba (Verger y Normand, 2015; Carrasco, Ascorra, López y Álvarez, 2018).

Una vez instaladas las lógicas de la NGP, es posible de identificar los dos elementos que Verger y Normand (2015) detectaron en el análisis internacional: La rendición de cuentas y la autonomía escolar.

En relación a la rendición de cuentas, es posible reconocer una lógica auditable y de control a las escuelas mediante:

- 1) Responsabilización a los docentes de los resultados educativos. Si bien la política dice apelar a un profesional docente capaz de reflexionar sobre sí mismo en procesos de autoevaluación, existe un fuerte monitoreo sobre su desempeño en función de evaluaciones con indicadores comparables, impuestos e incuestionables para el docente. (Fardella, 2013).
- 2) La administración de los recursos están controladas y restringidas si el desempeño SIMCE y la clasificación de escuelas son demasiado bajos.
- 3) Se incentiva la competencia entre escuelas para obtener más recursos públicos a través de una subvención a la demanda (Sisto, Montecinos y Ahumada, 2013) y por la clasificación de acuerdo a logros de aprendizaje que obtengan en la prueba SIMCE (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014; Carrasco, Ascorra, López y Álvarez, 2018).

- 4) Se genera un nuevo rol fiscalizador del Estado y de las familias al proceso educativo (Verger y Normand, 2015) mediante la superintendencia (Carrasco et al, 2018).

En relación a la autonomía escolar, es posible reconocer elementos en los siguientes aspectos:

- 1) Se delega más poder de administración al director en función de la categoría de desempeño que obtenga la escuela. La Autonomía escolar según ley, dependería de esta clasificación, lo que se traduce en mayor o menor monitoreo y control en la elaboración e implementación de los PME.
- 2) Se delega la facultad de despido y contratación de docentes al DEM, en desmedro de la opinión del cuerpo docente.
- 3) Bajo grado de incidencia de los docentes en su quehacer laboral por estar sujetos a evaluaciones de desempeño. (Fardella, 2013)

Debates en torno al Apoyo y la Presión Escolar Externa a las Comunidades Escolares

Como punto de partida, es importante mencionar que el debate académico en Chile sobre apoyo escolar externo orientado hacia el mejoramiento de la escuela, se vincula frecuentemente con los niveles de presión externa que se generan en estas. Esto debido a que para quienes avalan la presión escolar externa, esta opera como un tipo de apoyo.

En este sentido existe una primera distinción teórica que ubica a quienes avalan la presión como la herramienta fundamental de mejora, en la misma línea de quienes defienden los enfoques correspondientes a la NGP. Para efectos de la investigación, se denominará a esta tendencia como “El Apoyo Externo como protagonista necesario para la presión y la mejora”

Una segunda tendencia dice relación con quienes avalan la presión como un tipo de apoyo, pero admiten que esta debiera generar ciertos equilibrios con acciones menos punitivas para

poder encaminar a los establecimientos hacia la mejora. Esta segunda tendencia se denominará como “El Apoyo y la presión externa como equilibrio necesario para la mejora”.

La tercera postura teórica en el debate académico actual, se identifica con aquellos autores que no consideran la presión como herramienta válida de apoyo y que se muestran críticos frente al agobio que generan las políticas educativas, el enfoque de la NGP y la rendición de cuentas. Este último grupo es posible de identificar como “Apoyo sin Presión para la participación y necesidades de las escuelas”.

En el siguiente apartado se profundizará cada una de estas tendencias y posturas teóricas.

El Apoyo externo como protagonista necesario de la presión y la mejora.

Para esta tendencia, el apoyo escolar externo debe ser una política de arriba hacia abajo y debe generar presiones externas para el cambio cultural hacia la mejora (Sepúlveda y Murillo, 2012, Fontaine y Eyzaguirre, 2009). Estos autores señalan que la presión externa debe asumir un rol protagónico en cuanto al mejoramiento de la calidad, pero responsabiliza a la escuela de los fracasos.

Sepúlveda y Murillo (2011) proponen que el foco en la mejora de la escuela reposa sobre dos elementos: la presión interna que sean capaces de generar los directivos de la comunidad escolar y la presión externa protagonizada por los actores externos que brindan apoyo a las escuelas. Respecto al segundo, señala que “La existencia de presiones procedentes de fuera de la escuela en forma de nuevas leyes, resultados de evaluaciones externas, nuevos apoyos técnicas son factores que estimulan la construcción de la cultura de la mejora “(Sepúlveda y Murillo, 2012). En este sentido, el apoyo externo opera como una presión explícita que incentiva los cambios.

Los autores más conservadores hacen caso omiso al contexto adverso en que habitan las diversas comunidades escolares en términos socioeconómicos y afirman que la importancia debe radicar en presionar para tener líderes educativos efectivos y que con esfuerzo y altas metas, cualquier escuela en cualquier contexto puede obtener grandes resultados (Fontaine y Eyzaguirre, 2009).

En este sentido, estos autores revelan que si la cultura del esfuerzo, la perseverancia, las metodologías del aula se entienden como pilares fundamentales para la calidad en las escuelas, entonces lo que hace falta son apoyos externos que monitoreen, evalúan, generen incentivos y castigos para que las escuelas puedan obtener estos buenos resultados (Fontaine y Eyzaguirre, 2009). Esta corriente señala a su vez, que las escuelas “estancadas” no han logrado mejorar porque no tienen expectativas de sus estudiantes, ni asumen autoexigencias.

Los actores externos, bajo esta lógica, se construyen en torno a su posición de “sujeto experto que conoce y se necesita en una escuela que se asume que no entiende y que carecen de estos conocimientos” (Astudillo e Imbarack, 2013). A su vez, prepondera el rol de estos actores a una búsqueda exacerbada de resultados y el desarrollo creciente de una cultura de estándares de desempeño y competencias. Astudillo e Imbarack (2013) concluyen que en este enfoque, el actor externo busca protagonizar los cambios en las escuelas, a pesar de generar miradas transversales que hacen caso omiso a las particularidades de cada escuela.

Si bien esta corriente menciona que se deben generar incentivos o apoyos técnicos, el énfasis para subir los resultados y los puntajes que reflejan la calidad, está más bien en la presión.

El Apoyo y la Presión externa como equilibrio necesario para la Mejora

La segunda tendencia que asume la necesidad de la presión externa, hace mención a que debe haber un equilibrio en el que el apoyo externo logre gatillar procesos de mejora desde la presión, pero también desde la negociación, generando flexibilización en su actuar para no producir rechazo con la comunidad educativa y que permitan a su vez, mejorar los puntajes SIMCE (Gonzalez y Bellei, 2013).

Para quienes entienden que los actores externos deben generar presión, y que estas deben negociar con las escuelas la manera en que esta se ejercerá, González (2016), señala que existen tres principios fundamentales. Primero, la escuela como centro de cambio, que significa que si se cambian factores culturales internos de la escuela, se generan

condiciones para el mejoramiento escolar. En segundo lugar, que el apoyo escolar debería generar un equilibrio entre sus políticas de “Arriba hacia abajo”, traducido en rendición de cuentas, y “de abajo hacia arriba” desde el compromiso que deberían hacer los diversos actores externos con las comunidades escolares. En tercer lugar, se debe asumir que las escuelas necesitan contar con apoyos externos para gatillar la mejora.

La investigación de Gonzalez (2016) con profesores hace ver que la comunidad escolar valora las innovaciones, pero que estas deben ser flexibles, adaptarse, generar ejemplos, ponerse en el lugar del profesor. Menciona que si bien al principio genera noción de rechazo, a medida que el apoyo externo muestre ser útil para la resolución de problemas orientados al mejoramiento, este se legitimaría.

En un estudio conjunto entre González y Bellei (2013) se concluye que la presión del apoyo escolar externo tanto por ATEs como por la municipalidad es fundamental para que se generen procesos de mejora (Gonzalez y Bellei, 2013). Es por esto que, desde este enfoque, se prioriza subir los niveles de apoyo, en vez de bajar los niveles de presión existentes.

Esta postura es posible de identificar, a su vez, en un informe realizado por el “Equipo de Tareas”² que admite el desbalance entre la presión y el apoyo, y que los énfasis debieran estar en reforzar el apoyo para equilibrar las políticas educativas que tienden a generar mayores presiones.

Respecto a esta postura, es importante mencionar que la organización “Alto al SIMCE” responde a este informe y señala que no basta equilibrar la balanza entre el apoyo y la presión, dando más énfasis al apoyo, si no se va a disminuir considerablemente las medidas de presión como el SIMCE, que sigue teniendo mucha incidencia en la clasificación de escuelas públicas y que puede traer como consecuencia el cierre de muchos establecimientos educacionales (Alto al SIMCE, 2014).

Se señala que la tesis del desequilibrio y la propuesta de “equilibrar” la balanza entre presión y apoyo quita la posibilidad de transformar elementos de fondo, como lo puede ser la eliminación de esta prueba estandarizada en reemplazo de algún instrumento que

² Comisión de expertos levantada el año 2014 para analizar el SIMCE.

considere las evaluaciones que hacen los docentes. El apoyo escolar externo, según “Alto al SIMCE”, no debiera enfocarse en los resultados del SIMCE, sino en los procesos y necesidades que las comunidades educativas diagnostican a la par de políticas educativas que prioricen los procesos educativos, más que resultados de pruebas descontextualizadas.

El Apoyo sin Presión, hacia la participación y necesidades de las escuelas.

Un primer punto a relevar desde esta tendencia, es que el actuar de las lógicas de la NGP es vista como presión a los establecimientos y sobre todo al cuerpo docente. Además, esta presión no opera como incentivo sino como algo que genera consecuencias negativas en las comunidades escolares (Ball 2003; Assael et al, 2011; Assael, Acuña, Contreras, Corbalán, 2013).

La presión al docente, en este sentido, es descrita por Ball (2003) de múltiples maneras, señalando que genera sensación de terror, un daño a su creatividad, un problema de salud, un sacrificio de la educación en función del negocio educativo (Ball, 2003).

En el debate académico chileno, Assael et al. (2011) señalan que las escuelas son descritas por diversas comunidades escolares como un árbol de Pascua en el que todos los actores externos quieren poner un “adorno”, generando una sobrepoblación de estos organismos. En este sentido, lo que para algunos es apoyo, las comunidades educativas lo definirían como una presión compuesta por un conjunto de adornos que generan pesos adicionales a la escuela y que no le permiten moverse, imposibilitando su capacidad de resolver sus necesidades. Además, estos diversos “adornos” se encargan de ingresar regularmente a las aulas, llegando incluso a igualar la cantidad de profesores, produciendo un “atochamiento” en las salas de clases.

En la misma línea, Acuña et al. (2014) definen las presiones provenientes de ATEs y Programas externos como aquel actor que monitorea, vigila y responsabiliza a la escuela de no poder salir adelante. Los directivos de las escuelas estudiadas interpretan la presencia de los actores externos como una fuerza “fiscalizadora” que van a la escuela a “encontrar fallas”, “pillar hallazgos”, que “supervisan”, “persiguen” e “intervienen”. Esto es interpretado de distinta manera que el monitoreo interno, pues este último es valorado

positivamente por la comunidad escolar considerándolo como una ayuda. Carrasco et al. (2018). Además, señalan en un estudio en que entrevistan a funcionarios de la superintendencia, que se debe estudiar mayormente la manera en que las comunidades escolares significan a este organismo, pero sus análisis preliminares señalan que las comunidades escolares perciben “miedo y temor” frente a este organismo (Carrasco et al. 2018).

Comprender de manera crítica el modo en que la presión opera en las escuelas, además, implica entender en primer lugar el contexto escolar y lo que afecta en sus cotidianidades. Estos elementos no suelen ser considerados por las políticas de NGP por su foco en realizar justamente lo contrario: medir y estandarizar. Un profesor del estudio de Astudillo (2013) señala: “Yo lo que siento es que de repente está hecho para no una realidad, a lo mejor para mi escuela, que es una escuela municipal, me entiendes, no está hecho para una realidad así, a lo mejor si tú te llevas a ese mismo (actor externo) para otro lado, a otro colegio, funciona fantástico, pero acá no” (Astudillo, 2013, p.139).

Además de relevar la manera en que las comunidades escolares comprenden y sienten la presión de estos actores externos, esta tendencia busca redefinir la manera en que debiera operar el acompañamiento a las escuelas. Hernandez (2008) señala que estos actores deben operar como complemento en función de las necesidades escolares. La posición asesora se debe construir por el proceso de relación dentro del cual, el encuentro con el profesorado tiene lugar, es decir, desde la subjetividad (Hernández, 2008). Para esto otros autores se refieren al apoyo como un “asesor pedagógico” o como un “colega crítico” que opere como facilitador de procesos de autoevaluación, más que de inspección y que estos deben plantearse de “abajo hacia arriba” y no de arriba hacia abajo (Segovia, 2008; Segovia 2010).

A su vez, desde estas posturas, se señala que quien entrega apoyos externos, debiese operar como dinamizador de procesos de acción colectiva y conciente que permitan que el profesorado y los centros educativos desarrollen, de manera autónoma, cambios orientados a descubrir, por sus propios medios, los mecanismos que les permitan mejorar (Giroux, 1990, Carrasco et al, 2018)

Hernández sentencia que el objetivo del apoyo escolar externo no debiera ser el monitoreo permanente ni fijar los lineamientos siempre, sino intentar que el rol del apoyo escolar externo sea cada vez menos necesario.

En la misma línea, para Domingo-Segovia (2008), el apoyo escolar debe parar de ejecutarse en función de sus propios temas e ideas, y debe empezar a ayudar y complementar a las escuelas. En este sentido, los actores externos deben ser colegas críticos que trabajen con la escuela en lugar de intervenirla. Deben colaborar más que aplicar. Deben facilitar y no imponer. Deben equilibrar las iniciativas innovadoras locales dentro de un marco comúnmente aceptado como válido. Se debe ir de lo marginal (contenido focalizado a pruebas estandarizadas) a lo nuclear (más importante para la escuela y la educación).

Desde la investigación crítica de nuestro país, se señala que muchas veces, el apoyo externo diagnostica lo ya sabido, pero no entrega la ayuda que las comunidades escolares requieren (Assael et al, 2011). En este sentido, no se señala que el Apoyo Externo es y siempre será algo negativo, sino que la manera en que opera hoy en día en las escuelas, genera dificultades en vez de dinamizar y gatillar procesos de mejoramiento. Bajo el mismo argumento, algunos autores señalan que se necesita atender elementos socioeconómicos y contextuales que incluso exceden a la escuela. (Acuña et al, 2014).

Tras reconocer que la evidencia muestra sobre todo tensiones, independiente de cómo se valoren, a la hora de referirse al apoyo y la presión escolar, la presente investigación se plantea desde este último enfoque, reconocible por plantearse de manera crítica frente a las políticas educativas de rendición de cuentas.

Marco metodológico

La presente investigación es de carácter cualitativo, ya que se pretende rescatar los significados construidos socialmente desde las experiencias subjetivas de los actores involucrados en su contexto particular (Pérez, 2004; Fernandez, 2006).

El enfoque teórico y metodológico que se utilizará es el de la etnografía escolar. Desde Rockwell (2011) esto implica generar observación participante que permita constatar

cotidianidades desde descripciones densas que no sólo se orienten a analizar lo que los actores involucrados señalan, sino también aquellos hechos y situaciones que ocurren en la vida cotidiana de las escuelas.

Esto implicó realizar visitas periódicas y constantes a las escuelas para generar descripciones que superen la superficialidad, y permitan ver los fenómenos desde un punto de vista más cercano a los actores involucrados (Geertz, 1973).

Esta investigación se realizó desde el Equipo de Políticas Educativas y Cultura Escolar de la Universidad de Chile. A su vez, es parte de FONDECYT regular 2016 n°1160445, por lo que el vínculo y contacto con los establecimientos se estableció previo a la realización de esta investigación, desde el año 2014.

Muestra y Técnicas de producción de datos

La presente investigación buscó analizar significados de docentes y directivos de dos escuelas municipales de Santiago.

Se consideró a profesores, debido a que el foco de las políticas de apoyo escolar externo priorizan ver los avances y retrocesos en el rendimiento de pruebas SIMCE, cuyos resultados responsabilizan o tienden a responsabilizar a los docentes. Además, las capacitaciones, observaciones y monitoreos por parte de los actores externos, suelen enfocarse en el rol que tiene el profesor dentro del aula. Es por esto que el profesorado parece ser un actor clave para el estudio de estas políticas, pues son ellos los que viven en su cotidianidad laboral, la presencia de estos otros actores.

En segundo lugar, los directivos de las escuelas funcionan de puente muchas veces entre las instituciones externas y los docentes. Esto hace que existan relaciones cotidianas entre el cuerpo directivo y los diversos actores, sobre todo en el ámbito administrativo. Cada escuela tiene cuerpos directivos compuestos por diversos profesionales que se describirán en el apartado de Resultados.

A modo de aclaración, la presente investigación se referirá a la comunidad escolar, considerando solamente al cuerpo docente y al cuerpo directivo. Entendiendo que la comunidad escolar debiera considerar al estamento estudiantil, a los apoderados y otros

trabajadores que viven y están presentes en la cotidianidad escolar, sólo se empleará este término para facilitar la lectura.

Los casos fueron escogidos en función de tres criterios: Accesibilidad, heterogeneidad y los contextos socioeconómicos.

En relación a la Accesibilidad (Valles, 1999), ambas escuelas habrían aceptado participar de la presente investigación, pues habrían sido parte de estudios anteriores, tal como se señaló anteriormente. Respecto a la Heterogeneidad (Valles, 1999) se escogieron dos escuelas con historiales distintos de categorías de desempeño. Así, el Liceo Sur estuvo en la más baja categoría el año 2011-2012, mientras que la Escuela Nova fue categorizada como “Autónoma” el año 2013. Finalmente, se escogieron criterios comunes en relación a los elementos socioeconómicos, considerando escuelas que sean municipales, con altos índices de pobreza en sectores geográficos relativamente cercanos. En relación a este último punto, esto se traduce en que comparten la misma DEPROV, pero están a cargo de distintas municipalidades.

Las técnicas de producción que se realizarán son tres:

A) Notas de Campo: Se realizaron visitas cada dos semanas en cada escuela aproximadamente, desde Enero del año 2016 hasta Junio del año 2018. Esto implicó la redacción de notas de campo en cada una de ellas.

Las Notas de Campo permitieron comprender de mejor manera el contexto cotidiano en el que se generan las relaciones sociales (Rockwell, 2011) entre la comunidad educativa y las relaciones entre estos actores y las instituciones orientadas al mejoramiento de la calidad educativa. Cabe mencionar que existieron periodos en que se visitó la escuela de manera excepcional, debido a la realización de actividades importantes como Visitas de Actores Externos, la rendición del SIMCE y Cuentas Públicas. La densidad de las visitas, entonces, estuvieron sujetas a los acontecimientos que fueron ocurriendo en la escuela y la pertinencia que tenían dichos sucesos con la investigación.

B) Registros Ampliados: El Registro es una técnica que consiste en reconstruir un proceso o evento escolar desde lo íntimo. Si bien no refleja la totalidad de los eventos escolares, permite documentar un nivel de detalle importante que permite rescatar lo observado y lo dicho dentro de determinado espacio (López, Assael y Neumann, 1984).

Con el fin de registrar visitas en específico se realizaron dos observaciones densas en las intervenciones que la Agencia de la Calidad hizo en cada una de las escuelas investigadas. Además, se registró una Cuenta pública de inicios de año por escuela.

C) Entrevistas Semiestructuradas: Se entrevistó a todos los profesores y directivos que mostraron interés en la investigación. La pertinencia de esta técnica consistió en reforzar las miradas que cada uno tenía sobre organismos de apoyo y presión, variando la profundidad según la disponibilidad de tiempos con los que contaban los diversos actores.

Técnica por escuela	Liceo Sur	Escuela Nova
Notas de Campo	Nota de Campo 20161104 Nota de Campo 20160909 Nota de Campo 20160809 Nota de Campo 20160301 Nota de Campo 201803 Nota de Campo 20180308 Nota de Campo 20171010 Nota de Campo 20180808 Nota de Campo 20151020 ³	Nota de Campo 20160822 Nota de Campo 20170831 Nota de Campo 20180330 Nota de Campo 20180110
Entrevistas	Profesores : Profesor David (2015, 2017) Profesor Ramón (2017)	Profesores: Profesor Mauricio (2018) Profesora Alejandra (2017)

³ La razón por la cual se ocuparon más Notas de Campo en el Liceo Sur es porque los profesores y directivos no contaban, en ocasiones, con mucho tiempo para realizar entrevistas, por lo que se registraron estas conversaciones en las notas.

Semiestructuradas	Profesor León (2017) Profesora Graciela (2017) Profesora Lidia (2017) Profesora Renata (2015) Profesora Valeria (2015) Directivos: Director Roco (2014, 2015, 2016, 2017, 2017B) Inspector Manuel (2016, 2017) UTP Rodrigo (2016, 2017) Otros: Secretaria María (2018) Vecina Pamela y Miguel (2014)	Profesor Camilo (2018) Profesora Laura (2015, 2018) Profesor Aurelio (2015) Profesor Martín (2017) Directivos: Ex Director Augusto (2015, 2016) Ex Inspector Julio (2016) Directora Amanda (2015, 2016, 2017) E. Convivencia Daniel (2017) Otros: Vecina Juana y Vecino Roberto (2016)
Registros	Registro 1 Taller de Presentación de Agencia de la Calidad (2017) Registro 2 Taller Final de Trabajo de Agencia de la Calidad (2017)	Registro 1b Taller de Presentación de Agencia de la Calidad (2017) Registro 2b Taller de Retroalimentación de Agencia de la Calidad (2017)

Técnicas de Análisis

En la presente investigación se utilizó la técnica de análisis de contenido. Según García, Ibáñez y Alvira (1986), es una técnica que “consiste en el análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades” (García et al., p2). Estos documentos o textos pueden ser escritos, pintados o filmados y almacenan toda clase de registros de datos, transcripciones de entrevistas o protocolos de observación (Andreu, 2000).

El análisis de contenido pretende formular a partir de datos, inferencias aplicables a su contexto. Esto implica que el contexto opera como un marco de referencias donde se desarrollan determinados significados situados (Andreu, 2000).

Para poder reconocer la construcción de significados se procedió en primera instancia a la codificación de la información. Este proceso implica una decisión interpretativa pues son el vínculo decisivo entre los datos brutos y los conceptos que se analizarán en la investigación

(Coffey y Atkinson, 2005). Durante esta primera fase se codificaron las primeras entrevistas y notas de campo realizadas con el objetivo de vislumbrar la máxima cantidad de definiciones o descripciones que los diversos actores señalaban en función de las instituciones de apoyo y presión orientadas al mejoramiento.

Durante este proceso, los códigos se filtraron en función de la frecuencia, intensidad y/o la pertinencia que los códigos tenían en relación al tema de investigación (Andreu, 2000). Para el caso concreto, se seleccionaron aquellos códigos que decían relación con el apoyo y la presión entregados por cada una de las instituciones orientadas al mejoramiento de la calidad.

Esto permitió construir y delimitar las entrevistas posteriores, para luego dar paso a un proceso de categorización. Este proceso se realizó en cada escuela por separado y permitió agrupar o distinguir significados por actores según los hallazgos.

Es importante señalar que durante la realización de la presente investigación se utilizaron elementos de la teoría fundada para reelaborar las primeras categorías identificadas, pudiendo generar visitas reiteradas al campo y levantamientos constantes de información para profundizar y delimitar las categorías (Strauss y Corbin, 2002).

Una vez descritos los significados que las comunidades escolares construyeron en torno a la DEPROV, ATE, Superintendencia y Agencia de la Calidad, se procedió a analizar dichos significados en función del marco teórico para discutir y construir conocimiento en función del apoyo y presión escolar generados en el contexto de la NGP.

Resultados

En el siguiente apartado se expondrá la descripción de cada escuela, incluyendo elementos contextuales que permitan comprender la comuna y el barrio en el que se sitúan. Además, se exponen datos específicos de los establecimientos e información relevante en cuanto a la manera en que opera la comunidad escolar y sus vínculos con sus respectivos DEM.

Luego, se describe a cada una de las instituciones orientadas al mejoramiento y la manera en que esta se vincula con cada establecimiento en sus respectivas cotidianidades para finalmente dar paso a los significados que los docentes y directivos construyen en torno a los mismos.

La manera en que se agruparon los significados se definió en función de cada escuela. Esta decisión permitió agrupar o distinguir las categorías entre el cuerpo docente y el cuerpo directivo. Es importante aclarar que en algunos casos, la comunidad docente converge con el cuerpo directivo al momento de significar a determinada institución, y en otros casos, se señalan los significados de manera distinta.

El Liceo Sur

El Liceo Sur es un establecimiento que cuenta con educación prebásica y básica, en la jornada diurna, y educación de adultos, en jornada vespertina.. Esta escuela se ubica en una comuna de la zona Sur de Santiago. Dicha comuna presenta más de un 20% de su población en situación de pobreza y un índice de vulnerabilidad escolar sobre el 80%.

La comuna cuenta con poco menos de 50 establecimientos educacionales, de los cuales, el 30% es municipal. La matrícula promedio de los establecimientos municipales es de aproximadamente 300 alumnos y el Liceo Sur se mantiene por debajo de la media comunal. De estos establecimientos, el 55% se ubica en categoría insuficiente, alrededor del 30% se ubica en la categoría medio bajo y el 15% aproximadamente, se ubica en categoría “Medio.”

Las categorías propias del establecimiento han sido las siguientes: Durante el año 2011 y 2012, el Liceo Sur es ubicado en la más baja categoría de desempeño, es decir, en recuperación. El año 2013 y 2014 logran alcanzar la categoría “emergente”. Desde el 2015 hasta la actualidad, operan las nuevas categorías implementadas por la Agencia de la Calidad y el Liceo Sur ha permanecido en la categoría “medio bajo”.

La presente investigación se focaliza en la jornada diurna del establecimiento. Frente a esto, cabe señalar que en los últimos veinte años, la matrícula ha disminuido en más de un 300%.

Si bien la caída de la matrícula ha sido una tendencia, existen algunos años en que la matrícula se ha elevado. En relación a este punto, es posible de reflexionar que esos años coinciden con los momentos en que la escuela logró subir de categoría SEP y periodos en que se empezaron a implementar campañas para la época de matrículas.

Las causas de la deserción o baja de matrícula pueden, sin embargo, ser mucho más complejas que los puntajes SIMCE o campañas. Ha habido episodios de violencia y Bullying que a juicio de la comunidad escolar “han ido cambiando el perfil del estudiante, nos estamos quedando con los malos, con los violentos y se están yendo los participativos y responsables” (Entrevista Secretaria María, 2018). Por otro lado, los aumentos podrían deberse a lo que un profesor llama “el proceso de interculturalidad. Los apoderados inmigrantes están pasando la voz de que aquí tenemos un enfoque distinto, de que convivimos con muchos inmigrantes y eso nos alegra, porque son participativos y porque puede traernos más matrícula (Entrevista Profesor David, 2017)”.

En relación al contexto histórico particular del Liceo Sur, cabe mencionar que es uno de los primeros establecimientos del barrio y se construye en los años 60. Al preguntar a vecinos del sector y a miembros de la comunidad educativa, se reconoce que existe una conciencia de la desigualdad social y que esto ha instalado una manera específica en que se reproducen y mantienen las condiciones de quienes estudian en este barrio, lo que impide muchas veces proyectar el futuro de los estudiantes y pobladores hacia mejores condiciones laborales o de vida digna. Este pesar, reconocido por algunos de los entrevistados, es posible de resumir en la siguiente afirmación: “Ese cabro que sale del colegio va a llegar a un trabajo de mierda donde será menospreciado y pisoteado por quienes están más arriba y se sigue fomentando esto. Uno piensa, una revolución es sana. Van a pensar que soy comunista pero tenemos que ser objetivos (Entrevista a Vecina Pamela, 2014).

Esta visión se complementa con opiniones del director, quien señala que la violencia y la drogadicción son también temas relevantes que se viven en el barrio:

Ese es otro tema, tengo un tema con la violencia. Consumo de droga. A nivel barrial claro. Murieron unos hermanos en accidente en moto. Uno era vecino, yo no sabía que era narco. Quemaron dos autos en la cancha de al lado. Acá los balazos eran

pero... ...la población estaba tensa. Yo me acuerdo y le dije al carabinero. Este es un barrio pobre. A mí me han parado por la camioneta, me revisan por documentos y me dicen que me vaya. Pero a estos nadie los paró. Pa' mi simple mortal me llevan preso y me revisan en la calle. Hay una vinculación con los poderes entre los fácticos y la policía. De alguna manera llegan a influenciar. No digo que sean todos corruptos pero pasa. Así se manejan, así controlan, con miedo, con droga, con armas. (Entrevista a Director Roco, 2015).

El equipo Directivo y la Comunidad Docente

La dirección del Liceo Sur estuvo a cargo de Isabel desde el año 2009 hasta el año 2014. Ella trabajó con el inspector general Roco, antiguo profesor de lenguaje que había tenido la posibilidad de haber sido director años anteriores a Isabel. Rodrigo, por su parte, era el encargado de UTP y ha permanecido en ese cargo durante los últimos 25 años. Isabel decidió renunciar al cargo el año 2014 para asumir otra dirección, momento en que Roco asume este cargo, que se mantiene hasta la actualidad.

En este nuevo cuerpo directivo, Roco designa a Manuel, antiguo profesor de educación física, como nuevo Inspector General, decisión que si bien generó algunos roces con otro profesor que esperaba el cargo, no ha habido problemas en los años posteriores. Por su parte, Rodrigo se ha mantenido como encargado de UTP.

El cuerpo docente, por su parte, ha sufrido transformaciones recientes. El año 2016 jubilaron seis profesores, lo que obligó a la escuela a trabajar sin los docentes mínimos necesarios. La Municipalidad aceptó las jubilaciones, tras años de negociaciones, pero no aseguró una nueva planta docente, por lo que directivos debían asumir reemplazos. Durante este periodo se generaron grandes tensiones con el DEM, pues además de esto, reubicaron a una profesora de matemáticas que se caracterizaba por ser una de las mejores profesoras de la escuela (a juicio del cuerpo directivo), pues motivaba a estudiantes a participar de competencias comunales.

La Municipalidad tardó meses en contratar a los profesores necesarios y, según lo que señalan los directivos, no traían las competencias que se requerían en la comunidad

educativa. No se contrataron profesores de las especialidades que se necesitaban y algunos profesores contratados “llegaron con licencias médicas y no pudieron incorporarse de buena manera”. Ese mismo año se contrataron dos profesoras para la prebásica, lo que a juicio del director: “dieron nuevos ánimos a la escuela” al hacerse cargo de una campaña para llamar matrícula.

El año 2016, además, se disminuyeron las horas a casi todos los profesores. Sólo dos profesores las mantuvieron, por lo que no se realizaron jornadas de reflexión durante ese año.

El año 2017, la municipalidad retiró a las dos profesoras de prebásica y contrataron a otra educadora. Además, hubo un nuevo recambio de profesores, reemplazando a cinco de los seis profesores que llegaron el año 2016. Por último, la disminución de horario se mantuvo, por lo que las jornadas de reflexión se retomaron para este año, pero sólo pudieron participar los dos profesores con las horas suficientes y el cuerpo directivo.

Para el año 2018 se mantuvieron los mismos profesores, bajo la misma cantidad de horas que el año 2017.

Relación con el sostenedor

Para la comunidad escolar del Liceo Sur, el DEM tiene dos características fundamentales. En primer lugar, se describe como un organismo muy cercano a la ATE SIMCE⁴. En segundo lugar, el DEM es visto como una institución “corrupta”. Ambas definiciones generan una falta de apoyo en el sentir de la comunidad escolar y no les permite administrar recursos ni actividades con la autonomía que necesitan para mejorar.

La relación entre el DEM y la ATE SIMCE es vista, por miembros de la comunidad escolar como “relaciones de tomo y lomo. Son supuestamente organismos distintos, pero hay ahí intereses creados” (Entrevista a Profesora Lidia, 2017). Para el Director, la relación entre ellos es clara y señala que “El DEM y la ATE son lo mismo. Gestionan todo, hacen magia

⁴ ATE que opera en el Liceo Sur y que se describirá en profundidad más adelante.

con los dineros porque nunca se ve nada, estamos igual o peor que antes”. (Nota de Campo 20160809).

En relación a “la corrupción del sostenedor”, el director señala que “vende sus pomadas, yo pongo cara de dónde está la “x” para firmar porque en realidad no hay muchas posibilidades de decir que no, nunca” (nota de Campo 20160909). Además, señala que para poder negociar compras, se torna complicado, pues “es puro pituto, la jefatura es una persona sin criterio y hacen lo que quieren (Nota de Campo 20160301). Un profesor señala que al sostenedor no le interesa la escuela ni los docentes, que el dinero está por delante de todo eso: “Es como que a ellos les interesa un pepino, no están ni ahí, o sea, si ellos te pueden robar un peso te lo roban” (Entrevista a Profesor Ramón, 2017).

El encargado de UTP, por su parte, señala que el DEM y el Municipio ocupan el liceo para “hacer mil fiestas antes de las elecciones, unas cenas impresionantes” frente a lo cual opina que “para eso están las escuelas y la educación pública”. Además, señala que tanto él como sus colegas “ven cómo se utilizan los recursos para candidaturas y cenas, para el negocio que hay acá” (Entrevista a UTP Rodrigo, 2016).

La secretaria del establecimiento se refiere a una irregularidad que complementa las razones para catalogar al DEM de corrupto, y que dice relación con “las contrataciones fantasmas”:

Este año llegó esta persona, antes habían sido otros. Son cosas groseras, acá aparecía gente que no conocíamos en el SIGE⁵(...) Como ellos (DEM) lo manejan, ellos ingresan personas como ellos quieren. Yo lo revisaba y de repente habían 4 o 5 personas que yo no conocía. Personas que están recibiendo sueldo sin trabajar. (Entrevista a Secretaria María, 2018).

El encargado de UTP, señala que en las escuelas “no manejamos ningún centavo. No pasa ningún peso por acá. Cuando se maneja la caja chica de doscientos mil pesos hay que dar cuenta con boletas, juntando todo. Esta es una gran molestia que he tenido” (Entrevista a

⁵ El Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) es una plataforma virtual que el MINEDUC pone a disposición de los establecimientos y sus sostenedores para que se integre en un solo lugar toda la información de Sostenedores, Establecimientos educacionales, docentes y alumnos. (MINEDUC, 2018)

UTP Rodrigo, 2016). La complicidad entre la ATE y el DEM y el control casi absoluto de los gastos de la escuela hacen reflexionar al Director, quien señala en una conversación informal que no poseen autonomía:

Hasta los Chicago decían que le den más autonomía y poder a los directores, pero esto es una versión mala, a medias, que no tiene fundamentos en la razón. Ellos gestionan todo (Nota de Campo 20160809, p.7).

La secretaria señala que la situación es “complicada”, y que: “No tenemos de dónde sacar. Necesitamos comprar globos a los niños. Ahora tenemos que mandar a comprar cordones y no tenemos plata. Eso hay que solicitarlo al DEM. No tenemos hojas y todo debemos solicitarlo al DEM. No compramos nada, no tenemos nada” (Entrevista a Secretaria María, 2018).

Esta situación es descrita por la secretaria como “ser presos” de la voluntad del sostenedor: “El director está así (atado de manos y con la cabeza agachada simulando un preso), hace todo lo que puede, pero lo tienen así”. (Entrevista a Secretaria María, 2018).

La idea de que el DEM administre todo, hace pensar a profesores que “El DEM no hace nada” (Entrevista a Profesor León, 2017), que “no hay ninguna buena relación con él, luego malhumorada después de estar con ellos si cuesta hasta que paguen el sueldo” (Entrevista a Profesora Lidia, 2017).

Así entonces, el DEM es visto como un organismo que controla y gestiona mal y de manera corrupta los recursos y contrataciones de la escuela, en complicidad de la ATE SIMCE.

La Escuela Nova

La Escuela Nova se ubica en una comuna de la zona sur de Santiago. Dicha comuna presenta más de un 11% de su población en situación de pobreza y un índice de vulnerabilidad escolar sobre el 80%.

La comuna cuenta con alrededor de 100 establecimientos educacionales, de los cuales poco menos del 30% son municipales. La matrícula promedio de los establecimientos educacionales es de 350 alumnos y la Escuela Nova se mantiene muy por debajo de dicha

cifra. De estos establecimientos, alrededor del 60% se ubica en la categoría insuficiente, mientras que el 40% restante se ubica en la categoría medio bajo.

En relación a las categorías de desempeño que ha tenido la escuela, es importante mencionar que la Escuela Nova logra alcanzar la más alta clasificación denominada “Escuela Autónoma”, según Ley SEP, el año 2013. Durante el año 2014, 2015 y 2016 y según la nueva clasificación por parte de la Agencia de la Calidad, La escuela Nova se reubica a la categoría “medio-bajo”. A fines del año 2016, la escuela desciende a la categoría insuficiente, manteniéndose en esta categoría hasta la actualidad.

En los últimos veinte años, la matrícula ha disminuido en casi un 400%. Frente a esto, cabe señalar que si bien existe una clara tendencia hasta la actualidad, el año en que la Escuela logró obtener la categoría “autónoma” se logra un pequeño aumento en la matrícula. Desde ese momento, hace cinco años, que la matrícula ha variado levemente generando pequeños aumentos en algunos años y pequeñas disminuciones en otros.

Las posibles causas de este fenómeno podrían explicarse más allá de la categoría obtenida. El ex director señala que esto podría decir relación con los talleres y la mantención de la escuela: “el DEM dice “bueno, nosotros queremos tener matrícula”, pero nosotros “pucha, aporten...”, pero en qué, “mira, bueno, los talleres, que la escuela esté bonita, que esté limpia”. Obvio, si la escuela es fea no te va a llegar nadie (Entrevista a Exdirector Augusto 2016, p. 3).

Un funcionario del Programa “Aquí Presente”⁶ señala que las alzas de matrícula son difíciles en el contexto de la escuela porque: “tenemos tres, las tres escuelas cerca, municipales también. Además de las subvencionadas que tienen gratuidad”. Las alzas, señala, podrían deberse a las campañas de matrículas que se realizan: “la escuela organiza su propia campaña de matrícula, que consiste en hacer alianzas con otros jardines infantiles, por ejemplo, o sala cuna, para que los chicos pasen directo para acá (...) otra de las opciones es volantear en las ferias libres. Ahora también empieza eso, hacen actividades que puedan hacerlos como visibles a la comunidad, como la Fiesta de la Primavera, que

⁶ Programa del MINEDUC que busca disminuir la deserción escolar y fomentar el buen trato en diversas escuelas y liceos municipales de la Región Metropolitana, mediante duplas psicosociales.

tiene un efecto, el objetivo de celebrar todos, pero que también el entorno conozca a la escuela, como lo mismo el acto de La Teletón (Entrevista a Funcionario de “Aquí Presente”, 2016).

En relación al contexto histórico particular de la Escuela Nova, cabe mencionar que es un establecimiento educacional que se fundó por los años 60 y comenzó a funcionar como una escuela rural, en una casa patronal del sector. Cuando se les pregunta a los vecinos sobre el funcionamiento del barrio en la actualidad, ellos señalan la presencia de la droga en la población:

Mi dolor un poco es que hay amigos que son profesionales y están en la droga, que ya no dejan ya, ya no... ya no son ni profesionales, son nada. Y ese es el dolor que uno tiene a veces, ver a los amigos que eran tan amigos, amigos del alma y que a veces ni te miran porque están tan drogados que no te conocen, te dicen 'señora' (Entrevista a vecino Roberto, 2016).

En razón de lo mismo, otro vecino señalan que se han realizado talleres de prevención de droga y alcoholismo en la comunidad que se describen como exitosos debido a que “han salvado a varios chicocos” (Entrevista a vecina Juana, 2016).

El Equipo Directivo y la Comunidad Docente

La dirección de la Escuela Nova estuvo a cargo de Augusto desde el año 2013 hasta el año 2016. Augusto habría trabajado en el DEM anteriormente, por lo que conocía el funcionamiento del mismo. La inspección durante ese periodo estuvo a cargo de Julio, un profesor de historia que trabajaba en la escuela desde el año 1991 y que mantendría una amistad extraescolar importante con el director.

En relación a la encargada de UTP, a juicio del exDirector, no tuvo un buen desempeño y contrataron a Amanda el año 2015, quien se caracteriza por tener vasta experiencia en el área de gestión. Esto es posible de ejemplificar con el llamado que hizo el DEM a que ella apoyara la elaboración del PADEM durante el año 2015 y 2016.

Si bien el director y el inspector se asumen más desordenados, al momento de referirse a Amanda, la describían como la persona que ponía orden y que aterrizaba la viabilidad de las propuestas que emanaban del director y del inspector.

El año 2017 el exDirector Augusto renuncia y es Amanda quien asume la dirección hasta la actualidad. Esto generó un proceso de reajustes, en lo que destaca, como primera medida, la incorporación del equipo de convivencia al equipo de gestión, lo que implicó una confusión de roles entre inspectoría y los nuevos miembros del equipo directivo. Además, un profesor señala que “esta directora se maneja mucho más en lo administrativo. El otro director era como más actividades y cosas así. No es que era mala la gestión, era otro estilo” (Entrevista a Profesor Martín, 2017).

El cambio de la dirección generó una reacción de una parte de la comunidad escolar que desató un conflicto que persistió hasta Diciembre del mismo año. El conflicto consistió, según el encargado de Convivencia, en que algunos miembros de la comunidad escolar: “Quisieron boicotear la gestión entonces los niños pasaron a quinto plano para ellos”. (Entrevista a E.Convivencia Daniel, 2017).

En este proceso, el ex inspector en conjunto con funcionarios y docentes señalaban que se estaban cometiendo cambios que no eran pertinentes, presentando denuncias con apoderados, implicando al colegio de profesores, concejales, al DEM y al alcalde (Entrevista a E. Convivencia Daniel, 2017). Si bien este conflicto decantó en el traslado de ese sector de profesores y ex directivos, esto implicó desarrollar varios informes y procesos para, en voz del Encargado de Convivencia, “no manchar el sello del establecimiento”.

El proceso de cambio de dirección y el conflicto que hubo terminó afectando a docentes y al ex Inspector Julio, pues se develó durante el proceso que algunos de estos miembros de la comunidad escolar generaban prácticas anti reglamentarias y en algunos casos prácticas consideradas violentas con estudiantes.

Durante este conflicto, varios de los profesores y exdirectivos pidieron licencias médicas, lo que generó un vacío en algunas funciones, por lo que se contrató a una persona para la Inspección General, generando una confusión de roles entre el inspector que pidió licencia,

el inspector subrogante y algunas labores de convivencia que asumían nuevos cargos de gestión.

Entre el año 2017 y 2018, el ex inspector fue trasladado, el inspector que lo había reemplazado renunció y se contrató a uno nuevo. En relación a UTP, fue también despedida, según dirección, por no haber respaldado información relevante de la escuela, por lo que para el presente año se contrató a otra encargada de UTP.

Además del recambio directivo, hubo una reestructuración relevante en cuanto a funcionarios no docentes en la Escuela. Se trasladó a la ex secretaria debido al conflicto, y se despidieron a dos funcionarios auxiliares.

Si bien el conflicto se pudo observar desde quienes se quedaron en la comunidad escolar, es difícil plantear algo más allá de las opiniones vertidas por estos actores, pues la coyuntura se desarrolló en el mismo momento que la investigación y no se pudo rescatar la opinión de todas las personas involucradas.

Lo relevante es señalar que hubo un recambio directivo que generó transformaciones en la manera de operar del equipo de gestión y que se tradujo en malestares generalizados, traslados, despidos y, por ende, recambios en la comunidad escolar entre el año 2017 y 2018.

El cuerpo docente, por su parte, también ha sufrido cambios en los últimos años. El año 2016, cuando Amanda era UTP del establecimiento, señalaba que contaban con 12 profesores y un asistente de aula por nivel. El año 2017 se hicieron contrataciones en el área de convivencia escolar y debido a la coyuntura, nuevos profesores hicieron clases en reemplazo de aquellos profesores que habían solicitado licencia y que estaban en conflicto con la nueva dirección.

A inicios del año 2018 se vivió una reestructuración importante en la que se concretaron los traslados de dos profesores producto del conflicto del año 2017. De la mano con estos traslados, se despide al profesor de religión y a todas las asistentes de aula con excepción de quienes trabajan en primero y segundo básico. Estos últimos despidos se justifican por parte de dirección por un recorte presupuestario SEP de 14 millones en el área de Recursos

Humanos. En relación a nuevas contrataciones, la directora señala que dos profesores que hicieron reemplazos el año pasado, ahora están contratados y se incorporaron dos nuevos docentes. La planta docente hoy en día cuenta con 13 profesores y 3 asistentes de aula.

Como último punto relevante de la comunidad docente, vale mencionar que los profesores son convocados una vez a la semana a una jornada de reflexión, los días jueves, donde se abordan temas administrativos y pedagógicos.

Es posible concluir, entonces, que existe un alto nivel de rotación en el cuerpo directivo y un cambio sustantivo en la planta docente en los últimos años.

Relación con el Sostenedor

La Escuela Nova es administrada por la Dirección de Educación Municipal (DEM), que a juicio de la comunidad escolar se caracteriza por dos elementos: como un organismo “burocrático” y como un organismo “corrupto”. A pesar de estas características, la directora considera que el DEM no interviene en la autonomía de la escuela, pues de una u otra forma, la escuela logra salir adelante con lo que se le ofrece.

En relación al DEM como un organismo burocrático, un profesor señala que se deben traspasar barreras para solucionar los problemas que se presentan con los sueldos:

Allá como te digo uno va y dices: ‘sabes que tengo un problema, no me llegó esta asignación’. La primera barrera es, ‘no, yo no veo eso, lo ve tal persona, pero esa persona se encuentra de vacaciones y no viene hoy día’, o ‘está en reunión, por qué no venis tal día’. Si uno es constante y le dices ‘mira sabes que pedí permiso, estoy usando mi tiempo de trabajo para venir para acá así que atiéndeme por favor porque es lo que corresponde, ustedes están para eso, la parte administrativa’. No puede ser que en ese lugar trabaje tanta gente y que nadie pueda solucionar mi problema (Entrevista a Profesor Mauricio, 2017).

Otro de los principales problemas burocráticos se relaciona a su vez, con las compras que solicita la escuela. La profesora Alejandra señala que:

Se demoran mucho. Yo aún sigo esperando los materiales que pedí al año pasado (...) Los piden rápido pero se demoran en entregarlos. Porque el conducto, que aquí que allá, que hay que elegir, después se demoran los distribuidores.” (Entrevista a Profesora Alejandra, 2017).

Otro profesor refuerza este problema señalando que “todos los años me hacen pedir materiales y nunca llegan”, y que “se dan muchas vueltas” (Entrevista a Profesor Martín, 2017)

La Directora señala que el año 2016, se concretaron entre el 10% y 20% de los materiales solicitados. Esto podría deberse a un simple desorden o al hecho que el DEM es visto por algunos docentes como “Corrupto”.

En relación al DEM como un organismo “Corrupto”, docentes mencionan que la administración del DEM “está condicionada a intereses políticos de la Municipalidad” (Entrevista a Profesor Camilo, 2018), y que “lamentablemente este alcalde está viciado, en cuanto a negociaciones políticas que tiene (Entrevista a Profesora Laura, 2015) y que la gestión de recursos pasa “por muchas manos”:

Porque pucha la municipalidad que, es como cuando el agua del cajón del Maipo va bajando y en las mallas se van quedando atrapadas hartas cosas, bueno, no estoy acusando robos de dinero, pero en la cultura popular se dice que las platas son bien tocadas por todas, pasa por mucha gente, cuando llegan las platas, el agua, cuesta que llegue siquiera. Es harto trabajo para solicitar dineros (Entrevista a Profesor Mauricio, 2017).

La Escuela Nova percibe la presencia del DEM como el empleador que gestiona las compras que el establecimiento necesita, pero que en ningún caso quita autonomía al desenvolvimiento cotidiano de la comunidad educativa. En relación a este punto, la directora señala:

Es que ahí como escuela somos autónomos en eso. Nosotros hacemos nuestro Plan de Mejoramiento, nosotros ejecutamos nuestro plan y solicitamos los recursos. El DEM no interviene, ni... porque hemos sabido que en otras comunas son los DEM

o las Corporaciones los que elaboran el Plan de Mejoramiento y lo entregan a las escuelas. Nosotros en ese aspecto somos independientes, autónomos...(…) (contamos con ayuda de la unidad técnica pedagógica) y con la ayuda del Departamento de Recursos Humanos cuando necesitamos el contrato de personas, de personal...” (Entrevista a Directora Amanda, 2017)

La DEPROV en la cotidianidad de Liceo Sur

El tipo de vínculo que tiene la DEPROV con las escuelas cambia según la categoría de desempeño en la que se encuentren los establecimientos. En el caso del Liceo Sur, su categoría se ha mantenido en los últimos cinco años por lo que corresponde realizar una reunión mensual con todas las escuelas de la comuna, y una reunión anual con el establecimiento para una revisión más exhaustiva y particular del liceo.

En relación a las reuniones mensuales, estas convocan a todos los directores y UTP de la comuna en “una reunión de redes en la que se plantean informaciones del ministerio, PME, nuevas leyes y desafíos. En concreto se ha visto el tema de la ley de inclusión” (Nota de Campo 20180308). El Director señala que “se citan supuestamente de manera mensual, pero se han ido distanciando, funcionando esporádicamente” (Nota de Campo 20180308). En estas reuniones se constituyó un “Equipo de liderazgo, los directores Harvard que les decíamos los cuatro directores que no llevamos la camiseta del Ministerio. Ahora ese equipo se disolvió porque hay directores que no fueron reelectos y otros que se fueron. No funcionó la cuestión, entonces nos convocan de vez en cuando para informarnos, nada más que eso” (Nota de Campo 20180803).

El objetivo de perfilar a “Directores Harvard” era “preparar gente para la nueva administración, pero no resultó” (Nota de Campo 20180308). A su vez, la transmisión de la política de inclusión no es suficiente para hacerse cargo de la aplicación de esta, porque a juicio del Director “se incluyen nuevas políticas y no tenemos personal para implementarlas ni controlarlas (...) Esto necesita cambios estructurales. Tendremos problemas con eso de sacar alumnos de las salas.”(Nota de Campo 20160301)

Una segunda instancia de encuentro dice relación con las visitas anuales que consisten en entregar “una visión en detalle sobre cómo se lleva a cabo el PME de la escuela, con sus actividades, objetivos y presupuestos (Entrevista a Secretaria María, 2018).

Significados construidos de la DEPROV por la comunidad escolar

Para poder analizar los significados construidos de la DEPROV es importante adelantar algunas distinciones. Los miembros de la comunidad educativa que tienen mayor relación con la DEPROV, en específico la secretaria, el UTP y el Director consideraban para el año 2016 que la DEPROV era “el único apoyo que recibía el Liceo”. Sin embargo, para el año 2017 en adelante, la DEPROV es re significada como un actor que “viene a solo cobrar el sueldo”.

En relación a la comunidad docente e inspección general, existen diversos significados que han trascendido en los años, pudiendo identificar al DEPROV como “una confusión burocrática”, “un organismo fuera de la realidad” y como un “organismo ausente e insensible”.

A continuación se explican y detallan cada uno de los significados construidos.

La DEPROV como único apoyo que recibe el Liceo: El Extintor de nuestros problemas

Cuando se les preguntó al UTP del Liceo Sur sobre la relación que tenía con la DEPROV durante el año 2016, este señala que era positiva en varios sentidos:

La relación con la Provincial es muy buena. Ellos son muy colaboradores, tienen una muy buena disposición. Nos orientan para el plan de mejora, qué podemos mejorar, objetivos, impactos en las acciones. Ha sido bastante bueno. Al menos yo, con la dirección provincial este año, he tenido una excelente comunicación. (Entrevista a UTP Rodrigo, 2016)

Al momento de consultarle al mismo UTP, sobre el apoyo, él es enfático en responder que la DEPROV se ha destacado como uno de los únicos organismos que apoya al establecimiento: “El apoyo (que reciben) ha sido únicamente de la dirección provincial. Ni la municipalidad, ni la ATE, nadie más (Entrevista a UTP Rodrigo, 2016).

Al preguntarle al Director cómo era la relación, señala que durante el año se van acumulando problemas y que si bien debe insistir para que lo escuchen, finalmente la Provincial resuelve:

Digamos que se... cuando es... ya no se puede hacer otra cosa más que hacer la reunión se hace nomá', porque ya se han acumulado un montón de situaciones que tenemos que resolver (...) tuve que hacer varias gestiones ante el Ministerio de Educación, y bueno, realmente eso mismo gatilló que se produjera la solución (...) El MINEDUC opera vía Provincial cuando estamos ardiendo en llamas. Ellos nos ayudan cuando ya nada más funciona. Son los que tienen una mirada y una manera de funcionar que más le sirve a la escuela. (Nota de Campo 20160809, p.7)

Esta descripción va aparejada de una valoración positiva explícita por parte de la dirección en esos tiempos: "Sí, los que mejor leen esto es la Provincial. Tiene dos supervisores para hartas escuelas, pero igual. Realmente son apoyo. Cuando tenemos problemas, nos ayudan a solucionar problemas, no a complicarnos más. (Nota de Campo 20160809). La idea de ver a la DEPROV como un extintor que apaga los incendios se condice con la minuciosidad con la que, según la secretaria, trabajaba en aquel año:

Esto es el acta (de la visita 2016) mira: si hay 7 hojas de retroalimentación el 2016. Fue una mañana. Llega con el PME leído. Recuerdo acción por acción. Dimensión por dimensión. Sugerencias, les mostrábamos eso. Mucha fotografía de las actividades pedían en ese momento, fue bien bueno y útil, nos ayudó bastante a ordenar muchos aspectos de la escuela que evitaron problemas a futuro (Entrevista a secretaria María, 2018).

La DEPROV como cómplice de los incendios y que viene a cobrar el sueldo

Durante el año 2017, fue complejo averiguar con el Director, el UTP y la secretaria, la manera en que la DEPROV operaba en el Liceo, lo que se ve reflejado en la siguiente reflexión registrada en una nota de campo de ese mismo año:

Cuando pregunto sobre la DEPROV, la comunidad escolar suele hablarme del 2016 o me desvían a otras experiencias de otros actores. Ha sido difícil ver en qué está la DEPROV este año y las razones pueden ser varias: sobrecarga, confusión de roles, ausencia, o desconfianza conmigo (Nota de Campo 20171010).

La razón por la cual no se hablaba de la DEPROV durante el 2017 fue porque no se hicieron reuniones, sino hasta finales de ese año. Al momento de registrar las impresiones sobre aquella única experiencia durante Diciembre e inicios del 2018, la secretaria aclara que hubo un cambio sustantivo en la manera de trabajar por parte de la DEPROV:

Del 2017 no valió la pena el acta. El año pasado no (...) El año pasado vinieron muy a la rápida a fiscalizar el tema del PME al final de año. El último día. Fue horrible, un chiste, porque el PME hay muchas acciones que no dependen de nosotros, dependen del DEM o de la misma ATE que tiene la comuna. Fue súper rápido, esto sí, esto no, tres horas, llegó a las dos y se fue como a las cuatro. Yo me fui porque no tomó en cuenta nada. Agarró el archivo y empezó así (Agarra libro y hojea rápidamente) Ya está, sí está, sí está (...) Él llegó tarde y a los dos días trajo un documento firmado para decir que se hizo. Vino a firmar y cobrar el puro sueldo. El año pasado fue puro directivo, porque además fue fuera de horario. (Entrevista a secretaria María, 2018)

El Director, por su parte, señala que la relación actual con la DEPROV ha cambiado:

Están puro parchando ahora. Acuérdate de lo que te digo. Acá se va a incendiar todo, todas las escuelas de la comuna. Metafóricamente y literalmente. Pedimos revisión de electricidad a modo de urgencia y no ha pasado nada. Se van a quemar todas las escuelas. Vamos a esperar como la DEPROV permite que se incendie todo. Antes por lo menos nos escuchaban” (Nota de Campo 20180808).

El cambio en la manera de llevar a cabo las visitas de un año a otro hizo que parte de la comunidad escolar, que es la que más se relaciona con la DEPROV, cambiara su opinión y visión de este organismo. De ser un extintor que lograba controlar las llamas y problemas de las escuelas cuando se estaba en una situación complicada, pasó a ser un funcionario que es pasivo al ver cómo las escuelas “se incendian”.

La DEPROV como una relación indirecta que genera confusión y presión

Al momento de preguntarle a algunos docentes de la comunidad escolar, llama la atención la poca claridad sobre el rol que tiene o debiera tener la DEPROV.

Antes venían supervisores, incluso hubieron varios aquí que vinieron mucho tiempo, ya los conocíamos y nos entendíamos súper bien po, gente buena, de la cual uno aprendía, pero después toda esa gente... como se creó lo otro (superintendencia), hubo mucha dualidad, es todo tenso y confuso ahora. Son muchos organismos y la DEPROV no sé qué pito toca (Entrevista a Profesor Ramón, 2017).

Reforzando la misma idea de la confusión, una profesora señala: “Bueno, yo sé que todos estos son apoyos para el profesor, apoyo en todo sentido, en el que tú busques, pero eso, nada más, no te podría decir más, porque no sé” (Entrevista a Profesora Graciela, 2017). En esta afirmación se asume que efectivamente las DEPROV son un apoyo, pero al no existir una relación concreta con ellos, no logra describir en qué manera específica el DEPROV les ayuda. Esto podría deberse a que la DEPROV no se comunica ni se relaciona directamente con la comunidad docente, sino que la relación es más bien indirecta:

Mi relación con la provincial ha sido solo desde lo que me dice el UTP, él me lee lo que le llegó y me dice lo que hay que hacer. .Entonces a través de UTP, que él mantiene las relaciones con ellos, personalmente o por correo, pero él tiene las relaciones, yo le mando saludos no más (risas) (Entrevista a Profesora Lidia, 2017).

La idea de la confusión y la relación indirecta parece hacer ver a un profesor que la DEPROV aparece para algunas ocasiones en particular y más que prestar apoyo, termina presionando a los docentes:

La provincial viene poco, porque se comunica más con los directivos (...) La provincial tiene más contacto cuando apoderados hacen denuncias contra la escuela, ahí aparece más la provincial, es el caso contrario (de apoyo). Aparece para puro presionar. (Entrevista a Profesor David, 2017).

La DEPROV como un organismo ausente, fuera de la realidad e insensible

Si bien en algunas ocasiones, la relación con la DEPROV es algo indirecto, en otras, pareciera ser que la relación en realidad no existe. Esto debido a que para el inspector general la DEPROV vive en otra realidad:

Estos muchachos del MINEDUC (se refería a DEPROV) viven en una fantasía, en una ilusión. Y qué bonita que es esa ilusión parece, porque no se bajan a la realidad (Nota de Campo 20160301).

Esta visión de que la DEPROV pareciera no acercarse a la realidad está presente en la opinión de los profesores de la comunidad educativa:

A los niños los atraviesa el mismo mundo social. Te piden las notas del ministerio y pa pa (grita), y se pierde el objetivo. Ahora, todo el apoyo con ese enunciado uno lo lee, se pierde la confianza y ese es un gran tema. (...) Uno ve patologías si quieren llamarlo, problemáticas sociales. Cosas que el ministerio, que la provincial ni olfatea (Entrevista a Profesor David, 2017).

La idea de que la DEPROV no “olfatea” la realidad de la escuela es posible de complementar con lo dicho por la secretaria del establecimiento, cuando señala que: “La DEPROV llegó, firmó y se fue. Estos tipos no sienten nada, no tienen preocupación, ganas, alma, nada” (Entrevista a Secretaria María, 2018).

La DEPROV se perfila en ocasiones, incluso, como un monstruo que amenaza con generar presiones a la escuela, tal como señala un profesor del establecimiento:

La Provincial acá... la Provincial es un cuco, te meten miedo con el: “Profesor, tiene que firmar porque va a venir la provincial, va a venir supervisión, tiene que hacer...”, pero yo nunca la he visto, nunca la he visto (...) entonces la Provincial nada, amenazas, presiones, miedos, pero a la vez nada. Como apoyo no existe (Entrevista a Profesor León, 2017).

La DEPROV es significada, entonces, como una amenaza que se perfila como “un monstruo”, sin olfato, sin alma, que no siente y que vive en otra realidad donde no se percibe el contexto ni las cotidianidades que vive la comunidad escolar. Esta amenaza

pareciera operar desde la “ausencia” o desde la voz de otros (quienes sí se relacionan con ellos) generando en ocasiones presión y miedo en la comunidad docente.

Para quienes sí se relacionan con ellos, la DEPROV es un actor pasivo que no genera miedo ni actúa como un monstruo, sino que opera más bien como un cómplice de los problemas que vive la escuela, sin entregar mayores apoyos para que la escuela salga adelante.

La DEPROV en la cotidianidad de la Escuela Nova

Durante el año 2016, mientras la categoría de la Escuela era medio-baja/emergente⁷, la relación entre la DEPROV y la escuela consistía en realizar dos tipos de reuniones. Por un lado, una instancia comunal, y por otra, una revisión de los Planes de Mejoramiento a final de año. En relación a la instancia comunal, la encargada de UTP describe el funcionamiento de esta:

El Departamento Provincial hace “reuniones de red” que le llaman y nos reunimos una vez al mes. Por ejemplo, este año la temática que se está trabajando es el Marco de la Buena Dirección y se trabajan además otros temas. Entonces una vez al mes nos juntamos en distintos establecimientos con los directores, con los jefes técnicos. Entonces, los directores, jefes técnicos, la gente de la Provincial y del Departamento de Educación (Entrevista a ex UTP Amanda, 2016).

En conversaciones con el ex director, él señalaba que en la reunión anual “ven temas puntuales que pide el MINEDUC”. Al preguntarle si es un espacio de discusión o conversación, él responde riendo que no, que sólo van a ver qué es lo que quiere el Ministerio (Nota de campo20160822).

El 2017 la Escuela Nova bajó de categoría, lo que hizo que se generaran nuevas manera de relacionarse, en la que la DEPROV los visitaba de manera quincenal para revisar y acompañar el proceso de diseño e implementación del PME.

⁷ Durante el año 2016, se estaba recién implementando la nueva categorización impulsada por la Agencia de la Calidad. Debido a estos cambios recientes, los actores de la comunidad educativa se referían a las categorías SEP y a las de la Agencia de la Calidad de manera simultánea.

Para poder analizar los significados construidos es importante mencionar que para el cuerpo directivo la DEPROV ha sido y es un apoyo para la escuela. Por otro lado, para los docentes de la escuela es significado de manera diversa: “Como un organismo ausente y confuso” y “como un organismo con mirada punitiva y que busca generar miedo”

La DEPROV como apoyo que recibe la Escuela

Si bien el cuerpo directivo cambia el año 2017, la manera en que se ve a la DEPROV pareciera ser similar desde este estamento. Para el exdirector Augusto, el 2016 la DEPROV entregaba un apoyo que era útil para la escuela sobre todo en el ámbito de lo técnico:

La Provincial tiene un... mira, la Provincial en este momento tiene un rol más que nada de apoyo, ¿ya? La Provincial tiene un apoyo más que nada en las... Todo, ellos están viendo cómo apoyar... es su labor, su labor es más que nada de apoyo. De apoyo técnico. (...) Que estemos al día en qué es lo que están, en lo que viene en el asunto de la inclusión, todo ese cuento lo hemos estado trabajando este año (Entrevista a ExDirector Augusto 2016).

Para la actual Directora en su anterior cargo de UTP, también parecía relevante reunirse con la DEPROV para enterarse de nuevas informaciones:

Bien, porque trabajamos temas que nos competen a todos y se trabaja por ejemplo, más como el Proyecto Educativo, lo que te decía ahora, que es el Marco de la Buena Dirección. De repente nos dan información de que viene algún programa, cómo hay que trabajarlo, cómo hay que postular. Cosas así. Nos mantienen al día” (Entrevista a exUTP Amanda 2016).

En relación al apoyo que se recibe en las reuniones de revisión de PME, la Ex UTP y actual directora señala:

Ahí se va evaluando digamos el PME, la ejecución de las acciones. Al ir evaluando hay una pauta que uno va evaluando si se cumplió o no, y va además mostrando las evidencias... (...) La retroalimentación ahí mismo se va realizando, generalmente la coordinadora de la Provincial nos va corrigiendo, por ejemplo muchas veces en

redacción y nos va haciendo sugerencias, y ahí mismo se levanta un acta y eso queda como evidencia (Entrevista a Directora Amanda, 2017).

Estas reuniones tenían el objetivo de ver “el cumplimiento del Plan de Mejoramiento, y evaluarlo”, en palabras de Amanda: “Claro, viene un poco a fiscalizar que se esté cumpliendo” (Entrevista a ex UTP Amanda, 2016). En relación a este punto, señala un ejemplo de una visita:

Ponte tú, nosotros ahora tenemos reunión el martes con ellos. Entonces ellos vienen el martes (...) Entonces vienen y vemos acción por acción. “Ya, esta acción dice Plan lector de trabajo, del plan lector, sí, ya”, y mostramos todas las evidencias del Plan lector de trabajo. Y ahí nosotros lo evaluamos y ese Plan lector “no fue bueno”, “tuvo buenos resultados” y “lo vamos a continuar para el próximo año” o a lo mejor “no pudimos trabajarlo”. Tuvimos dificultades en la implementación, o en las acciones que nosotros definimos no dieron los resultados que nosotros esperábamos. Entonces el próximo año le hacemos cambios (Entrevista a ex UTP Amanda, 2016).

Para los actores del actual cuerpo directivo, el año 2017, la presencia y la relación con la DEPROV siguen siendo positivos a pesar del cambio de categoría de la escuela. La directora Amanda señala que “bien, fue un espacio agradable” (Entrevista a Directora Amanda, 2017) y el encargado de Convivencia resume el sentir del estamento, señalando:

Hay un buen acompañamiento, tuvimos revisión de PME y súper buen acompañamiento, se nota que hay una buena relación la persona que viene, le gusta venir para acá. Es acompañamiento a PME y hay una buena relación. Hemos ido a jornadas y capacitaciones de ellos. Todo lo que sea mejora o que tiene que ver con temas de esos la directora siempre está dispuesta. No te va a negar ir a una reunión de algo. Cuando llegan cursos los intenciona para la gente, si tiene que ver con salud, convivencia y así. (Entrevista a E. Convivencia Daniel, 2017).

Respecto a lo mismo, la actual directora enfatiza que si bien fiscaliza lo que se hace durante las revisiones del PME, no genera sanciones: “No nos persigue, no, no, no. Sí ellos entregan un informe, un acompañamiento, pero no punitivo” (Entrevista a Directora Amanda, 2017).

La DEPROV como un organismo ausente y confuso

Cuando se le pregunta a los profesores sobre la DEPROV, ellos reconocen que este organismo se relaciona más con el cuerpo directivo de las escuelas y que el apoyo no se percibe para el estamento docente. En relación a este punto, un profesor señala:

Hubo reuniones puntuales, explicaba lo que venía a hacer. Entonces, claro, desde mi perspectiva no hubo un apoyo concreto. Quizás desde la perspectiva de la directora, de UTP, quizás sea otra visión, porque concretamente que me haya apoyado en estrategias que yo utilizo en la sala de clase para mejorar objetivo, nada (...) Mira, se supone que el año pasado estábamos insuficientes, vino una niña de la provincial a prestar apoyo. Apoyos técnicos pedagógicos, o sea, como objetivo. El título. Pero el apoyo concreto, nada, nada. (Entrevista a Profesor Camilo, 2018).

Esta idea de que la DEPROV está ausente como apoyo es reforzada por otro profesor. Al preguntarle sobre momentos en que se ha relacionado con la DEPROV, él responde:

Una vez, cuando nos fuimos a paro. Nos fuimos a tomar la provincial (risas), antes de la carrera docente, antes de la ley. Estábamos en contra y quería que nos recibiera como el jefe máximo de ahí para ver cómo se venía la cosa y bueno, todo quedó en nada po, si la ley se aprobó (risas). Que yo sepa no han venido a la escuela, si no están ni cuando uno los va a ver (risas) (Entrevista a Profesor Martín, 2017).

Si bien la DEPROV visita la Escuela Nova cada dos semanas, los profesores parecen no notarlos, es más, al momento de preguntarles a algunos profesores las funciones que tiene este organismo, se confunden debido a lo lejano y sobrepoblada que está la escuela de diversos actores externos:

Sé que vienen, hacen reuniones, más allá no me acuerdo. Se me enredan, se me confunden, son tantos. De verdad que vienen de todas partes, del DEM, de la mutual, entonces uno queda como loca (Entrevista a Profesora Alejandra, 2017).

Un profesor de la misma escuela enfatiza sobre el mismo punto, manifestando que ojalá la desmunicipalización haga el funcionamiento de estos organismos menos burocráticos:

También la he escuchado (a la DEPROV) pero no sé cuál es la diferencia con la

superintendencia... La provincial. Encuentro que no es la manera de trabajar con tanta cosa. Miro bien la desmunicipalización, pero que sea de lleno, no un cambio pincelado. Que las escuelas se vayan desligando de toda esta burocracia (Entrevista a Profesor Mauricio, 2017).

Al no haber una relación directa con profesores en la cotidianidad, la DEPROV pasa a ser vista, como poco clara y que plantea ideas generales que muchas veces no logran aterrizar a acompañamientos o consejos más concretos:

Pero mira, lo que pasa es que mucha gente viene y plantea teoría, plantean teoría de cómo se trabaja y qué se hace, pero cuando vamos a lo concreto, nadie lo maneja al 100%. (...) Te pongo un ejemplo más simple. Tenemos una dificultad, esa dificultad es que dentro de la sala de clases la cantidad de garabatos que se escuchan son muchas (...) Entonces, ¿qué pasa en ese minuto? En ese minuto, nosotros estamos orientados por la DEPROV a reprimir al niño, pero no se busca una estrategia para darle solución a esa dificultad. Entonces, yo tenía un cuestionamiento de las personas que venía de la provincial, porque a mí no me sirve que sea de esa forma, me sirve una estrategia y cómo llevarla a cabo, aunque sea algo muy pequeño (Entrevista a Profesor Camilo, 2017).

La DEPROV como un organismo con mirada punitiva y que genera miedo

En la voz del estamento docente, la DEPROV no genera un acompañamiento que sea práctica o útil, sino que más bien entrega algunas herramientas que se basan en lo punitivo: “Entonces la provincial apostaba por esto más punitivo. Más punitivo y que tienes que hacer esto y esto se hace así, relacionado a SIMCE”. (Entrevista a Profesor Camilo, 2017).

Esta característica se acompaña de otro elemento interesante y que dista bastante de la percepción de los directivos, que es la presión que genera la presencia de la DEPROV para los docentes. En relación a este punto, una profesora acepta un ejercicio donde se le preguntó, ¿qué le pasaría si le digo que la DEPROV llegó al liceo y la anda buscando? Ella responde:

Me van a echar (risas) ya, me van a echar. Ah no, algo grave pasó (risas), que

vengan, uno siempre llega así como qué paso, nunca pensai algo positivo, por qué vinieron. Uno asocia eso, porque es difícil que pase algo bueno cuando llegan ellos. Llega el papel, el correo, ya lo felicito, pero pasa algo malo y vienen todos (risas) como el año pasado, todas las reuniones y nosotros llenos de miedo” (Entrevista a Profesora Alejandra, 2017)

Otro docente de ese establecimiento señala que si bien existe una intención de generar miedo, no lo logran del todo: “buscan meter miedo, pero ya uno no cree de tanto que intentan asustar. No sé quién viene cuando vienen, uno muestra lo que pasa no más (Entrevista a Profesor Mauricio, 2018).

La visión que tienen los docentes sobre la DEPROV es interesante, pues contrasta con lo señalado en el apartado descriptivo por el mismo supervisor, donde señala que existe una cercanía por las constantes visitas que se realizan durante el año.

La Superintendencia en la cotidianidad escolar del Liceo Sur

En el caso del Liceo Sur, la superintendencia ha realizado visitas en diversas oportunidades, las experiencias más significativas con este organismo se reconocen en cuatro episodios específicos.

El primero de ellos fue durante la dirección anterior, momento en que se ingresaron mal los datos sobre las asistencias:

Tuvimos problemas con el SIGE. Hasta el día de hoy tenemos también la nocturna y quien ingresaba la asistencia de la nocturna se equivocó. Entonces en vez de haber cuatro ausentes, puso tres. Eso es una sanción grave y eso fue uno de los temas que tuvimos. Fue con sanción y todo porque hay que devolver las lucas (Entrevista a Secretaria María, 2018).

El segundo caso más significativo sucedió el año 2014 y estuvo relacionado a la falta de documentación por parte de la escuela. Respecto a este punto, el director señala:

Lo otro es que hubo cambio de directores, de una administración a otra. El 2014 la directora se fue no más. No hubo una entrega de cuenta el año 2013. Están los

documentos que la hizo, pero esos documentos no están en ninguna parte. Hay documentos que avalan que lo envió, pero no están los contenidos. Entonces como no se pudo demostrar qué pasó, la superintendencia puso que no se cumplió, se envían los descargos que tenían que ver con el por qué no se hizo. Si no haces descargo, te mandan multas no más. La superintendencia, ¿Qué hizo? Descontó 13 millones para la misma subvención (Nota de campo sur 20160809).

En relación a este caso, la secretaria señala que el problema estuvo en que no se pudieron subir los documentos a la plataforma porque desaparecieron los respaldos, lo que da pie a posibles interpretaciones de lo que realmente sucedió con esos archivos:

De acá no estaba, como si los hubiesen sacado. Estaban solo los oficios. El Director explicó al DEM, se juntaron, lo chistoso fue que, buscando uno por uno acá y en los archivos de allá y después nos llega una acusación donde desconocen todo el proceso y la confusión. Eso se traduce y limita a una sanción y a un freno en la investigación que estábamos haciendo. Son boletas originales, se piensa que se utilizaron en otras cosas del municipio. Es la única posible causa. Sabes por qué. Una persona del DEM vino a pedir esa subvención y después dijo que no la iba a pedir. Y después mano negra y desaparece la información (Entrevista a Secretaria María, 2018).

El tercer episodio significativo para el director fue el año 2016, cuando un niño tuvo un problema con un miembro de la comunidad escolar, que según relata el Inspector:

El niño tuvo un desencuentro con un asistente que genera agobio, violencia. El apoderado se enoja porque no le parece nuestra versión de los hechos y nos denuncia. Eso va a superintendencia y tiene un costo en plata (Nota de Campo Sur 20160809).

En voz del mismo director, este tipo de hechos ocurren debido a que: “como en este colegio llegan niños con muchas dificultades y de distinto tipo (...) hace que se produzcan hechos que pueden aparecer como antirreglamentarios” (Entrevista a Director Roco, 2016).

El cuarto episodio fue el año 2016 y dice relación con el bullying, el director señala:

Hacen denuncia porque le hicieron bullying, porque acá hay niños violentos y hay algunas situaciones que no fueron diagnosticadas a tiempo. El apoderado decidió retirarlo y hacer una denuncia por bullying, y eso está penado no me acuerdo, como por tres millones de pesos. Y nos pilla de sorpresa porque no se advierte antes (Entrevista a Director Roco, 2016).

La interpretación del director respecto a este hecho es que muchas veces los apoderados no entienden mucho sobre las situaciones de violencia que se generan en la escuela. En este sentido, señala que “a veces no es ni siquiera bullying, porque el bullying es una situación que tiene que ver con conductas insanas prolongadas en el tiempo que produce ciertos efectos en la persona que lo está sufriendo”. En este sentido, se refiere a que esta denuncia se hizo por un hecho particular y no mantenido, lo que al parecer terminó siendo analizado por la superintendencia, que absolvió a la escuela.

Si bien la superintendencia ha marcado ciertos hitos que tienen relación con denuncias, la superintendencia también ha realizado visitas de fiscalización general. El UTP del Liceo Sur señala:

Vienen cada 2 meses, cada 4 meses, es relativo. Ellos vienen sólo a fiscalizar. Que estén los documentos de docentes, entre otras cosas, funcionarios, fiscalizan al PIE, todo, todo del PIE. Informes, es una cosa que se demoran el día completo” El PIE es una vez al año normalmente en Diciembre o Enero (Entrevista a UTP Rodrigo, 2016).

En estas visitas le han hecho llegar documentos y escritos en los que señalan “la pérdida de tiempo entre campanas” (Entrevista a Inspector Manuel, 2016), “libro de registros, papeles de antecedentes, señaléticas, asistencia, el comedor, entre otras cosas” (Entrevista a Profesora Lidia, 2017)

Significados construidos de la Superintendencia por la comunidad escolar

Los significados construidos por la comunidad escolar pueden agruparse en tres. En primer lugar, la superintendencia como “los uniformados que buscan sancionar”. En segundo

lugar, la superintendencia como “un arma de doble filo”. En tercer lugar como un organismo de “corruptos y papeleos”

Superintendencia como los Uniformados que buscan sancionar

La superintendencia opera mediante funcionarios que, a juicio de un profesor, se limitan a cumplir con su deber, asociando la imagen de este al de un uniformado:

(El funcionario) viene y está obligado a venir y cumplir una pauta (...) Nada puede hacer mucho el que llega aquí a aplicar la pauta más que obedecer (gesto de saludo militar) (Entrevista a Profesor David, 2017).

En relación al carácter con el que se realiza la visita, la superintendencia, según señala el Inspector, “a diferencia de otros actores, viene muy agresiva. Piensa que uno intenta engañarlo” (Entrevista a Inspector Manuel, 2017). El Director señala que la superintendencia “No hace sugerencias, siempre te quiere aplicar la multa” (Nota de Campo, 20161104). Esta intención de querer aplicar la multa a la escuela se condice con la manera en que la superintendencia opera. En la voz de una de las profesoras:

Vienen a ver, he visto que han mirado también, ven hasta los letreros de las señales de emergencia, las escaleras. Yo no sé si es de curioso, de sapeo, pero lo ven, vienen a supervisar. A veces vienen a ver el comedor, no siempre solo por los libros” (Entrevista a Profesora Lidia, 2017).

El “sapeo” de la superintendencia en búsqueda de fallas o sanciones es evidente para el director, quien describe el actuar de los funcionarios en las visitas que realizan a las escuelas:

Es como que no me sacó el parte por la luz roja, pero me pilló las luces intermitentes malas. Se nos sanciona por algo que en realidad no se investigó, pero igual la encuentran, la intentan encontrar. (Nota de Campo, 20161104).

La imagen de los uniformados agresivos que buscan sancionar las faltas de la escuela, mediante “el sapeo” se complementan con un elemento indispensable y que dice relación con el “factor sorpresa” de las visitas:

Nosotros íbamos a terminar el 11, ya se iban a despachar a los alumnos, pero por debajo nos enteramos que (la superintendencia) pueden llegar hasta el 14, entonces van a venir, van a ver que las salas estén con los profesores, que el libro, a ver todo, revisar el material, los libros, no sé hasta qué punto revisarán” (Entrevista a Profesora Graciela, 2017).

En razón de lo mismo, el liceo debió seguir funcionando con normalidad por la posibilidad de encuentro con la superintendencia. Por último, la visita de la superintendencia implica operar bajo ciertas presiones e instrucciones que generan al cuerpo docente:

Yo he estado en sala, por ejemplo, te dicen: “Ya, ¿tiene todo? ¿Pasó lista? Ya, pase la lista que está la superintendencia. Yo por lo menos paso la lista al final, porque estoy con los alumnos, pero cuando viene la superintendencia la paso apurada (risas), el miedo po” (Entrevista a Profesora Graciela, 2017).

Superintendencia como un arma de doble filo

La idea de que la superintendencia opera como un arma se debe a una frase señalada por el inspector del Liceo Sur: “para nosotros es un susto y un látigo, en cuanto se relacionan a puro maltrato. Ellos no protegen a los niños de esto (se refiere a los problemas de la escuela), ellos debieran decir a sus autoridades lo que estamos haciendo” (Entrevista a Inspector Manuel, 2017).

Asociar la superintendencia como arma, es algo que se repite en algunas afirmaciones como “te pega duro” (Entrevista a UTP Rodrigo, 2016) o “la superintendencia te pega el corte no más (Director en Nota de Campo, 20160809).

La imagen del arma es importante, ya que permite profundizar el análisis que se tiene sobre la superintendencia en el sentido de su carácter. Un arma deja secuelas y heridas en la escuela, y como señala el inspector, al referirse al proceso de revictimización que sufren los estudiantes al declarar ciertos episodios a la superintendencia: “dan ganas de llevar a un cabro chico al ministerio y decirle, esto es lo que les pasa (pone cara de asustado)” (Entrevista a Inspector Manuel, 2016).

La idea del arma, a su vez, se asocia a que en ocasiones, esta arma se utiliza por otros actores. Una profesora señala que los apoderados ocupan este recurso y muchas veces:

Son muy drásticos con nosotros (...) hay un sector de denuncias de apoderados y vienen al tiro con antecedentes cortantes (...) “No, es que voy a ir al ministerio, voy a ir a la superintendencia”, a tono de amenaza. (Entrevista a Profesora Graciela, 2016)

Así, es posible reconocer episodios en que una profesora intenta felicitar a una estudiante, pero que por un malentendido se asoció a una burla: “la mamá dijo que yo había prácticamente que me quería burlar de la niña, yo lo que había querido hacer era felicitarla, entonces siempre está latente, siempre” (Entrevista a Profesora Graciela, 2017).

La idea de que el arma siempre intenta dañar al acusado, sea escuela o docente, es una constante preocupación, ya que en cualquier momento las acciones pueden ser mal interpretadas:

Tú no puedes equivocarte en una palabra, entonces realmente está siempre latente eso, de que, o tú tocas a un alumno y el alumno dice: “no me pegue”, cuando tú lo tocaste, entonces tampoco, no se puede tocar, no se puede decir una palabra que no la hayas pensado bien (Entrevista a Profesora Graciela, 2017).

Pareciera haber la sensación de que lo único que se busca es que antes de poner la denuncia, exista una instancia en que la comunidad educativa pueda conversar con el apoderado para aclarar las versiones. Llama la atención, sin embargo, que esta arma es bien valorada por las mismas personas que asumen que se ocupa como arma, “yo creo que es un ente regulador que sí es necesario, yo creo que ellos sí pueden ser un aporte, yo creo que en realidad es un aporte, ya sea para el apoderado o para el colegio, es un ente necesario” (Entrevista a Profesora, Graciela 2017). Esto puede deberse a diversas causas, por un lado, se ve como un ente útil pero actualmente desmedido, y por otra, porque el arma es de doble filo.

El director señala un momento en que la superintendencia se ocupó como arma pero a favor de la comunidad educativa: “bueno te cuento esto para que te hagas una idea, logramos

arreglar la cosa y empezamos a tirar para arriba y me jubilan los profesores, y se produce otro vacío, me pasee por la superintendencia, y eso llegó al oído del alcalde y el alcalde dijo, hay un director que me va a acusar a la superintendencia, “Arregla ese problema ahora ya”, y corrieron a buscar profes y sacaron profes de entremedio de la manga, de por acá, de por allá, y no eran malos los profes, pero los echaron a todos este año. La superintendencia sacó el filo para el otro lado” (Entrevista a Director Roco, 2017).

Superintendencia como corruptos, desinteresados y papeleo

Al preguntar sobre las posibles causas que podrían explicar el actuar de la superintendencia, el inspector reflexiona que la búsqueda incansable de sanciones “tiene que tener una mala intención” porque señala que “aquí no hacemos cosas irregulares, nada de eso” (Entrevista a Inspector Manuel, 2016). En el mismo tono, explica que esto podría deberse a que “hay plata de por medio (Entrevista a UTP Rodrigo, 2017). Además, agrega: “Ellos son los de las platas, las hacen desaparecer, las tiran para un lado y para otro, no el liceo” (Entrevista a Inspector Manuel, 2017).

Frente a esta reflexión, el director señala que los más afectados, en la mayoría de las veces, suelen ser las mismas escuelas:

La superintendencia va, fiscaliza y sanciona. Es una manera de quitarle posibilidades a los municipios, a las escuelas, de que se solucionen los problemas de recursos necesarios. No es algo que se invente que la plata no alcanza. Hay baja matrícula, baja asistencia y entre otras cosas excesos de funcionarios no docentes y multas por parte de la superintendencia. Todo eso en un paquete. (Entrevista a Director Roco, 2016)

Así entonces, la superintendencia pareciera estar tan focalizada en multar que algunos docentes no perciben un interés por parte de este organismo de “ver el contexto real de las situaciones en que se le dice algo al alumno (Entrevista a Profesora Graciela, 2017)”.

A tal nivel es lo descontextualizado o poco empático el actuar de la superintendencia que un profesor opina: “Es como una correa de reproducción. Ellos vienen poco porque tampoco tienen tanta gente para controlar este tema y nosotros trabajamos con personas, y

eso es lo que no entienden los legisladores. Pasan muchas cosas y somos personas “(Entrevista a Profesor David, 2017).

El UTP del Liceo Sur señala que la superintendencia ve más lo administrativo y que “no hay relación de la superintendencia con los profesores. Las relaciones son con las direcciones” (Entrevista a UTP Rodrigo, 2016). Esto podría explicar por qué el profesor siente que el organismo no los ve como personas, sino que más bien los vean como, lo que otro profesor, denomina “un trámite”:

Para ellos nosotros somos un trámite. Ellos son también un trámite más burocrático que viene a hacer lo mismo que hacía la subvención en la lógica del, a ver este caballero puso aquí que pasó suma, a ver niñito, ven con tu cuaderno para ver dónde está la suma, no hay una relación así” (Entrevista a Profesor Ramón, 2017).

Lo que la profesora Lidia llama como “relación burocrática” (Entrevista a Profesora Lidia, 2017) parece complementar esta idea de que en realidad, más allá de un vínculo entre superintendencia y la comunidad escolar, son visitas planificadas, muy asociada a las pautas y papeles que buscan generar un daño a la escuela, más que a entregar un apoyo.

La Superintendencia en la cotidianidad de la Escuela Nova

La primera instancia en la que se conversó con el ex director de esta escuela, el año 2015, él sentenciaba: “estamos siendo intervenidos por la superintendencia” (Entrevista exDirector Augusto, 2015).

Ese año, fue la primera experiencia con la superintendencia según lo que cuenta la comunidad escolar, en ese momento, pensaban que ellos “ven cómo tú usas las herramientas para tu clase” (Entrevista a exDirector Augusto, 2015), aunque señalan también que revisan posibles irregularidades que pueda tener la escuela en términos de infraestructura “si hay un vidrio roto, visitas y observaciones de aula, se fijan en la asistencia” (Nota de Campo, 20160822).

Si bien por parte de la ex dirección había algunas confusiones en relación a las funciones de la superintendencia en un inicio, pues se confundían con la agencia de la calidad, la UTP de ese entonces y actual directora, complementa la descripción sobre cuáles son sus funciones:

El organismo que fiscaliza y regula todo lo que tiene que ver con recursos financieros, con los dineros (...) Entonces qué hace la superintendencia, regula eso. Entonces cuando ellos vienen a supervisar, vienen a ver los libros de clases y a ver si la asistencia está bien pasada. Y pasan a los cursos y por ejemplo, si ven 30 niños en primero, tienen que estar registrado como asistentes los 30 niños y los demás tienen que estar como ausentes. (Entrevista a ex UTP Amanda, 2015)

La claridad sobre las funciones y roles que tiene la superintendencia por parte de la UTP, podría deberse a que el DEM contrató a una persona para anticipar una visita de la superintendencia en años anteriores:

El Departamento de Educación contrató a una persona exclusivamente para esto, para ver todos los problemas con la Superintendencia, y esa persona en marzo-abril nos hizo a todos los directores una jornada en que nos dio señales de qué es lo que tenemos que tener, qué documentos eh... cómo hay que actuar cuando llegue la Superintendencia, cómo hay que mantener los libros de clases, todo eso... (Entrevista a Directora Amanda, 2017).

En términos del despliegue de la superintendencia, la actual directora señala que deben acompañar a los funcionarios, “se les tiene que otorgar un espacio donde puedan trabajar y estar ahí con ellos, porque ellos te van pidiendo información, hay que acompañarlos cuando van a clases, cuando revisan el colegio. Te piden los libros de salida, títulos. Hay que estar ahí con ellos (...) vienen una o dos personas, por un día a menos que revisen PIE que pueden ser dos días” (Entrevista a ex UTP Amanda, 2015).

Entre el año 2015 y 2016, la superintendencia fue a la Escuela Nova en dos oportunidades. La primera visita consistió en ver en detalle las condiciones de infraestructura de la escuela:

Aquí las escaleras, todas las escaleras tienen que tener las gomas, porque si no tienen las gomas es un riesgo para los niños. Entonces si tuviéramos las escaleras

sin goma esa es una multa, también revisaron los vidrios, ellos fiscalizan todo eso, los baños, que estén en buen estado” (Entrevista a ex UTP Amanda, 2015).

En relación a los vidrios y ventanas, un profesor recuerda las sanciones que vivieron como escuela en aquella visita y reflexiona en torno a ese asunto:

Yo me acuerdo años atrás era que no había unas ventanas acá y nos sacaron un parte. Por ventanas que no estaban. Le sacaban un parte a la escuela, pero ellos saben que los recursos llegan al sostenedor y que él se debe encargar de eso. Es la labor de la escuela informar pero si ellos no lo hacen entonces depende de él (Entrevista a Profesor Camilo, 2017).

El segundo caso que ocurrió durante la antigua directiva se relaciona con una denuncia por Bullying y con una visita en relación al PIE:

Cuando tuvo que ver con el asunto del caso que tuvimos del supuestos bullying que hubo, también hemos tenido visitas, pero sí han tenido que ver más que nada al PIE, que están todo el día y eso. En las visitas vienen a hablar conmigo, la jefa de UTP y van a ir a una sala a ver que están trabajando. Si es el PIE va a ver cómo esta trabajando el PIE, con qué niños están, si están las pruebas, todo ese asunto (Entrevista a ex Director Augusto, 2015).

El año 2017, la superintendencia visitó la escuela en reiteradas ocasiones. Las dos primeras veces dicen relación con episodios de violencia en la escuela y la más reciente visita se debe al proceso de conflicto que vivió la comunidad escolar por la nueva dirección. En relación a las primeras visitas del año, un profesor señala lo siguiente:

Hubo una denuncia a una profesora de kínder que le había pegado a un niño. Esa la hizo un apoderado, a no, lo hizo la escuela, porque justo una psicóloga del DEM que está trabajando acá con nosotros ella vio toda la situación”. (Entrevista a Profesor Martín, 2017).

En el mismo tono, otro profesor recuerda otro episodio en que dos niños peleaban y una profesora pareciera haber incitado a la violencia:

Fue un problema con un estudiante de un curso, que fue mordido por otro compañero y la profesora incitó a la violencia, diciéndole que lo mordiera de vuelta. El niño lo mordió y la situación fue denunciada por un apoderado para realizarse un sumario. Una profesora señalaba que tenía licencia y llevaba varios meses y que estaba con un tema de pastillas, “con problemas psiquiátricos” (Nota de Campo, 20170831).

La última visita realizada por la superintendencia, y la más significativa para los actores según sus propios testimonios, fue a raíz del cambio de equipo directivo el año 2017, momento en que se solicitaron informes para aclarar si las acusaciones del sector opositor a la nueva dirección eran irregulares o no. Estas acusaciones terminaron por favorecer la nueva gestión de la Escuela, sancionando en conjunto con el DEM, el traslado de profesores opositores a otros establecimientos educacionales.

Significados construidos de la Superintendencia por al comunidad escolar

Los significados construidos por la Escuela Nova son dos: La Superintendencia “como un allanamiento policial” y la superintendencia como “una notificación de alarma y presión”

Superintendencia como un Allanamiento policial

Al preguntarle a la comunidad escolar cómo es la relación entre la escuela y la superintendencia, lo primero que llama la atención es la asociación que hace un profesor entre las visitas de la superintendencia y un allanamiento:

En mi imaginación me hago la película que vienen en un helicóptero y bajan con cuerdas, dándose volteretas, como en la película de Monster INC, tipo allanamiento, cuando llegaban los antihumanos, una huevada así pasa por mi mente (risa) Siempre está el mito que una vez vinieron y encontraron un error (indica con el dedo y alza la voz) y pasaron una multa millonaria (Entrevista a Profesor Mauricio, 2017).

La idea del allanamiento, tal como refleja la cita, se asocia a una visita sorpresa en la que intentan desmantelar un lugar con intenciones de develar alguna irregularidad. La idea del “factor sorpresa” es descrita por la actual directora del establecimiento:

Ellos no avisan y la frecuencia puede ser una vez o dos veces al año por escuela, ahora a esta escuela no habían venido en años. Entonces nosotros en cualquier momento estamos a la espera (risa nerviosa), todo el año estamos que llegue en cualquier momento la superintendencia” (Entrevista a exUTP Amanda, 2016).

Para docentes de la Escuela, el sentir expectante de la visita se relaciona más directamente con el miedo y los nervios. Esto puede deberse a lo que dice el ex director cuando intenta describir el carácter con el que la superintendencia llega a las escuelas: “Vienen de frente, de una con todo. Son sanciones fuertes, sanción de la superintendencia son montos fuertes (...) vienen a fiscalizar, son jodidos, súper quisquillosos. Revisan todo” (Nota de Campo, 20160822).

Esta idea del allanamiento quisquilloso se complementa con la idea de que cualquier irregularidad es percibida por la superintendencia como una mala intención por parte de la escuela. En razón de lo mismo, el ex director señala “todos los consejos, hemos estado todos “oye cuiden las firmas”, porque “clase no firmada, clase no echa” y si no se puso al niño que fue o al revés “se asocia a adulteración y falsificación” (Entrevista a ExDirector Augusto, 2016).

Cuando se pregunta a una profesora de la escuela, qué sentirían si llega la superintendencia ahora, señalan que reaccionarían de inmediato: “me pongo nerviosa, digo qué pasó, qué pasó, qué hice, qué me van a preguntar, uno se empieza a pasar el miedo, qué hiciste, qué no hiciste (risas) qué hice, qué hice” (Entrevista a Profesora Alejandra, 2017)

Lo llamativo es que ese es el sentir de una profesora en el contexto de una escuela que no suele caracterizarse por tener problemas con este organismo: “esta es la escuela que menos problemas ha tenido con la superintendencia de la comuna” (Entrevista a E.Convivencia Daniel, 2017).

Así entonces, la idea de que la superintendencia allana de manera agresiva y sorpresiva la escuela genera en algunos actores de la comunidad escolar la sensación de miedo, nervios, siendo significado como un ente que se preocupa más bien de tener un carácter punitivo que de apoyo: “No no no no, no , no he visto nada positivo (...) La superintendencia sería el ente que castiga más que felicita (risa)” (Entrevista a Profesor Martin, 2017).

Esta idea se refuerza en la sensación y reflexiones que emanan de otro profesor de la Escuela, quien señala que la superintendencia es un agente que genera presión en los profesores:

No es apoyo (...) El que sienta presión sí, de que siento un apoyo, no. La superintendencia y la agencia, uno como que viene a paquear y otro a apoyar (hace comillas con las manos) (Entrevista a Profesor Camilo, 2018).

Superintendencia como una notificación

La idea de que la superintendencia opera como una notificación a la escuela dice mucho del tipo de relación o vínculo que este organismo genera sobre todo con la comunidad docente. Una primera idea de este significado es señalado por el profesor de educación física al momento de preguntarle sobre las visitas de la superintendencia: “más que hayan llegado ellos, llegan mediante notificaciones, son notificaciones de denuncia (Entrevista a Profesor Martín, 2017).

El hecho de que la superintendencia llegue “mediante notificaciones” hace que el vínculo no sea visto como una relación como tal. En palabras de una profesora:

Vienen a ver actas, que las cosas se cumplan, a ver papeleo, todos corriendo (risas) Si hay algo bueno significa que nada, que ok, más allá de eso, así como que uno tenga una (enfatisa alzando la voz) relación con ella (gesto de abrazar), no .Si hay algo malo ahí nos llega (risas), nos llaman la atención. Ahí hay que afirmarse” (Entrevista a Profesora Alejandra, 2017).

Otro profesor señala que ni siquiera los ha visto en persona: “Jamás, jamás, jamás la he visto, pero siempre andan con el rumor de que vienen de improviso, vienen a revisar los libros (voz tenebrosa) (Entrevista a Profesor Mauricio, 2017).

La visión que se hacen los docentes sobre la superintendencia como algo “no afectivo” es incluso reconocido por quienes piensan que la superintendencia puede llegar a ser comprensiva: “Yo creo que igual son personas humanas, que si uno comete un error uno

puede plantear un acuerdo, antes de que llegue al nivel de colocar un parte o colocar una multa”. (Entrevista a Profesor Camilo, 2018).

El hecho de tener que argumentar las razones por las cuales el profesor piensa que la superintendencia “son personas humanas” reafirma lo anteriormente dicho y llama la atención, pues significa que la relación que se tiene con este organismo es mínima y solo se traduce en las denuncias escritas, formalidades y allanamientos.

ATE en la cotidianidad del Liceo Sur

En el Liceo Sur se ha trabajado con dos ATEs en los últimos cinco años: La “ATE Convivencia” y la “ATE SIMCE”.

La ATE Convivencia trabajó con la escuela durante años anteriores a la investigación. En esta, según señalan algunos miembros de la comunidad educativa, realizaron diversos talleres, pudiendo abordar protocolos y la actualización de su manual de convivencia. Esta ATE, en términos generales, dejó una buena impresión en la escuela, porque “por lo menos se vio que se movió gente, alumnos, se les ayudó, se hizo algo concreto. Hay hechos que dicen ellos que estuvieron acá. Resultados no (Entrevista a Inspector Manuel, 2016).

Esta ATE era irregular en sus visitas, pero lograba realizar algunos talleres de afectividad y sexualidad, de valores, deberes y derechos. A su vez, pretendían levantar seminarios comunales y reuniones con apoderados, pero según comenta el director, el año 2016 “desaparecieron, se fueron para arriba, están en la parte de Convivencia a nivel de gobierno” (Entrevista a Director Roco, 2017).

Es importante mencionar que el área de convivencia, una vez que la ATE se retira de la escuela, queda a cargo de la ATE SIMCE. En razón de lo mismo, la descripción y análisis sobre la ATE en el Liceo Sur se centrará en esta última.

La ATE SIMCE se empieza a implementar en la misma fecha en la que empieza a entrar en vigencia la Ley SEP, el año 2009. El DEM justificó esta iniciativa para que esta empresa privada apoyara en la elaboración e implementación de los PME de los establecimientos municipales de toda la comuna.

En términos formales, la ATE SIMCE tiene tres instancias en las que se reúne con la escuela. En primer lugar, realizan reuniones mensuales con directores de la comuna. En segundo lugar se realizan pruebas orientadas al reforzamiento del SIMCE y, por último, se reúnen semanalmente con los docentes con el fin de mejorar los resultados SIMCE.

En relación a las reuniones mensuales con los cuerpos directivos, es importante mencionar que su rol es acompañar el proceso de elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, proponer talleres para subir los puntajes del SIMCE y mejorar la convivencia.

La modalidad de las reuniones semanales con docentes intenta abordar dos aspectos: observación de aula para luego levantar sugerencias; y talleres para mejorar el trabajo en aula.

Los significados que la comunidad escolar construye en torno a la ATE SIMCE son: “La ATE como una imposición”, “La ATE como los jefes de la escuela”, “La ATE como un negocio corrupto”, “la ATE como una medida de presión y control”, “la ATE como inútil, mediocre y descontextualizada”.

ATE como una imposición

La comunidad educativa del liceo Sur considera que esta ATE fue contratada en específico, debido a que el dueño había trabajado anteriormente en el municipio y enfatizan que ellos no fueron parte de esta decisión, ni tampoco consideran su opinión a la hora de evaluar su permanencia en las escuelas y que está todo arreglado:

Entonces aquí hay directores que son pro-ATE, son los mismos directores que son seleccionados al azar (hace comillas con las manos) para conformar la comisión que va a elegir el contrato de la nueva ATE (...) los términos de referencia que entrega son tan específicos que la única que puede cumplir es la ATE SIMCE, o sea, se presente quien se presente está fuera de foco, no sirve, no encaja, no cumple con los plazos, no cumple con los papeles, así que seguimos con esa ATE. (Entrevista a Director Roco, 2017)

El inspector aclara que para esta votación no convocan a todas las personas: “Ahora cómo se elige la ATE es otro cuento también. Convocan a directores, no a nuestro director, no ha

votado nunca”. (Entrevista Inspector Manuel, 2017).

El cuerpo directivo ha intentado apelar a esta decisión para que no se renueven los contratos de la ATE SIMCE. No obstante a ello, no han podido encontrar los mecanismos para hacerlo, porque como dice el UTP del mismo liceo, “es muy oscurita la cosa” (Entrevista a UTP Rodrigo, 2017):

Hicimos un rechazo a la ATE y dijeron que no. Se nombra un grupo de directores, jefes técnicos, siempre los mismos a nivel comunal. Nombran a la misma ATE. Los que somos disidentes a la ATE no nos llaman. Lllaman sólo a los que están de acuerdo con la ATE. Hay gente que está de acuerdo. Directores y jefes técnicos (Entrevista a UTP Manuel, 2016).

ATE como los jefes que presionan y controlan la escuela

La manera en que se entabla la relación entre la ATE y los docentes es también un elemento que incide en la manera en que se podría significar:

Esta ATE es como todas nomás, llegan los asesores (...) ellos parten de la visión que ellos son los jefes tuyos, y que tienes que hacer lo que te dicen, ellos te mandan, “Tiene que pasarme esta prueba profesor”, “No, es que...”, “No, tiene que pasarla...” (Entrevista a Profesor León, 2017)

Esta idea del jefe, reposaría en los fundamentos iniciales del por qué se incorporaron las ATE a los liceos. El mismo profesor comenta que muchas veces ellos se ponen en la posición de jefe que viene a salvar las escuelas que obtienen malos resultados:

Entonces las ATE parten de la base que las escuelas están malas, están malas, entonces ellos son como unas personas iluminadas que vienen a levantar las escuelas para que surjan los aprendizajes (Entrevista a Profesor León, 2017).

El Sostenedor, al ser una figura ausente, hace que la ATE se fortalezca. El Director señala que “el DEM y la ATE son la misma cosa entre ellas” y que tiene muchas atribuciones:

Después llegó la ATE que está hasta el día de hoy, es una ATE que es como un Ministerio chico, ellos supervisan, controlan, es como un Ministerio y una Agencia

de Calidad al mismo tiempo, o sea lo único que les falta es la parte de la Superintendencia para completar (Entrevista a Director Roco, 2017).

La ATE, al operar como “Ministerio chico” ha sobrepasado a los miembros de la comunidad educativa, pues estos últimos no tienen control de las actividades que se incorporan al PME y por lo tanto de muchos de los fondos que deberían llegar al Liceo. Así, hay una naturalización y aceptación de que la ATE administre los PME. El director enfatiza en esta idea en reiteradas ocasiones:

Todo lo que es SEP va a los proyectos PME los cuales están manejados por la ATE, los proyectos. La ATE entrega lo que hay que poner tal cual, porque es lo que harán ellos. Esto es lo que haremos y gastaremos todos los recursos. No se pueden llevar todo, pero la mayoría (Nota de Campo, 20160809).

Otra medida de control y presión que genera la ATE dice relación con los niveles de exigencia y de contenidos que desarrollan en las pruebas de reforzamiento SIMCE y las consecuencias que esto genera en apoderados y el quehacer docente:

La niña (de la ATE) dijo que lo que pasaba era que se pretendía trabajar todo con problemas, yo le dije: “Primero tendríamos que partir nivelando la lectura porque muchas veces en la lectura en el problema está la solución” pero los niños no leen comprensivamente, leen como el loro, entonces tú les preguntas “¿De qué se trata esto?”, no tienen idea; “se les rebaja mucho el nivel de exigencia” me dijo (la ATE), porque aquí han habido apoderados como que vienen a... había una profe de historia, la profesora tanto hizo caso, súper exigente y todo, venían a acusarla de que pasaba mucha materia y daba mucha tarea, nos llega a nosotros después (Entrevista a Profesor Ramón, 2017).

Además, el nivel de exigencia genera presión en los docentes no sólo por intentar controlar las pautas y las pruebas en cuanto a su contenido, sino que también porque la ATE hasta inicios del 2017 aplicaban ensayos SIMCE y pruebas y no permitían a los docentes ver ni modificar las preguntas de esta, lo que molestaba mucho a los profesores. La profesora Lidia profundiza sobre este punto:

Antes era un mero instrumento de evaluación, porque les interesaban las cifras, no

les dejaban ver las pruebas a los profesores, no había un apego, no había una relación entre profesor y ATE. Solo sabían que salían mal evaluados los alumnos, entonces igual era penca desde su comienzo (Entrevista a Profesora Lidia, 2017)

Así entonces, la misma profesora concluye que la ATE no ha sido un apoyo, sino que se ha convertido en realidad en un agobio para el estamento docente:

Ahora si tú me preguntas no tiene mucho sentido la ATE, porque no hay un gran apoyo que yo vea, (...) Nadie hace una buena crítica post reunión con ellos cuando los veo acá. (...) Al principio, ellos estaban agobiados con esto, puros rojos. Y que no pudieran ver el material que se les evaluaba eso era lo peor para los colegas profesores. (Entrevista a Profesora Lidia, 2017).

Además de generar hostigamiento respecto a desempeños, la ATE ha generado situaciones que sobrepasan lo académico. Un claro ejemplo es el que señala el profesor David:

Yo me acuerdo que entraron tres o cuatro personas al aula, yo no tenía manejo de curso en ese momento. Los niños se descontrolan con tanta gente. El día lunes llegué venía con el pelo todo mojado, me estaban esperando, directora, jefe, oye por qué usted se puso tal cosa, sí porque me gustó, de la ATE y una actitud que la encontré fría, y más encima yo estaba resfriado, yo los miraba: ustedes vinieron por esto hoy día, sí, que mi pelo largo me decían, me interpelaban. Que era insolente por mi forma de ser a través del pelo (Entrevista a Profesor David, 2017).

Un último ejemplo que ilustra la manera en que opera la ATE y sus mandatos es el siguiente relato que describió un profesor, donde finalmente todas las instrucciones que emanan de la ATE hacia el docente, terminan siendo responsabilidad de este último:

Me dijo: “Profesor, yo quiero lo siguiente, yo quiero que usted con este curso salgamos al patio, veamos plantitas, que ellos busquen chanchitos (...) “Primero, este curso no es un curso adecuado para que salgamos al patio, este curso es altamente disruptivo, yo creo que esa actividad la podemos hacer, tal vez en grupo, o busquemos una alternativa, podríamos ir nosotros a buscar los chanchitos al patio, vamos a la sala de laboratorio y...”, “No”, me dijo, “Yo soy la que le está dando esa orden y usted tiene que hacerlo,

porque si no, usted se niega a practicar las tareas y cosas que yo le estoy diciendo”, “Bueno” le dije yo, “Pero aclaremos una cosa ¿Quién es el responsable de esta clase? ¿Usted o yo?”, “Yo”, me dijo, “Porque yo voy a estar con usted y soy la que...”, “Ok, saquemos al curso”, sacamos al curso, le dimos la tarea y quedó la escoba, arrancaron las plantas, quebraron los árboles, quebraron un vidrio, se pusieron a pelear, se tiraron tierra en los ojos, fue un escándalo; y yo le dije “Esto yo se lo planteo antes”, estaba súper nervioso, más encima una chiquilla joven, súper nervioso, llegó el inspector, se pusieron a pelear, mandaron a los que estaban con tierra en la boca a lavarlos, a los que sacaron hojitas, a los que hicieron hoyos para sacar los chanchitos que no habían... entonces, me entiendes tú, se generó todo un caos, obviamente que a mí, el director: “Usted es el responsable profesor, todo esto pasó...”, y yo “A ver, momentito, yo hablé con la señorita ATE, y ella me dijo que ella se hacía responsable porque ella estaba dando la clase”, él me dijo “No po, legalmente el profesor es el único responsable de la clase, y el profesor tiene que poner la orden y toda persona que esté dentro de la sala de clases tiene que adherirse a la normativa del profesor, porque el profesor es el único responsable de una clase, nadie más, ni la ATE, ni el director que se mete a la sala, nadie, usted es el responsable de la clase”; “Ya po”, le dije, vi a la niña que me dirigió los dardos a mí, sabiendo lo que estaba ocurriendo, asumí, y aprendí (Entrevista a Profesor León, 2017).

ATE como un negocio corrupto

La ATE SIMCE es vista a su vez, por parte de toda la comunidad escolar, como un negocio corrupto. Una de las primeras ideas que emerge en función de este significado es que “Vienen a conversar contigo, te pregunta lo que se sabe que tú estás haciendo, o sea mira, sinceramente yo creo que ellos vienen a justificar su sueldo, nada más que eso.” (Entrevista a Profesora Graciela, 2017). Esta idea se repite en la voz del inspector, que señala que en muchas ocasiones, la ATE ni siquiera se preocupa de realizar sus entrevistas o reuniones con seriedad, sino que simplemente se interesan en cumplir con sus formalidades para

cobrar el sueldo: “Yo viví eso cuando en ciencias naturales, ¿cuál es el aporte? Le decía yo. Nada. Entonces ¿qué hacen con los profesores?, “Compadrito, firmeme aquí, hasta luego pase”, y cobran las entrevistas”. (Entrevista a Inspector Manuel, 2017).

La intención de la ATE por solo cobrar su sueldo se va complementando con la idea de que en realidad lo único en lo que piensa este organismo es en dinero:

Y a ver, lo que pasa es que esto más del SIMCE lleva a la ATE y esto es un chamullo donde están todos pensando en plata y que está conectado con el alcalde (Entrevista a Profesor David, 2015).

Este “chamullo”, relacionado con la corrupción es posible de asociar a los cálculos que hace el Director el año 2015:

Imagina que de los \$61.657.240, \$25.449.860 supuestamente corresponde al gasto interno, todo el resto directamente para el bolsillo de la ATE. Y eso que nuestros “gastos internos” también se lo llevan ellos, si yo veo estos números (muestra el PME) ahora que es fin de año, no antes. Durante el año me dicen que no hay plata para nada, eso les digo yo a los profesores, y ahora salen con estos montos exorbitantes y muestran que se gastó plata en actividades que nosotros hicimos de manera gratuita, solo para que calce con sus informes (Nota de Campo, 20151020).

Este margen de ganancia, el chamullo, y esta práctica de rellenar actividades con montos ficticios es del todo ilegal, y en una entrevista realizada el año 2017, el director vuelve a mencionar un ejemplo de aquello:

Ellos tienen contactos por todos lados, la ATE. Sacaron las actividades del PME. En varias escuelas hicieron lo mismo. En unas más y en otras menos. Es un intento de sobreponer sus... Claro, para concretar todas las acciones de las escuelas en acciones de ellos. Para generar mayor justificación seguramente también, los gastos. No sé, eso es gravísimo, yo les dije esto es gravísimo, significa que las escuelas no están planificando” (Entrevista a Director Roco, 2017).

La naturalización y aceptación de esta situación no solo tiene que ver con las barreras que se han encontrado a la hora de querer eliminar esta ATE, sino porque según entienden, este negocio está permitido por la ley y con esto se refieren a la Ley SEP:

Pero... está claro que hay un robo, pero acá está todo permitido, la ley lo permite; entonces es harta plata para una comuna tan pobre y con tantos problemas de... digamos, de gestión de personal, especialmente personal docente (Entrevista a Director Roco, 2017).

Al poner la Ley SEP a las empresas ATE en un lugar estratégico, estos no pierden la oportunidad de generar ganancias. El UTP del Liceo es claro en señalar los objetivos que se plantean las ATE:

Los que tenían visión, levantaron las ATE. No por convicción, por negocio. Y vámonos llenándonos de plata. Un profesor que gana 700 mil pesos y ve que una ATE gana mil doscientos millones de pesos al año. Y esa ATE viene a trabajar con ese profesor, se produce un conflicto ahí po (...) si es muy bueno el negocio, una locura. Esa es la pena que yo tengo. Cómo nosotros somos partícipes de estos negocios, los profesores. Obligados. (Entrevista a UTP Rodrigo, 2016).

El nivel de disputa por la plata y actividades de la escuela, en el año 2017 fue muy explícito y confrontacional. El equipo directivo intentó disputar actividades del PME para suplir el vacío que dejó la ATE SUR Convivencia, pero la ATE SIMCE también intenta controlar las actividades y presupuestos de estas áreas:

Hubo toda una polémica de encontrar otra ATE a raíz de que estaba quitándole una parte a la ATE institucional (ATE SIMCE), digamos, estaba quitándole la esquina del pastel así. Nosotros pudimos escarbar algunas actividades de convivencia, pero ya te imaginarás cómo terminó la historia (se encoje de hombros) (Entrevista a Director Roco, 2017b).

ATE como descontextualizada, inútil y mediocre

A juicio de la comunidad docente, la ATE SIMCE intenta implementar pruebas y talleres que muchas veces no consideran el contexto de la escuela: “Yo les digo a ellos, vengan para mi clase, aprendan que estas cuarenta y cinco instrucciones de cómo hacer una clase es inviable. Es terrible”. (Entrevista a Profesor David, 2015). Esta idea dice relación con la cantidad de contenido que la ATE intenta incorporar de manera forzosa a un Liceo donde el contexto no se los permite:

Ellos, por ejemplo toman... yo lo he encontrado siempre una tontera, toman en cuenta todo el programa po, y tú nunca llegai a pasar todo el programa (Entrevista a Profesor Ramón, 2017).

Además de las instrucciones y recomendaciones que hacen a las clases, durante el año, la ATE hace pruebas para ir monitoreando e ir anticipando posibles resultados del SIMCE. En la voz del mismo profesor también caen en el mismo error:

Ahora mismo en séptimo, que yo estoy haciendo matemáticas, es así de guatón el libro, así de guatón, parece guía de teléfono, para puro séptimo, porque pasaron materias de primero medio, hasta de segundo medio a octavo y séptimo, entonces obviamente los cabros no cachan una (Entrevista a Profesor Ramón, 2017).

Una profesora señala que las pruebas “deben ser bien planteadas para la edad que tienen los niños. No siempre coincide el raciocinio desarrollado con la prueba, con las preguntas que llegan, deben ser acotadas, o por ejemplo la ambigüedad de las alternativas respecto a las pruebas que entrega la ATE”. (Entrevista a Profesora Lidia, 2017)

Esta manera de plantear las pruebas hace que los estudiantes no se sientan preparados para responderlas y reaccionen de diversas formas a la hora de contestarlas:

Cuando viene la prueba estandarizada con cuarenta preguntas, cuarenta preguntas, que el cabro chico llega y dice, tío la llene, pero si no hemos ni leído, pero ya la llené, llegan los resultados, olvídete. (Entrevista a Profesor David, 2017).

El formato de la prueba y las preguntas no son el único problema de estas evaluaciones, sino también la manera en que se intentan abordar los contenidos. En este sentido, la ATE SIMCE, al ser una empresa que aborda a todos los liceos de la comuna, no se da el tiempo de contextualizar las preguntas a los momentos y ritmos de la escuela y ese es uno de los mayores problemas detectados por los docentes:

O veís al niño ahí en el patio, profesor hicieron la prueba de ciencias naturales, la tía no ha pasado nada de la materia que nos tomaron, pero ¿cómo?. No, la tía no nos pasó la materia, es lo primero que dice el niño. Yo veo el programa y la materia que estaban evaluando era para diciembre, no tienen ningún hilo conductor con los programas, pero bueno. (Entrevista a Profesor David, 2017).

Para otro profesor, la ATE es “un ente, como te dijera, fiscalizador, más que de ayuda” (Entrevista a Profesor Ramón, 2017). Este rol de fiscalizador intenta acompañarse de asesorías, pero no se condicen tampoco con el contexto en el que trabajan:

Estas ATE hacen eso, reciben millones de pesos, entonces esa plata la reciben y ellos hacen como que asesoran a las escuelas, pero no tienen una efectividad; y no es que yo lo diga, sino que por qué no tienen efectividad, porque desde que se formaron las ATE, hasta la fecha de hoy, y según evaluaciones que se han hecho, publicadas, no ha habido ningún mejoramiento en las escuelas, ninguno, al contrario, vamos más en picada; entonces las ATE no están funcionando (Entrevista a Profesor León, 2017).

Otra situación generada por la ATE que provoca molestias dice relación con las observaciones del aula:

Había muchos profesores prontos a jubilar, así que era peor porque sentían que que me vienen a enseñar ellos (...) Cómo venís tú a decirme que haga esto en la clase si ya lo hice diez veces, le daba vueltas con eso. (Entrevista a Profesora Lidia, 2017)

En relación a los talleres de retroalimentación de estas observaciones de clase y que tienen por objetivo mejorar el trabajo de aula, es posible identificar dos temas para la comunidad docente: la gente que contratan no está preparada para realizar talleres útiles para los docentes, y los talleres que se realizan son precarios.

Respecto a la preparación de las personas que se reúnen con docentes y que hacen las capacitaciones, un profesor señala que no se prioriza la contratación de personas con experiencia y eso puede incluso provocar problemas legales:

Entonces aquí las ATE ¿Qué es lo que hacen? Contratan, para economizar, contratan personas que no tienen experiencia previa, no conocen... no conocen la orgánica de una escuela, que no saben lo que significa trabajar en estas comunidades, entonces en el fondo no hay apoyo (...) (Dicen) “No, usted tiene que hacer un... video, con sus alumnos y lo sube a Youtube” ¡Equivocado! Porque si yo subo videos de menores, reclama un apoderado, me llega de afuera, por eso la televisión les tapa la cara; te fijas, esas cosas, uno dice: “A ver... no lo voy a hacer”, “¡Ah! No lo hizo, es

complicado, este profesor está en contra de la ATE”, eso es por dar un ejemplo de lo que ocurre (Entrevista a Profesor León, 2017).

El mismo profesor señala que “las personas que contrata la ATE, no son las más idóneas, son profesores comunes y corrientes, y es más, son jóvenes, no tienen la experiencia de un profesor con años de servicio (Entrevista a Profesor León, 2017). Una profesora enfatiza en que la ATE no aporta y no es capaz de controlar la disciplina en el aula:

Esta (ATE) ningún aporte. Toman pruebas un equipo que no manejan al grupo curso, tenemos que dejarles los profes instalados todo porque no pueden manejar la disciplina en la sala. Entonces vienen las pruebas, después instrumento a los profes y entrevista. ¿Qué hace? Unas recomendaciones medias caseras de las entrevistas y eso era todo (Entrevista a Profesora Lidia, 2017).

Otra profesora señala que las reuniones no son útiles porque no llegan con ningún análisis o dinámica que supere lo que ellos mismos hacen y buscan de manera cotidiana:

Ahora si te van a entregar una guía o algo te meten ahí a internet, la sacan, es lo mismo que tú vas a hacer, yo creo que no hay una mayor labor abocada a un colegio, una realidad específica, porque todo lo que me pueden entregar a mi yo lo puedo buscar en internet, ya lo tengo (...) entonces realmente creo que no es un, o sea creo que es una pérdida de tiempo y de recursos, según lo que yo pienso, humildemente” (Entrevista a Profesora Graciela, 2017).

Otra idea que refuerza la idea de que las personas que vienen al liceo a apoyar no están preparadas es cuando rinden las pruebas:

Porque también cuando vienen a tomar pruebas, de repente tú ves que son personas que no están capacitadas para estar con tantos alumnos o con alumnos que son irruptivos, que de repente se forma una pelea o que pelean (...) ahí se dan cuenta de la capacidad que tiene que tener uno para estar con esos alumnos todo el día (Entrevista a Profesora Graciela, 2017)

En relación a las capacitaciones que hace la ATE SIMCE, la comunidad educativa también señala que son insuficientes y precarias. Muestra de aquello es un ejemplo que dio una profesora que jubiló el año 2016, pero que compartió sus experiencias con la ATE:

La ATE no ayuda, ha dado cursos que dan vergüenza. Estrategias muy básicas. Tienen que ser más profesionales. Para una clase de ciencias naturales nos trajeron unas uvas y nos preguntaron: “¿De qué son?” De Plástico respondimos. Luego nos mostraron unas reales y las comimos po’. Pero para qué me sirve eso. Lo único que hacen son talleres que no sirven para nada. (Entrevista a Profesora Renata, 2015)

En relación a este tema, el director ironiza respecto de una capacitación más reciente en que supuestamente deberían haber abordado elementos ligados al perfeccionamiento docente:

Hacen perfeccionamiento que, tengo entendido que el último perfeccionamiento fue bastante bueno (tono irónico), los profesores aprendieron a hacer hotcakes, aprendieron a (risas) a hacer una serie de...(risas) no si lo hicieron para valorar el trabajo en equipo, para que entendiera el profesor...(sube el tono de su voz) Como sesenta años haciendo clases, entendiera que el trabajo en equipo era bueno, qué se yo. (Entrevista a Director Roco, 2017).

Las capacitaciones pierden pertinencia y eso hace que los docentes muchas veces se resistan a participar de estas instancias. El UTP siente la presión de tener que llevar la ATE a algún lugar para aprovecharla, sabiendo que es mala:

En cambio la ATE, ella lo que hace es apoyar con asesorías que los profesores muchas veces no quieren porque no les gusta, les molesta. Uno está ahí como jefe técnico diciendo “Oye te hace bien esto”, sabiendo que el profesor no quiere tomarla porque no es buena. Les quita tiempo. (Entrevista a Inspector Manuel, 2016)

Esta pérdida de tiempo es relevante en la voz de la comunidad educativa, el profesor David manifiesta que “hay que tener aguante cuando hacen la prueba” porque “se dejan caer toda la mañana (Entrevista a Profesor David, 2017), y en voz de la profesora Graciela “está demás, porque nos quitan tiempo, personas que se meten a la sala ya son un distractor” (Entrevista a Profesora Graciela, 2017).

Estas observaciones de aula y capacitaciones tampoco tienen buenos resultados, pues los resultados e instancias que montan los funcionarios ATE SIMCE para esta área a final de año no son positivos:

La ATE tiene su presencia acá con las pruebas de preparación del SIMCE. Las

hacen y envían los resultados. Hay un periodo en el año, dos horas, en que se entrevistan con el profesor y en eso pasa todo el año, su gran aporte. A fin de año hacen un curso mediocre, malo (Entrevista a Inspector Manuel, 2017).

La ATE en la cotidianidad de la Escuela Nova

En la Escuela Nova, la comunidad escolar menciona una experiencia con una ATE y otra con una empresa de asesoría que si bien no está en el registro de las ATEs, es denominada por la comunidad escolar como tal. La primera de ellas dice relación con una ATE ligada a una capacitación (en adelante ATE Capacitación) a inicios del 2016. La segunda de ellas es una experiencia más reciente y pretende mejorar las maneras en que se planifican las clases (en adelante ATE Planificación).

La ATE Capacitación, realizada durante tres días en Enero del año 2016, consistió en una capacitación concreta en el que se pretendía abordar estrategias para desarrollar habilidades en clases de lenguaje y matemáticas.

Por otro lado, la Empresa o ATE Planificación se implementa el año 2018, pero empezó sus talleres de capacitación a finales del año 2017. Esta empresa consiste en un software que permite facilitar el proceso de planificación de clases, debido a que existen clases modelo que los profesores pueden ejecutar o adaptar según lo que les interese o necesiten. El software cuenta con un seguimiento que permite dar a conocer al cuerpo directivo si el profesor ha subido los materiales de clase en las fechas que corresponden. A su vez, cuenta con algunas herramientas didácticas que permitirían a los estudiantes ocupar esta plataforma para algunas tareas específicas. Vale mencionar que por la totalidad de los actores con excepción a la actual directora, esta empresa es vista como una ATE. La directora no tiene claridad sobre la figura que ocupa esta empresa, pero que tras la presentación que se hizo en una reunión, ellos fueron enfáticos en que no son una ATE.

Estas empresas fueron significadas de tres maneras distintas: “la contratación de la ATE está mediada por la mano negra”, “El Cuento de las ATEs”, como “Posible agobio”.

La contratación de la ATE mediada por la mano negra

Como primer elemento de análisis es importante mencionar que, a diferencia del caso del Liceo Sur, las contrataciones de las ATEs nacen como una solicitud explícita de la comunidad escolar:

Entonces, ahora estamos pidiendo el apoyo de una ATE que tiene que ver con el asunto de las planificaciones, que más o menos yo la conozco ¿ya? Entonces ahí, bueno, yo les mando las planificaciones para que el profesor las tenga, para que el profesor no perdiera tiempo en planificar, sino que ya esté hecha, saque las actividades bien y esté trabajando y vayan todos en el mismo asunto. Eso ya lo mandamos ya y tenemos que esperar la respuesta del DEM. Ahora, una ATE que te capacite eso hay que pedir, porque tienen que ser varios los... los que te entreguen la capacitación. (Entrevista a ex Director Augusto, 2015)

El año 2015, el ex director estaba refiriéndose a la ATE que pudieron contratar a finales del 2017 y que se empezaría a implementar el año 2018. Respecto a esto, un profesor explica:

Yo personalmente esto lo vengo solicitando hace por lo menos tres años. Porque acá todos hablamos del setenta treinta⁸, pero si haces un análisis concreto entonces es muy poco el treinta. Qué significa esto, de esta manera que tenemos nosotros, es poco probable realizar una planificación (...) para poder generar una planificación concreta tú necesitas tiempo, entonces se pidió por ese motivo, en realidad a nivel nacional, yo creo que son pocos los que pueden tener planificación clase a clase. (Entrevista a Profesor Camilo, 2018).

Si bien aún no se pondera la calidad de esta ATE, debido a que la investigación se cerró antes de su implementación, es relevante señalar que al momento de preguntar por qué creía que se había demorado tanto la contratación, él explica:

⁸ Se refiere a la distribución horaria que deben cumplir los profesores con la más reciente normativa en la que se destina el 70% del tiempo laboral de un docente en horas lectivas y el 30% del tiempo laboral en horas no lectivas.

Hay que entrar a analizar (risas). Porque acá se hace un Plan de mejora, de lo que te estoy hablando se pidió hace tres años atrás, otros colegios de la comuna ya tenían una ATE similar y ellos la tenían y nosotros no. Entonces, cómo se adquieren las cosas con la municipalidad, ahí habría que hacer un análisis, pero yo no manejo mayor información, (risas) (Entrevista a Profesor Camilo, 2017).

En ese momento, el profesor quiso evitar hablar en detalle, pero refleja por lo menos, una incertidumbre y una extrañeza respecto a lo que sucede en el tiempo que transcurre desde que se solicita un servicio ATE hasta cuando se contrata.

Al preguntarle a un profesor sobre la ATE Capacitación, señala que en realidad, eso no fue lo que ellos habían solicitado en un inicio, pero que en el proceso de la solicitud, esta ATE logró concretar el contrato:

No, mira la capacitación también fue tomada por nosotros que dijimos hace varios años atrás. Pero no era tan eso, era ayuda a diseñar distintos tipos de evaluaciones. Entonces, esa capacitación llegó pero por un convenio de la persona tal con la otra persona tal que debió haber hecho las gestiones allá. Esa capacitación, por mano negra. (Entrevista a Profesor Camilo, 2017)

La idea de la mano negra se repite en esta escuela, igual que en Liceo Sur y si bien no existen muchos balances al respecto, debido a que la ATE Planificación no se habría implementado todavía y porque ha habido una alta rotación en el cuerpo docente, es importante señalar estos antecedentes.

El cuento de la ATE

Otro de los elementos que llama la atención, dice relación con ver la ATE como una persona que intenta “venderle un cuento” a las comunidades educativas. Esto es posible de identificar en las palabras del antiguo Director, quien señala que en esta comunidad, reflexionan sobre lo que plantea cada ATE, porque no todas son buenas:

Claro. Además que los colegas son muy... somos muy críticos en ese sentido. Cuando una, hemos tenido algunas capacitaciones a nivel municipal y no es buena, no han sido buenas po. Tú te das cuenta al tiro cuando te están cuenteando o no.

entonces, si oye te están pagando un ATE y no te enseñan nada, no te aportan nada... cuál es la capacitación que de dan po. Y nos ha pasado, ha pasado con alguna gente que ha venido para acá, ha vendido la pomada a nivel comunal y no... (Entrevista a Ex Director Augusto, 2015)

El Ex director se refiere a la ATE Capacitación como una ATE que “no fue buena” y que “nos vendieron la pomada” (Entrevista a Ex Director Augusto, 2015). Para un profesor este caso también fue una mala experiencia y señala que les estaban “vendiendo el cuento” con el título de la presentación:

Mira, la capacitación concreta, el título de la capacitación era “estrategias para desarrollar las habilidades dentro de la sala de clases en lenguaje y matemática”. Tuvimos tres días de capacitación con la ATE. Segundo día, puntual, no tengo claro cuáles son las habilidades que hay que desarrollar en matemáticas y me paro y le digo, pero sabes que no me concuerda lo que estamos haciendo con el título de esto. Se supone que nosotros estamos trabajando habilidades, las habilidades vienen desarrolladas en los planes y programas. En el curriculum nacional vienen incorporados y cuál es la carencia que teníamos o que tenemos los profesores en la actualidad, es que no podemos aplicarlas de buena manera, porque los cambios de la sociedad se han ido modificando constantemente. Entonces, no me concuerda lo que tú me estás hablando de estrategias puntuales a cómo yo aplicar las habilidades que era multiplicar, razonamiento lógico, las cinco habilidades concretas. Entonces ahí estuvimos en una controversia (Entrevista a Profesor Camilo, 2017).

Por otro lado, una profesora de lenguaje señala que le fue de mucha utilidad, aunque no se haya abordado con profundidad y extensión que ella esperaba:

Sí, a principios de 2016, encuentro que uno se queda, ahí entendí que uno tiene que ir actualizándose. Igual fue muy corta, muy rápida. Entonces, duró una semana en Enero. No me acuerdo cómo se titulaba (...) Fue útil en que me hizo darme cuenta que no tenía que quedarme, porque obviamente uno no tiene fresquito. Uno va adecuando a las necesidades que tienen los chiquillos. Entonces hay cosas que no alcanzas a ver o que no la entiendes. Y uno no se acuerda, por lo menos yo tengo

que andar repasando lo que tengo que hacer para ir mejorando, entonces ahí me di cuenta. Ahí me di cuenta y dije, me tengo que actualizar (Entrevista a Profesora Alejandra, 2017).

Si bien existen opiniones encontradas entre los profesores de matemática y lenguaje, uno de esos profesores interpeló a quien estaba haciendo el taller, momento en que la ATE le responde:

Después de eso, con la persona encargada de la ATE, “pero profesor usted cómo me va a responder, que esto y esto otro”, pero yo no soy la persona encargada de fiscalizar su trabajo ni lo que tú vas a hacer, pero si tú me planteas una actividad concreta tiene que ser algo concreto. Saber del tema que estás hablando, porque tú vienes entre comillas a cumplir algo, a vender un cuento de la caperucita roja, pero vienes con los tres chanchitos. Entonces qué significa eso, que vienes a hablar de un tema puntual y no sé si lo manejarás o no, pero a la persona que tú le has vendido ese cuento en otros lados, no lo maneja (...) No se trabajó bien, fue corto. Si hubieran planteado de otra forma el curso, yo creo que sí. Por ejemplo, estrategias de cómo trabajar en la sala de clases, pero haber incorporado la palabra habilidades del curriculum, fue muy desatinado (Entrevista a Profesor Camilo, 2017).

Así entonces, habrían personas que “le compran el cuento” a la ATE y otras que con miradas más críticas, les exigen que hablen por lo menos de temas que dicen relación con “el título del cuento”.

Possible Agobio

En el caso de esta escuela, la mayoría de los profesores manifiestan tener incertidumbre sobre las intenciones que hay detrás de la ATE Planificación, porque todavía no se implementa en el ejercicio cotidiano. De todas maneras, algunos profesores anticipan posibles escenarios ligados al agobio:

La verdad como profe es presión no más, es presión. Porque como te comentaba, cualquier profe tiene la autonomía de realizar la clase como estime conveniente, si él dice no quiero ocupar el software independiente de que esté incorporado en el

PME, entonces, lo puede hacer. Y nadie debería cuestionar que el profesor está realizando sus prácticas docentes de manera bien (...) Entonces depende de la mirada de cada uno, porque igual yo creo que está incluido dentro del agobio. Que se preste después para que te digan oiga profesor usted no ha subido nada de esto y esto, es que usted no ha ingresado nunca las planificaciones o usted no ha estado tickeando, entonces igual se presta para relacionarlo con el agobio laboral (Entrevista a Profesor Camilo, 2017).

Otro profesor de la Escuela Nova también advierte posibles repercusiones en relación al monitoreo que estará a cargo del UTP:

El que está de administrador puede saber quién se conecta, quién trabajar en la plataforma, quién nunca ha ingresado, quién hizo tal cambio, entonces es el modo de control que tenemos (Entrevista a Profesor Mauricio, 2018)

La idea del posible control está presente en otros profesores, como el caso de la profesora de Lenguaje:

Se supone que esto tiene un control. Igual tenemos esa presión. Porque las clases tienen que estar marcadas de que tú las hiciste y control de UTP que maneja cuantas veces se han metido a la plataforma y cómo se está trabajando, si se hicieron modificaciones, se cumplieron los tiempos, entonces ahí también. Entonces igual a pesar de que está muy buena, igual es una medida de control (Entrevista a Profesora Alejandra, 2017).

No obstante a que se anticipe este monitoreo, el balance que hacen algunos profesores es más positivo que negativo:

Gran ayuda, porque están las planificaciones a disposición de cada uno, tienen actividades. Está todo escrito, archivos en pdf, es un gran alivio porque o sino tendríamos que estar planificando a mano prácticamente, en computación para presentarlo este año. Entonces eso se remite básicamente a arrastrar las planificaciones, ordenar de manera que a uno le calce. Me parece un gran apoyo (Entrevista a Profesor Mauricio, 2017).

La profesora de Lenguaje también menciona que “ayuda bastante. Ya es una carga menos y

te preocupas más de hacer y no tanto de andar planificando, porque es mucho” (Entrevista a Profesora Alejandra, 2017).

En el lado más optimista, el encargado de Convivencia manifiesta estar tranquilo frente a este monitoreo y que esto debe ser visto como una ayuda para los profesores a la hora de planificar:

Como es solamente material pedagógico, es como el cotidiano del profesor eso va directamente con copia con UTP quien es principalmente el que monitorea procesos. La cantidad de veces que se ha conectado la persona. Hay que verlo como un acompañamiento, no como un, como algo tan estricto ni que te van a cortar la cabeza. Sirve en la medida que se ocupe como un buen acompañamiento para facilitar procesos, hay que modernizarse (Entrevista a E. Convivencia Daniel, 2017).

Si bien, la mayor atención reposa en la nueva ATE y la incertidumbre, un profesor señala que esta incertidumbre se explica porque ya vivió molestias y señales de agobio al estar obligado a participar de la ATE Capacitación del año 2016:

Lo miro con preocupación, aunque sin tanto estrés. Lo miro atento (A la ATE Planificación). Porque de la anterior (ATE capacitación) Vinieron dos días, tres días en Enero. Y eso fue. Fue como una actividad como de tres días de clases. Nos enseñaban diferentes formas de resolver un ejercicio de matemáticas, con material concreto, sin material concreto (...) Siento que no sirvió. Lo veo más por la experiencia de los profesores que son más expertos en la asignatura. Encontraban que no sirvió de mucho el tema de la capacitación, porque eran cosas que ellos ya aplicaban. (...) Se enfocó casi todo el rato en matemática, pero como te digo, todos, todos tuvimos que participar. (Entrevista a Profesor Martín, 2017)

La obligatoriedad de esa instancia es posible de reconocer explícitamente en el testimonio del mismo profesor al señalar que él participa de campeonatos de verano y se tuvo que venir de allá a la capacitación por su carácter obligatorio:

Porque como se pagaba con plata de la escuela. Porque típico que te dicen, si no viene, va descuento, a descuento el día. Entonces igual uno se siente obligado si te dicen eso, te sientes obligado. Porque si es de libre elección, uno no viene, no viene

si no le interesa”. (Entrevista a Profesor Camilo, 2017)

En síntesis, pareciera ser que existe un beneficio mayor al costo en la ponderación de los profesores, donde lo positivo les permite descansar en planificaciones prediseñadas de clases y donde lo negativo pareciera ser la posible amenaza o presión, mediante la nueva plataforma. De las opiniones más críticas no puede concluirse mucho en términos generales, pues se deposita solo en la voz de un profesor y del antiguo director del establecimiento. Esto no permite, sin embargo, omitir la voz de actores que estuvieron por muchos años trabajando en el Liceo.

Agencia de la Calidad en la cotidianidad del Liceo Sur

La Agencia de la Calidad ha realizado tres visitas al Liceo Sur. La primera de ellas fue una visita integral durante la “Marcha Blanca” el año 2014. La segunda se realizó el año 2016 y se centró en el Fortalecimiento de la Autoevaluación. La tercera y última visita se concretó el año 2017 y los funcionarios la presentaron como una Segunda visita de Fortalecimiento de la Autoevaluación.

Si bien el análisis se centrará en esta última experiencia, es importante describir, a rasgos generales, las impresiones que dejó la agencia en sus visitas anteriores. Esto debido a que los significados que se construyen en torno al apoyo y presión generados por la Agencia fueron cambiando a lo largo del tiempo, lo que permite complejizar el análisis.

La visita integral en “Marcha Blanca”: “Exigencia en función del SIMCE”, “Un laboratorio” y “Los informes amigables”.

A raíz de la primera visita integral en el contexto de la “Marcha Blanca”, fue posible identificar la construcción de tres significados por parte de la comunidad escolar: “La Agencia como una “Exigencia en función del SIMCE”, como “Un laboratorio de observación” y como “Los Informes amigables”.

La primera de estas ideas se centra en que algunos miembros de la comunidad escolar señalaban que la Agencia de la Calidad tenía por sobre todos los objetivos, subir los puntajes de la prueba SIMCE y que el apoyo debiera someterse a estos resultados:

Ellos tienen principios de efectividad. No son los principios que a nosotros nos interesan, tienen otro paradigma (...) En base a su mirada tiene que generar sólo exigencias, pruebas, te miden, todo tiene que someterse para mejorar esto (muestra resultados SIMCE). Pero yo creo que hay que mejorar otras cosas (Entrevista a Director Roco, 2014).

Una profesora del Liceo recuerda la primera visita y señala que es inevitable relacionarla con los resultados de la prueba SIMCE:

Dentro de todo lo que tiene la Agencia de la Calidad, una de las mediciones tiene que ver, para categorizar las escuelas, son varias rúbricas, pero una de ellas es el resultado SIMCE (...) Es preocupante por la situación que estamos viviendo hoy en día de cómo las escuelas están siendo medidas (Profesora Valeria, 2016).

Otro significado relevante fue que miembros de la comunidad educativa consideraban que la Agencia operaba como “un laboratorio”. En relación a esto, un profesor señala que “al final pasai a ser una ratita de su estudio” (Entrevista a Profesor David, 2017) y que a juicio del Director: “experimentan y prueban con nuestras escuelas. A ver, ¿funciona? ¿No? Bueno probemos otra cosa. La Escuela se las arregla” (Director Roco en Cuenta Pública, 2015).

Un profesor sentencia que “El sistema adecúa a través de laboratorios de observación que somos la escuela y se estandariza todo (...) no te dicen nada a ti.” (Entrevista a Profesor David, 2017). Estas ideas remarcan que la Agencia observa más de lo que retroalimenta a la comunidad y que sus orientaciones e instrumentos parecieran ser experimentales, sin preocuparse de las consecuencias que estas podrían traer a las escuelas, debido a que están preocupados de “estandarizar” la mirada y no de atender los casos y problemas específicos de cada liceo.

El último significado construido durante esta visita dice relación con que la Agencia entregaba “apoyos” mediante “un informe amigable”. Esta idea se sustenta en que para el Director, el informe puede tener algunas certezas, pero no genera grandes exigencias a los sostenedores: “la mayor parte de lo que aparece (en el informe) efectivamente es (...) Pero

estaban en marcha blanca, o sea, solo pudieron darle un consejo al empleador: “oye, usted tiene que completar aquí” (Entrevista a Director Roco, 2017).

El inspector señala que el año 2014 “estaban en visitas amigables, amigables en el sentido que no hay sanciones” (Entrevista a Inspector Manuel, 2016). A su vez, un profesor señala que además de no generar castigos, tampoco incide ni toma decisiones relevantes para la escuela: “No son punitivos, tampoco es algo muy profundo ni que corte algo” (Entrevista a Profesor Ramón, 2017).

Esta última idea hace pensar que debido a la “marcha blanca”, las consecuencias de los informes no buscaban generar transformaciones en la escuela, sino que eran visitas que intentaban dar a entender a la comunidad escolar el funcionamiento de las visitas. No obstante, se anticipa desde algunos miembros de la comunidad escolar que esto puede cambiar en el futuro: “El otro año por lo que he escuchado será como la subvención. Pondrá observaciones, sanciones. Porque ya dieron el tiempo para que nosotros entendiéramos qué es la agencia y sus sugerencias (Entrevista a Inspector Ramón, 2016).

La Primera visita de Fortalecimiento de la Autoevaluación: “El informe mal enfocado”

La primera visita oficial que tuvo el Liceo Sur no fue de carácter integral, sino de “Fortalecimiento de la autoevaluación”, el año 2016. A raíz de esta visita se pudo identificar un significado construido por la comunidad escolar: El apoyo que entrega la Agencia se traduce en “un informe mal enfocado”.

La Agencia de la Calidad entregó al Liceo Sur un informe que señalaba una única fortaleza:

Una de las instancias identificadas como una fortaleza corresponde a las reuniones que se llevan a cabo para realizar el análisis de los resultados SIMCE y las evaluaciones realizadas por una Asistencia Técnica Educativa (ATE) (Informe Autoevaluación, 2016).

Siendo esa la única fortaleza detectada, el informe da paso a las debilidades. En estas mencionan que el centro de padres no está constituido, no hay espacios de diálogos de la comunidad educativa, cuentan con un centro de estudiantes que se conforma por una sola estudiante, el consejo escolar no se ve como un espacio válido y participativo, los consejos de profesores carecen de sistematicidad y se reducen a la entrega de información.

En cuanto a las recomendaciones, señalan varios elementos, dentro de los cuales es importante destacar:

Los Consejos de profesores deben planificarse con tiempo; Revisar la planificación de las reuniones de apoderados para así instalar procesos de autoevaluación propios de esa instancia y aumentar su frecuencia; Se invita a fortalecer el centro de padres en su organización; Se sugiere fortalecer la elección y organización democrática y participativa del Centro de Alumnos (Informe de Autoevaluación, 2016).

Frente a este informe, la comunidad educativa se mostró molesta, pues no compartían que la ATE sea un aporte ni una fortaleza de la escuela, y tampoco consideraban el diagnóstico ni las recomendaciones señaladas como pertinentes. Al preguntarle sobre esta situación, el Director responde: “Barrieron con nosotros, en esta escuela no se hace nada” (Entrevista a Director Roco, 2017).

Es por esto, que enviaron una ficha diseñada por la agencia para aclarar que existían muchas más fortalezas de las señaladas y que las debilidades, en su mayoría, no eran ciertas. Esta “Ficha de Consultas y Observaciones Sobre el Informe de Visita de Fortalecimiento de la autoevaluación (VFA)”, se envió a propuesta del Director y se estructuró en conjunto con profesores y directivos.

En relación a las debilidades detectadas que efectivamente son identificadas por la comunidad escolar, el Liceo Sur explica que se deben al contexto en el que viven y que se ha avanzado en cada una de las áreas señaladas.

La Agencia está preocupada de un tema que no ocurre en las escuelas, que es la autoevaluación. En nuestra escuela, la cultura de la autoevaluación es muy poco. Característica muy poco usual (...) Poco usual porque no hay oportunidades, digamos organizativas para poder conversar sobre la educación. Sobre el desarrollo de la escuela (...) Si contratas un profesor por 32 o 33 horas de lunes a jueves hasta las 3:30 de la tarde, no le alcanza el horario para hacer nada más. No están las condiciones (...) Así es, no se puede conversar sobre estos temas (Director Roco en Nota de Campo, 20161104).

Respecto a la misma ficha que respondieron los docentes y el equipo de gestión, señalan que no han recibido ninguna respuesta y que no tienen muchas esperanzas de recibirla:

Se las hice llegar (la ficha) y por supuesto que no ha habido una contra respuesta. Mutis. Solamente me respondieron que gracias, que la habían recibido (...). Ahí se exponía todo lo que hemos conversado (Director Roco en Nota de Campo, 20161104).

Así entonces, los significados construidos en la primera visita, que caracterizaban el apoyo de la Agencia como “informes amigables”, cuyas retroalimentaciones no buscaban resolver los aspectos más concretos de la escuela, cambia y se transforma en un “informe mal enfocado” con un carácter agresivo y poco acertado respecto a lo que realmente sucede en la escuela. Como punto común en las lecturas, se puede identificar la mirada que la comunidad escolar reconoce el “enfoque SIMCE” con el que la Agencia de la Calidad observa en las escuelas.

La Segunda visita de “Fortalecimiento de la Autoevaluación

Este último apartado busca rescatar la observación in situ de la visita que se realizó durante el año 2017. Si bien las anteriores visitas permiten vislumbrar la manera en que van cambiando las miradas y permiten develar ciertos antecedentes, el foco del análisis para observar los significados que tiene la comunidad escolar en cuanto al apoyo de la Agencia de la Calidad reposan en esta visita, pues ha sido la última experiencia que se ha tenido con este organismo. Es por esto, que la descripción pretende ser más densa en cuanto a lo observado, y no profundizar en los informes emanados por parte de la Agencia de la Calidad.

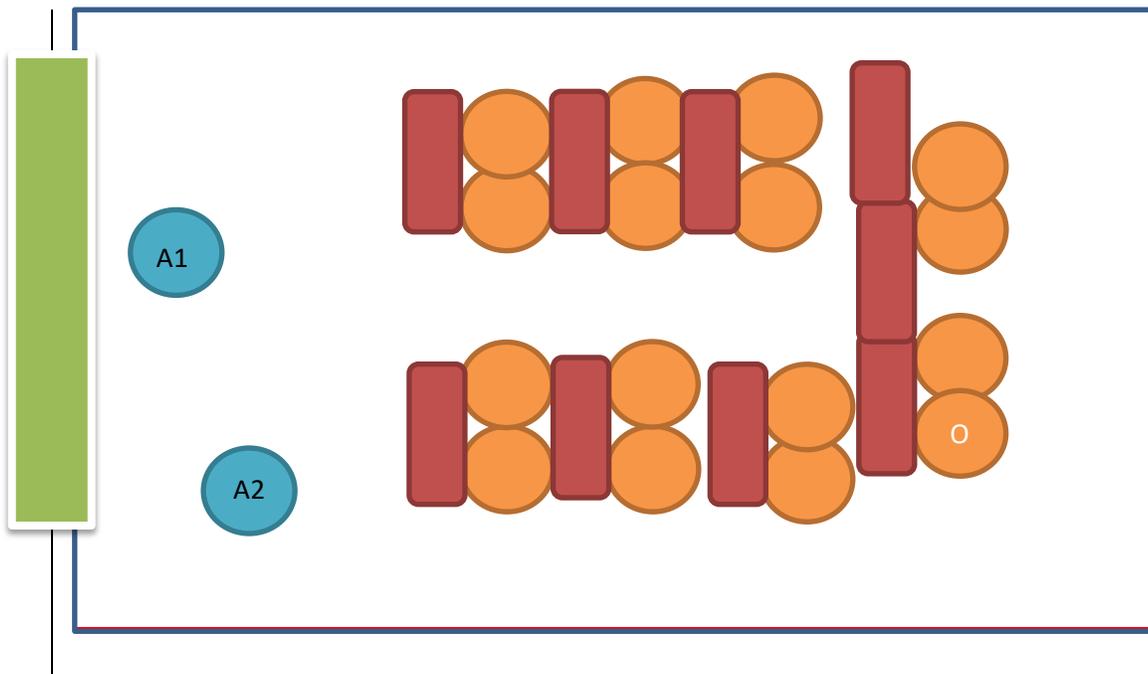
Descripción de la visita

La visita se realizó durante los días 19, 20 y 21 de Diciembre del año 2017. En el primer día se realizó un “Taller de Presentación”, en el segundo día se realizaron entrevistas individuales y grupales a profesores, directivos, al PIE y al Sostenedor. Por último, el tercer día se realizó un Taller Final de Trabajo.

La descripción de la visita se realizará en función de dos momentos: El Taller de Presentación y el Taller Final de Trabajo.

Primer Taller de Presentación

Horas antes del taller, los directivos debieron facilitarles una sala a los dos funcionarios a cargo, para que la ordenaran según sus intereses y necesidades. De esta manera, ellos fueron los encargados de ubicar los implementos y preparar los insumos para la presentación. La manera de ubicar las mesas y sillas se dispusieron como se muestra en la Fig.2, los miembros de la comunidad escolar sentados de a parejas mirando hacia las personas de la Agencia, quienes presentan un powerpoint.



(Fig 2. Distribucion asistentes taller Liceo Sur)

Para efectos de esta visita, fueron convocados los profesores, directivos, asistentes y el programa PIE. A pesar de que se convocó al sostenedor, no asistió él ni nadie en su representación. Antes de que dieran inicio al taller, los funcionarios entregaron un consentimiento informado a cada uno de los participantes donde se les informa que la instancia será grabada.

La presentación inicial fue de carácter catedrático y se centró en aclarar conceptos y objetivos de la visita. Durante la sesión, los funcionarios explicaron que las visitas en general se realizan con la intención de apoyar a las escuelas a mejorar las categorías de desempeño. Una vez aclarado ese punto, se describieron las dimensiones de los estándares indicativos de desempeño que permiten, según ellos, orientar a la escuela hacia un mejoramiento: Liderazgo, Gestión de Recursos, Gestión Pedagógica y Convivencia Escolar.

Luego, se hizo una descripción general de la escuela, según las fortalezas del informe del año 2014, sin mencionar las debilidades ni el informe que generó controversia el año 2016.

Para finalizar la parte introductoria, el funcionario de la Agencia señala que los propósitos de la visita en particular es concretar dos acciones que permitan superar alguna debilidad que diga relación con los resultados de aprendizajes en los estudiantes y que para ello se prepararon dos dinámicas que realizarían una vez finalizado un pequeño recreo de quince minutos.

Al retomar el taller, entregaron a los participantes la instrucción de escribir en dos Post it. En el primero de ellos debían escribir tres características de la escuela y en el segundo, señalar las actividades que cada participante hace en el establecimiento en su quehacer cotidiano.

Llenados los papeles, se reunieron en dos grupos, cada uno a cargo de un funcionario. Bajo la modalidad de grupo focal fueron compartiendo las características de la escuela con la intención de agrupar algunos elementos y conversar sobre algunos aspectos a mejorar.

Una vez que terminó el tiempo que tenían dispuesto para esta dinámica, los funcionarios hicieron una plenaria en la que, mediante representantes de los dos grupos, expusieron las principales ideas.

Concluidas las presentaciones, un funcionario de la Agencia de la Calidad ubicó en la pizarra una cartulina en la que estaban las cuatro dimensiones de los estándares indicativos de desempeño anteriormente señalados y le pide a cada participante que ubique su rol en la cartulina, señalando las dificultades que implica asumir su función en la cotidianidad.

Tras pasar todos los participantes por la cartulina, el funcionario de la Agencia encierra en un círculo los nudos más críticos y que más se repitieron entre los actores y finaliza la sesión diciendo que los elementos sobre los cuales se debe pensar las actividades en la segunda sesión deben ir en función de la Convivencia y las Necesidades Educativas en el Aula.

El taller finaliza y los funcionarios de la Agencia señalan que el segundo día se realizarán entrevistas individuales y grupales.

Segundo Taller Final de Trabajo

El segundo Taller de Trabajo convocó a los mismos participantes. A pesar que los funcionarios de la Agencia invitaron nuevamente al Sostenedor, este se ausentó de la sesión. Este taller consistió en exponer los hallazgos preliminares y trabajar sobre las dos áreas claves señaladas anteriormente: La Convivencia y las Necesidades Educativas en el Aula.

En relación a las Necesidades Educativas en el Aula, la Agencia señala que existe una débil comunicación entre el cuerpo directivo y docente con el equipo PIE, lo que genera que cada estamento tenga informaciones distintas y no compartidas sobre los niños que se atienden.

En relación a la Convivencia, la Agencia de la Calidad plantea que si bien existen actividades ligadas a esta área, no existe una institucionalización y protocolos de cómo actuar, por lo que su sugerencia es sistematizar, actualizar los manuales de convivencia y fijarse planes a largo plazo.

Además de estas orientaciones y debilidades detectadas en función de las áreas que se definieron como prioritarias, la Agencia aprovecha la instancia para opinar sobre otras áreas de la cotidianidad escolar. Señala que el hecho de no cumplir con las instancias de reflexión hace que surjan problemas y que la comunidad escolar no se hace cargo de solucionar este problema. En este sentido, indican que se deberían planificar instancias para reflexionar y que esto se logre institucionalizar.

Tras hacer un breve repaso sobre las debilidades, la Agencia de la Calidad entregó instrucciones a los participantes para la realización de un último taller grupal:

Sería patudo que alguien externo les diga lo que han hecho bien o mal, ¿qué hacer en ese sentido? Les voy a pedir que anoten dos cosas: primero, fortalezas que reconozcan en la escuela, ligadas a la gestión, aspecto que debe ser mejorado en estas dos áreas, convivencia y necesidades educativas. Fortalezas y oportunidades de mejora (Registro 2 Taller Final de Trabajo , 2017).

La Agencia enfatizó en que se debían proponer mejoras que sean acordes a las posibilidades propias de la comunidad escolar para ejecutarlas.

En la presentación mostraron las áreas de convivencia y la de necesidades educativas, y desglosaron cada una de ellas en oportunidades de mejora. El objetivo de cada grupo fue abordar una oportunidad de mejora de una de las áreas, debatirlo y derivarlo a una acción específica.

El instrumento que guió la dinámica del taller fue una minuta donde se debía especificar el objetivo: ¿Qué se quiere lograr con esta mejora?, Acciones para concretar el objetivo, recursos que se requieren involucrar o comprometer, y cómo aplicar la acción.

En concreto, en el grupo de “Necesidades Educativas en el Aula” se abordó la relación entre docentes, directivos, PIE, y asistentes. Señalaron que cuando un niño se porta mal no existe comunicación entre el que hace la intervención y los demás miembros de la comunidad educativa. La solución y acción que se le dio fue hacer bitácoras de los estudiantes para dejar evidencia con el propósito de que cada miembro de la comunidad educativa pueda acceder a estas bitácoras para conocer qué es lo que se está tratando con él.

En relación a la “Convivencia”, se conversó sobre institucionalizar los manuales y protocolos de convivencia. Además, se acordó la realización de talleres extra programáticos, marcando el énfasis en el área deportiva.

Los funcionarios finalizan la dinámica y señalan que estos insumos servirán para el informe final que se entregaría a inicios del 2018. Luego de abrir las palabras a la comunidad escolar, los funcionarios cierran oficialmente la visita de la Agencia.

Significados construidos en torno a la relación con la Agencia de la Calidad

Tras analizar el registro de la última visita realizada por la Agencia de la Calidad, en conjunto con las entrevistas, fue posible identificar tres significados: “El informe perdido por ahí”, “La Agencia como un organismo autoritario” y “La Agencia trata a los profesores como tontos”.

“El Informe perdido por ahí”

El año 2018 se retomaron algunas conversaciones informales con los actores de la comunidad educativa. Uno de los elementos que llama la atención fue que al pedirle el informe a la secretaria, señala lo siguiente:

¿Tú crees que (el informe) te va a servir de algo? Tengo que decirle al director que lo busque, porque anda perdido por ahí. Por lo menos que le sirva a alguien (risas) (Nota de Campo, 20180308).

Tras intentar ahondar en la opinión de uno de los profesores que más participó de aquella instancia, él responde que “De la Agencia nunca más se supo nada. Como era de esperar (Profesor David en Nota de Campo 20180308).

El informe y las acciones de la Agencia parecieran haber pasado al olvido, lo que es reforzado por lo que señala la profesora de inglés: “Te mentiría si te digo que me acuerdo de lo que se habló” (Profesora Lidia en Nota de Campo, 20180308). Esta idea la señala también la secretaria del establecimiento: “No recuerdo de qué eran los talleres, pero tampoco se van a realizar así que no importa mucho” (Secretaria María en Nota de Campo, 20180308).

Al preguntarle al director del establecimiento sobre el informe, la posición es similar a la de los demás actores de la comunidad escolar y enfatiza que la Agencia en realidad no logra orientar a la escuela y que el informe anda perdido en su correo electrónico:

¿Me vas a hacer buscarlo entre tanto correo? (risas) Te digo, en serio, que por mucho que intente orientar, no se hizo nada con eso. No tanto por pérdida de

tiempo, por prioridades. Quedo tranquilo sabiendo que se lo dijimos, que todo es inviable, que no es suficiente.” (Director Roco en Nota de Campo, 20180808)

La idea de que la Agencia se haya traducido en una visita y un informe perdido en el correo electrónico es una fuerte señal en cuanto a lo que significa la Agencia de la Calidad para la comunidad escolar. Tras vivir tres experiencias, las expectativas sobre el apoyo y las orientaciones fueron cambiando. De ser informes amigables, pasaron a generar informes mal enfocados hasta terminar en informes de tan poca relevancia que ni siquiera permite recordar a los actores los puntos que se tocaron en aquella instancia, develando para algunos que fue simplemente una pérdida de tiempo:

La Agencia no tiene poder, hacen actividades que nos hacen perder tiempo y después no hacen nada más. Aparte, nosotros no estamos en condiciones de agregar a las tareas los talleres que se propusieron. No se entienden estas visitas, estos recursos gastados” (Secretaria María en Nota de Campo, 20180308).

Una de las posibles razones por la cual se considera a la Agencia de la Calidad como una pérdida de tiempo, es lo señalado por el profesor León durante la última visita de este organismo. En esta señala que la Agencia no busca resolver los problemas de fondo, sino que se conforma con tener una mirada superficial:

Profesor León a Observador: ¿qué están viendo estos tipos?, la coraza, y cuando los profesores le señalan el corazón, ¿te fijaste? Que los niños acá, que el sostenedor, al funcionario le parece que es un carril distinto, de que hablemos lo que nosotros podamos resolver desde nuestros tiempos como profes, nuestros tiempos po, esta mirada superficial les sirve, les sirve no saber tanto de la escuela, porque los cambios que quieren que hagamos son mediocres, rápidos, medibles, naípe. (Registro 1 Taller de Presentación de la Agencia, 2017)

La Agencia como un organismo controlador

Si bien la Agencia de la Calidad y su informe no parecen tener mucha relevancia para la comunidad escolar, algunos de los profesores y directivos consideran que este organismo

tiene un carácter controlador. Esto es posible de identificar, por ejemplo, en la manera en que busca obligarlos a participar de sus visitas. Frente a esto el Director señala:

Uno ya ni sabe a lo que vienen, tampoco le podía decir que no, que estoy ocupado, bueno que vengan nomás les dije, acá veremos y les daremos las salas, tiempo y el poco café que tenemos (...) Que te dijera, ellos orientan sí o sí (Director Roco en Nota de Campo, 20180308).

La idea de “orientar sí o sí” da cuenta del carácter obligatorio que tienen las visitas, sin importar el hecho de que existan tareas que atender por parte de dirección. Esto es posible de ejemplificar con una situación ocurrida al Director tras el primer recreo del taller de presentación:

Director a funcionario: ¿Es muy problemático que atienda a los apoderados?

Agencia: Sí, o sea, usted es el director, es importante, podría ir para allá, pero sería mucho más fuerte el taller si está usted acá. (Alza la voz y lo mira seriamente) Es importante.

Director: Bueno, me quedo entonces.

Agencia: (cambia el tono) No quiero presionarlo (risas)

Director: (Me mira de reojo) No, no, me quedo (Registro 1 Taller de Presentación de la Agencia, 2017).

Para uno de los profesores, este carácter que tiene la Agencia de controlar es posible de describir de la siguiente manera:

Estos otros visitantes, la agencia, llegan como si fueran locales, pero no quieren ver realmente, quieren ser los militares de ayer, y aunque a mí no me dan miedo, logran llegar con sus látigos, quieren que la escuela funcione, que nosotros funcionemos como relojito (se levanta de la silla para imitar a un soldado en formación), (alza la voz) como su relojito imaginario (se sienta y ríe) ¿Te das cuenta? (Entrevista a David, 2017).

La idea de controlar a la comunidad escolar en función de sus “relojitos imaginarios” se complementa con otra descripción que señala el mismo profesor al momento de referirse a

la Agencia de la Calidad: “Ellos (Agencia de Calidad) terminan orquestando la música que menos ruido les haga.” (Entrevista a David, 2017).

Para dicho profesor, orquestar con los menos ruidos posibles es otra manera de señalar que la Agencia de la Calidad pretende que sus informes y visitas les generen la menor cantidad de problemas posibles y que estos se orienten hacia lo que ellos quieren.

Otro profesor de la comunidad escolar describe a la Agencia como alguien que tiene el poder de despedir profesores en caso de que “se generen ruidos” o se generen opiniones diversas:

Si uno opina con la verdad te echan, ya lo he visto en otras escuelas, a quedarse callado o vender piedras como si fueran oro (...) Así operan y hacen andar esta máquina. (Profesor León en Registro 1 Taller de Presentación de la Agencia, 2017).

La Agencia trata a la comunidad como tontos.

Diversos actores consideran que los funcionarios de la Agencia de la Calidad, infantilizaban o trataba a la comunidad escolar como “tontos”.

Esto es posible de reconocer durante la visita, en el momento en que la Agencia de la Calidad repite varias veces el objetivo final de los talleres, que consiste en levantar dos acciones en función de dificultades de la escuela. Esto ocasiona incomodidad por parte de uno de los profesores, lo que se ve reflejado en el siguiente extracto del registro:

(El Funcionario de la Agencia de la Calidad muestra lámina en PowerPoint que dice: realizar dos acciones claves respecto a alguna dificultad de la escuela)

Agencia: El taller, ¿qué pretende? Venimos a levantar lo que para ustedes puede significar dos elementos, que fueron problemáticas en un momento o acciones que han determinado a raíz de una dificultad (...) Entonces, nosotros vamos a desglosar dos aspectos, dos acciones claves y vamos a tratar de mirar cómo ustedes hacen ese proceso, ¿por qué? Porque nos hemos dado cuenta en general que las escuelas tienen ganas de hacer cosas, entonces es importante la priorización. Dos acciones.

Profesor a Observador: Este tipo anda explicando todo como si fuéramos tontos.

Agencia: Lo que vamos a hacer es determinar dos aspectos claves.

Profesor a Observador: Una clase pa tontos. Lo voy a matar” (Registro 1 Taller de Presentación de la Agencia, 2017)

Otro actor que nota cierta incomodidad e infantilización es el director, que en el momento en que la Agencia busca armar los grupos para conversar sobre las características de la escuela que cada participante anotó en sus Post it, señala:

Agencia: Entiendo que muchos van a querer irse con el amigo, pueden hacerlo pero bajo límites permitidos.

Director a Observador: (habla como niño) Y al que gana un dulce, ¡Eh! Se pasaron estos. (Registro 1 Taller de Presentación de la Agencia, 2017)

Este significado es relevante porque se construye en base a las prácticas que genera la Agencia y esta no parece darse cuenta de la incomodidad que genera.

En los terrenos etnográficos realizados el año 2018, un profesor comenta a tono de broma una descripción que reafirma esta idea:

Nosotros seguimos siendo los tontos que hacen clases en esta mafia (...) los genios (refiriéndose a la Agencia de la Calidad) ahí haciendo informes y calendarios para... ‘¡Mira vamos para esta escuela que lindo!’ (...) No estaban tan equivocados tampoco (risas) (Profesor David en Nota de Campo, 20180308).

Para finalizar, un último elemento interesante para la construcción de este significado, ocurrió cuando el funcionario de la Agencia quería dar paso a la dinámica grupal en el Taller de Presentación, acompañando las instrucciones con bromas que no fueron bien recibidas:

Agencia: ¿Estamos listos? (se dirige al lugar donde hay profesores hablando sobre la tarea). No se soplen la respuesta o sino les descontaremos un punto (tono de

broma). Ahora rápidamente, armamos los grupos. Dos grupos, grupo 1 mesa de allá, grupo 2, mesa de acá.

(Nadie hace nada)

Agencia: Como veo una activación importante, ah todavía falta.

Profesor a Observador: ¿qué le pasa a este que se cree el de los Poetas Muertos?"

(Registro 1 Taller de Presentación de la Agencia, 2017)

El profesor hace una referencia a la película “La Sociedad de los Poetas Muertos” que se basa en un profesor llamado “John Keating” que mediante irrupciones y diversas dinámicas atractivas logra despertar interés en la literatura y la poesía a estudiantes de un colegio burgués. El hecho de que la Agencia de la Calidad busque generar dinámicas o bromas para hacer más amena la visita no parece ser el problema para los profesores. Lo incómodo es, en realidad, infantilizar al docente y tratarlo como si no entendieran cómo hacer los ejercicios de manera correcta.

Agencia de la Calidad en la cotidianidad de la Escuela Nova

La primera visita que realizó la Agencia de la Calidad a la Escuela Nova fue el año 2017 y pudo ser registrada desde una observación participante. Es importante mencionar que la visita se realiza en el mismo momento en que la comunidad escolar vivía el conflicto interno a causa del cambio de la dirección.

Descripción de la visita

La Escuela Nova recibe la primera visita los días 30, 31 de agosto y 1 de septiembre del año 2017, tras haber coordinado con la dirección con dos semanas de anticipación. El primer día se realizó un taller de presentación, el segundo día se realizan encuestas, observaciones de aula y entrevistas a diversos estamentos. El tercer día se realizó un taller de Retroalimentación.

Es importante mencionar que la Agencia realizó una “visita integral” en esta primera oportunidad y que para efectos del análisis, se hizo necesario abordar la descripción de la visita en función de cuatro momentos: “Expectativas previas de la comunidad educativa”, “Taller de Presentación”, “Taller de Retroalimentación” y “Cuenta Pública 2018”.

Expectativas previas de la comunidad educativa

La Escuela Nova no tuvo marcha blanca, por lo que la comunidad educativa esperó por muchos años la visita de la Agencia, manifestando incertidumbre y desconocimiento respecto a sus roles, objetivo y carácter:

No han venido para acá, hemos tenido suerte que no, pero van a llegar, van a llegar algún día (...) Deben estar por llegar ya. Porque por ejemplo, el lunes van a estar en otro colegio, dos días están diciendo. Dos días, ahí hablan con profesores, inspectores, y ven todo, todo” (Entrevista a Ex Director Augusto, 2015).

Durante el año 2015 y el año 2016, la ansiedad y la sensación de estar esperando a alguien que nunca llega era evidente: “uf, estábamos todos así, que llegue, que no llegue, a puros nervios” (Entrevista a Profesora Alejandra, 2017).

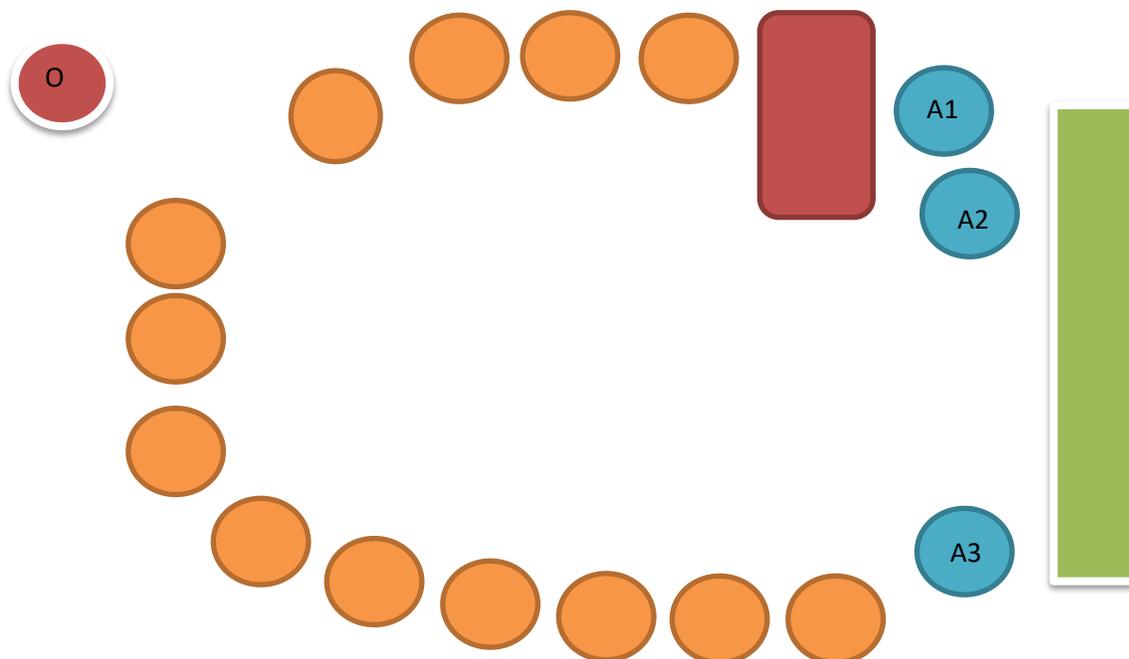
En relación a la sensación de espera, el encargado de Convivencia relata cómo fue vivir ese proceso desde su punto de vista:

Personalmente susto no pasé. Todos decían viene la agencia, viene la agencia. Yo pensaba bueno que venga, porque necesitamos una retroalimentación. Yo sabía que era una unidad que se encarga de eso. Es un acompañamiento que supera la fiscalización de la superintendencia (...) Que venga nomás (Convivencia Escolar, 2017).

Taller de Presentación

La primera acción que generaron los funcionarios de la Agencia de la Calidad al llegar a la escuela, fue solicitar tiempo a la dirección para preparar la sala donde se realizaría el taller. Una vez que la sala está lista, le señalan a la directora que convoque a los profesores, equipo de convivencia, PIE y presidente del centro de estudiantes. Es importante señalar que en esta ocasión acude el DEM.

Una vez que los participantes se sientan, los tres funcionarios de la Agencia dan la bienvenida y dan a conocer los objetivos y actividades a realizarse durante los tres días que duraría la visita. (Nota de Campo, 20178031). La disposición y orden de la sala se realizó de la siguiente manera:



En el círculo se sentaron los diversos miembros de la comunidad educativa y frente al pizarrón los tres funcionarios de la Agencia.

A diferencia del Liceo Sur, la disposición de la sala en la que se genera el taller de la Agencia, es en un círculo. Además, los funcionarios entregan un tiempo para que la directora exponga su propia presentación sobre la escuela.

La Agencia comienza el taller entregando consentimientos informados a cada participante para que lo firmen, pues advierten que grabaran toda la instancia y para ello requieren de esos documentos. Luego de esto, los funcionarios empiezan a explicar el origen de la agencia y plantean sus objetivos, incluyendo en su exposición lo que ellos llamaron “una mirada más amplia sobre la evaluación”, que describen de la siguiente manera:

Luego de las quejas que se vieron durante la revolución pinguina, eso el Estado lo recoge y ve de qué forma mejora esto. Se ve que hay otros aspectos que influyen en los resultados más allá de lo evaluativo, que nosotros estamos luchando para que no sean visto como otros indicadores, sino como indicadores de aprendizaje, por ello se toman los indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) (Registro 1b Taller de Presentación de la Agencia, 2017).

A pesar de la mirada más amplia, los funcionarios son claros en señalar que la visita se realiza porque la escuela se encuentra en una categoría baja:

El año pasado tenían SIMCE medio bajo, por ello no nos veían tanto (...) Ustedes estuvieron tres años en desempeño medio bajo. Este año bajaron a insuficiente y por eso estamos acá” (Registro 1b Taller de Presentación de la Agencia, 2017).

Al justificar las causas de la visita, los funcionarios de la Agencia explican que el informe que se entregará a la escuela generará sugerencias y no imposiciones: “Estas son recomendaciones indicativas, que significa que pueden tomarlas o no”. (Registro 1b Taller de Presentación de la Agencia, 2017).

Al finalizar la introducción, se pregunta si hay dudas y se invita a servirse un café en un recreo que daría paso a la segunda parte del taller de presentación.

Tras la pausa de la primera presentación, los funcionarios dan un espacio a la directora para que hable de la escuela.

En ese momento, la directora señala cuatro elementos que le parecen importantes de acotar en la presentación. En primer lugar las actividades e hitos del colegio, en segundo, los resultados del SIMCE y, en tercero, la disminución de la violencia. Por último, el reajuste del cuerpo directivo.

En relación a lo primero, señala que la escuela tiene ciertos hitos importantes como la fiesta de la primavera, reuniones mensuales de apoderados, salidas pedagógicas a la quinta región, ventas de completos, semana de la chilenidad, talleres extra programáticos financiados por SEP de Capoeira, Audiovisual, Danza y Teatro.

En relación a los puntajes SIMCE, señala:

Ahora, pasando a algunos datos más estadísticos, no pedagógicos, los resultados SIMCE en los últimos años han subido (de los 4° básico), el 2014 obtuvimos 251 puntos en lenguaje, estuvimos dentro de la media nacional (...) [sigue dando datos del SIMCE] (...) nosotros hemos notado que estudiantes de sexto y octavo sí tienen conocimientos, pero ellos ven la prueba y no la quieren responder, les da flojera leer (...) falta más compromiso por parte de ellos (...) en cuanto al SIMCE de sexto, en matemáticas subieron 20 puntos (...) (Registro 1b Taller de Presentación de la Agencia, 2017)

Una vez aclarados esos dos puntos, la directora señala que ha disminuido la violencia en el establecimiento debido a su despliegue como comunidad educativa:

Convivencia e inspectoría están trabajando en los recreos para evitar la violencia y accidentes. Ya no hay grandes peleas, no se encuentran con uso de elementos cortopunzantes (...) Ha bajado el consumo, ya no hay consumo en los baños. (Entrevista a Directora Amanda, 2018)

Así entonces, se declara que la violencia ha tenido una baja en relación a años anteriores y que eso se explica por una intención cohesionada por parte de la comunidad escolar.

Como último punto, la directora señala que lo más complicado ha sido el reajuste de la nueva dirección:

Todo cambio de directiva requiere de un proceso de ajuste (...) la comunidad debe entender que los liderazgos son distintos, eso cuesta que el personal lo asuma (Registro 2b Taller de Retroalimentación, 2017).

Respecto a otras dificultades, la directora señala que cuesta entender aún la diferencia del cargo de inspector y de convivencia, las planificaciones y algunos elementos que tienen que ver con infraestructura. Con estas últimas ideas, la directora termina la presentación y se da por cerrado el Taller de Presentación.

Taller de Retroalimentación

El taller de retroalimentación se realiza el tercer día de la visita y su foco fue exponer las fortalezas y debilidades detectadas a raíz de la información que levantaron el segundo día. La devolución se hace a partir de las dimensiones de los estándares indicativos de desempeño: Liderazgo, Gestión de recursos, Gestión pedagógica y Convivencia.

Respecto al liderazgo se señalan dos fortalezas: que el sostenedor ha facilitado la implementación de un equipo de convivencia escolar y se traduce en actividades altamente valoradas como las salidas pedagógicas. En segundo lugar se reconoce la fortaleza de contar con un nuevo equipo de gestión con roles claros. Respecto a debilidades en el liderazgo reconocen dos. Lo primero es que existe bajo involucramiento del sostenedor en el aspecto técnico pedagógico. Lo segundo es que no existe buena comunicación y articulación entre el equipo directivo y lo que sucede en el aula con los profesores.

En el área de Gestión Pedagógica se reconoce como fortaleza que el docente escucha respetuosamente a sus estudiantes y viceversa. Señalan que hay respuestas oportunas del docente a necesidades y dificultades físicas y socioemocionales del docente. A su vez, valoran que docentes están atentos a las necesidades de estudiantes fuera de la salas. Se

valoran los talleres variados que van en la línea de la jornada escolar completa y sus lineamientos iniciales.

Dentro de las dificultades, se identifican los lineamientos pedagógicos ya que se encuentran formatos de planificaciones e indicadores pero:

No se implementan de manera sistemática, los profesores se demoran mucho tiempo en iniciar sus clases, hay dificultades de manejo de contenidos y de rigurosidad conceptual de las materias que se entregan, hay poca entrega de información del docente respecto a logros y falencias de estudiantes, hay poca conexión de intereses y la vida cotidiana de los estudiantes lo que hace más difícil su aprendizaje (Registro 2b Taller de Retroalimentación, 2017)

En el área de Convivencia, se rescata como fortaleza la implementación del equipo de convivencia y la red con la que cuentan para asistir a los estudiantes. Dentro de las dificultades, señalan que tienen un manual de convivencia que está bien diseñado pero que opera por fuera del aula. La idea sería que esos conflictos se resuelvan en la sala y abordar la convivencia con un trabajo más participativo

En relación a los Recursos, destacan el hecho que se cuente con recursos didácticos como computadores y la sala Enlace. Como debilidad se detecta que existe una implementación aún parcial de las salas temáticas y se utilizan escasamente los recursos didácticos con los que cuentan.

Una vez aclarada cada una de las fortalezas y debilidades, los funcionarios de la Agencia de la Calidad enfatizan en la idea de que existe bajo monitoreo por parte del equipo directivo al equipo docente.

Para finalizar, los funcionarios de la Agencia de la Calidad valoran los avances en la disminución de violencia, la resolución del conflicto a raíz del cambio de dirección y confiesan que les agradó la visita. En relación a este último punto, una funcionaria se despide de la siguiente manera:

A mí me deja muy feliz de visitar esta escuela, es el enfoque de derecho que ustedes tienen, como escuela pública (...) no se tienen que distraer, el derecho más

importante que tienen los niños ahora, es que puedan sumar, restar, dividir, desarrollar su pensamiento científico, matemático, y superar la violencia (...) es muy emocionante y me voy feliz, ustedes son maravillosos y todas estas debilidades no las consideren como debilidades, sino que como oportunidades (empieza a llorar tras emocionarse) (Registro 2b Taller de Retroalimentación, 2017)

Una vez que los funcionarios de la Agencia de la Calidad terminan de dar sus últimas palabras, dan la oportunidad a la escuela para que digan sus opiniones:

Voy a empezar yo, efectivamente me emocionan tus palabras, emociona escuchar de otra persona externa, que vea lo que nosotros como equipo, como escuela queremos reflejar, veo que su diagnóstico concuerda plenamente, muy contenta del equipo, que en estos seis meses, yo me hago responsable de estos seis meses, en tan poco tiempo hemos podido instalar a este equipo de gestión, instalar el enfoque de derecho que nos ha costado mucho pero lo hemos logrado y además instalar y hacer vivo este sello, que es la formación integral' (Directora Amanda en Registro 2b Taller de Retroalimentación de la Agencia, 2017).

Cuenta Pública 2018

Como un último punto relevante de la visita, es importante mencionar que en el mes de Marzo 2018, la Agencia entregó dos informes a la escuela. El primero es de balances generales y similares a lo presentado en el taller de retroalimentación. El segundo, sin embargo, fue un informe que no anticipó la comunidad escolar y consistía en evaluar los contenidos y desempeños de los docentes tras visitar y observar las salas de clases.

La Directora Amanda recoge algunas de estas informaciones y expone ciertas opiniones en relación a la Agencia de la Calidad durante la Cuenta pública.

Lo primero que señaló fue que los puntajes SIMCE a nivel de la Escuela deben atenderse, pero no se debe esperar tener las más altas categorías, pues “las categorías más altas son generalmente las escuelas particulares (Directora Amanda en Cuenta Pública, 2018).

Una vez aclarado esto, el énfasis estuvo puesto en el siguiente cuadro que expuso a la comunidad y que forma parte del informe de la Agencia de la Calidad que evalúa el

desempeño de los docentes:

Marcador	Nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente	Siempre
5.1) Preguntas para el seguimiento del aprendizaje	2	2	1	3
5.2) Intercambios pedagógicos para la comprensión de los contenidos	2	2	1	3
5.3) Retroalimentación específica sobre el desempeño de los estudiantes	4	2	1	1
5.4) Promoción de desarrollo de habilidades de orden superior	6	2	0	0

Marcador	Ninguno	Menos de la mitad	Más de la mitad	Todos
6.1) Planteamiento de preguntas y/o problemas	5	3	0	0
6.2) Uso de información relevante en la reflexión, análisis y práctica	6	0	2	0
6.3) Desarrollo de argumentos	7	1	0	0
6.4) Demostración de habilidades metacognitivas	7	1	0	0

Marcador	Nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente	Siempre
7.1) Conecta el contenido con la vida de los estudiantes, cuando es pertinente	6	1	1	0
7.2) Comunica la utilidad, cuando es pertinente	6	1	0	1

La directora expone este cuadro, siendo el momento que más llamó la atención de los profesores, pues el informe los evalúa directamente:

Quando pasan la diapositiva del cuadro todos ponen más atención, se mueven en sus asientos para tener mejor vista del PPT. El inspector estaba utilizando su celular, y lo deja en la mesa. Todos miran mientras la directora lee la tabla ítem por ítem (Nota de Campo 20180327).

Al ver la tabla, la directora pone énfasis en la mayor debilidad que tiene relación con “Desarrollo de habilidades de pensamiento” que incorpora todos los marcadores señalados en la tabla. En relación a este punto, ella comenta:

Aquí estamos mal, los profesores tienen pocas expectativas de lo que pueden aprender los estudiantes. Si no están preparando las clases confiando en que el estudiante puede aprender nuevas habilidades del pensamiento, solo nos estamos quedando con el memorizar y repetir. Los profesores están trabajando habilidades básicas, no de orden superior (Directora Amanda en Cuenta Pública, 2018).

Si bien la Agencia de la Calidad es vista como un organismo que entrega recomendaciones que pueden o no ser tomadas por la Escuela, la directora decide tomar estos balances para generar nuevas políticas internas que se alinean al sentir del equipo directivo:

Este cuadro es claro, es lapidario, este informe viene a afianzar lo que estamos haciendo, es un diagnóstico que tiene sentido con los objetivos que intentamos trabajar este año, este equipo de gestión ya tenía la meta del foco pedagógico, este informe nos avala, por ahí vamos bien. 2017 fue un periodo para organizar la escuela, 2018 para resolver y trabajar nuestras debilidades (Directora Amanda en Cuenta Pública, 2018).

De esta manera, la dirección decide implementar en relación a la debilidad expuesta en el cuadro, una medida que los haga supervisar las clases de los docentes:

Dejamos un poco de lado la parte pedagógica, pero este año el foco será trabajar en este punto, que los profesores puedan planificar sus clases y que la dirección pueda entrar a las salas de clase. Si los profesores no tienen planificación, la unidad técnica no puede saber si se cumplen con los objetivos de aprendizaje y la cobertura curricular (Directora Amanda en Cuenta Pública, 2018).

Significados construidos en torno a la relación con la Agencia de la Calidad

En este apartado se analiza la manera en que la comunidad escolar de la Escuela Nova construye significados relacionados con el apoyo y la presión generados por la Agencia de la calidad. Dentro de este análisis, los elementos más importantes que emergen por parte de la comunidad educativa son: “Lectura limitada a categorías y pruebas: Fiscalizador del SIMCE y sus resultados”, “La Agencia de la Calidad y su poca incidencia” y “El Show de la Escuela sin violencia y el tras bambalinas”.

Lectura limitada a categorías y pruebas: Fiscalizador del SIMCE y sus resultados

El primer significado que emerge, se puede identificar desde los momentos de espera, previo a la primera visita de la Agencia al establecimiento. La relación que existía con este organismo era, en la voz de la Directora Amanda, siempre en relación al SIMCE:

Con la Agencia el único contacto es cuando nos llaman para ver lo del SIMCE, pero no hay otro contacto (...) hace 3 semanas que es cuando te llama la Agencia y corrobora datos de matrícula, cuantos niveles hay eh... te confirma la fecha de la

aplicación de las pruebas y eso... (Entrevista a Directora Amanda, 2017)

Además, la Agencia de la Calidad es definida por la misma directora como “el mecanismo que categoriza las escuelas de acuerdo a los puntajes del SIMCE (...) No te sanciona, pero te deja una categoría” (Entrevista a Directora Amanda, 2016).

Estas definiciones y focos en categorías y el SIMCE son importantes para efectos de esta escuela en particular, ya que al observar su cotidianidad y levantar diversas entrevistas, los docentes y directivos señalan en reiteradas ocasiones que su foco, como escuela, nunca ha sido el SIMCE: “En este colegio no se trabaja pa’ SIMCE (...) Más que preocuparse de los resultados SIMCE, es preocuparse del bienestar de los niños” (Entrevista a Profesor Aurelio, 2015). Otro de los profesores señala que “muchas escuelas se preparan solo para eso, para la prueba del SIMCE. Aquí no” (Entrevista a Profesor Martín, 2015). Así entonces, La Agencia de la Calidad pareciera ser el organismo que da prioridad a este tema cuando se relaciona con la escuela.

Una vez realizada la visita, fue posible reconocer que algunas miradas perduran:

Ahora se supone que están considerando otras cosas, más temas de la familia, pero es un bajo porcentaje (...) es como el 67% era de SIMCE, materia y el 33.3% era de lo familiar, lo valórico. El otro día nos vinieron a encuestar del Ministerio de Educación y nos trataron de explicar más o menos de que se trataba esto del SIMCE ahora. Encuentro que sigue en lo mismo porque le dan mucho porcentaje al conocimiento y poco a lo que de verdad pasa en la escuela, lo que de verdad les pasa a las familias. (Entrevista a Profesor Martín, 2017).

A pesar de que la Agencia de la Calidad se presente como portadora de una “visión amplia de calidad”, un profesor señala que la razón de la visita siguen siendo los resultados, lo que confirma el tipo de mirada que este organismo tiene: “A ver, Vinieron acá. Porque según resultados de evaluaciones y encuestas y estadísticas este colegio terminó con un resultado insuficiente” (Entrevista a Profesor Mauricio, 2018).

Como última reflexión para este significado, es importante mencionar lo que opina un profesor en relación a que los puntajes están condicionados por el contexto en el que viven:

“Aquí no se puede (obtener la más alta categoría) porque no están los recursos y por eso los resultados son bajos” (Entrevista a Profesor Martín, 2015).

La Agencia de la Calidad y su poca incidencia

Un primer elemento a destacar en relación a este significado es la afirmación dicha por un funcionario de la Agencia al inicio del taller de presentación en relación a que las recomendaciones que genera este organismo pueden no ser consideradas, pues son más bien indicativas. Esto quita cualquier duda respecto al carácter que puede tener la visita y es reconocido por algunos docentes de la Escuela.

Este significado que se construye en torno a la Agencia de la Calidad dice justamente relación con la baja incidencia que tiene este organismo en comparación con otros actores que tienen un carácter más punitivo: “La Agencia de la Calidad es más como un peso liviano, hermano chico, de las otras cosas que son más punitivas” (Entrevista a Profesor Martín, 2017).

La idea de un organismo que “es un peso liviano” es reforzada por otro docente de la Escuela, que señala que los funcionarios que llegan, no son expertos, sino que realizan una visita más bien “flojita”:

Entonces ellos vinieron entre comillas a intervenir, en realidad vinieron a dar una charla flojita, a controlar un poco lo que se estaba haciendo, un poco, porque no son los más bacanes de allá arriba (Entrevista a Profesor Mauricio, 2017).

En síntesis, la idea del funcionario con la visita “flojita” y “no ser los más bacanes de allá arriba” caracteriza, entonces, a la Agencia como un organismo débil y de poca incidencia.

El Show de la Escuela sin violencia y el tras bambalinas

Tal como se relató en la descripción de la visita, la directora y la Agencia de la Calidad señalan que la escuela ha logrado disminuir la violencia, la presencia de drogas y que la visita logró observar el funcionamiento de la Escuela en sus aspectos más cotidianos.

Al preguntarle al Encargado de Convivencia sobre los balances que se hacen desde

dirección, comenta que están en un momento de decante por los problemas ocurridos en el cambio de gestión, pero que la agencia logra ver lo más importante que es la felicidad y la no violencia en los niños:

La agencia se anduvo emocionando (...) se veía que habían niños felices y no violencia (...) La escuela siguió trabajando normal. Nosotros desde el equipo intentamos transmitir esa tranquilidad a la gente. Que la idea era que vean la escuela ,no cubrir cosas o hacer faltar a niños. Fue una experiencia gratificante, bonita, muy seria en el sentido de ver cada punto con el ojo que merecía (...) ha decantado una sensación que nos motiva a ir siempre con la verdad frente a las visitas. Este año nunca más pasó esto, todo eso de poner candado a la puerta para que uno alcance a poner los libros, no, eso ya no existe (...) Si vamos bien los niños van a venir a la escuela, real, si tomamos el fondo, nos va a ir bien. Y nos fue bien (Entrevista a E. Convivencia Daniel, 2017)

En ese mismo sentido, pareciera haber una buena evaluación de la visita y los productos entregados por la Directora, quien incorpora los elementos señalados en los informes en un plan de trabajo concreto para el año 2018.

Por otro lado, diversos miembros de la comunidad escolar fueron más críticos con cómo se mostró la escuela durante la visita de la Agencia. Luego de la exposición a cargo de la directora, durante el taller de presentación, el ex inspector Julio señala que “la presentación no fue una presentación sincera, se mostraron muchas cosas buenas, pero no lo que estaba realmente pasando en la escuela (Ex inspector Julio en Nota de Campo, 20170830).

Además, un profesor señala que existe un montaje sobre lo que la Agencia ve, y que la escuela en realidad no funcionó como un día cualquiera. Al momento de preguntarle si eso es conveniente para la escuela, él responde: “me parece mal, porque no ven la realidad, solo un show” (Entrevista a Profesor Camilo, 2017).

Al ahondar en este punto, el mismo profesor señala que la Agencia viene “con esta mirada de espectador teatral” (Entrevista a Profesor Camilo, 2017) que dice relación con venir a mirar el show que la escuela le presenta sin mucha intención de querer contradecir la

versión, sino que limitarse a disfrutar del espectáculo. Otro profesor enfatiza sobre la idea de que la Agencia mira lo que quiere mirar:

No, ellos miran eso más cuantitativo. Más números, el tema de la disciplina, vulnerabilidad, de la convivencia entre trabajadores eso no. Más focalizado a lo que ellos quieren ver en realidad, lo que les sirva para el informe para que todos queden satisfechos (Entrevista a Profesor Mauricio, 2018).

La Agencia de la Calidad, como un espectador del show, pareciera querer entonces observar lo que les permita generar un informe poco conflictivo con las partes y la mejor manera de hacerlo es conformarse con lo que se aparenta durante la visita:

Acá hay muchas cosas que se quieren aparentar para afuera. Acá se quiso aparentar que la fortaleza más grande que tiene nuestra escuela es de convivencia escolar. Para la agencia, entonces qué se quiso demostrar por parte de dirección de las personas cercanas por ejemplo ese día, hubo juegos en cada uno de los recreos, organizaron juegos, juegos concretos, juegos didácticos, en cada recreo. Pero la realidad de todo el año no es así. Se quiso aparentar algo. La respuesta de lo que observó la agencia de calidad fue esa, pero no es así, porque este año la cantidad de violencia que hubo en la escuela, de peleas entre niños, malos tratos, una cantidad enorme, te digo que de los diez años que llevo acá, el año 2017 fue el más enorme, el más grave. Más grave, entonces claro, esos resultados estaban enfocados a eso, pero yo tengo claridad de lo que se quiso aparentar frente a ellos. Entonces si tú quieres ver algo puntual y lo haces bien, es probable que la otra persona lo compre. Entonces aquí pasó eso. (Entrevista a Profesor Camilo, 2017)

El análisis no llega hasta ahí, sino que se profundiza, el mismo profesor comenta: “Entonces la agencia no logró ver el tras bambalinas (...) No, no lo logró ver. Porque se viene avisado, se viene en fecha, día, hora. (Entrevista a Profesor Camilo, 2017).

Discusión y Conclusiones

En el siguiente apartado se presenta el análisis de los significados construidos por las comunidades escolares en torno al apoyo y presión escolar que entrega cada una de las instituciones orientadas al mejoramiento de la calidad, incorporando la discusión teórica sobre el apoyo y la presión.

Una vez expuestos estos elementos, se procede a generar un análisis integral, considerando que la DEPROV, Agencia de la Calidad, Superintendencia y ATE operan de manera simultánea en la vida cotidiana de las comunidades escolares. El objetivo de realizar el análisis integral es a su vez, reconocer qué elementos de la NGP están presentes en los enfoques de dichas instituciones y en su acción cotidiana a raíz de los significados construidos por las comunidades escolares.

En términos generales, los significados que docentes y directivos construyen en torno al apoyo y presión que reciben de las instituciones orientadas al mejoramiento de la calidad se adscriben a la visión teórica crítica que reconoce una alta presencia de presión a las escuelas, que entorpecen el camino hacia la mejora y la participación de las comunidades educativas.

A pesar de esto, es pertinente hacer distinciones según actores y establecimientos, pues la manera en que estos organismos operan en las escuelas es diversa y por ende, los significados de unos parecen apoyar y presionar de distintas formas que otros.

La DEPROV

En relación a los significados construidos, es posible distinguir dos tendencias. La primera dice relación con el estamento directivo de la Escuela Nova. La segunda está representada por la comunidad docente de ambas escuelas y el cuerpo directivo del Liceo Sur.

Para el cuerpo directivo de la Escuela Nova la DEPROV es un apoyo agradable que fiscaliza de manera no punitiva y que busca sugerir y retroalimentar a la escuela en visitas que fortalecen el diseño y la implementación de los PME. Este apoyo dice relación con lo señalado por Hernandez (2008) en que el acompañamiento opera como un complemento de

lo que la escuela parece necesitar. Es posible de identificar a su vez, que pareciera existir cierto equilibrio entre lo que se fiscaliza y lo que se acompaña, generando un desbalance a favor del apoyo, tal como sugiere Bellei (2014) y Gonzalez (2016). La DEPROV, en este sentido, no se considera como un actor punitivo ni genera agobios, por lo que el apoyo para estos actores es valorado como positivo.

Para el cuerpo directivo del Liceo Sur y las comunidades docentes de ambos establecimientos, sin embargo, la DEPROV es un organismo problemático porque no realiza su labor. Se le describe como un actor que no hace bien el trabajo, que no va a la escuela y que por lo tanto es simplemente testigo de los problemas que se viven día a día en los establecimientos. A su vez, se le significa como un actor que tiene una mirada punitiva y que genera miedo al cuerpo docente. Estos significados reflejan que existe una presión que genera malestar por parte de la DEPROV similar a lo señalado por Ball (2003) en cuanto al terror que generan estos organismos. Sin embargo, las causas y las maneras en que se genera el temor son distintas a las señaladas en el debate académico.

Mientras que para Assael et al. (2011), la presión que reconoce en su estudio se manifiesta mediante una sobrepoblación y presencias reiteradas que agobian e intervienen el actuar cotidiano de la escuela, en el caso de la DEPROV y el presente estudio, la presión se manifiesta justamente como lo contrario, por su ausencia. Es esta ausencia la que genera problemas y temores en las comunidades.

Las pocas visitas y la ausencia detectada por el cuerpo directivo del Liceo Sur y las comunidades docentes convierten a la DEPROV en un actor que debiera asumir responsabilidades que ayuden a disminuir las problemáticas de la escuela, pero que pareciera no tener la intención de hacerlo. En este sentido, se le significa como un organismo que no existe y que debiera existir en función del apoyo. Además, su ausencia da pie a que se construyan significados por el cuerpo docente que digan relación con el miedo o la amenaza, pues en las pocas experiencias que han tenido con ellos, han reconocido una mirada castigadora y un carácter insensible.

Finalmente llama la atención que al entrevistar al supervisor de la DEPROV que está a cargo de ambas escuelas, este se considere a si mismo como un supervisor de terreno que comprende lo que sucede en la vida cotidiana de estas

La Superintendencia

Los significados construidos por parte de las comunidades escolares de ambas escuelas generan una tendencia común entre ellas. La superintendencia es significada como un uniformado, un látigo y un cuchillo que es agresivo, sancionador, desconfiado, quisquilloso, corrupto, que golpea y que genera miedo tanto en directivos como profesores. A su vez, se señala que no existe una relación como tal con este organismo, en términos afectivos o más allá de la fiscalización.

Estos significados no solo ratifican lo señalado por Ball (2003) y Carrasco et al. (2018) en cuanto al miedo, sino que lo profundiza, pues este, además de generarse durante las visitas o intervenciones, también se genera en su ausencia.

La amenaza de las visitas sorpresas perpetúa la sensación de miedo, incluso en momentos en que la superintendencia no está físicamente en la escuela. Además, la superintendencia es vista como un ente corrupto y agresivo que busca quitarle recursos a la escuela en vez de fiscalizar el buen uso de estos.

En relación al tipo de apoyo y presión que entrega la superintendencia es posible de identificar lo señalado por Acuña et al (2014) en cuanto a la intención que tiene este organismo de encontrar fallas y perseguir a las comunidades. No se identifican tendencias en las comunidades que describan a la superintendencia como una presión necesaria para la mejora en ningún sentido, sino como explícitamente un agobio que sanciona, por lo que no apoya a las escuelas.

No está demás mencionar el caso aislado en que la dirección del Liceo Sur hizo uso de la superintendencia para presionar a otros organismos para resolver problemas de la escuela. Si bien es un caso aislado y podría significarse ese ejemplo como un apoyo particular, el desequilibrio en la balanza de apoyo y presión a favor de la presión parece ser determinante.

Esto es interesante y no parece casual, ya que la Ley de Aseguramiento de la Calidad, al único organismo que atribuye el rol de la rendición de cuentas es a la Superintendencia. Así, pareciera ser que en este organismo se concentra el significado de la presión de manera casi unánime.

Las ATE

A raíz de los significados construidos, es posible identificar tres tendencias. La primera agrupa los significados construidos por toda la comunidad escolar del Liceo Sur y describe a la ATE como el organismo que mayor presión genera en la escuela. La segunda agrupa a los significados construidos por la comunidad escolar de la Escuela Nova en relación a la ATE Capacitación y su baja incidencia. La tercera agrupa a esta misma comunidad escolar en función de la ATE Planificación y su tendencia al apoyo por sobre la presión.

La primera tendencia que agrupa a la comunidad escolar del Liceo Sur considera que la ATE opera como un ente corrupto, autoritario, controlador, impositivo, agobiante, y que responsabiliza a los docentes de los bajos resultados. Se describe como un organismo descontextualizado, mediocre e inútil en cuanto a sus propios objetivos y que malgasta los recursos de la escuela imponiendo actividades y controlando las pautas de material pedagógico. No existen voces ni opiniones distintas que vean a la ATE como un apoyo y es, para el Liceo, el actor que más presión y malestar genera.

La manera en que es significada la ATE por parte del Liceo Sur dice relación con varios elementos y lógicas de la NGP. La responsabilización docente de los fracasos escolares, la baja administración de recursos por parte de la escuela por sus resultados y el bajo grado de incidencia de los docentes en su quehacer laboral por tener que obedecer a las instrucciones de la ATE. Esta lógica de funcionamiento dice relación a la tendencia más conservadora expuesta en la discusión teórica respaldada por Sepúlveda y Murillo (2012) y Fontaine e Eyzaguirre (2009) en que los actores externos deben presionar a las escuelas y ser protagonistas de ejercer estos monitoreos que busquen responsabilizar y duplicar los esfuerzos de las comunidades escolares.

La manera en que opera la presión dice relación con lo que Ball (2003) describe como un sacrificio en función del negocio educativo y que no consideran la opinión de la comunidad escolar, operando “de arriba hacia abajo” (Domingo-Segovia, 2010).

La segunda tendencia, que agrupa a la comunidad escolar de la Escuela Nova en función de la ATE Capacitación enfatiza con que si bien fue un organismo solicitado por la comunidad, operó una mano negra que terminó por contratar una capacitación distinta a lo que se había propuesto y que a los profesores les vendieron un cuento que fue poco significativo. Esta experiencia fue de poca duración y de poca incidencia para los docentes.

Si bien esta experiencia fue en primera instancia solicitada, pareciera no haber sido de mucha relevancia para la comunidad escolar. La capacitación no respondía a los objetivos que se habían propuesto y no representaba una solución a una necesidad de la mayoría de los docentes.

La tercera tendencia, que agrupa a la comunidad escolar de la misma escuela en función de la ATE planificación enfatiza en que los beneficios que trae esta nueva plataforma son superiores a las posibles presiones que esta pueda generar. Así, ayudar a los docentes con pautas e insumos para la planificación se pondera como positivo y la posible fiscalización y monitoreo mediante un software por parte del equipo directivo como un posible problema. Al calcular los costos y beneficios, los docentes y directivos la evalúan a esta ATE como un alivio más que un agobio.

Si bien no es pertinente generar un análisis extensivo respecto a las consecuencias que trae esta ATE debido a su reciente implementación, es interesante remarcar el ejercicio de equilibrio que establecen los mismos actores de la comunidad educativa. Se asume, al igual que Gonzalez y Bellei (2016) que ciertas ponderaciones entre el apoyo y la presión son necesarias. Si bien la presión es una posibilidad, al ponderar las garantías que generarán estas nuevas medidas, se asume el posible costo con una valoración positiva.

La Agencia de la Calidad

En relación a la Agencia de la Calidad, ambas escuelas consideran que tiene una lectura limitada a las categorías de desempeño y el SIMCE. Esto genera, en la mayoría de las

comunidades escolares, la sensación de que la Agencia de la Calidad no logra ver los verdaderos problemas que se viven en la cotidianidad. La diferencia entre ambas escuelas dicen relación a cómo se significa el actuar de la Agencia en cuanto a su carácter. Mientras que para el Liceo Sur la Agencia de la Calidad se caracteriza por intentar ser un ente controlador, para la Escuela Nova la Agencia de la Calidad es un organismo de poca incidencia.

En el Liceo Sur, La Agencia de la Calidad, se ha significado de manera diversa en los últimos años. Hoy en día es vista como un organismo que entrega informes que no son útiles y que parecen ser una pérdida de tiempo para la escuela. En relación a este último punto, existe molestia en el actuar de este organismo pues trata a la comunidad escolar como tontos y tiene un carácter controlador que obliga a los actores interrumpir la cotidianidad y los problemas que deben resolver, por jornadas que no tienen sentido para la comunidad educativa. Esto para el Liceo Sur es fundamental, pues es una escuela que se caracteriza por no contar con tiempos suficientes para si quiera generar reflexiones pedagógicas, por lo que se valora mucho la jornada de cada miembro de la comunidad escolar. En relación al carácter controlador de la Agencia, llama la atención lo que señala un docente en cuanto a que los tensiona a funcionar como relojes y que buscan generar en sus informes los que ellos quieren y no lo que realmente sucede.

A pesar de que la Agencia de la Calidad sea significada como un ente que controla, este pareciera no tener ninguna incidencia en lo que sucede una vez realizada la visita. Al no existir mucho tiempo disponible y no considerar útiles las recomendaciones, el documento no se traduce en ningún cambio ni mejora para la escuela.

En el caso de la Escuela Nova, La Agencia de la Calidad opera, para el cuerpo docente como un organismo que tiene poca incidencia y que no logran ver lo que realmente sucede en la escuela. Esto genera que las recomendaciones operen en la superficialidad y se desatendan los verdaderos problemas que vive la escuela de manera cotidiana, transformándose su visita en un sin sentido.

Por otro lado, el cuerpo directivo de la Escuela Nova es receptivo respecto a las observaciones y las orientaciones que entrega la Agencia en el sentido que, si bien pueden

estar en desacuerdo con algunos elementos, consideran que la visita fue positiva, al nivel de considerar las indicaciones en un plan de trabajo anual para el año 2018.

Al comparar los significados y las medidas tomadas por los directivos de ambas escuelas, parece interesante resaltar el hecho de que si bien para el Liceo Sur la Agencia opera como un ente controlador, sus repercusiones son nulas, mientras que para la Escuela Nova, que se le significa como un actor de poca incidencia, termina por generar acciones a cargo del cuerpo directivo que buscan implementar monitoreos internos.

Finalmente, llama la atención el hecho de que el Liceo Sur tenga tres experiencias de visitas de la Agencia de la Calidad en un periodo en que la Escuela Nova ha tenido solamente una.

Análisis integrado

Para generar un análisis integrado de cómo las instituciones de apoyo y presión orientadas al mejoramiento operan en el contexto de la NGP en la actualidad, fue importante resaltar tres afirmaciones que se corresponden con el NGP en el país: La autonomía de la escuela en función de los puntajes SIMCE; El rol fiscalizador del Estado y las familias para el mejor uso de recursos; y la responsabilización al docente de los resultados educativos.

En relación a “la autonomía de la escuela en función de los puntajes SIMCE”, se hace importante recalcar que si bien existen diferencias entre directivos, respecto a los significados que se construyeron en torno a la DEPROV, lo cierto es que en la Escuela Nova no se ha logrado subir los puntajes SIMCE y por ende ha permanecido en la más baja categoría de desempeño. Esto en concreto, implica que la Escuela y toda su comunidad escolar debiera someterse a mayores medidas de control y presión por parte de las instituciones de apoyo y presión orientadas a la mejora. No obstante a ello, en los hechos, la manera en que esta escuela se relaciona con los organismos externos da cuenta de que existe mayor autonomía en la decisión sobre la contratación de ATEs, en la gestión de recursos y en el diseño de actividades, que en el Liceo Sur.

En el caso del Liceo Sur, a pesar de la ausencia de la DEPROV, y su categoría medio-bajo, la ATE y el DEM generan mayores niveles de agobio y presión a la escuela. En este Liceo, el PME está sujeto a los intereses de la ATE, que de por sí fue impuesta al Liceo.

Es interesante de que a pesar de los significados que se construyen y la valorizaciones que se tienen en función de las instituciones orientadas a la mejora, la autonomía de los recursos y en la elaboración e implementación de los PME no se condicen con los puntajes SIMCE ni en lo que estipulan las políticas educativas. Ambas escuelas provienen de sectores socioeconómicos similares y están a cargo de la misma DEPROV, por lo que parece pertinente concluir que a pesar de que el Estado haya generado múltiples mecanismos, tanto públicos como privados, para incentivar los buenos puntajes mediante la autonomía, el contraste en el funcionamiento de ambas escuelas es evidente.

Además, para el caso del Liceo Sur, la ATE SIMCE no sólo ha quitado arbitrariamente la posibilidad de administrar la escuela, sino que no ha podido, en nueve años de gestión, aumentar los resultados en esta prueba. Esto genera un entorpecimiento a la mejora debido a que el Liceo está obligado a realizar las actividades que la ATE le comanda, sin poder cambiar de estrategia.

En relación a la segunda afirmación de la NGP, que incentiva “el rol fiscalizador del Estado y las familias para el mejor uso de recursos”, vale mencionar que mientras la superintendencia pretende operar como un fiscalizador que resguarde los recursos, ambas comunidades escolares señalan que en realidad, el rol que cumple este organismo es justamente lo contrario, quitarle intencionadamente los recursos a las escuelas.

Esto opera de manera paralela a la tendencia de las políticas de limitar la autonomía de las escuelas, por lo que el poco dinero que llega a las escuelas, está sujeta al arbitrio de los sostenedores y ATEs, dejando a la comunidad escolar marginada para proponer el buen uso de los recursos.

Además, el poder que se les entrega a las familias para fiscalizar la escuela, se reduce a medir el desempeño docente en términos punitivos, lo que si bien permite evitar prácticas ilegales en la escuela, responsabiliza a este último de la manera en que se lleva a cabo el contenido, a veces sujeto por la misma ATE en el caso del Liceo Sur.

En el caso de la Escuela Nova, si bien existen mayores grados de autonomía para solicitar ATEs, es importante remarcar que tuvieron que esperar años para que se contrataran, lo que dice relación no solo con la malas gestiones sino también por la disponibilidad de recursos.

Un tercer elemento de la NGP a analizar, es la “Responsabilización al docente de los resultados educativos”. En relación a esta se vuelve importante recalcar que la Agencia de la Calidad tiene por objetivo asesorar a las escuelas a raíz de diagnósticos que ellos mismos levantan en sus visitas. Para el caso de la Escuela Nova, algunos miembros de la comunidad escolar evalúan que efectivamente se hizo un buen diagnóstico de la escuela, sobre todo el cuerpo directivo. Esto, en términos concretos, se tradujo en incorporar monitoreos por parte del cuerpo directivo a los docentes para poder mejorar los desempeños en el aula. A su vez, la empresa ATE contratada incentiva también monitoreos internos a los docentes, generando una cultura de auditoría constante que vigila e interviene la labor docente.

Para el caso del Liceo Sur, la ATE responsabiliza al docente de los resultados, a pesar de que las pautas, pruebas, ensayos y lineamientos los imponga este organismo.

El conjunto de estos aparatos que dicen orientarse a la mejora de la calidad, en realidad están sujetos a enclaves de la NGP que de ninguna manera incentivan el apoyo a las escuelas desde la perspectiva crítica. El desbalance entre el apoyo y presión a favor de esta última se focaliza principalmente en el cuerpo docente generando una diversidad de emociones como el temor, el miedo, el agobio y la falta de sentido.

Si bien la Agencia de la Calidad, la Superintendencia y la DEPROV generan visitas esporádicas, la presencia de estas instituciones puede llegar a ser permanente para las comunidades escolares. Esto debido a que la Superintendencia genera la sensación constante de que pueden realizar una visita sorpresa, la DEPROV opera y genera miedos desde su ausencia y la Agencia de la Calidad puede generar visitas cuando ellos lo estimen convenientes, generando la sensación de control y monitoreo propios de la NGP durante todo el año.

La política educativa promete generar estos mecanismos de control y “apoyo” para mejorar los puntajes SIMCE. No obstante a ello, no lo logran generando una presión adicional que dificulta la labor de la comunidad escolar en su plano cotidiano. A su vez, las comunidades escolares señalan que estos indicadores ni siquiera atienden los problemas que realmente se viven en las escuelas, por lo que la falta o el desencanto son aún más profundos.

Finalmente, tras analizar los significados según escuela, es posible señalar que existen a su vez contrastes entre ambas escuelas. En el Liceo Sur, todas las instituciones ligadas al mejoramiento educativo generan medidas de presión y ninguna genera un apoyo como tal. Para los directivos de la Escuela Nova, los significados son distintos y algunos operan como un apoyo en la medida que permitan monitorear o responsabilizar al cuerpo docente.

A modo de cierre

La presente investigación permite generar una aproximación a lo que significan las comunidades escolares respecto a las instituciones orientadas al mejoramiento de la calidad en el contexto de la NGP. No obstante a ello, existen elementos que pueden profundizarse de manera sustantiva en futuras investigaciones.

Las causas del por qué las políticas educativas operan de manera tan disímil en dos escuelas con contextos similares, independiente de las categorizaciones, es un elemento pendiente que no se logró desarrollar en esta investigación.

Además, si bien se logró responder a cada uno de los objetivos propuestos, el haber abordado a todos los organismos de apoyo y presión y haber construido de esta manera el marco teórico imposibilitó la focalización y profundización en el análisis, a pesar de la riqueza en términos de la información levantada.

Aun así, es importante que investigaciones de este tipo se sigan desarrollando, pues permite comprender que las políticas educativas no generan impactos en función de sus diseños, sino que las comunidades educativas resignifican la manera en que se implementan las políticas generando un nuevo escenario, con características propias que es posible de reconocer en los estudios etnográficos que observan el plano cotidiano de las comunidades escolares. Es desde la cotidianidad donde debieran inspirarse las políticas educativas y no desde modelos descontextualizados que terminan por aumentar la presión ejercida en las comunidades escolares, a pesar de proponerse lo contrario.

Referencias Bibliográficas

- Acuña, F. (2012). *La visión de los docentes sobre los programas de evaluación del desempeño e incentivos económicos individuales del Ministerio de Educación. Análisis antropológico sobre la cultura docente en Chile* (Memoria de Pregrado) Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46- 55.
- Agencia de la Calidad (2018). Categorías de Desempeño. Santiago, Chile: *Agencia Orienta*. Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/orientacion/categoria-desempeno/>
- Alto al SIMCE (2014) Presentación ante Equipo de Tareas. Recuperado de: <http://www.altoalsimce.org/documentos/>
- Andreu, J. (2000) Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Apple, M. (1999) El Neo-liberalismo en educación. Entrevista a Michael Apple, *Revista Docencia*, p. 22-29. Recuperado desde: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/9web/EI%20Neo-Liberalismo.pdf>
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educ. Soc., Campinas*, 32, n. 115, 305-322
- Assael, Acuña, Contreras, Corbalan (2013) Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. *Estudios Pedagógicos*. 40 (2).
- Assael, Redondo J, Acuña F, Contreras P, Santa Cruz E. (2014) Discursos de la política educativa y su traducción en la cotidianeidad de la escuela chilena. La metáfora médica como vía de análisis. Ponencia Seminario CIAE, Santiago.
- Astudillo G., Imbarack P. (2013) El sentido del mejoramiento escolar de los docentes en el contexto de políticas de apoyo externo. *Pensamiento Educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana*. 50 (2) 132 – 146
- Ball S. (2003) The Teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education policy*, 18 (2), 215-228
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A. (2012) *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

- Bellei, C. (2009). *Asistencia Técnica Educativa, certificación en educación, y mejoramiento escolar*. Santiago.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar*. Santiago, Chile: LOM.
- Bellei, C. (2010) *Asistencia Técnica Educativa en Chile. ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?* Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/ATE_en_chile.PDF
- Beyer, H. (2001) Falencias institucionales en Educación: Reflexiones a propósito de los resultados del TIMSS. *Estudios Públicos* 82. 5-33
- Bolívar, A. (2009) La autonomía en la gestión como un nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, 35-68
- Carnoy, M. (2005) *La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites*, en García Huidobro: "Políticas Educativas y Equidad, Reflexiones del Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad, UNESCO-FORD-UNICEF, Santiago
- Carrasco C., Ascorra P., López V. y Álvarez J. (2018) Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en las políticas de convivencia escolar en Chile. *Perfiles Educativo*, 40 (159), 126-144
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Madrid: Universidad de Alicante.
- Contreras P. y Corbalán F.(2010) ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial?. *Revista Docencia* 41(1), 5-16
- Contreras P. (2012) *La Relación entre Escuela y ATE en el marco de la Ley SEP*. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Cox, C. y Lemaitre M.J. (1999) *Market a state principles of reform in Chilean education: policies and results*. En G. Perry y D.M. Leipziger (Ed), Chile: Recent policy lessons and emerging challenges. Washington: World Bank
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Domingo-Segovia, Jesús (2010). Comprender y re-direccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*. 54, 65-83.
- Falabella, A, Opazo, C. (2014) Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa. Informe final. Santiago: CIDE. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt1107.pdf>

- 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). *Educación y Sociedad* 36 (132) 699-722
- Fardella, C. (2013) Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas* 12 (2) 83-92.
- Fernández, R. (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: Conocimientos situados y acción política. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4).
- Fontaine, L., Eyzaguirre, B. (2009) Una estructura que presione a las escuelas a hacerlo bien. *Centro de Estudios Públicos* 65-111
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas* . Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- González, A (2016) Can educational technical assistance (ATE) be a strategy for teacher professional development? Reflections from a Chilean case study. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, 55 (1) 51-72
- González, C., Bellei C (2013) Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva Educacional, Formación de profesores*, 52 (1) 31 – 67
- Hernandez F (2008) Deconstruir la figura del asesor: una revisión desde los márgenes. Profesorado. *Revista de Currículm y Formación de Profesorado*, 12 (1) 1-14
- Hood, C. (1991) A public management for all seasons? *Public Administration*, 69 (1) 3-19.
- Hood, C., Peters G. (2004) The middle aging of new publica management: Into the age of paradox? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14 (3), 267-282.
- Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena (No. 99). *Centro de Estudios Públicos*.99
- Ley N° 18.956. (1990). *Reestructura el Ministerio de Educación Pública*. Santiago: Chile
- Ley N° 20.248. (2008). *Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago: Chile
- Ley N° 20.529. (2011) *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media*. Santiago: Chile
- López, G., Assaél, J., Neumann, E. (1984). *La Cultura Escolar: ¿Responsable del fracaso?* Santiago de Chile: PIIE.

García F., Ibáñez, J., Alvira, F. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial

Ministerio de Educación (2004) Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe equipo de tarea para la revisión del SIMCE. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>

Ministerio de Educación (2005) *Definiciones Conceptuales: Tipos de Servicios ATE*. Recuperado de: http://ate.mineduc.cl/usuarios/admin3/doc/2015031712144109252.Definicion_Tipo_Servicio.pdf

Ministerio de Educación (2016) *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019*. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/Plan-de-Aseguramiento.pdf>

Muñoz G., Vanni X. (2008) Rol del Estado y de los Agentes Externos en el Mejoramiento de las escuelas: Análisis en torno a la experiencia Chilena. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 6(4), 47-68

Navarro, L. (2002). Asesoría Técnica a las Escuelas y Liceos: Análisis y elementos de propuesta para una Política. *Revista Umbral*, 10.

Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando? *Revista Docencia*, (31)

Organización de Estados Iberoamericanos (1993) Informe de OEI – Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/quipu/chile/>

OPECH (2006) ¿Ley Subvención escolar preferencial? Documento de Trabajo N°2: Ley de subvención escolar preferencial: notas para la discusión. Santiago, Chile. Recuperado de: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/opech\(2006\)analisiscritico_sep.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/opech(2006)analisiscritico_sep.pdf)

OPECH (2009) Las luchas del movimiento por la educación... y la reacción neoliberal. Recuperado de: http://www.opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf

Pérez, G. (2004). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes: I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

- Programa Interdisciplinario de Investigaciones de Chile (1984) Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar Volumen 1. Recuperado de: <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L1984-037.pdf>
- Rabin, J. (2003) *Encyclopedia of public administration and public policy*. Nueva York: Marcel Dekker.
- Rockwell E. (2011). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, C.(2010) *De la Republica al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM.
- Segovia D. (2008) Una mirada crítica a la función asesora desde los servicios de apoyo externo, recorrido y prospectiva. *Olhar de Professor 11(1)* 63-80
- Sepúlveda C., Murillo, J. (2012) El origen de los procesos de mejora de la escuela. Un estudio cualitativo en 5 escuelas chilenas. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10 (3)* 6-24
- Sisto, V, Fardella, C., Ahumada, L., Montecinos, C. (2009) Nuevo Management Público en Chile e Identidad. El caso de los docentes de educación pública. V Jornadas Universitarias. III Congreso Latinoamericano de Psicología del Trabajo. Recuperado de: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/040_trabajo1/cdcongreso/CD/TRABAJOS%20LIBRES/DISCIPLINA S/2.pdf
- Sisto, V. y Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *REU Sorocaba, 37(1)*, 123-141.
- Sisto, V., Montecinos C., Ahumada, L. (2013). Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las políticas de evaluación e incentivo al desempeño en Chile, *Universitas Psychologica, 12(1)*, 173-184.
- Sotomayor, C. (2006). Programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990 -2005). *Pensamiento Educativo, 39*, 255-271.
- Superintendencia de la Educación (2018a). Fiscalización por denuncia. Santiago, Chile: *SUPEREDUC*. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/fiscalizacion/fiscalizacion-por-denuncia/>
- Superintendencia de la Educación (2018b). Fiscalización con enfoque de derechos. Santiago, Chile: *SUPEREDUC*. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/fiscalizacion/fiscalizacion-con-enfoque-derechos/>

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia
- Treviño, E. Órdenes, M., Treviño, K (2009). ¿Cómo los planes de mejoramiento educativo SEP pueden ayudar a mejorar los aprendizajes? *Foco Educación*. P.2-30.
- Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy Futures in Education*, 3 (1), 75-89.
- Valles M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis Sociología
- Verger, A., Curran, M. (2014) New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55 (3), 253-271.
- Verger, A., Normand, R. (2015) Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educación y Sociedad*. 36 (132) 599-622