



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Psicología

**Tensiones para el desarrollo de asesorías técnicas externas y
procesos de mejoramiento escolar:**

**Un análisis de la lógica e implementación de la ley SEP en
escuelas municipales, a partir de una revisión de la base de
conocimiento acumulado**

Memoria teórica para optar al título de Psicóloga

Autora:

Nicole Bustos Aravena

Profesor patrocinante:

Rodrigo Cornejo Chávez

Enero - 2011

RESUMEN

La Ley de Subvención Escolar Preferencial tiene el objetivo de corregir la desigualdad en la calidad de la educación, compensando las diferencias socioeconómicas de origen por medio de un monto de subvención extraordinario asignado por cada “alumno prioritario”. Esta subvención se entrega a cambio del cumplimiento de metas SIMCE, principalmente, las que si no son cumplidas pueden gravitar en el cierre de escuelas. Sus mecanismos, en la experiencia nacional e internacional, han demostrado tener efectos contrarios a los objetivos con que se plantearon. Uno de sus elementos es la contratación de asesorías técnicas externas como agentes de cambio. Por medio de una revisión bibliográfica se analizaron las posibles tensiones con que deben lidiar las asesorías, generadas por la ley, encontrándose que pueden ser de tipo político, teórico y práctico. Se concluye que éstas deben ser enfrentadas por medio de una estrategia negociada con el sostenedor y actores educativos.

ÍNDICE

I. Introducción	2
II. Objetivos	6
III. Políticas educativas de Discriminación Positiva en los años 90	7
III.a. Contexto de reformas educacionales en Latinoamérica	7
III.b. La Discriminación Positiva en Chile	8
III.c. Primeras asesorías técnicas externas	9
III.c.1. Supervisión Ministerial	10
III.c.2. Estrategias Universales	11
III.c.3. Estrategias Focalizadas	12
IV. Políticas educativas de Discriminación Positiva desde el año 2000: antecedentes inmediatos del componente de asesoramiento técnicos externo de la Ley SEP	15
IV.a. Programas de focalización para Educación Básica	15
IV.b. Programas de focalización para Educación Media	17
IV.c. Crítica a los programas de focalización en Chile	20
V. Descripción y fundamentos de la Ley SEP: su lógica de mejoramiento escolar	21
V.a. Fundamentos de la Ley SEP	21
V.b. Descripción de la Ley SEP	22
V.c. Asesorías técnicas externas en el marco de la Ley SEP	26
V.d. Debates en torno a la Ley SEP	28
V.d.1. Acerca de la estructura de la Ley SEP	28
V.d.2. Sobre la implementación y efectos de la Ley SEP	30
VI. Principales conocimientos acerca del mejoramiento escolar y asesorías técnicas externas en escuelas municipales que atienden alumnos vulnerables	35
VI.a. Investigación en Efectividad y Mejora Escolar	35
VI.b. Asesoramiento técnico externo	40
VI.c. Administración de escuelas municipales	46
VII. Conclusiones	48

VII.a. Tensiones a nivel político	48
VII.b. Tensiones a nivel teórico	50
VII.c. Tensiones a nivel práctico	51
VII.d. Proyecciones	53
VIII. Bibliografía	55

I. INTRODUCCIÓN

A partir de los años 90' se comenzaron a implementar en Chile políticas educacionales de discriminación positiva, con el objetivo de paliar el problema de la calidad y equidad en la educación, una vez cumplidas las metas de cobertura escolar (Reimers, 2000). Estas políticas han mantenido una continuidad y coherencia en el tiempo, que han servido como sustento para el diseño y promulgación de la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Muchas de ellas han incorporado la implementación de asesorías técnicas externas como estrategia central para la mejora escolar, elemento que reaparece en la ley SEP con mayor fuerza que en políticas anteriores, en tanto éstas ya no se enmarcan dentro de un programa de gobierno sino que forman parte de una legislación, implicando una serie de regulaciones.

Sin embargo, las particularidades de esta ley llevan a una serie de cuestionamientos. En primer lugar, acerca de su pertinencia respecto a los objetivos con que fue planteada. Y, en segundo lugar, sobre cómo asesorar desde la base de conocimientos de la Psicología Educacional y la Investigación en Efectividad y Mejora Escolar (Carrasco, 2008; Murillo, 1999), considerando la incoherencia entre los supuestos y ordenanzas de la ley respecto de los postulados de estas disciplinas, en pos tanto de su objetivo general como de la meta de rendimiento exigida.

En concreto, el objetivo declarado de la Ley SEP es corregir la desigualdad en la calidad de la educación y la pérdida de talentos, y sus potenciales efectos negativos sobre el crecimiento y la equidad (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2008). Sin embargo, las modificaciones que propone mantienen la esencia del sistema educativo actual, perfeccionando los mecanismos de mercado como estrategia de mejoramiento educativo, en vez de asumirlo como un proceso social complejo (OPECH, 2008), siendo que “los mecanismos de mercado, en la práctica, son generalmente débiles estímulos para la implementación o mejoramiento educacional” (OCDE, 2004: p. 290). Además, se institucionalizan las asesorías técnicas externas (ATEs), remitiéndose el MINEDUC al control de su calidad mediante la elaboración de criterios para un registro de todas las entidades y personas que pueden ejercer este servicio, con lo cual externaliza a manos privadas su responsabilidad, sin existir evidencia sistemática de la efectividad de las ATEs (CIAE, 2010). Por otra parte, mantiene el SIMCE como sistema de medición de la calidad, el cual sólo considera algunos sectores de aprendizaje, restringiendo la formación integral

de los estudiantes, además de no discriminar si los niños han mejorado sus resultados como producto de la labor de la escuela o si sus puntajes se deben al capital cultural que poseen al ingresar a ella (Colegio de Profesores de Chile A. G. & OPECH, 2006). Esto no la hace apropiada para medir avances, situación que resulta grave si consideramos que los resultados de esta medición se emplearán para decidir la revocación del reconocimiento oficial de las escuelas que no hayan logrado el rendimiento requerido. Esta estrategia de presión ha sido adoptada por otros países, con consecuencias negativas para su funcionamiento, como la desmotivación, baja de expectativas, alto costo económico y migración de buenos profesores de escuelas vulnerables a otras escuelas (Colegio de Profesores de Chile A. G. & OPECH, 2006).

Respecto de lo segundo, los objetivos y metas de rendimiento de la ley SEP pueden resultar incongruentes con la forma en que la Psicología Educacional y la Investigación en Efectividad y Mejora Escolar comprenden las variables que intervienen en el aprendizaje en contextos vulnerables, las concepciones acerca de la demanda de asesoría, la pertinencia de las áreas de intervención definidas (qué asesorar) con su respectivo enfoque a la base, y el cambio y mejora educativos, sobre todo la posibilidad de acceder a la meta exigida sobre los estándares nacionales de evaluación en los plazos estipulados y la sustentabilidad del cambio.

Basándose en estos cuestionamientos, esta investigación pretende dilucidar *cuáles son las principales tensiones que se presentan en el desarrollo del asesoramiento técnico externo a las escuelas municipales en el contexto de la Ley SEP*. Se ha decidido no considerar para este análisis a la educación particular subvencionada, debido a que las dinámicas que se le presenten al asesor podrían ser distintas en ambos contextos (particular subvencionado y municipal), dado la disímil estructura administrativa de ambos tipos de escuela, optando por las escuelas municipales puesto que es ahí donde se concentra la mayor cantidad de “alumnos prioritarios”.

Para analizar este problema se asimilarán los objetivos generales y meta específica de la ley SEP como objetivos a ser perseguidos por la asesoría técnica externa, pues las acciones que ésta ejecute deberían orientarse al cumplimiento de este objetivo final, y la meta específica (exigida a la asesoría) supone una concordancia con el propósito de la ley. Específicamente, se trabajará en torno a la afirmación contenida en el proyecto de ley, que dice que *“la Subvención Escolar Preferencial aprende de las experiencias y nuevos conocimientos en el área y busca corregir limitaciones y déficits del*

sistema educativo que aún están presentes, tales como desigualdades en la calidad de la educación y pérdida de talentos por ineficiencia e ineficacia del sistema educacional y sus potenciales efectos negativos sobre el crecimiento y la equidad" (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, p. 8: 2008), como propósito general de la ley SEP, y el cumplimiento de los estándares nacionales en la prueba SIMCE aplicada a 4to y 8vo año básico, como meta operacional, ya que estos resultados SIMCE representan el mayor porcentaje de los logros solicitados, pesando el resto de los indicadores de logro una menor parte. Por lo tanto, se analizarán las tensiones que se dan en el asesoramiento técnico desde un nivel político, teórico y práctico.

Se analizará este problema por medio de una revisión bibliográfica. En primer lugar, se revisará el contexto en que se desarrolla la Ley SEP. Esto contempla una comprensión del surgimiento de las políticas educativas de discriminación positiva en la región, sus objetivos, asentamiento y trayectoria en Chile como antecedentes de la promulgación de la Ley SEP. Dentro de este recorrido se rescatarán las tensiones y obstáculos evidenciados en la implementación de asesorías técnicas externas en programas similares. A continuación, se presentarán los principales elementos de la Ley SEP y de su componente de asesorías técnicas externas, y los estudios y reflexiones que hay sobre ella. Para esto, se considerarán investigaciones publicadas por los principales centros de estudios chilenos. Finalmente, se contrastarán estos antecedentes con los principales conocimientos acerca del asesoramiento educativo en escuelas municipales que atienden alumnos vulnerables y la Investigación en Efectividad y Mejora Escolar.

Esta investigación pretende ser una revisión de antecedentes que contribuya a dar elementos del contexto donde se implementarán las asistencias técnicas externas, facilitando el enfrentamiento de las tensiones que de ahí surjan, en pos de los objetivos de la ley. En términos concretos, estos elementos pueden orientar su labor, ayudando a detectar las acciones que pueden desarrollar efectivamente, los obstáculos a los que podrían enfrentarse y elementos para resolverlos. En este sentido, contribuiría a detectar condiciones y conocimientos necesarios para el desarrollo de las ATEs en estas circunstancias, campos de conocimientos que debieran abrirse, profundizaciones necesarias o revelar incongruencias entre los supuestos de la ley y los de la Psicología Educacional y la Investigación en Efectividad y Mejora Escolar que pudieran dificultar o imposibilitar la consecución de sus objetivos, a nivel micro y macrosocial. De esta manera,

se contribuiría, finalmente, a analizar las políticas de equidad en Chile y a, eventualmente, mejorarlas.

Los profesionales que desarrollan asesorías técnicas externas en el marco de la ley SEP provienen de distintas disciplinas de las ciencias humanas y sociales, pudiendo beneficiarse de este trabajo todos ellos, en tanto las tensiones que se desprenden del marco normativo y administrativo son comunes a cualquier asesor o equipo de asesoramiento. Sin embargo, la tendencia casuística o a mantenerse en niveles acotados de intervención de algunas de estas disciplinas (como psicopedagogía, asistencia social, etc.), redundaría en que estas se vieran complementadas con la presente sistematización y análisis de los elementos del contexto de la intervención que se realiza, permitiendo considerar el encuadre donde se desarrollarán y ajustarse a sus posibilidades.

Un caso particular de estas disciplinas que tienden a la individualización de los problemas, es el de la Psicología Educativa. En su surgimiento se preocupó por el estudio de las diferencias individuales, vinculándose fuertemente a la educación especial (García, Muñoz & Sánchez, 1997). Este enfoque sigue primando en Chile (Cornejo, 2007) pese al desarrollo que ha tenido la disciplina, tendiente a una mayor preocupación por lo preventivo, comunitario e institucional (García, Muñoz & Sánchez, 1997; Congreso Psicólogos de España, 1990). Concretamente, en Chile se observa la inserción de una gran cantidad de psicólogos en escuelas aplicando conocimientos y herramientas provenientes de la Psicología Clínica, Psicometría y Psicología Organizacional, desprovistas de una comprensión del contexto real de la educación que condiciona las intervenciones (Cornejo, 2007). Siguiendo a Valdez, “los llamados ‘problemas de conducta’ o los ‘problemas de aprendizaje’, no pueden describirse, analizarse y comprenderse (...) si no es en el propio seno de los dispositivos que los generan” (Valdez, 2001; p. 173). De esta forma, contextualizar el asesoramiento a ser desarrollado por un psicólogo educativo contribuirá a aportar elementos para una mayor comprensión de las problemáticas a resolver y las limitantes de la intervención.

II. OBJETIVOS

Objetivo General

- Analizar las principales tensiones que se presentan en el desarrollo de las asesorías técnicas externas a escuelas municipales suscritas al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa de la ley SEP.

Objetivos específicos

- Describir la evolución de las políticas de discriminación positiva en Chile desde los años 90, antecedentes de la Ley SEP, en cuanto a cómo se han definido e implementado las asesorías técnicas externas y los principales obstáculos que enfrentaron.
- Comprender los fundamentos teóricos y prácticos de la Ley SEP y su componente de asesorías técnicas externas.
- Identificar los principales conocimientos sobre asesoramiento técnico externo en escuelas municipales que atienden alumnos vulnerables, pertinentes a la implementación de la Ley SEP.
- Distinguir las convergencias e incongruencias entre los postulados de la ley SEP, los conocimientos acerca de asesoramiento técnico externo y Psicología Educativa, en función de los objetivos de la ley.

III. POLÍTICAS EDUCATIVAS DE DISCRIMINACIÓN POSITIVA EN LOS AÑOS 90

III.a. Contexto de reformas educacionales en Latinoamérica

En los años 90 en Latinoamérica se cristaliza el movimiento de reforma educacional, con el convencimiento de los principales grupos políticos, académicos y organismos de financiamiento internacional de la relevancia del sector educacional para lograr la inserción económica en el nuevo orden mundial, posterior a la caída del Muro de Berlín. Esto requería, por un lado, de una mayor tecnificación y contar con los recursos humanos adecuados al desarrollo; y, por otro, la formación de ciudadanos capaces de acceder a los nuevos códigos de la modernidad (Concha, 2005).

Estas reformas en los países latinoamericanos consisten en políticas educativas que buscan explícitamente el logro de la igualdad en los resultados educativos, no solamente el acceso igualitario a la educación formal (Reimers, 2000). La orientación de estas reformas tiene como antecedentes principales (Concha, 2005; p. 139):

- El *Consenso de Washington*, donde se toman acuerdos a nivel económico, como la disminución del peso del Estado, política de privatizaciones y mantención del equilibrio macroeconómico como ejes. Como repercusión en el sector de educación esto trae la descentralización administrativa, incentivos para la inversión privada y focalización del gasto social en educación.
- La *Conferencia Mundial de Educación para Todos* de Jomtiem, Tailandia. Preparada por el PNUD, UNESCO, UNICEF y Banco Mundial, acuerdan universalizar la calidad y equidad de la educación, universalización de la educación básica, poner acento en la educación inicial y reforma curricular. La estrategia que se desprende de estos objetivos son los programas focalizados de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.
- La propuesta *Educación y Conocimiento y Transformación productiva con equidad* de CEPAL también pone énfasis en la calidad y equidad de la educación, formación inicial y continua de los docentes, y autonomía de los centros educativos. Esto se traduce en programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, programas de formación inicial y continua de maestros e

incentivos de su desempeño, y descentralización de los sistemas escolares y su financiamiento.

- Las orientaciones del *Banco Mundial* y el *BID* promoviendo la calidad y equidad de la educación a través de programas de mejoramiento, fortalecimiento de la autonomía escolar y formación continua de los docentes.

El Banco Mundial, BID y, en menor medida, otras agencias internacionales, contribuyen a impulsar las reformas en Latinoamérica no sólo a través de propuestas, financiamiento y seguimiento, sino también ofreciendo asesoría técnica para el diagnóstico, diseño y ejecución de las políticas, programas y proyectos (Concha, 2005). Cabe resaltar que las propuestas emanadas por estas entidades financieras fueron construidas utilizando un modelo microeconómico neoclásico, el cual asimila la escuela con la empresa, ve los factores del procesos educativo como insumos, y la eficiencia y tasas de retorno como principales criterios de decisión (Coraggio, 1997).

III.b. La Discriminación Positiva en Chile

Durante el periodo de Dictadura Militar, en Chile hubo un cambio de rol del Estado, dejando de garantizar las áreas fundamentales de la política social, pasando a ser un Estado Subsidiario, con un rol pasivo, limitado a la asignación de recursos. Esto bajo los principios de focalización del gasto social en sectores vulnerables y de privatización de la política social. Durante los gobiernos de la Concertación esta lógica básicamente se ha mantenido, aumentando los montos de gasto público y, según algunos autores, tornándose hacia el modelo de Estado Promotor, donde el Estado tiene una presencia más activa de las políticas públicas, generando algunas directrices, orientaciones estratégicas, seguimiento y evaluación (Assael et al., 2009).

Coherente con este modelo de Estado Subsidiario-Promotor, se aumenta el gasto en educación y se comienza a invertir recursos en programas de focalización a escuelas de sectores más vulnerables, dando lugar a lo que en Chile se conoce como políticas de Discriminación Positiva (Assael et at., 2009; Román, 2008). A ellas subyace la idea de que para revertir el papel reproductor del sistema educativo es necesario dar atención prioritaria a las oportunidades educativas de los hijos de los pobres. Sus acciones

concretas se basan en la idea de que la desigualdad social se transmite a través de cinco procesos educativos (Reimers, 2000):

a) por el acceso diferencial a distintos niveles educativos para los pobres y no pobres.

b) tratamiento diferencial en las escuelas, que da mayores ventajas a los estudiantes de hogares con mayores ingresos, al encontrarse mejor capacitadas para enseñar.

c) la segregación social que ocurre en las escuelas incide en que los estudiantes convivan, en su mayoría, con personas de un nivel cultural semejante al suyo, dificultando la adquisición de un mayor capital cultural.

d) la transmisión del capital cultural de padres a hijos, externa a la escuela, dependerá del tiempo y los recursos (materiales y culturales) con que cuenten, viéndose favorecidos los grupos mejor acomodados.

e) la ausencia de proyecto de la escuela para promover la justicia social, influye en que ésta sea reproductora de la estructura social existente.

Las políticas de discriminación positiva pretenden paliar estos mecanismos de reproducción de la desigualdad social, por medio de diversas fórmulas, siendo la más extendida asignar recursos adicionales que favorezcan a estudiantes rurales o urbano-marginales, que suelen destinarse al mejoramiento de la infraestructura, materiales educativos o capacitación de docentes. Estas políticas, pese a aumentar los recursos educativos de los niños más desfavorecidos, no igualan las oportunidades educativas ni los insumos que reciben, porque las acciones que efectivamente se llevan a cabo no son suficientes (Reimers, 2000). Además, los indicadores del sistema educativo en Chile constatan que pese a mejorar las condiciones (materiales y profesionales), los resultados escolares siguen siendo desiguales entre quienes provienen de familias de mayores y menores ingresos (Román, 2008)

III.c. Primeras asesorías técnicas externas

Las ATEs empiezan a cobrar relevancia en la política educativa como motor del cambio en las escuelas, desde la segunda mitad del siglo XX, cuando prospera la idea del cambio planificado (División de Educación General, s/f). En un primer momento, las

escuelas confiaban en las competencias profesionales de los asesores externos, quienes se posicionaban en el lugar de experto. A mediados de los 70 comenzaron las críticas a este modelo de asesoramiento a partir del fracaso de la sostenibilidad de los cambios por ellos desarrollados. De esta forma, el rol del asesor se volcó hacia el desarrollo del potencial de la escuela, focalizándose en los procesos de la institución (División de Educación General, s/a). Ambos modelos de asesoramiento siguen vigentes y en desarrollo.

En Chile, estas asesorías se iniciaron en la década de los 90 como forma de quebrar la inercia y buscar respuestas locales pertinentes a las escuelas, fortaleciendo prácticas y capacidades. Las ATEs se definen como un servicio orientado al mejoramiento escolar, que puede ser solicitado por sostenedores, directores de establecimientos educacionales, o propuesto por el Ministerio de Educación. “Este servicio es provisto por consultores individuales o instituciones (típicamente académicos universitarios, expertos o profesionales) que desarrollan parte de su trabajo directamente con los actores de la escuela. Se trata de una intervención temporalmente acotada, aunque no necesariamente breve, que no forma parte de la acción regular que realizan los responsables de la gestión escolar.” (CIAE, 2010: p. 46).

A continuación se realizarán breves descripciones de la trayectoria que ha seguido en Chile la implantación de ATEs en el sistema educacional. En primer lugar, se mencionarán y describirán las estructuras y programas ministeriales que hayan empleado el asesoramiento externo como estrategia, con el fin de comprender cómo se gestó desde la experiencia chilena el componente de asesorías técnicas externas de la Ley SEP. Y, en segundo lugar, se sistematizarán las tensiones y dificultades que sufrió la implementación de cada programa y estructura, en base al reporte bibliográfico existente, con el objetivo de detectar similitudes con la Ley SEP que puedan traducirse en tensiones como las ya experimentadas.

III.c.1. Supervisión Ministerial

El mecanismo de **Supervisión Ministerial** implementado a inicios de la década de los 80 es el primer formato de ATE implantado en Chile. Como forma de descentralizar el sistema, los DEPROV quedan encargados, por medio de sus supervisores, de suministrar

apoyo técnico pedagógico en escuelas que lo solicitaran y fiscalizar las subvenciones y el registro de matrícula, siendo esta segunda función la prioridad. En los años 90 se potenció el rol pedagógico de la supervisión, asignándoles la función de difundir y, en ciertos casos, implementar distintos programas de mejoramiento. Así es como los primeros programas de focalización se apoyaron en la estructura de supervisión ministerial (CIAE, 2010).

Un estudio acerca de la construcción del rol de asesor técnico-pedagógico en la supervisión ministerial (Pérez, 2000), muestra que los docentes consideran que el impacto técnico-pedagógico de los supervisores es restringido, en tanto no tienen poder sobre los sostenedores (quienes gestionan administrativa y financieramente las escuelas), y la carga administrativa les impide concentrar mayor dedicación al asesoramiento técnico-pedagógico. Por otra parte, el rol de los supervisores es tensionado por la doble función que cumplen, administrativa y técnica-pedagógica, debido a una dificultad práctica (lo administrativo demandaría una mayor dedicación de tiempo), y a la expectativa incompatible generada en los profesores de apoyo y control. El control se entiende, en este contexto, como sanción al incumplimiento de una norma, lo cual ha perjudicado el proceso de asesoría, dañando las relaciones horizontales y de confianza necesarias en un proceso de asesoramiento.

Otras modalidades de asesoramiento externo se han desarrollado por medio de programas de intervención ministeriales que se describen a continuación.

III.c.1. Estrategias Universales

Programas de mejoramiento universales, que permitieron el uso de recursos en asesoría y asistencia técnica vía postulación a Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) (Raczynski y Muñoz, 2007; Navarro, 2002; CIAE, 2010). En base a la revisión bibliográfica realizada, no se encuentran detalles sobre las tensiones a las que se enfrentó el proceso de asesoramiento al implementarse:

- **MECE Básica** (1992-1997). Se focalizó principalmente en la asignación de recursos y condiciones para el mejoramiento educativo (como material didáctico, bibliotecas de aula, salud escolar), en educación general básica.

– **MECE Media** (1995-2000). Centrado en la Enseñanza Media, este programa delineó un “proceso tipo” de mejoramiento escolar que iba desde estrategias de apoyo más directivo, hacia mayores grados de autonomía, como lo era la posibilidad de diseño de PME por los docentes y la contratación de servicios de asesoría externa. En esta última posibilidad, los liceos podían escoger una ATE de un “Directorio de Asistencia Técnica para Establecimientos Educativos”, donde se encontraban organizadas en cinco áreas: currículum, procesos pedagógicos, evaluación, desarrollo de los jóvenes, gestión y recursos de aprendizaje. Con este registro surge por primera vez un asesoramiento técnico externo diferenciado de la supervisión ministerial. Incluyó aspectos como la formación de Grupos Profesionales de Trabajo, especialización en el trabajo con jóvenes, incorporación del uso de Internet a la docencia, etc.

La asesoría técnica educativa de estos programas era también suministrada por los supervisores ministeriales. La noción de descentralización pedagógica con la que fueron concebidos, tenía por objetivo institucionalizar procesos colectivos de trabajo técnico pedagógico entre los docentes al interior de las escuelas, pero lo que sucedió fue que las estrategias y acciones de los PME estaban decididas, reguladas, impulsadas y centralmente diseñadas por el Ministerio de Educación.

III.c.2. Estrategias Focalizadas

Paralelo a los programas universales, se desarrollaron estrategias en grupos focalizados que también incluyen asesorías externas (CIAE, 2010; Raczyński y Muñoz, 2007; Román, 2008):

– **Programa de Mejoramiento de la Calidad en Escuelas Básicas de Sectores Pobres, P-900** (1990-2003). Se focalizó en el 10% de las escuelas básicas con mayores índices de vulnerabilidad educativa y social y bajos resultados en la prueba SIMCE, en cada región. Contó con la realización de talleres de aprendizaje y monitores, provisión de materiales y asistencia técnica con foco en lenguaje y matemáticas, talleres de profesores y apoyo en la gestión escolar, apoyo a los alumnos con mayor retraso escolar y fomento de la participación de la comunidad escolar. Los fundamentos de esta intervención eran el que todos los niños pueden aprender si tienen las oportunidades pedagógicas y recursos

para ello, y que la institución escolar puede mejorar y aprender como institución si se convierte en una comunidad de aprendizaje (García-Huidobro, 1999, citado en Román, 2008). Este programa fue implementado en los establecimientos por supervisores ministeriales capacitados por un equipo técnico del nivel central y certificados por el CPEIP.

Los equipos regionales y provinciales encargados de transferir el programa desde la Coordinación Nacional a la escuela manifestaban desagrado respecto a no tener injerencia en qué escuelas entrarían o no al programa (Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000). En esta misma línea, no había espacios de negociación entre el sostenedor, director y supervisor acerca de las metas y recursos que la escuela debía comprometer. El sostenedor tenía un involucramiento mínimo, lo que se constituía en un obstáculo, ya que es él quien decide los recursos de la escuela, tanto materiales como humanos. En muchos casos, el sostenedor incluso no conocía la planificación de las escuelas ni los recursos asignados para su desarrollo. Por otra parte, los lineamientos de la asesoría vienen dados verticalmente desde el MINEDUC, lo que no favorece el desarrollo de autonomía de las escuelas (Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000).

– **Programa Educación Rural, P-Rural** (1992-2003). Tenía el objetivo de dar respuesta a la diversidad cultural, geográfica y étnica de los niños de escuelas rurales del país. Apoyó a docentes de 3.300 escuelas rurales básicas uni, bi o tri docentes, asignándoles materiales didácticos ad hoc al medio rural, desarrollando e implementando una estrategia curricular pertinente a la realidad de estas escuelas.

Este programa también estaba en manos de los supervisores ministeriales, quienes fueron seleccionados y capacitados para cumplir las funciones de apoyar los procesos pedagógicos mediante la capacitación a docentes, promover la creación de equipos de maestros para analizar y programar colectivamente el trabajo pedagógico, y elaboración de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), cuyo fin era la programación y adecuación curricular al medio sociocultural de las escuelas rurales. No se encontraron registros bibliográficos referentes a dificultades en el desarrollo de las ATEs.

– **Programa Montegrando** (1997-2004). Se inicia con una convocatoria a liceos de Enseñanza Media subvencionados, quienes debían hacer una propuesta particular de innovación y mejora abarcando las áreas de curriculum, prácticas pedagógicas y gestión, con el objetivo de generar cambios estables y significativos en un periodo de 5 años (González, 2008). Estas experiencias, además, debían transformarse en referentes y antecedentes válidos para la renovación y diversificación de la educación media en general, por medio de la creación de una red nacional de establecimientos. De esta manera, se seleccionaron y financiaron 51 propuestas que fueron transformadas en diseños más elaborados, por medio de un diagnóstico de la institución hecho por los asesores, ante lo cual se evidencia la relevancia que en este programa cobran las ATEs. Estos diseños fueron conocidos como Plan de Desarrollo Educativo Institucional.

A los liceos se les transferían atribuciones financieras que antes se encontraban en manos de los alcaldes. Sin embargo, el ministerio diagnostica que el 25% de las escuelas tenía condiciones institucionales positivas para gestionar los planes, lo que habría sido un factor para desarrollar los planes de mejoramiento en forma eficaz, mientras que el 43% presentaba problemas internos o externos (dificultades con su sostenedor).

Según el análisis de González (2008), para el asesor esta intervención implica, por un lado, la idea de colaboración, mediación y apoyo en los procesos de gestión y cambio, pero también la idea de intromisión o amenaza externa. Esta dualidad indica que el asesor se ubica en un lugar tenso e intermedio, que recibe requerimientos desde la realidad de la escuela y la entidad que lo contrata, el Ministerio de Educación, pues la supervisión ministerial tenía el doble rol de asesorar, dentro del contexto de este programa, y fiscalizar las subvenciones. Por otra parte, otra tensión de los asesores sería entre el rol de apoyar los procesos y el rol evaluador de indicadores y resultados.

Los programas descritos en este apartado mostraron cambios favorables en tanto las escuelas que participaron mejoraron más que el resto de las escuelas del país, pero seguían estando a gran distancia de los resultados del resto de las escuelas (Raczynski y Muñoz, 2007; Sotomayor, 2006). Estas asesorías, además, fueron evaluadas en general como de baja calidad (Muñoz y Vanni, 2008).

IV. POLÍTICAS EDUCATIVAS DE DISCRIMINACIÓN POSITIVA DESDE EL AÑO 2000: ANTECEDENTES INMEDIATOS DEL COMPONENTE DE ASESORAMIENTO TÉCNICO EXTERNO DE LA LEY SEP

A diferencia de las políticas de los 90, que estuvieron basadas casi exclusivamente en la supervisión ministerial, desde el año 2000 se desarrollan nuevas estrategias que han incorporado a docentes de excelencia, universidades e instituciones especializadas como consultores externos para operar como agentes de cambio (Sotomayor, 2006, Muñoz y Vanni, 2008).

IV.a. Programas de focalización para Educación Básica

– **Asistencia Técnica a Escuelas Críticas (2002-2005).** Prestó asistencia técnica externa, en temas relacionados con la gestión escolar y pedagógica a 66 escuelas básicas de la Región Metropolitana que concentraban alta vulnerabilidad en su población escolar, altos índices de repitencia y retiro, alta permanencia en el programa P-900 y resultados deficitarios en las mediciones estandarizadas (SIMCE) (Fabianne, 2008). El objetivo final era “mejorar procesos en las áreas de Gestión Curricular, Directiva y de la Convivencia, que impacten positivamente los resultados de los establecimientos en la medición estandarizada SIMCE de cuartos básicos, en un horizonte de cuatro años” (Fabianne, 2008: p. 11). En aquella época la medición SIMCE se aplicaba cada 4 años. Se esperaba que las escuelas mejoraran sus puntajes y adquirieran suficiente autonomía de gestión para sostenerlos.

Al año 2006 la evaluación de Escuelas Críticas mostró resultados satisfactorios. Pese a esto, en las evaluaciones al finalizar la asesoría, éstos demostraron ser poco sustentables en el tiempo, dado que las escuelas volvieron a su situación inicial (Muñoz y Vanni, 2008). Esto hablaría de la rigidez de los programas ministeriales, que no permiten la apropiación del sentido del cambio por parte de las escuelas, cuestión necesaria para la mejora escolar (Raczynski y Muñoz, 2007; MacBeath, 2004, citado en Carrasco, 2008). Algunos autores “sugieren que las resistencias generadas en las escuelas ante una intervención impuesta pueden ser una clave para explicar lo efímero de los cambios

(Palma, y Rivadeneira, 2007); otros señalan que la ausencia de una estrategia equivalente de generación de capacidades en los sostenedores podría explicar el desvanecimiento del mejoramiento escolar (Espínola et al, 2008). Finalmente, otros apuntan a una falta de coordinación entre los diferentes actores institucionales (directivos, sostenedores, MINEDUC, oferentes ATE) y la poca claridad respecto del nivel de responsabilidad de cada uno. Cuando la ATE finalizó, no quedó ningún actor externo a las escuelas que tuviera una mirada más comprensiva de los procesos de transformación, lo cual habría impedido la institucionalización de una cultura de mejoramiento continua para el logro de aprendizajes de los estudiantes”, (Fabianne et al, 2008 citado en CIAE, 2010: p. 56).

– **Escuelas Prioritarias** (2006-2009). Es una continuación del programa anterior, cambiando el nombre de “críticas” a “prioritarias” dado su cariz estigmatizador (CIAE, 2010). Las escuelas siguen siendo asesoradas por externos, pero actúan en un marco regulado por el Ministerio de Educación. En comparación con Escuelas Críticas, atendió a una población escolar más heterogénea, concentrándose solo en establecimientos municipales. A las instituciones que brindan asesoramiento se les exige asesorar sistémicamente, para generar procesos de mejora institucional a partir de la gestión pedagógica-curricular, de la convivencia e institucional, para así poder generar capacidades autónomas en las escuelas y articulación con el SACGE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar) (CIAE, 2010). Para ello, el MINEDUC elaboró términos de referencia más precisos y exigentes para los oferentes de ATEs, evaluando y seleccionando las propuestas específicas a ser aplicadas en las escuelas.

Este programa tuvo obstáculos similares a las experiencias anteriores, como la resistencia inicial de los equipos docentes, diagnósticos poco relevantes para el proceso de asesoría, rotación de los asesores, estandarización de las metodologías de trabajo, poco involucramiento de los directivos y sostenedores, falta de tiempo de los actores escolares, poca claridad de roles, etc. (Sotomayor, 2006, Muñoz y Vanni, 2008).

Cesa con la implementación de la Ley SEP, aunque las actividades estaban programadas hasta el año 2010 (CIAE, 2010).

IV.b. Programas de focalización para Enseñanza Media

- **Liceo Para Todos** (2000-2006). Se otorgaba una beca de retención escolar con el propósito de evitar la deserción de los alumnos y se propone, además, la creación de mejores oportunidades para el aprendizaje (Marshall, 2004). Con estos objetivos, se ponen en marcha dos enfoques complementarios. Por una parte, una estrategia de desarrollo pedagógico que atienda a la diversidad de los estudiantes y, por otra parte, un enfoque de desarrollo psicosocial que genere espacios de inclusión y permanencia en el sistema escolar. En el ámbito psicosocial, se implementó una asesoría externa con el objetivo de desarrollar e instalar capacidades para que el liceo aborde de manera inclusiva e integradora lo psicosocial en toda la comunidad educativa (Valiente, 2006). Se pretende que las condiciones de vida de los jóvenes no sean motivo para exclusión, por lo que las estrategias van dirigidas a retener a los estudiantes. En este sentido, el programa cuenta con 3 componentes principales: uno dirigido a sujetos en riesgo de deserción, uno centrado en las formas de organizar la enseñanza en el aula, y un tercero correspondiente a planes de cada liceo para reducir la deserción y mejorar los aprendizajes (Marshall, 2004).

Una evaluación de los planes de acción indica un conjunto de tensiones que se hacen presentes en el programa (Raczynski, 2002, citado en Marshall, 2004):

- Si bien se reconoce que en forma mayoritaria la deserción se explica por las condiciones de vida de los estudiantes, composición de la familia y el desajuste entre sus intereses y la vida escolar, no existe un análisis que vincule esta realidad con la institución escolar, lo que da origen a planes de acción poco pertinentes a estos alumnos, sin estrategias dirigidas a que estos estudiantes, a partir de sus condiciones, obtengan resultados satisfactorios.
- Tensión entre las necesidades inmediatas y el cambio continuo, siendo la resolución de necesidades inmediatas algo válido, pero sin desatender el objetivo de transformar la enseñanza por medio de la generación de un plan estratégico.
- La particularidad de este programa de tener como objetivo la retención de estudiantes en el sistema escolar sin perder la calidad de la educación representa un complejo esfuerzo para los liceos, resolviéndose la tensión en muchos casos bajando el nivel de exigencia general para aprobar a los alumnos con bajo rendimiento, creación de cursos según niveles de rendimiento o expulsar a los alumnos con conflictividad escolar.

- El programa se apoya en la supervisión ministerial como asesor externo para la ejecución del área técnico-pedagógica, lo cual activa una tensión entre este doble rol de asesor pedagógico, por un lado, y el rol de control, de mediador de la política nacional, por otro lado.

En un estudio cualitativo acerca del proceso de asesoramiento psicosocial en este programa (Valiente, 2006), los asesores relataron como dificultades en su mayoría aspectos referidos al liceo. Dentro de esto, se trataron temas respecto de las condiciones del sistema educativo, como “el mal funcionamiento de los equipos de gestión, la falta de participación y de poder de decisión de los directores, la rotación de éstos, las dificultades que impone el recambio de alcaldes sobre trabajo en las escuelas, las malas condiciones de infraestructura y la falta de tiempo con que cuentan los profesores, etc.” (Valiente, 2006; p. 172). También señalan como dificultad el desconocimiento de los liceos acerca del rol del asesor, lo que llevó a negociaciones para definirlo. Otras dificultades fueron la falta de recursos del programa, que gravitó en la contratación de asesores inexpertos y, por ende, desautorizados por los liceos, falta de colaboración, confianza y motivación de los asesorados, y diferencia de expectativas entre asesorados (que ponían metas de corto plazo) y asesores (que proponen a largo plazo) (Valiente, 2006).

– **Liceos Prioritarios** (2006-2010). Este programa es concebido como una continuación del Programa de Asistencia a Escuelas Críticas, ya que dado los resultados satisfactorios, se decide extenderlo también a Enseñanza Media (CIAE, 2010). Tuvo como foco la mejora de los aprendizajes, abordando las generalidades de ellos desde un enfoque integral que contemplaba las áreas de gestión pedagógica (con énfasis en lenguaje y matemáticas), gestión institucional, relación con la comunidad y gestión de la convivencia e inclusión (Alarcón et al., 2007).

Respecto de la inserción en los liceos, Alarcón et al. (2007) relatan que la institución sitúa la llegada de los asesores dentro de un continuo oportunidad-amenaza y en una posición de externalidad, donde los asesores les fiscalizan o intervienen. Por su experiencia con numerosos programas del ministerio que han intentado “ayudar”, se sienten sobreintervenidos, percibiendo los programas como “modas técnicas de equipos que no saben lo que pasa en el terreno” (Alarcón et al., 2007; p. 164).

Por otra parte, los mismos autores consideran imprescindibles algunos elementos o situaciones básicas para poder instalar el proceso de asesoría, sobre todo elementos

del marco contextual que den un marco de movilidad necesario para el cambio institucional. En concreto, para la asesoría se requiere que el nivel central del MINEDUC, nivel provincial (y supervisión), sostenedores municipales (y su respectivo departamento de educación o corporación municipal de educación), autoridades y comunidad del propio establecimiento estén coordinados y articulados. A veces estas instancias tienen distintas orientaciones entre sí. Su coordinación es necesaria en tanto la asesoría debe alinearse a los objetivos de la escuela y a las estructuras de las que depende.

En este periodo se evidencia un vuelco en la modalidad del apoyo demandado a las asesorías técnicas, en tanto se solicita el uso de estrategias más integrales, apoyo directo a las escuelas, habiendo una mayor delegación desde el MINEDUC hacia las ATEs (Muñoz y Vanni, 2008). Estas políticas han dado origen a programas basados en el mejoramiento continuo, entendido como la instalación de prácticas institucionalizadas, sostenibles en el tiempo, orientadas al logro de aprendizajes de sus estudiantes (Sotomayor, 2006). Además han sido la experiencia base para la elaboración de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, que institucionaliza la figura de las ATEs en el sistema educativo (Muñoz y Vanni, 2008).

IV.c. Crítica a los programas de focalización en Chile

Las investigaciones y evaluaciones hechas a los programas de focalización en Chile refuerzan la idea de que ni la presión ni los incentivos logran que las escuelas se apropien de las estrategias que necesitan para ser efectivos en la enseñanza y aprendizaje en contextos de pobreza (Román, 2008).

Para Román (2008), la política de focalización implantada en Chile desde los 90 presenta varias limitaciones y tensiones. En primer lugar, ha obviado el gran impacto de los factores extraescuela en el rendimiento escolar. Dentro de estos podemos mencionar los factores a nivel familiar, el sistema educativo, el contexto local y nacional. La investigación respecto a los factores que inciden en el rendimiento académico muestra que los resultados escolares dependen de múltiples factores imbricados a nivel de aula, escuela, sistema educacional y país.

La misma autora señala que la investigación indica que en Chile, tal como en otros países, la desigualdad educativa se explica por la desigualdad económica. Mientras

mayor es la desigualdad social de un país, menor es el desempeño de los estudiantes en pruebas de rendimiento escolar. Por otra parte, señala que por muy exitosos que puedan ser los programas compensatorios y focalizados, no se puede avanzar mucho en equidad si la política que sostiene y genera esa inequidad no es cambiada. En este sentido, la política educacional debiera ser modificada en cuanto a la permisión de selección de estudiantes, el sistema de financiamiento compartido y las limitantes del sistema de administración de la educación municipal. Afirma que se requiere de acciones y políticas que alteren la lógica de funcionamiento del mercado en educación, puesto que en un sistema competitivo y desregulado, los resultados escolares reproducen las desigualdades provenientes del capital económico y cultural de la familia. Aún más, hay quienes responsabilizan a las medidas de focalización de la inequidad del sistema al profundizar la segmentación (Román, 2008).

En tercer lugar, los receptores de las políticas de focalización, más que apoyados, se sienten intervenidos, cuestionados en su quehacer profesional, castigados y estigmatizados, no logrando permear la cultura, la forma de ser y hacer de las comunidades educativas, que requieren cambios radicales para la mejora escolar. Esto por la manera en que se implanta la política y se comunica a la sociedad. Para que no se genere esta alta resistencia es importante que las estrategias sean recibidas como una oportunidad de apoyo y recursos que complementen los esfuerzos. Además, las intervenciones deberían ser acompañadas de condiciones laborales que permitan asumir los nuevos desafíos, como por ejemplo, disminución de las horas en aula para disponer de mayor tiempo para planificar la enseñanza, intercambio de experiencias, espacios para reflexionar sobre lo hecho y lo logrado, etc. (Román, 2008).

V. DESCRIPCIÓN Y FUNDAMENTOS DE LA LEY SEP: SU LÓGICA DE MEJORAMIENTO ESCOLAR

V.a. Fundamentos de la Ley SEP

Según Assael et al. (2009), la ley se fundamenta en el modelo de Estado Promotor, la Discriminación Positiva, Rendición de Cuentas y Estandarización, y en los lineamientos teóricos de la Eficacia Escolar y Modelos de Gestión.

Un elemento nuevo que aparece en esta ley respecto de las políticas de Discriminación Positiva anteriores, es el componente de Rendición de Cuentas o *Accountability*. Este modelo se basa en el supuesto de que al aplicar incentivos y castigos a las escuelas, según sus resultados, movilizará al sistema hacia el cambio y la mejora educativa incorporando estrategias de mejoramiento continuo para mejorar el rendimiento de los alumnos medido por el SIMCE (Assael et al., 2009).

Respecto de las orientaciones teórico-metodológicas, los mismos autores señalan que la Ley SEP se basa en estudios de Eficacia Escolar y en los Modelos de Gestión Organizacional y Calidad Total. Estos modelos tienen por objetivo la eficacia, eficiencia y mayor rentabilidad de los sistemas.

La Eficacia Escolar es la corriente inspiradora de las políticas desde los años 90' en Chile. Para este modelo, las escuelas eficaces serían aquellas que “promueven de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003, citado en Assael et al., 2009). Esto se lograría mediante el manejo de las variables de aprendizaje internas a la organización escuela, de organización y gestión escolar, pudiendo producir efecto en periodos de 4 a 6 años.

El Ministerio de Educación crea un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar basándose en los modelos de gestión de calidad europeo (EFMQ) y americano (Baldrige), derivados del japonés (Demin). Estos se basan en estándares y marcos de orientación y presión a los establecimientos. De ahí nacen el Manual para la Buena Dirección y SACGE.

En este sentido, como afirma Concha (2008), la Ley SEP es la primera ley que se basa en un modelo de cambio y mejora escolar, indicando las dimensiones de intervención y detallando el tipo de acciones a ejecutar en cada área, con el objetivo de lograr la excelencia educativa.

V.b. Descripción de la Ley SEP

El “Proyecto de Ley que establece una Subvención Escolar Preferencial para niños y niñas socio-económicamente vulnerables” es introducido al congreso en el año 2005, por el presidente de ese entonces, Ricardo Lagos. El mensaje presidencial que acompaña al proyecto de ley al parlamento, señala que esta ley es “un paso más” en los esfuerzos

realizados para otorgar mayores oportunidades educativas para los niños que provienen de familias vulnerables, igualando las oportunidades de aprendizaje, compensando la desventaja a través de una subvención escolar preferencial (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2008). Este proyecto se habría basado en el estudio “Recursos diferenciados a la educación subvencionada en Chile”, donde los autores (González, Mizala & Romaguera, 2002) señalan que el sistema de financiamiento de la educación subvencionada presenta un error de diseño, criticando que el valor de la subvención sea igual para todos los niños, sin diferenciar por nivel socioeconómico, lo que redundaría en la reproducción de las diferencias socioeconómicas de origen en los resultados de aprendizaje. Esto dada la constatación de que para lograr un determinado estándar educacional, los recursos a invertir son inversamente proporcionales al nivel socioeconómico de origen. El financiamiento adicional, según este estudio, deberá ser otorgado según las condiciones socioeconómicas individuales de los niños, con lo cual se compensaría a la mayoría de la población objetivo. Sugieren que el aumento del financiamiento a la población más vulnerable no es suficiente por sí mismo, sino que debe acompañarse de mecanismos de apoyo técnicos, de monitoreo y evaluación.

De esta manera, el año 2008 se promulga la “Ley de Subvención Escolar Preferencial”, bajo el gobierno de Michelle Bachelet. Inicialmente, la ley beneficiaba a estudiantes de prekindergarten a 4to básico, pero ha aumentado su cobertura en un grado cada año, por lo que a la fecha beneficia hasta 6to básico (CIAE, 2010). A diferencia de las políticas de discriminación positiva anteriores, esta ley no focaliza escuelas vulnerables, sino alumnos y concentraciones de “alumnos prioritarios”, que corresponden aproximadamente a un tercio de los alumnos más vulnerables en educación básica.

La calidad de **alumno prioritario** es dada mediante una clasificación que realiza anualmente el Ministerio de Educación. Se definen como “alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2008: p. 1). Los criterios empleados para la clasificación, en orden sucesivo, son el que la familia pertenezca al Sistema de Protección Social Chile Solidario, estar dentro del tercio más vulnerable de la Ficha de Protección Social, estar en el fondo A de FONASA. Si no cumplen con estos requisitos, se considerarán los ingresos familiares del hogar del alumno, escolaridad de la madre (o apoderado), condición de ruralidad o grado de pobreza de la comuna. La condición de estudiante prioritario se reevalúa anualmente, y los resultados son

informados a la familia y sostenedor del establecimiento. A la fecha, hay más de 830 mil alumnos prioritarios (CIAE, 2010).

La **subvención por alumno prioritario**, se calcula relacionando la cantidad de alumnos prioritarios y su asistencia promedio, variando el monto de dinero según el grado que cursa el alumno. A su vez, si el establecimiento tiene un porcentaje de alumnos prioritarios superior al 15% del total de su matrícula, recibe una **subvención por concentración de alumnos prioritarios**. Esta subvención se asigna según los tramos de porcentaje de concentración de alumnos prioritarios.

Para incorporarse al régimen de esta ley, cada sostenedor debe suscribir con el Ministerio de Educación un **Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa**, que abarcará como mínimo 4 años, renovables en iguales periodos. Este convenio requiere el cumplimiento de ciertos requisitos y compromisos esenciales por parte del sostenedor:

- Los alumnos prioritarios no podrán ser objeto de cobro alguno
- Los procesos de admisión de alumnos entre primer nivel de transición y sexto básico no pueden considerar el rendimiento escolar ni antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante.
- Informar a padres y apoderados sobre el Proyecto Educativo y Reglamento Interno del establecimiento. El primero deberá ser aceptado por escrito por los padres y apoderados.
- El rendimiento académico no será un obstáculo para renovar la matrícula de alumnos entre primer nivel de transición y sexto básico, teniendo derecho a repetir al menos en una oportunidad cada nivel de enseñanza.
- Acreditar el funcionamiento del Consejo Escolar, Consejo de Profesores y Centro General de Padres y Apoderados.
- Acreditar la existencia de horas docentes para la función técnico-pedagógica y asegurar el cumplimiento de las horas curriculares no lectivas.
- Velar por que los docentes entreguen la planificación educativa anual los primeros 15 días del año escolar.
- Contar con actividades curriculares que contribuyan a la formación integral de los alumnos.

- Presentar y cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia o gestión de recursos.
- Destinar la subvención a la implementación del Plan de Mejoramiento Educativo e impulsar una asistencia técnico-pedagógica.
- Presentar anualmente un informe relativo al uso de los recursos percibidos por ley SEP.
- Señalar en el convenio el monto de los recursos públicos recibidos. Los sostenedores municipales deben, además, señalar el aporte promedio en los 3 años anteriores a la suscripción.
- Establecer y cumplir metas de efectividad en función del SIMCE.
- Informar a los padres y apoderados sobre la existencia del convenio.

Una vez que los establecimientos han suscrito el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, son clasificados en 3 categorías, de acuerdo a los resultados de las 3 últimas mediciones del SIMCE de 4tos y 8vos básicos. También se utilizan algunos indicadores complementarios que equivaldrán al 30% de la evaluación. Estos son la tasa de aprobación, de retención, evaluación del cuerpo docente (en sector municipal), integración de profesores, padres y apoderados en el PEI, mejoramiento de las condiciones de trabajo, incorporación de innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en el quehacer pedagógico (CIAE, 2010). Los establecimientos **autónomos** son los que han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos, teniendo un SIMCE promedio mayor al del grupo similar y un porcentaje de alumnos sobre los 250 y 300 puntos mayor al del grupo similar. Los **emergentes** son aquellos que no han mostrado sistemáticamente buenos resultados. Finalmente, los establecimientos **en recuperación** son aquellos con resultados reiteradamente deficientes, habiendo obtenido en 2 de las 3 últimas evaluaciones SIMCE bajo 220 puntos. La clasificación será revisada al menos cada cuatro años por el MINEDUC, al cabo de los cuales las escuelas pueden ser reclasificadas, considerando el cumplimiento o incumplimiento de los objetivos del Plan de Mejoramiento Educativo, en función de lo solicitado para cada categoría. Si una escuela en recuperación no cumple las metas propuestas al cabo de 4 años, el Ministerio de Educación puede sancionar con multas, inhabilitación temporal o perpetua del sostenedor para mantener o administrar

escuelas subvencionadas por el estado y revocar el reconocimiento oficial de la escuela (CIAE, 2010).

Los establecimientos que se atengan al régimen de la ley SEP, deberán presentar un **Plan de Mejoramiento Educativo**. Este plan debe incluir acciones en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos. Los planes de mejoramiento de las escuelas emergentes y en recuperación deben cumplir con exigencias adicionales, especiales para cada situación.

Las escuelas clasificadas como emergentes, deben presentar un plan que contenga un diagnóstico de la situación inicial de la escuela en cuanto a recursos humanos, técnicos y materiales, metas de resultados al cumplirse el plazo de ejecución, que impliquen el logro de los estándares nacionales, coordinación con instituciones y redes de servicios sociales, y establecimiento de actividades docentes complementarias.

En cuanto a los establecimientos en recuperación, estos deben comprometerse a conformar un equipo compuesto por un representante del MINEDUC, un representante del sostenedor y una entidad externa o persona experta en asesoramiento técnico. Este asesor externo elaborará un Informe de Evaluación de la Calidad Educativa del establecimiento, y a partir de ahí se elaborará el Plan de Mejoramiento, que contendrá acciones tanto en el área administrativa y de gestión, como en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de comprometerse a lograr los estándares nacionales al cabo de cuatro años.

V.c. Asesorías técnicas externas en el marco de la Ley SEP

La Ley SEP promueve la contratación de entidades de asistencia técnica educativa externa (ATEs) para aquellas escuelas que hayan sido clasificadas como emergentes o en recuperación. Para el caso de las escuelas en recuperación, la contratación de una ATE es requisito obligatorio, en tanto debe formar parte del Comité Tripartito (conformado por representante del MINEDUC, representante del sostenedor y ATE) que solicita la ley para el apoyo del desarrollo de los Planes de Mejoramiento Educativo (CIAE, 2010).

Para centralizar y controlar el ofrecimiento de las ATEs, el Ministerio de Educación ha creado un Registro Público de Personas o Entidades Pedagógicas y Técnicas de Apoyo (“Registro ATE”), desde el cual los sostenedores deben elegir una ATE, en caso de requerir una. De este registro podrán ser parte personas naturales o jurídicas. Éstas

deben adscribirse a alguna/s de las categorías técnicas o temáticas. Las especialidades son Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos. Como subcategorías se encuentran las asesorías, capacitaciones y evaluación. Los honorarios de cada persona o entidad pedagógica contratada por este concepto, deben ser pagados por el sostenedor con recursos de la subvención preferencial. Además, los sostenedores pueden asociarse para recibir apoyo de una misma ATE.

Los requisitos que debe cumplir una persona natural para inscribirse en el registro son contar con un título de magíster o doctorado en áreas relacionadas, o ser parte de la red Maestros de Maestros, estar evaluado como profesor de desempeño destacado, o contar con una certificación de profesor monitor o consultor reconocido por el MINEDUC. También se pide experiencia de al menos 3 años en asesoramiento, no registrar incumplimiento de obligaciones previsionales ni comerciales, no haber sido eliminado del registro en los dos últimos años, y presentar una oferta de ATE de acuerdo a los subregistros y áreas.

Los requisitos que debe cumplir una persona jurídica son contar con personalidad jurídica vigente, que los profesionales cuenten con las mismas certificaciones que se piden a las personas naturales, o bien, que al menos el 40% de ellos cuenten con experiencia mínima de 3 años en asesoramiento. También se les pide no registrar incumplimiento de obligaciones previsionales, no haber sido eliminado del registro en los dos últimos años y presentar una oferta de ATE. Si son instituciones de educación superior, deben estar acreditadas. La inscripción es renovable cada 5 años.

El Ministerio de Educación evaluará el desempeño de las ATEs mediante la revisión del servicio y los resultados de los establecimientos al menos una vez cada 3 años. Las personas o entidades que reiteradamente obtengan resultados insatisfactorios en base a los resultados educativos, la evaluación de los sostenedores y de la comunidad escolar, podrán ser eliminadas del registro.

Son causales de eliminación del registro la pérdida de alguno de los requisitos de inscripción, entrega de datos falsos, evaluación deficiente en más de un servicio y la no selección para prestar un servicio durante 3 años.

V.d. Debates en torno a la Ley SEP

Las reflexiones en torno a la Ley SEP han tenido como focos de análisis sus aspectos teóricos y prácticos. En cuanto a lo teórico, los diversos autores han hecho un contraste entre los distintos modelos que fundamentan su estructura, explicitando incongruencias entre ellos y cuestionándolos en base a la evidencia existente. El foco práctico ha tenido como idea central la pregunta por las dificultades para implementar esta ley y los efectos que pudiera producir en las escuelas.

V.d.1. Acerca de la estructura de la Ley SEP

Una primera crítica que se le hace a la ley es que perfecciona el actual modelo de subsidios portables (OPECH, 2006). Al respecto, “no existe ninguna evidencia empírica acerca de su efectividad para mejorar los aprendizajes. Todo indica que la subvención escolar, que pudo tener efectos dinamizadores del sistema educativo (estimulando la expansión y retención escolar), no ha aportado al mejoramiento de la calidad de la educación. Más aun, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y algunos académicos han señalado que sería precisamente el sistema de subvención a la demanda el que estaría acrecentando las inequidades educativas que esta ley pretende corregir” (García-Huidobro & Bellei, 2006: p. 4) y la segmentación social en las escuelas (OPECH, 2006).

Por otra parte, el hecho de relacionar la entrega de recursos adicionales al cumplimiento de metas de rendimiento y sanciones al incumplimiento para fomentar la competencia entre escuelas es una estrategia que ha demostrado ser un débil estímulo para la mejora educacional. Implica una solución simple para un problema complejo. La evidencia muestra que una “escuela que aprende” basa su actuar en la responsabilidad asumida de los diferentes actores, actuando coordinadamente para lograr los objetivos que se propongan (OPECH, 2006). La lógica de sanciones e incentivos suele provocar resistencias, mecanismos de simulacro y/o dificultar la mejora de aquellas instituciones que son “castigadas” (OPECH, 2006).

La vinculación casi directa de los recursos a escuelas según sus resultados en el SIMCE puede representar un error acerca de cómo se está concibiendo este sistema de medición. Esto dado a que se asume que el SIMCE mide la calidad de la educación, cuando la evidencia indica que la escuela no explica más allá del 40% de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas (Brunner & Elacqua, 2003, citado en OPECH, 2006). De esta manera no se estaría “premiando” la calidad de la educación, sino la capacidad de selección de alumnos por los establecimientos (OPECH, 2006). No existiría una medida de “valor agregado” para conocer el aporte que hace la escuela al aprendizaje de los alumnos. Para ello, “es necesario diseñar un sistema de evaluación integral de la calidad: que permita retroalimentar procesos, identificar los nudos que impiden avanzar, evaluar diversas áreas de la formación e identificar las carencias específicas de los alumnos con mayores problemas” (OPECH, 2006: p. 13).

Para García-Huidobro y Bellei (2006), la Ley SEP intenta paliar la selección de estudiantes, pero deja vacíos importantes como no impedir el cobro de financiamiento compartido, ni garantiza la igualdad de matrícula a los postulantes de una escuela en caso de sobredemanda. Además, es contradictorio que se pida que las escuelas cumplan con el estándar nacional, siendo que hay un sesgo en la comparación vía SIMCE dado que el sistema educativo permite la selección de estudiantes y la desigualdad de recursos entre escuelas. No se puede asegurar qué escuelas son más efectivas, cuáles dan un servicio de mejor calidad en base a estos resultados. “En teoría, sólo si los alumnos fueran distribuidos completamente al azar sería posible determinar las diferencias de productividad entre las escuelas a partir de los resultados de los alumnos” (García-Huidobro & Bellei, 2006: p. 6)

Concha (2008) señala que aparentemente hay una inconsistencia en el propósito de la ley al disminuir los montos de subvención por alumno y por concentración de alumnos a medida que el estudiante crece, omitiendo completamente apoyo a la Educación Media y la Educación de Adultos. Al respecto, OPECH (2006) sostiene que esta decisión se apoya en la evidencia de que la inversión en los niveles iniciales de escolaridad es más efectiva. No obstante, tendría como efecto secundario negativo la obstaculización de la capacidad de sostener en el tiempo un proceso de mejora.

Coherente con la lógica de privatización de las demandas sociales y modos de resolverlas, esta ley considera que los problemas de rendimiento son a nivel personal de cada alumno debiendo ser resueltos en ese nivel, por medio de un aporte adicional de

dinero por cada alumno (OPECH, 2006). Por consecuencia, los problemas no se abordan integralmente ni se ubican en la relación entre población vulnerable y escuela, “el problema no son los niños/as vulnerables, el problema son las escuelas situadas en territorios de pobreza, que atienden igualmente mal a los niños definidos legalmente vulnerables como al resto de los niños pobres” (OPECH, 2006: p. 13).

La pérdida de influencia del Estado se refleja en el sobredimensionado peso que esta ley otorga al asesoramiento técnico externo como promotor del cambio en estas escuelas (Muñoz & Vanni, 2008). La importancia de las ATEs en el marco de la SEP se condice en la creación legal del Registro ATE (con requisitos poco exigentes para el ingreso) que haría más eficiente la contratación de ATEs, la gran cantidad de recursos, abriendo un mercado de asistencias técnicas, la autonomía que se la da a los sostenedores para contratar estos servicios y su homologación formal con el sistema de supervisión (CIAE, 2010). De esta forma, las ATEs representan un elemento descentralizador del sistema, delegando en los sostenedores el poder para contratar la asistencia técnica que más se adecue a sus necesidades (CIAE, 2010).

Finalmente, se puede afirmar que esta ley impone plazos extremadamente breves, tomando en cuenta la experiencia nacional e internacional sobre la mejora en las escuelas (García-Huidobro & Bellei, 2006).

V.d.2. Sobre la implementación y efectos de la Ley SEP

La ley requerirá de competencias institucionales de excelencia y de profesionales actores educativos (Municipio, sostenedor, DEPROV, etc.) para ser implementada (Concha, 2008). Como primera complejidad aparece el que se considere a todas las escuelas como si fueran iguales, municipales y particular-subvencionadas, sin tomar en cuenta la realidad más compleja y difícil en que se encuentran los establecimientos municipales (García-Huidobro & Bellei, 2006). Esta ley no representa avances en cuanto a la articulación entre los distintos niveles del sistema escolar, estando en manos de los sostenedores la gestión administrativo-financiera y a cargo del MINEDUC la gestión técnico-pedagógica, por medio de las estructuras de supervisión (OPECH, 2006).

La supervisión ministerial, por su parte, carece de capacidad y legitimidad para asesorar a las escuelas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, función que en el

esquema de la ley SEP es relevante, dado que la evaluación, seguimiento y apoyo a los establecimientos se hace mediante esta estructura (OPECH, 2006).

Respecto de la gestión administrativo-financiera, Concha (2008) señala que se requerirá instalar capacidades en los sostenedores municipales y particulares subvencionados para establecer criterios de eficacia en la selección de ATEs para el diseño, implementación y evaluación del Plan de Mejoramiento de las escuelas, y capacidades de gestión de coordinación y asociatividad entre municipios para elaborar estrategias de mejoramiento conjuntas.

El estudio de González, Mizala y Romaguera (2002) que fundamentó esta ley, preveía algunos efectos potenciales, como la estigmatización de los alumnos, concentración de población vulnerable en escuelas por los incentivos que conlleva, efecto diferenciado del subsidio en función del nivel educacional de los padres, influencias de la composición social del curso y elevación en los costos de administración.

Los incentivos podrían generar una disputa por alumnos prioritarios entre la educación municipal y la particular subvencionada, con posible migración de los alumnos hacia las escuelas particulares-subvencionadas. “En la búsqueda de influir en las decisiones de las familias se mezclarán capacidades de gestión, flexibilidad, información de resultados, publicidad y expectativas” (Concha, 2008: p. 7). Consecuentemente, la falta de capacidades para competir con escuelas particular subvencionadas puede retroceder la cobertura de la educación municipal.

Como ya se había mencionado antes, la lógica de sanciones e incentivos puede producir cambios paradójales en las escuelas, como resistencia, mecanismos de simulacro y/o dificultar la mejora de escuelas “castigadas” (OPECH, 2006). Así como también la baja de expectativas y migración de buenos profesores de escuelas vulnerables a otras escuelas (Colegio de Profesores de Chile A. G. & OPECH, 2006).

Contreras y Corbalán (2010) estudian detalladamente los posibles efectos de la Ley SEP en la cultura escolar, en base a la experiencia internacional en políticas similares y a informes de avance de investigaciones en curso acerca de las transformaciones que genera la SEP en las escuelas. A continuación se exponen aquellos cambios que se han visto en Chile, a partir de dichas investigaciones.

Las autoras señalan que políticas similares a la Ley SEP, habiendo registro de esto en Chile también, han transformado la cultura escolar en una cultura de auditoría,

donde se intenta producir evidencia de que se está haciendo lo impuesto centralmente, como manera de evitar las sanciones. Esto conlleva a una cultura de la teatralidad, donde los profesionales muestran y publicitan sus desempeños, en función de las expectativas de otros, dejando de lado sus propios proyectos y compromisos profesionales, lo cual redundaría en una resignificación de la identidad profesional. En concreto, se abre el conflicto entre educar y enseñar para los exámenes por medio de los cuales serán evaluados, para lo cual recurren a “simulaciones pedagógicas”. De esta forma, el docente se convierte en un ejecutor de la enseñanza a través de técnicas que debe manejar, las cuales no han decidido, sino que han sido pensadas externamente. Como consecuencia, se precarizan las condiciones laborales de los profesores, generando que mantengan un vínculo sólo laboral con la escuela, perdiendo relevancia para ellos la relación con la comunidad. Con esto, en vez de incentivar a los profesores a ser eficientes, producen en ellos estrés, desmotivación y alienación de la fuerza de trabajo. La Ley SEP ha flexibilizado las condiciones laborales de los profesores al permitir a los sostenedores el despido o remoción de docentes, y al brindarles la facultad de contratar ayudantes de aula a honorarios, manifestándose también en los profesores esta disyuntiva del nuevo rol docente.

Bajo este contexto, se obtiene el efecto contrario a la generación de autonomía local, dado que los actores educativos se sienten responsables de los resultados en tanto los incentivos o castigos recaerán sobre ellos, pero tienen escaso margen real de control y decisión sobre el tipo de educación que ellos quieren desarrollar. Se uniforma la oferta educativa, en lugar de dar lugar a mayor innovación. En el caso chileno, se ha visto que las escuelas emergentes y en recuperación no cuentan con autonomía, pues la ley no se lo permite. Sólo las escuelas clasificadas como autónomas tendrían control efectivo sobre su gestión, que en su mayoría serían particular subvencionadas.

Según la revisión de las autoras, el aumento en los rendimientos en pruebas estandarizadas bajo este tipo de políticas no indica una mejora en los aprendizajes. Por el contrario, el rendimiento suele mejorar al entrenar a los alumnos para rendir el examen, estrechando el currículum y poniendo énfasis en lo que será medido, por lo que estos resultados no son transferibles al alfabetismo que se requiere más allá de la escuela. En el caso chileno, el estrechamiento del currículum se ha llevado a cabo para las áreas de Lenguaje y Matemáticas, que son las principales mediciones del SIMCE. En los informes de avance de investigaciones en curso acerca de las transformaciones que genera la SEP

en las escuelas, se han registrado alineamientos curriculares comunales, en desmedro de una adaptación pertinente a la realidad de los estudiantes.

La evidencia internacional dice que “este tipo de políticas pueden ser un mecanismo de privatización encubierto del sistema educativo público, a través de la transferencia del alumnado de las escuelas públicas mal evaluadas a grandes empresas educativas” (Contreras & Corbalán, 2010: p. 9-10). En el caso chileno podría esperarse esta consecuencia ante el no cumplimiento de las metas en escuelas “en recuperación” y su posterior cierre y migración de alumnos a otras escuelas particular-subvencionadas.

Por su parte, la contratación de organismos de asesoramiento educativo externo puede generar al menos dos tipos de consecuencias: avance en privatización del sistema al dejar la supervisión técnico-pedagógica de las escuelas en manos de entidades privadas, y, con ello, no favorecer el desarrollo de capacidades en las estructuras intermedias del sistema educacional ni en los sostenedores educacionales. Como consecuencia, si las instituciones alcanzaran la clasificación de escuelas autónomas, se hace difícil pensar la sustentabilidad de los cambios al quedar en manos de estas estructuras intermedias debilitadas (OPECH, 2006).

Los sostenedores necesitan contar con criterios de eficacia para la selección de ATEs, lo cual se ve complejo dado la inexistencia de una “cultura de ATE” en el país, debido a que la incorporación de éstas desvinculadas del Ministerio de Educación es muy reciente (CIAE, 2010). Al respecto, un estudio sobre percepciones y requerimientos de los actores educativos respecto de la ATE realizado por el CIAE (2010) revela que los sostenedores son percibidos por las autoridades, jefes técnicos regionales y provinciales del MINEDUC como débiles contrapartes de una ATE, en tanto no tienen claridad acerca de lo que quieren o necesitan.

En el mismo estudio, sostenedores y directores refieren su experiencia previa con asesoramiento técnico externo. Como crítica fundamental a estas experiencias, las ATEs no lograron instalar capacidades para sostener los procesos de mejoramiento en las escuelas. En particular, acerca de las universidades que cumplieron el rol de ATE, es fuertemente criticado el hecho de que los asesores estuvieran desactualizados y tenían poca cercanía con la realidad de las escuelas, enfocándose en aspectos más teóricos que prácticos. Esto redundaba en una desconfianza hacia las metodologías expositivas tradicionales de las ATEs (talleres y seminarios), prefiriendo que los asesores trabajen

con los profesores en la sala de clases. La evaluación era mejor cuando se consultaba por ATEs ligadas a programas preestructurados por el MINEDUC. No obstante, se percibe una alta heterogeneidad entre los consultores, sobre todo los individuales, para los cuales se acentúa más el desconocimiento de la calidad de sus servicios. Consecuentemente, el Registro ATE se presenta como una pieza fundamental, que genera expectativas de garantizar la calidad de los consultores en él inscritos. También se espera de las ATEs que se orienten al desarrollo de competencias y capacidades para el funcionamiento autónomo de las escuelas, flexibilidad y adaptación a las necesidades, limitaciones y cultura de las escuelas, y que se pueda verificar o certificar su experiencia previa.

Acerca de este último punto, Concha (2008) advierte una pieza fundamental en el desempeño de esta política serán las “capacidades de las personas y de las entidades externas para prestar asistencia técnica integral y eficaz a escuelas clasificadas como Emergentes y, especialmente, Escuelas en Recuperación” (Concha, 2008: p. 6). Sin embargo, esta posibilidad parece lejana al considerar que la obtención de resultados insatisfactorios por parte de la escuelas, puede significar la expulsión del Registro ATE, lo que hace suponer que habrá una baja cantidad de ATEs de calidad dispuestas a asesorar escuelas en recuperación, por el mayor riesgo de fracaso involucrado (CIAE, 2010).

Siguiendo el análisis respecto de la amenaza de cierre de la escuela y expulsión del Registro ATE, estos temores pueden generar tensiones entre el equipo de trabajo de la escuela y la ATE. “Puede generar una mística de gran colaboración y compromiso recíproco, pero también puede gatillar efectos no deseados, como alta conflictividad” (CIAE, 2010: p. 23).

Más allá de esta discusión, es importante acumular evidencia sobre los factores de cambio y mejora en las escuelas, y el peso que tiene sobre estos procesos la asistencia técnica externa. Sobre todo porque las asistencias técnicas externas no parecen estar suficientemente respaldadas por experiencias de mejora sostenida evidenciada en resultados, al menos en nuestro país (Concha, 2008).

VI. PRINCIPALES CONOCIMIENTOS ACERCA DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR Y ASESORAMIENTO TÉCNICO EXTERNO EN ESCUELAS MUNICIPALES QUE ATIENDEN ALUMNOS VULNERABLES

VI.a. Investigación en Efectividad y Mejora Escolar

Los estudios que intentan calcular la varianza de los distintos factores que influyen en el rendimiento escolar, han indicado que el peso de las variables de origen del alumno (familia y comunidad) es mayor al de las variables escuela (Brunner & Elacqua, 2003). En países desarrollados, la familia y comunidad explicarían un 80% del rendimiento escolar. En América Latina, la escuela explica alrededor de un 40% de la varianza (Brunner & Elacqua, 2003). La Investigación en Efectividad y Mejora Escolar ha intentado conocer cuáles son las características que hacen que una escuela cumpla mejor sus objetivos que otras, estudiando estos factores intraescuela (Murillo, 1999).

Dentro de la Investigación en Efectividad y Mejora Escolar existen dos corrientes cada vez más diferenciadas entre sí (Carrasco, 2008). Por un lado, la Efectividad Escolar tiene su foco en el estudio de las variables que explican las diferencias de efectividad entre escuelas, considerando una definición de la calidad educativa basada en el rendimiento en pruebas estandarizadas. Esta corriente tiende a sobrevalorar el efecto escuela y a definir la escuela como una entidad cuyas prácticas internas explicarían el desempeño diferencial entre ellas. Reynolds, figura de la Efectividad Escolar, destaca como aportes que este enfoque ha realizado la instalación, en el imaginario público, de algunas visiones como la importancia de los factores escolares sobre los factores de contexto para explicar las diferencias de efectividad entre escuelas, instalación de una cultura de *accountability* en los sistemas educativos, promoción de modelos de buenas prácticas y la construcción de indicadores para medir y comparar resultados (Carrasco, 2008).

Por otro lado, la corriente de Mejora se centra en los procesos escolares, la capacidad para cambiar y trayectorias de mejoramiento de las escuelas, incorporando una definición de la calidad educativa más amplia que las pruebas estandarizadas (Carrasco, 2008). Este enfoque tiene un progresivo énfasis en la centralidad del contexto social para

analizar el proceso educativo y el cambio escolar. Se le ha criticado que ha tendido a exagerar la capacidad de las escuelas para desafiar las desigualdades estructurales (Carrasco, 2008).

La creciente autonomía de ambas corrientes fue explicitada a mediados de los 90', cuando numerosos proyectos de mejoramiento concluyeron sobre la debilidad del conocimiento producido por la Efectividad Escolar para guiar los procesos de cambio, al intentar aplicarlos en la práctica. Este paradigma se encuentra actualmente disminuyendo su vigencia para contribuir a nivel de política y práctica del Reino Unido, en tanto ha disminuido la credibilidad respecto de las políticas estandarizadas y mecanismo de *accountability* para impulsar el mejoramiento en las escuelas (Carrasco, 2008).

Desde la corriente de Mejora Escolar, Harris y Chapman sostienen que “ya que todo apunta a que en el largo plazo el patrón de desigualdad educativa permanecerá, sostener una política de mejoramiento basada en modelos estandarizados que combinan *accountability*, presión y responsabilidad a nivel local como mecanismo para forzar el desempeño, parece ser inapropiado. En escuelas ubicadas en contextos adversos, es probable que estos mecanismos tiendan a exacerbar el problema y no a solucionarlo. En cambio, la evidencia sugeriría que son necesarias estrategias que consideren el contexto, con iniciativas localmente articuladas, que empalmen con las condiciones prevalecientes en las escuelas, que construyan capacidad interna... Tendrán escaso éxito iniciativas de mejora escolar que descuiden la inherente diversidad y variabilidad existente entre las escuelas” (Harris & Chapman, 2004, citado en Carrasco, 2008: p. 10-11). Coincidente con esto, se ha visto que introducir políticas educativas de mejora escolar por la vía de la extensión universal de modelos de buenas prácticas (como MBE, MBA, SACGE, etc.), diseñadas sobre la base de factores claves de efectividad escolar ha sido un esfuerzo infructuoso (Carrasco, 2008).

En comparación con la Investigación en Efectividad y Mejora Escolar internacional, “lo distintivo de la investigación en Latinoamérica serían los hallazgos sobre la precariedad de la situación docente (condiciones de trabajo, calidad de la formación inicial y continua, bajos salarios, escaso tiempo proporcionado para preparar la enseñanza, extensa jornada de trabajo)” (Murillo 2007, citado en Carrasco, 2008: p. 17). Por otra parte, la preocupación por temas de equidad en investigación latinoamericana no se ha reflejado en investigaciones que intenten entender la compleja relación entre pobreza, desigualdad y mejoramiento escolar. Por el contrario, en estos estudios las

diferencias socioeconómicas, institucionales y culturales son neutralizadas (Murillo 2007, citado en Carrasco, 2008).

A pesar de las críticas existentes a esta tradición de investigación, las variables que han detectado que podrían intervenir para el mejoramiento educativo son las siguientes, según el ordenamiento que hacen Brunner & Elacqua (2003: p. 4):

VARIABLES DE ENTORNO FAMILIAR Y SOCIAL QUE INCIDEN EN LOS LOGROS DE APRENDIZAJE
<p>Ocupación, ingreso y nivel educacional de los padres</p> <p>Infraestructura física del hogar y grado de hacinamiento</p> <p>Recursos del hogar (libros, diccionarios, escritorio, computadora)</p> <p>Organización familiar y clima afectivo del hogar</p> <p>Alimentación y salud durante los primeros años de vida del niño</p> <p>Prácticas de socialización temprana</p> <p>Desarrollo lingüístico y tipo de conversaciones en el hogar</p> <p>Rutinas diarias, desarrollo de actitudes y motivación</p> <p>Acceso a, y calidad de, la enseñanza preescolar</p> <p>Elección de escuela</p> <p>Armonía entre códigos culturales de la familia y la escuela</p> <p>Estrategias de aprendizaje y conocimiento previo adquiridos</p> <p>Involucramiento familiar en las tareas escolares</p> <p>Uso del tiempo en el hogar y durante las vacaciones</p>
Buchmann (2003); Levin y Belfield (2002); Marzano (2000); Sheerens (2000)

VARIABLES DE COMUNIDAD QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR
<p>Pobreza en el vecindario</p> <p>Desempleo en el vecindario</p> <p>Crimen en el vecindario</p> <p>Presencia de pandillas y drogas en el vecindario</p> <p>Calidad de las viviendas</p> <p>Participación en organizaciones (iglesia, junta de vecinos, centro de madres)</p> <p>Participación en actividades voluntarias</p> <p>Involucramiento en asuntos públicos</p> <p>Participación en organizaciones de la escuela (centro de padres)</p> <p>Confianza en la gente</p> <p>Confianza en la escuela</p>
Bryk y Schneider (2002); Putnam (2001); Ludwig et al. (2001); Leventhal y Brooks-Gunn (2000); McNeal (1999); Ellen y Turner (1997); Brooks-Gunn et al. (1997); Jencks y Mayer (1990); Lareau (1989)

Efectividad escolar
Nivel escuela
Liderazgo y cooperación
Clima de aprendizaje focalizado en resultados
Monitoreo continuo del progreso de los alumnos
Evaluación frecuente del desempeño de los profesores
Profesores son reconocidos por su desempeño en un marco de incentivos
Gestión autónoma con real poder de decisión sobre el personal docente
Nivel sala de clase
Focalización en aprendizaje de destrezas básicas
Altas expectativas respecto a todos los alumnos
Aprovechamiento óptimo del tiempo de enseñanza y aprendizaje
Profesores poseen sólida formación inicial
Profesores reciben capacitación orientada a la práctica
Profesores planifican sus actividades y tienen tiempo para prepararlas
Se asignan tareas para el hogar
Nivel sistema
Hay diversidad de escuelas, posibilidad de elegir e información para familias
Escuelas deciden qué métodos de enseñanza emplear
Currículum con prioridades y metas bien definidas
Evaluación externa de las escuelas mide valor agregado
Provee los insumos necesarios

En Chile también se han realizado estudios de factores asociados al aprendizaje. Dentro de estos destaca el estudio “Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?”. Este estudio identificó escuelas del sector socioeconómico bajo que en el año 2000 se hayan encontrado sobre el 25% superior en resultados SIMCE, lo que arrojó un total de 14 escuelas. En ellas se estudiaron qué factores escuela influirían en el buen rendimiento obtenido, encontrando los siguientes (Bellei, Muñoz, Pérez & Raczynski, 2004):

- De los profesores:
 - Disposición: compromiso con la escuela, responsabilidad, bajo ausentismo laboral.
 - Sólidas capacidades profesionales: trabajo esforzado y sostenido en el tiempo, trabajo sistemático en equipo.
 - Trabajo en equipo sobre las prácticas pedagógicas, coordinando acciones entre ramos. Espacio visto como oportunidad de aprendizaje entre pares, reconociéndose como aprendices permanentes (clima de confianza).
 - Altas expectativas: creencia de que las capacidades para aprender son independientes de las condiciones materiales de vida.

- Motivación de los alumnos por el aprendizaje no se da por sentada. Es el primer objetivo pedagógico.
- Del trabajo en el aula:
 - Orientación a aprendizajes relevantes. Priorizan la enseñanza de Lenguaje y Matemáticas como áreas básicas para otras asignaturas.
 - Enseñanza articulada entre disciplinas.
 - Clases exigentes.
 - Aprendizajes significativos: conexión con la realidad, aprendizajes y motivaciones de los alumnos.
 - Amplia gama de metodologías de la enseñanza y variedad en recursos didácticos, provisionales según el aprendizaje requerido y características de los alumnos.
 - Estructuración de los aprendizajes: enlazando las clases, haciendo explícitos los objetivos, actividades anticipadas y tiempos controlados, aprovechados intensivamente, supervisión y retroalimentación permanente a alumnos, adecuación de la planificación a cada situación.
 - Exigencia alta hacia los alumnos y profesores.
 - Buena relación profesor alumno: autoridad pedagógica basada en la confianza mutua, afecto, respeto y no el autoritarismo.
 - Lo anterior redundará en muy pocos o inexistentes problemas de disciplina.
 - Preparación para el SIMCE.

Pese a que las características mencionadas sean lo que diferencian a una escuela en mejoramiento, su sola identificación y revelación a las escuelas, en sí no produce que estas características se instalen (Fabianne, 2008). Respecto de la lógica de castigos e incentivos como forma de estimular a las escuelas a subir sus resultados en las evaluaciones, Bolívar (2003) señala que hay pocas evidencias de que el rendimiento de cuentas de profesores y escuelas mediante pruebas provoque, por sí mismo, una mejora en los resultados educativos. Por lo tanto, en base a estas dos constataciones, si se pretende que las escuelas respondan a las metas de rendimiento, hay que capacitar en habilidades y conocimientos del profesorado para que puedan cumplirlas. Sin embargo, las escuelas responderán en forma particular al rendimiento de cuentas como mecanismo

de presión, a partir de su estado de desarrollo y capacidad interna para el cambio. Es por esto que las estrategias de cambio deben ser diferenciales para el momento en que se encuentre la escuela (fracasado, avanzando, estancado o en movimiento) (Bolívar, 2003).

VI.b. Asesoramiento técnico externo

Alarcón et al. (2007), de acuerdo a su experiencia en el programa ministerial Liceos Prioritarios, señalan que se requiere asumir que respecto del asesoramiento escolar no hay conocimiento instituido ni de parte de la institución mandante (MINEDUC) ni de las universidades que asesoran. Por esta razón, las orientaciones generales del programa debieran ser dialogadas, construidas colectivamente. “Creemos entonces que el conocimiento y las metodologías, las formas de generar asesorías, de coordinar los distintos niveles y de ser capaz de distinguir en ellos los distintos roles y grados de participación, son prácticas que están más bien en procesos y por tanto en su construcción debiesen estar llamados todos los actores involucrados. Esto implica nuevamente validar el conocimiento local, evitando acomodar la realidad al marco o prisma con el cual se mira.” (Alarcón et al., 2007: p. 170). En este contexto, es relevante la elaboración con el liceo de un diagnóstico participativo en donde se relegue el modelo médico, en donde la asesoría sería el experto que sanaría a la institución pues sabe lo que le sucede, a una asesoría que reconoce que la institución tiene explicaciones sobre lo que pasa dentro de ella, y el asesor debiera acompañar, facilitar la construcción del saber sobre sí misma y haga suyos los métodos, análisis y soluciones. El empoderamiento, en este contexto, sería el objetivo central de la asesoría, para este equipo de trabajo (Alarcón et al., 2007).

A partir de la experiencia del programa Escuelas Críticas, se observa que el cambio en las escuelas obedecería a varios factores, no siempre controlables por la ATE (Asesorías para el Desarrollo y PNUD, 2004, citado en CIAE, 2010). Estos factores serían aglutinables en 3 dimensiones: las capacidades iniciales de la escuela (liderazgo, expectativas, clima, etc.), prácticas de las ATE orientadas al logro de objetivos y la calidad del encuentro entre la escuela y la ATE (expectativas de la escuela, empalme y forma en que llega y se instala la ATE). Respecto de los resultados obtenidos, Fabianne (2008) explica que el descenso de puntajes al retirarse este programa pudo deberse a distintos

factores, como el que las escuelas son entidades cambiantes, donde la permanencia de directivos y docentes no está pensada desde una lógica sistémica para el mejoramiento.

Si bien se le demandaba a la asesoría el desarrollo de procesos, la evaluación se haría sobre los resultados expresados en el alza en los puntajes SIMCE, lo que habría gravitado en un énfasis mayor en los resultados que la creación o fortalecimiento de capacidades, incidiendo en la sustentabilidad del cambio. Por otra parte, señala que la responsabilidad mayor le corresponde al Ministerio de Educación, por ser el promotor de la iniciativa y el responsable de los aspectos técnicos de los establecimientos, además de haberla desarrollado (por medio del mandato a otros). Afirma que le corresponde un nivel de responsabilidad a las escuelas, pero recuerda que ellas son el “objeto” del programa, no los “sujetos” que promovían e implementaban la iniciativa. Más allá de eso, destaca que debiera dirigirse el análisis a la falta de coordinación entre los actores y de claridad respecto de la responsabilidad de cada uno, qué aporte específico debería haber hecho cada actor para que se logre la sostenibilidad.

Una reciente revisión de la literatura sobre asistencia técnica en Chile, ha identificado algunos factores de calidad de las ATEs, los que se presentan por los autores en 12 dimensiones (CIAE, 2010):

1. Sobre la pertinencia de la asesoría: la ATE necesita conectar con la realidad de la escuela, no cualquier ATE sirve a cualquier escuela y tampoco una misma ATE sirve a cualquier propósito, dentro de la misma escuela. El equipo profesional debe introducirse en la problemática de la institución, ser flexible y tener capacidad de generar “soluciones a la medida”.
2. Diagnóstico de la realidad de la escuela: Se debe contar con un diagnóstico tanto de los potenciales y debilidades del establecimiento. A este proceso es útil el que las escuelas hayan elaborado previamente un diagnóstico de su realidad, identificando qué aportes necesitan de una ATE en forma clara y realista. Es recomendable que estos diagnósticos sean elaborados en forma conjunta por el equipo de profesionales, mediante procesos de negociación consensuados. En el caso de que la ATE colabore a la elaboración del diagnóstico, debe profundizar en los nudos críticos y procesos clave de los establecimientos.
3. Foco de la ATE: es necesario que la ATE tenga un foco claro. Éstos pueden ser distintos. Para algunos, el foco debería estar puesto en los docentes. Para otros, en la

escuela como un todo. Esto depende del lugar en donde se sitúe la ATE y del nivel de desarrollo y calidad inicial de la escuela asesorada.

4. Modelos de trabajo para la ATE: Existen diversos modelos en la literatura, destacando los modelos de Escuelas Críticas, centrados en aspectos pedagógicos. Por otra parte, las expectativas de los actores del sistema son que las ATEs incluyan metodologías de trabajo innovadoras y dinámicas, en contraste con los tradicionales talleres y seminarios, además de apoyo en el aula y acompañamiento a los equipos directivos y docentes. Un énfasis importante es el proceso de empalme. El empalme es la etapa de engranaje entre la escuela y la ATE, donde se producen un encuentro entre la lógica de la cultura escolar y la de la ATE (los modelos son efectivos dependiendo de la escuela o el contexto donde se localicen), su propuesta sobre el mejoramiento y los recursos de los que dispone (PNUD 2004, citado en Fabianne, 2008). Este engranaje, según la revisión de los autores, estaría determinado por la capacidad del asesor de establecer una comunicación efectiva entre profesionales, respetuosa de los saberes de los profesores. Lo contrario generaría resistencia, oposición activa o pasiva, saboteando el trabajo conjunto.

5. Material de apoyo: Es valorada la entrega por parte de la asesoría de material de apoyo que permita el trabajo directo con los alumnos y facilite la labor regular de los docentes. La entrega, además, de herramientas didácticas contribuiría al desarrollo de sus competencias profesionales, produciendo un ordenamiento del trabajo.

6. Participación y colaboración de los distintos actores del establecimiento y entorno institucional: permite la viabilidad, eficacia y sostenibilidad de los cambios. En cuanto a lo último señalado, se requiere que los responsables de la gestión escolar institucionalicen los nuevos “modos de hacer”, convirtiéndolos en rutinas y prácticas recurrentes. El entorno institucional (sostenedor y MINEDUC) aportarían incentivando a directivos y docentes a no volver a viejas rutinas.

7. Tiempo para el trabajo y disponibilidad de los asesores: Definir un tiempo formal de los profesores destinado a la participación en las actividades de la ATE. Las actividades de la ATE deben, además, coordinarse con el calendario escolar. Un tercer aspecto en este factor, es que la ATE tenga una presencia regular e inserción cotidiana en las escuelas y disponibilidad para resolver dudas.

8. Competencias de los asesores: Los asesores deben contar con competencias técnicas y sociales adecuadas. Como competencias técnicas, deben tener experticia en el

abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de contextos vulnerables. La experiencia en contextos similares al de los docentes es la clave para la legitimización del asesor, y con ella, de su eficacia. También es deseable la experiencia en las áreas de apoyo requeridas, contar con saberes teóricos y prácticos, manejo técnico para enfrentar la resistencia ante las estrategias que se pretenden implementar, demostrar que el asesor previamente logró instalar este tipo de prácticas previamente, en otros establecimientos, capacidad de conducción de equipos y familiaridad con la política educacional. En cuanto a las competencias sociales, el asesor debe tener la capacidad de animar procesos de cambio, habilidades de comunicación, poder establecer relaciones de confianza, respeto, diálogo y comprensión, paciencia, buenas disposición, asertividad, evitar la descalificación y ser responsable. Frente a los desafíos y frustraciones mostrarse sólidos, para alimentar la construcción de tolerancia a la frustración y perseverancia en los actores de la escuela.

9. Más práctica y menos teoría: las explicaciones teóricas son valoradas sólo si han sido probadas en la realidad.

10. Contacto con redes de apoyo: El asesor puede cumplir la función de puente con otros actores escolares y profesionales, dentro y fuera de la institución que puedan enriquecer el trabajo educativo.

11. Presión-Legitimización: la ATE debe ser capaz de introducir presión por la mejora escolar. Sin embargo, esta presión no es suficiente por sí sola, siendo necesario legitimarse ante la comunidad educativa antes, validándose técnicamente y mostrando presencia en la escuela y con una actitud de respeto y comprensión por las tareas docentes.

12. Retroalimentación de los procesos y evaluación de la ATE: monitoreo, evaluación de procesos y evaluación de resultados aumentan la calidad del servicio. Se deben considerar informes periódicos sobre avances, instancias de consulta, participación y retroalimentación, evaluación de procesos y satisfacción, y mediciones externas de resultados de aprendizaje.

Pese a estos factores de la ATE que podrían facilitar el proceso de cambio en las escuelas, la evidencia internacional señala que la efectividad de las asesorías está mediada por las condiciones internas de la escuela, las que serían determinantes en el proceso de mejoramiento escolar (CIAE, 2010). Asimismo, el que la ATE sea un apoyo limitado en tiempo e intensidad dificulta la instalación de capacidades necesarias para mejorar significativamente los aprendizajes y sostener esos buenos resultados en el

tiempo. La experiencia chilena ha mostrado que sólo cuando se acumulan 4 años de asesoría se puede identificar un impacto en el rendimiento SIMCE. Sin embargo, estos resultados han sido obtenidos por programas ATE complejos desarrollados por grandes instituciones, lo que cuestionaría la posibilidad de replicar estos resultados por todos los oferentes de ATEs. La evidencia internacional coincide con la observación del requerimiento de plazos largos de asesoramiento para obtener un impacto positivo en el rendimiento, pero también coincide en aseverar que la sostenibilidad de estos avances no se encuentra asegurada una vez retirada la asesoría (CIAE, 2010). El desarrollo de nuevas competencias para aprender sobre la propia práctica e ir generando cambios progresivos en la cultura escolar requiere de tiempo suficiente para que pueda generarse el cambio educativo (Reimers, 2000).

“Hargreaves y Fink identifican siete principios que hacen posible la sostenibilidad. Estos son:

1. Profundidad, entendida esta como tendiente al aprendizaje profundo y duradero.
2. Longitud, el cambio tienen una continuidad en el tiempo, el desafío es irlo manteniendo en el tiempo.
3. Anchura, el cambio y la mejora requieren difundirse dentro de la institución escolar, así se sostiene.
4. Justicia, el cambio y la mejora sostenibles no tienen un sentido egocéntrico, sino que son socialmente justos.
5. Diversidad. Los ecosistemas sólidos son “biodiversos”, es decir el cambio y la mejora sostenibles fomentan la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje, a la vez de tratar de quedarse con lo mejor de estos procesos.
6. Recursos, el cambio y la mejora sostenibles incrementan los recursos materiales y humanos, nunca los reducen. Se actúa con prudencia y disponen de recursos suficientes, no malgastan al dinero ni desgastan a las personas.
7. Conservación, el cambio y la mejora sostenibles ensalzan el pasado a la vez que tratan de conservar lo mejor de éste con el fin de crear un futuro mejor” (Fabianne, 2008: p. 8)

Acerca del cambio en las instituciones escolares, Michael Fullan plantea que, como reflejo de los fenómenos dinámicos y complejos que regulan la educación y la

sociedad, los procesos de cambio escolar adquieren tal complejidad que no se pueden controlar totalmente (Prieto, 2002). Para él, los 8 principios básicos del cambio son:

1. Lo importante no se puede imponer por mandato.
2. El cambio es un viaje, no un proyecto establecido. No es lineal, convive con la incertidumbre y emoción.
3. Los problemas son nuestros amigos, no se puede aprender sin ellos.
4. La visión y la planificación estratégica son posteriores. Planificaciones prematuras entranpan.
5. El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo.
6. Ni la centralización ni la descentralización funcionan.
7. Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito. Las mejores organizaciones aprenden tanto interna como externamente.
8. Todas las personas son agentes de cambio, no puede ser dejado solamente en mano de expertos.

Una reflexión acerca del asesoramiento interesante de revisar, es la emanada por el Equipo de Asesoría Psicosocial de la Universidad de Chile, a partir de su experiencia en el programa Liceo Para Todos. Los autores señalan (Equipo Asesoría Psicosocial, 2006) que la demanda de asesoría, en este programa, viene dada desde el Ministerio de Educación. Se necesita hacer que el usuario del servicio *desee* algo sobre lo cual trabajar, por lo que el equipo asesor debe intencionar que surja una demanda de la institución y se negocie con el equipo directivo, a modo estratégico, para resolver sobre qué se asesorará. Aún así, en el imaginario de los asesorados puede perdurar la idea de que como la ATE es enviada por el MINEDUC, servirá a sus objetivos y no a los deseos de la escuela. El equipo asesor debe equilibrar las demandas de ambas instituciones y además de su propia pertenencia grupal, y constituirse en una fuente de referencia técnica para la escuela. Frente a la interpretación de la demanda, se indica que se debe guardar cierta distancia respecto de lo que se escucha, para poder analizarla considerando el lugar desde el cuál se realiza, la posición jerárquica o puntos de vista diversos. Esta demanda puede ser explícita aunque desarticulada, así como también puede haber una demanda latente.

Por otra parte, al constatarse lo periférico que resulta el lugar de lo psicosocial en el Proyecto Educativo Institucional, el asesor se convierte en un “representante” de lo

psicosocial en el liceo, cuya misión es lograr que se verbalice y reconozca el lugar de este ámbito en el liceo. En cuanto al terreno, se pueden abrir espacios de discusión con los docentes, con metodologías de trabajo grupal que aborden temas como el clima escolar, estrés docente, comprensión del sujeto juvenil y resolución de conflictos, que tienden al desarrollo de los objetivos transversales del currículo. La demanda por la resolución de conflictos psicosociales se refleja en fantasías de obtener una “receta” de parte del asesor para la resolución de conflictos.

Por último, los autores plantean que la obligatoriedad de autonomía de la escuela reglamentada desde decretos y programas de intervención no es posible. Que el Estado se preocupe de la autogestión, participación y autonomía de quienes financia es sólo una ilusión, en tanto no es conveniente para él. Pese a esto, la escuela puede beneficiarse de una asesoría para la instalación de capacidades en los liceos, permitiendo abordar problemáticas particulares del liceo, que consideren su contexto en profundidad, resistencias o condiciones.

Como obstáculos, el equipo asesor se enfrentó ante la escasa validación del programa Liceo Para Todos y especialmente el componente de asesoría psicosocial, lo que redundó en una débil participación y apropiación del programa. Es deseable contar con una planificación anual coordinada entre los liceos, supervisores, sostenedores y equipos a fin de evitar programas superpuestos, aseguramiento de la continuidad anual de la planta directiva y docente adecuada al contexto y gestión de horarios necesarios para el trabajo conjunto.

VI.c. Administración de escuelas municipales

Un elemento que resulta relevante revisar, son las características de la gestión municipal de las escuelas. Esto debido a que, como se señaló en la introducción, se escogió analizar el sector municipalizado porque en este se encuentra la mayoría de los alumnos prioritarios, y sus dinámicas de gestión son distintas que el sistema particular subvencionado. Por lo tanto, a continuación se profundiza en las especificidades del sistema de gestión municipal que pudieran verse comprometidas en el proceso de asesoramiento técnico externo.

La descentralización del sistema educativo realizada en la década de los 80 instauró un sistema de administración a nivel local que ha perdurado hasta la fecha, pese a su ineficiencia (Espínola, 2008). Las escuelas comienzan a depender administrativamente del sostenedor y técnicamente del Departamento Provincial de Educación (DEPROV), que es el nivel local del Ministerio de Educación. La función administrativa implica gestionar los recursos de la subvención, infraestructura y recursos humanos y materiales a los establecimientos educativos (Espínola & Silva, 2009). Esta situación de doble dependencia obstaculiza el mejoramiento de la calidad de la educación, no permite la administración eficiente de recursos y diluye las responsabilidades públicas (OCDE, 2004, citado en Espínola & Silva, 2009), debido a que la coordinación entre los sostenedores y el DEPROV ha sido débil o inexistente, entrando a veces en conflicto, dificultando la concreción de decisiones para una escuela.

Durante los años 90, las políticas educativas prácticamente ignoraron la figura del sostenedor municipal, apoyándose en el sistema de supervisión del DEPROV, subestimando el peso de sus decisiones en las prácticas de los establecimientos (Espínola & Silva, 2009). El Estatuto Docente indica que los Departamentos de Administración de la Educación Municipal (DAEM), órgano de gestión del sostenedor municipal, pueden colaborar con los procesos de perfeccionamiento. A partir de 1995, deben formular un Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), que incluya aspectos administrativos, financieros y pedagógicos, como el seguimiento de los resultados educativos, considerando el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas. Aún con estas atribuciones pedagógicas, la mayoría de los sostenedores no hacen uso de estas facultades (Espínola & Silva, 2009). A partir del 2000 se agregaron funciones como la contratación de ATEs, apoyo a la implementación de los Planes de Mejoramiento de las escuelas, etc. Esta situación se suma al déficit de consolidación de equipos técnicos en los municipios capaces de abordar las funciones del DAEM. De 341 municipios, sólo 120 tienen un equipo profesional estable, conformado por un Jefe Técnico y un especialista educativo, al menos. De estos, sólo 32 cuentan con un número de profesionales y capacidad técnica suficiente para dar apoyo técnico y monitoreo a los establecimientos (Montt, 2008, citado en Espínola & Silva, 2009).

Un estudio acerca de las expectativas de los actores educativos respecto de la Ley SEP, reveló que los docentes temen que los recursos por concepto de la ley no lleguen a las escuelas debido a procesos burocráticos engorrosos, que sean destinados a otras

necesidades de la municipalidad o se destinen al pago de los asesores. También creen que puede haber poca equidad en el reparto de recursos entre escuelas, por parte del sostenedor, beneficiando a estudiantes a los que no les corresponde recibir esta subvención (Espínola & Silva, 2009).

VII. CONCLUSIONES

En base a lo expuesto anteriormente, se puede concluir que al psicólogo educacional asesor externo de una escuela municipal vulnerable suscrita a la Ley SEP se le presentan tensiones de tipo político, teórico y práctico en su labor.

VII.a. Tensiones a nivel político

En síntesis, podemos afirmar que el objetivo de la Ley SEP es corregir la desigualdad de la calidad de la educación, la pérdida de talentos y sus potenciales efectos negativos sobre el crecimiento y equidad, lo que representa una continuidad con las reformas educacionales latinoamericanas iniciadas en los años 90, las cuales ponderaban la educación formal como un factor para la inserción económica. El nuevo orden mundial requiere de ciudadanos preparados, mayor tecnificación y recursos humanos aptos al desarrollo. Bajo estas premisas, el Banco Mundial, BID y otras agencias internacionales impulsan las reformas latinoamericanas, ofreciendo asesoría para ello. Sin embargo, el asesoramiento que brindan se basa en un modelo microeconómico neoclásico que asimila la escuela con la empresa. Este mismo modelo ha guiado los programas de focalización en Chile y constituye uno de los fundamentos de la Ley SEP. Sin embargo, no hay evidencia sobre la efectividad de estos mecanismos. Por el contrario, ésta indica que ellos generan y mantienen la desigualdad educativa, entrando en contradicción directa con el objetivo con que se diseñaron.

Por otra parte, cabe preguntarse de qué manera la consecución del objetivo concreto de la ley (metas SIMCE) contribuiría a la formación de sujetos con las características mencionadas, siendo que el SIMCE sólo mide el rendimiento en algunas áreas, encontrándose lejos de ser una evaluación integral. La formación integral está presente dentro de la ley, pero en un segundo plano, apareciendo como obligación el

contar con actividades curriculares que contribuyan a esto, pero sin establecer ningún mecanismo de apoyo, recursos, supervisión o evaluación de estas actividades.

En este contexto, las ATEs se integrarían bajo un modelo propuesto por la Ley SEP que supone su contribución tanto con el objetivo general de la ley como el específico. De esta forma, el primer conflicto al que se vería enfrentada una ATE es a cómo contribuir a corregir la desigualdad en la calidad y, a su vez, a la formación de ciudadanos competentes que puedan integrarse al nuevo orden mundial, desde su posición de inmersión en una política que en su diseño muestra efectos paradójales respecto de dicho objetivo. Es posible que una ATE desarrolle intervenciones que ayuden a compensar las desigualdades sociales y equiparar los rendimientos, pero resulta paradójal que la misma política que provee el servicio de ATE, sabotee, en sí misma, los avances que el servicio puede generar en un plano acotado. Retomando el planteamiento de Román (2008), no obstante al éxito de los programas de focalización, la inequidad se mantendrá en tanto el sistema educacional y económico que la genera y sostiene no modifica la lógica de funcionamiento del mercado en educación, dado que en un sistema competitivo y desregulado se reproducen las desigualdades de origen. Las mismas medidas de focalización contribuirían a profundizar la inequidad del sistema, al generar una mayor segmentación a partir de los mecanismos que emplea.

La situación se complejiza más al considerar el objetivo específico de la ley (rendimiento SIMCE), el cual será exigido como parte de la rendición de cuentas de la ATE. Una ATE que pretenda mantenerse dentro del registro tiene como obligación demostrar el cumplimiento de las metas SIMCE en sus escuelas, o de lo contrario será eliminada del registro y, con ello, imposibilitada de desempeñarse bajo la normativa de la Ley SEP. Por lo tanto, constituye un objetivo irrenunciable. En vista de que el alza de los promedios SIMCE no supone una mejor formación integral que redunde en la formación de ciudadanos y en el aprovechamiento del talento, la focalización en este objetivo no implica estar alineada con este objetivo superior de la ley.

Por lo tanto, la ATE se ve compelida a posicionarse políticamente respecto de la ley y de la intervención que realizará, qué objetivos propios se trazará, de los cuales se desprenderá la lógica interna de su labor. El posicionamiento político de la ATE debe contemplar su posición dentro del marco de la ley. En este sentido, resulta relevante partir por considerar la centralidad que la política le otorga al dejar bajo su responsabilidad gran parte del asesoramiento pedagógico de las escuelas, lo que denota una privatización de

lo que se considera uno de los principales medios de control del Estado y reproducción cultural (Bourdieu & Passeron, 1996), haciendo de la ATE un potencial lugar sensible donde se juegan propósitos morales de la educación que van más allá de los objetivos de la política de focalización donde está inserta. De esto se desprenderían tensiones éticas que deben ser resueltas por la ATE para presentarse ante su contraparte (el sostenedor o la escuela) con una posición clara a partir de la cual negociar, explícitamente o no, el sentido de la intervención. Teóricamente, esto deja un margen de acción bastante amplio para las ATEs, pero este margen se delimitará en la negociación de su rol que pueda hacer con la escuelas, pero, por sobre todo, con el sostenedor, quien es su empleador.

VII.b. Tensiones a nivel teórico

La Ley SEP es la primera ley que se basa en un modelo de cambio y mejora escolar. Sin embargo, sus lineamientos teóricos pueden entrar en contradicción con otros fundamentos de la ley, generando efectos contrarios a sus objetivos declarados y/o condiciones que dificultan la implementación de asesorías técnicas externas. Además, como se ha revisado en este trabajo, la validación de algunos de estos fundamentos está en cuestionamiento a partir de los resultados que se han obtenido en la experiencia nacional e internacional.

Como se mencionó en los antecedentes de este trabajo, uno de los aportes de la Efectividad Escolar (otro de los fundamentos de esta ley) fue darle relevancia a los factores escuela que afectan el rendimiento, instalación de una cultura de *Accountability* y promoción de modelos de buenas prácticas. Esto a partir de que la Efectividad Escolar estudia qué factores escolares hacen una diferencia en el rendimiento (como SIMCE, en el caso chileno). Sin embargo, la misma corriente, desde sus inicios, fue clara al aseverar que la escuela no explica más allá del 40% del rendimiento escolar (en el caso latino), de lo que se desprende que no es procedente utilizar la medida SIMCE como medida de efectividad escolar, puesto que el resultado se encuentra mediado mayormente por factores extra escuela que internos a ella, por lo que no puede hacerse completamente responsable de él al tener un margen de control menor. El SIMCE no es una medida del valor agregado de la escuela, no dice nada de los procesos internos de una escuela, ni los resultados son comparables entre escuelas. En consecuencia, es esperable que una mayoría no cumpla las metas SIMCE en un plazo de 4 años y se cumplan las medidas de

sanción contempladas, entre ellas, el revocamiento del reconocimiento oficial de las escuelas y eliminación de las ATEs del registro que no cumplan las metas. Este efecto no sólo representaría un fracaso de la política en su objetivo de disminuir la inequidad en la calidad educativa, sino además un retroceso en cuanto a los logros de cobertura del sistema educacional y migración de alumnos a escuelas particular subvencionadas.

La ATE puede considerar este fundamento intentando intervenir en los factores que la Efectividad Escolar ha detectado como críticos en el desempeño de las escuelas, teniendo en consideración que su intervención bien podría no revertir los resultados. A partir de experiencias anteriores de políticas de focalización en Chile, sí se ha observado que se puede tener impacto en los resultados SIMCE, siempre y cuando la intervención haya sido de un mínimo de 4 años, pero estos resultados implican una mejora y no un igualamiento al estándar ahora requerido, ni tampoco han demostrado ser sustentables en el tiempo. Siguiendo las reflexiones de Fabianne (2008), el aumento de los puntajes SIMCE seguido de una baja luego del retiro de la ATE puede deberse a que ésta se centró en la obtención de resultados más que en el desarrollo de capacidades internas que hicieran sustentable el cambio. En este contexto cobra sentido la posibilidad de que las ATEs decidan no asesorar Escuelas en Recuperación, dado el mayor riesgo de no cumplir con las metas. Por ende, es importante hacer un seguimiento de cómo se va implementando y desarrollando la ley, las dinámicas, efectos que va produciendo en las escuelas y los obstáculos de las ATEs. De esta forma, se podrían evitar consecuencias negativas contrarias a los objetivos de la ley y mejorar su planteamiento.

VII.c. Tensiones a nivel práctico

Al ser Ley SEP una continuación de las políticas de discriminación positiva iniciadas en Chile en los años 90, es posible encontrar una serie de similitudes entre los diseños de programas anteriores a la SEP y esta ley, lo que permite que una revisión de estas experiencias lleve a identificar algunas posibles situaciones que se presentarán en la implementación del asesoramiento técnico externo.

En la década del 90 se apostó por el sistema de supervisión ministerial y estrategias de mejoramiento universales y focalizadas, que incluían asistencia técnica externa. La supervisión ministerial jugó un rol importante, siendo estos agentes preparados para implementar los programas como asesores externos y supervisión

administrativa-financiera. Esta doble función desemboca en una tensión entre el control (y sanción) de las escuelas y apoyo a sus procesos internos, contradicción que era sentida por las escuelas cuando cumplían la función de implementar los programas ministeriales de focalización. En el caso de una ATE enmarcada en el contexto de la ley SEP, podría producirse un conflicto similar de percepción de apoyo y control, dado que es el sostenedor quien decide la contratación de la ATE, los cuales en general no mantienen relaciones participativas y de confianza con las escuelas. Por lo tanto, el trabajo sobre el vínculo entre el sostenedor y la escuela puede ser un área clave para el marco de la intervención.

Otro factor de tensión común a estos programas es la figura del sostenedor, quienes generalmente se involucraban mínimamente con los procesos pedagógicos de las escuelas, obstaculizando el asesoramiento al no acordar criterios compartidos para la asignación de recursos con los actores escolares. Esto redundaba en otras dificultades de trabajo como la rotación de directivos y profesores, falta de tiempo de los actores escolares, etc. Como señalan Espínola y Silva (2009), durante los 90 el sostenedor fue un actor prácticamente ignorado por la política educativa. Aunque recibió progresivamente más funciones de tipo pedagógico, no llegó a apropiarse de estas. Consecuentemente, las ATEs implementadas anteriormente no centraban su actuar en los sostenedores y el mismo diseño de los programas no lo consideraba un factor de relevancia, hasta el programa Liceos Prioritarios, donde se incluye dentro del área de Gestión Comunal.

Sin embargo, la Ley SEP otorga un rol central al sostenedor en el desarrollo de la política, por lo que cabe preguntarse sobre sus capacidades para enfrentar las nuevas decisiones. Espínola y Silva (2009) estudian las competencias que el sostenedor necesita para desempeñar su nuevo rol dentro de la Ley SEP, lo que debiera ser un referente a considerar. Ciertamente, esta doble administración de las escuelas municipales es un nuevo énfasis que debiera considerar toda ATE en su desarrollo, incluyendo al sostenedor como una figura clave dentro del proceso de asesoramiento.

La experiencia anterior con ATEs que las escuelas han tenido a partir de los programas anteriores de focalización, en sí misma es un factor a ser considerado, ya que estos actores escolares cuentan con una historia de intervenciones, exitosas o no, que se manifiesta en una expectativa negativa o positiva respecto de la ATE, y una manera de relacionarse con ella. Por el lado negativo, la ATE se puede encontrar con escuelas que se sienten sobreintervenidas, amenazadas, desesperanzadas, falta de pertinencia de la

ATE, etc. Por lo tanto, sería recomendable que una ATE que llegue a asesorar bajo el contexto de la Ley SEP genere dispositivos donde la escuela explicita sus expectativas sobre la relevancia de la ATE.

Pero así como la experiencia anterior con ATEs marca un referente para las escuelas, también se cuenta con una visión acerca de qué esperarían de una ATE y algunos factores de calidad a partir de la experiencia chilena (ambos ya desarrollados en este trabajo), elementos que deben ser considerados favorablemente a la hora de intervenir.

Otro punto central a ser trabajado con la escuela es la tensión entre el recibo de mayores recursos a cambio de rendición de cuentas exitosa. Para poder tener claridad sobre cómo enfrentar esto, es muy importante posicionarse sobre el sentido tanto de la suscripción al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa como de la contratación de una ATE, debiendo generar un visión global conjunta entre ATE y asesorados, acerca de la política a la que decidieron atenerse y sus efectos en el contexto particular de su escuela, mirándola desde una perspectiva que englobe lo institucional y la comunidad. De esto se podría desprender una cierta claridad sobre los costos y beneficios de suscribirse al convenio, cuáles son sus posibilidades reales de mejora y cuánto comprometer.

VII.d. Proyecciones

A partir de esta revisión, se puede concluir que es esperable que la Ley SEP produzca efectos contrarios a sus objetivos. No solamente no mejorará el problema de la desigualdad educativa, sino, posiblemente, la profundizará. Pese a esto, las ATEs tienen la posibilidad de propiciar mejoras acotadas, según los objetivos que negocie con los asesorados. Se estima necesario reconsiderar todos los elementos analizados que pudieran producir estos efectos no deseados, evaluarlos en la medida en que se vaya implementando la ley y hacer las correcciones necesarias. No obstante, se desprende de este análisis que si se pretende avanzar hacia una mayor igualdad de la calidad de la educación, es necesario replantearse el sistema educacional desde sus pilares fundamentales. La Ley SEP es sólo otro mecanismo dentro de todo el sistema, que podría generar retrocesos importantes, encontrándose dentro de un marco de políticas que

generan lo que pretende paliar. En ese contexto, las posibilidades de la ATE de reducir la desigualdad en la calidad de la educación del sistema son muy mínimas.

Consecuentemente, las líneas de investigación que se sugieren refieren a una mayor profundización en los efectos concretos de las políticas educativas sobre las escuelas: los cambios en la cultura escolar; sistematización y análisis de la experiencia nacional e internacional acerca de los efectos de las políticas educativas que implican descentralización del sistema; recepción e impacto de las ATEs tanto en los resultados como en las prácticas escolares; y el seguimiento a la inserción de los sostenedores municipales en su nuevo rol.

VIII. BIBLIOGRAFIA

Alarcón, M., Castro, P., Caviaras, H., Contreras, P., Inzunza, J., Marambio, J., Palma, E. & Tapia, S. (2007) *El diagnóstico participativo como herramienta metodológica en la asesoría educativa*. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 5 (5).

Assael, J., Bustos, N., Contreras, P., Corbalán, F., Inzunza, J., Pérez, V. & Quintana, J. (2009) *Antecedentes teóricos para estudio de la implementación de la Ley SEP en escuelas municipales emergentes*. Documento de trabajo de la investigación Procesos de implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en escuelas municipales emergentes vulnerables de la Región Metropolitana: Estudio de casos.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2008) *Historia de la Ley n° 20.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Recuperado el 28 de abril de 2010, de <http://www.bcn.cl/histley/lfs/hdl-20248/HL20248.pdf>

Bolívar, A. (2003) Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [Revista electrónica]. 7 (1-2). Universidad de Granada. Granada, España. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56770205.pdf>

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.

Carrasco, A. (2008) *Investigación en Efectividad y Mejora Escolar: ¿Nueva agenda?*. En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (4), pp. 6-23.

CIAE (2010) *Asistencia técnica educativa: de la intuición a la evidencia*. FONDEF D0611038.

Colegio de Profesores de Chile A. G. & OPECH (2006) *Análisis crítico del proyecto de Ley de Subvención Preferencial*. Comunicado de prensa 1, 27 de enero de 2006. Recuperado el 6 de junio de 2010 de [Http://www.opech.cl/comunicaciones/comunicado1.pdf](http://www.opech.cl/comunicaciones/comunicado1.pdf)

Concha, C. (2005) *Gestión de las reformas educacionales en América Latina en los 90. Primeras aproximaciones a un proceso complejo*. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 3 (2).

Concha, C. (2008) *La Subvención Escolar Preferencial, más allá del mercado y de los modelos de mejoramiento de las escuelas*. Cuaderno de Educación n° 2. Universidad Alberto Hurtado.

Congreso Psicólogos de España (1990) *La Psicología de la Educación en España*. En Papeles del Psicólogo n° 44-45, actas I.

Contreras, P. & Corbalán, F. (2010) *¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial?* En Revista Docencia n° 41.

Coraggio, J. L. (1997) *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?*. En J.L. Coraggio y R.M. Torres, La educación según el Banco Mundial. Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM.

Cornejo, R. (2007) *Los psicólogos y el futuro de nuestra educación*. En Revista El mundo de la Psicología, n° 3. Colegio de Psicólogos de Chile.

División de Educación General (s/f) *Asistencia técnica educativa externa. Marco teórico. Más apoyos para los procesos de mejoramiento educativo*. Disponible en http://www.registroate.cl/download.php?caso=general&file=lineamiento-marco_teorico_ate.pdf

Equipo de Asesoría Psicosocial (2006) *Las dificultades del psicólogo educacional en el asesoramiento a instituciones educativas*. En Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 15 (2).

Espínola, V. (2008) *Estructura organizacional de la administración educativa municipal para asegurar la efectividad del apoyo y seguimiento a escuelas vulnerables*. Informe final FONIDE n° 39.

Espínola, V. & Silva, M. E. (2009) *Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta*. Revista En Foco Educación n° 3. Universidad Diego Portales.

Fabianne, F. (2008) *El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos*. Recuperado el 12 de noviembre del 2009 de [Http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/piie_informe_final_FONIDE.pdf](http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/piie_informe_final_FONIDE.pdf)

García-Huidobro, J. E. & Bellei, C. (2006) *Subvención Escolar Preferencial: ¿Remedio para la inequidad?*. Revista mensaje, marzo-abril.

García, B., Muñoz, A. & Sánchez, A. (1997) *La psicología en la escuela: aportaciones a la historia de la Psicología Escolar*. En Revista Psicología Educativa, 3 (1), pp. 7-26.

González, P. (2008) *Una mirada de la tutoría y el asesoramiento en el marco del Proyecto Montegrande*. En Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 17 (1).

González, P., Mizala, A. & Romaguera, P. (2002) *Recursos diferenciados a la educación subvencionada en Chile*. Documento de Trabajo N°150, Serie Economía, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.

Marshall, M. (2004) *El programa de mejoramiento de las oportunidades. El Liceo para Todos en Chile*. Recuperado el 4 de octubre de 2010 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139051s.pdf>

Murillo, F.J. (1999) *Claves para la mejora de la eficacia escolar*. Cuadernos de Crítica, Madrid. España.

Muñoz, G. y Vanni, X. (2008). *Rol del Estado y de los agentes externos en el mejoramiento de las escuelas: análisis en torno a la experiencia chilena*. REICE, 6(4), pp. 47-68.

Navarro, L. (2002) *Asesoría técnica a las escuelas y liceos: análisis y elementos de propuesta para una política*. Revista digital UMBRAL, n° 10.

OCDE (2004) *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Centro para la cooperación con países no miembros. Parte II Informe de los examinadores.

OPECH (2006) *¿Ley de Subvención Escolar Preferencial? Notas para la discusión*. Recuperado el 13 de agosto de 2010 en Http://www.opech.cl/publicaciones/DocTrab02_LeySubvEscolarPref.pdf

OPECH (2008) *Ley de subvención preferencial; entre la educación pública y el mercado*. Editorial OPECH, 24 de enero de 2008, Recuperado el 28 de septiembre de 2010 en http://www.opech.cl/editoriales/2008.../2008_01_24_ley_subv_pref.pdf

Pérez, S. (2000) *Construcción del rol asesor en la supervisión técnico-pedagógica chilena*. Memoria para optar al Título de Psicóloga, Universidad de Chile.

Prieto, D. (2002) *Recensión del libro de Michael Fullan 'Las Fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa'*. Disponible en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Cambio/Recensiones/Deogracias_Prieto.pdf

Raszynski, D. y otros (2004): *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?*. UNICEF Chile. Revista de educación 311 – Ministerio de educación Chile

Raczynski, D. & Muñoz, G. (2007) *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro-política*. En REICE, 7 (3).

Reimers, F. (2000) *Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI*. Recuperado el 24 de enero de 2010 en http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/educacion_desigualdad.pdf

Román, M. (2008) *Focalización en educación. Límites y tensiones de una política que ha buscado mejorar la calidad y equidad del sistema educativo en Chile*. Revista Docencia n° 35.

Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo (2000) *Evaluación del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas en sectores pobres P-900*. División de Educación General. Ministerio de Educación.

Sotomayor, C. (2006) *Programa públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990-2005)*. En Revista Pensamiento Educativo, 39 (2).

Valdez, D. (2001) *El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares*. En Elichiry, N. (compiladora) *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. EUDEBA.

Valiente, X. et als (2006) *Estudio cualitativo sobre el proceso de asesoramiento en el programa Liceo para Todos de la Región Metropolitana: el relato de los asesores*. En Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 15 (2).