

SUPERVISIÓN EDUCACIONAL EN CHILE EXPERIENCIAS PÚBLICAS Y PRIVADAS

LECCIONES Y APRENDIZAJES

**COORDINACIÓN NACIONAL DE SUPERVISIÓN
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

EDUCACION
**Nuestra
Riqueza**



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION

La presente publicación es producto de un estudio encargado por la
Coordinación Nacional de Supervisión de la División de Educación General
a la consultora Asesorías para el Desarrollo.

Los responsables del estudio fueron: **Dagmar Raczynsky** y **Gonzalo Muñoz**, junto a
su equipo de trabajo.

Edición Responsable

Claudia Carrillo, Coordinadora Nacional de Supervisión

Edición de Textos

Ana María Campillo

Diseño y Diagramación

Juan A. Hernández E.

Impresión

Litografía Valente Ltda.

Registro Propiedad Intelectual N° 15.383

1ª Edición, 1.500 ejemplares

Santiago, Octubre, 2005

PRESENTACIÓN

Tenemos un gran desafío como país: mejorar la calidad de la educación chilena de todos los niños, niñas y jóvenes para que independientemente de su origen social, desarrollen al máximo sus talentos. Esta tarea demanda la acción comprometida, responsable y articulada de todos los actores del mundo educativo, docentes, directivos, sostenedores, academia y Ministerio de Educación.

En este contexto, la supervisión educativa es una pieza clave para alcanzar altos resultados educativos en todas las escuelas y liceos. Esta visión e interés por desarrollar un sistema de supervisión de calidad no es solo una preocupación en Chile, sino un fenómeno mundial asociado al conjunto de cambios en la educación en las últimas décadas. Es por esto, que el que el trabajo iniciado por el Ministerio de Educación para construir un sistema de supervisión que cuente con capacidad y autoridad para apoyar el mejoramiento y el cambio educativo en cada escuela y liceo es tan relevante. Particularmente, debemos avanzar más decididamente en el proceso de modernizar la supervisión ministerial mejorando la calidad de su asesoría técnica a escuelas y liceos como así mismo fortaleciendo las capacidades de supervisión técnico-pedagógicas locales.

En esta línea, el trabajo de Gonzalo Muñoz y Dagmar Raczynski nos entrega antecedentes de gran valor para fortalecer el proceso de modernización de la supervisión con la mira puesta en el Chile del Bicentenario. El estudio, a partir de la evidencia empírica de los casos descritos y la heterogeneidad de las experiencias analizadas, ofrece un conjunto de lecciones y aprendizajes relevantes para nuestro sistema de supervisión. Los diferentes aspectos analizados en el trabajo: el espacio institucional desde donde se realiza la supervisión educativa, los modos de trabajo, los focos de intervención, los instrumentos y herramientas de apoyo, la manera como se diseña y realiza el seguimiento y monitoreo del trabajo de los supervisores, constituyen una fuente única de información para avanzar en la búsqueda de herramientas y modalidades innovadoras para promover el logro de resultados de calidad.

Las experiencias analizadas dan cuenta de un aspecto clave que dice relación con los distintos niveles de autoridad con que actúa la supervisión dependiendo de la relación de “dependencia administrativa” entre la escuela y la supervisión. De este modo, cuando la institución que realiza la supervisión es al mismo tiempo la administradora de la escuela (sostenedor), la supervisión puede tener consecuencias más directas en las instituciones educativas. El estudio insinúa caminos posibles para avanzar en el fortalecimiento del rol de los sostenedores como de otros agentes locales que puedan brindar apoyo a las escuelas y liceos, así como de múltiples preguntas sobre las que se requiere seguir profundizando.

En síntesis, el libro nos invita a aprender de aquellas instituciones públicas y privadas que realizan buenas prácticas de supervisión educativa, apoyando a las escuelas en sus procesos de mejoramiento. Estoy seguro que esta investigación contribuirá, en parte, a superar la carencia de investigación en esta temática así como iluminar las políticas a desarrollar para lograr un sistema de supervisión educativa que este la altura de los desafíos de calidad que tenemos como país.

Pedro Montt Leiva
Subsecretario de Educación

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

7

PRIMERA PARTE: RESULTADOS DEL ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LOS CASOS

Capítulo I

Antecedentes, Objetivos y Estrategia Metodológica del Estudio	11
1. Antecedentes del Estudio	11
2. Objetivos del Estudio	12
3. Diseño Analítico - Metodológico del Estudio	13
3.1 Características de una “Buena Práctica de Supervisión”	13
3.2 Identificación y Selección de Casos	15
3.3 Estrategia Metodológica para el estudio de las Experiencias	15

Capítulo II

Resultados. Características Generales y Lecciones	19
1. Lo que distingue a las experiencias estudiadas: análisis descriptivo	20
1.1 Inserción Institucional, trayectoria y escala de las experiencias	20
1.2 Hipótesis que orientan el trabajo de cada experiencia	24
1.3 Las capacidades que las experiencias instalan y resultados	32
2. Lecciones que se desprenden de las ocho experiencias	36
2.1 Lecciones respecto de las “Condiciones Estructurantes”	37
2.2 Lecciones para el trabajo de apoyo a las escuelas	39
2.3 Lecciones para el “soporte” o gestión de la supervisión	47

Capítulo III

Sugerencias y Recomendaciones	51
1. ¿Hacia dónde debe dirigirse el Sistema de Supervisión?	52
2. Envergadura de la tarea que se ha propuesto el Mineduc	54
3. Un Sistema de Supervisión territorialmente descentralizado	56
4. El trabajo de supervisión con las escuelas	57
5. Soporte al trabajo de los supervisores	58
6. Nuevas alternativas de organización del Sistema	59

SEGUNDA PARTE: DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS ESTUDIADOS

Sociedad de Instrucción Primaria	69
Fundación Arauco	91
Belén Educa	107
Proyecto Montegrande	123
Departamento de Administración Educacional Municipal Quillota, V Región	143
Corporación de Desarrollo Social Municipalidad de Ñuñoa, Región Metropolitana	159
Departamento Provincial Arauco, VIII Región	175
Departamento Provincial Santiago Poniente, Región Metropolitana	199

Introducción

El presente informe recoge los resultados del estudio “Análisis de Modelos de Supervisión Técnico-Pedagógica con Buenos Resultados en Chile”¹, encargado por el Ministerio de Educación al equipo de Asesorías para el Desarrollo.

En su primera parte, el Informe expone el análisis transversal de los casos estudiados, sus principales resultados y entrega, a la vez, recomendaciones a tener en cuenta para el diseño de un nuevo Sistema de Supervisión ministerial. Para una mejor comprensión de los contenidos recogidos en el estudio, se aborda, en tres capítulos, los antecedentes, objetivos y metodología utilizada, sus principales resultados – en términos de las características esenciales de cada caso y de las lecciones que en su conjunto arrojan –, se entrega algunas recomendaciones que de estos casos emergen, y se plantean también los desafíos que deberán resolverse de aquí en adelante.

La segunda parte del Informe expone en detalle y separadamente, cada uno de los ocho casos que fueron considerados en el estudio². Estos corresponden, en el ámbito privado, a la Sociedad de Instrucción Primaria, la Fundación Arauco y Belén Educa; en el ámbito municipal, a las experiencias de la Corporación Municipal de Ñuñoa y el DAEM de Quillota; y en el ámbito ministerial, a los Departamentos Provinciales Arauco y Santiago Poniente y la Experiencia del Proyecto Montegrande. Se reúne aquí información clave, derivada del análisis de cada caso, lo que resulta de gran utilidad para el propósito ministerial, en orden a pensar/diseñar un nuevo Sistema de Supervisión.

En su redacción final, el Informe ha considerado la diversidad de actores ligados al sistema educacional y a funciones vinculadas al quehacer educativo, con el fin de motivar su lectura y concitar el interés en su aprovechamiento para el logro del objetivo último del quehacer educacional: favorecer el desarrollo personal de los alumnos y mejorar sus resultados de aprendizaje.



¹ El estudio estuvo a cargo de Dagmar Raczynski y Gonzalo Muñoz y participaron en el trabajo de campo y análisis de las experiencias, Karim Ermtter, Andrea Flanagan y Catalina Ruiz. El equipo de la Unidad de Supervisión del Mineduc aportó y comentó sustantivamente en cada una de las etapas del trabajo realizado. Este no hubiese sido posible sin el apoyo de los encargados y responsables de cada una de las experiencias estudiadas. Agradecemos a ellos su confianza y apertura frente a este trabajo. Asimismo, agradecemos los provechosos comentarios de Juan Eduardo García Huidobro, Luis Navarro y Xavier Vanni, a una versión preliminar de este informe.

² Es importante señalar aquí que los casos de estudio son presentados con un esquema que respeta las particularidades de cada uno de ellos. En ese mismo sentido, no todos los informes tienen la misma profundidad y los aprendizajes y conclusiones que se derivan de cada caso son de naturaleza también distinta. No obstante, como se analiza en la primera parte del texto, en su conjunto, los ocho casos entregan significativas claves a tener en consideración al pensar / diseñar un “nuevo” Sistema de Supervisión.

Primera Parte

Resultados del Análisis

Transversal de los Casos



Antecedentes, Objetivos y Estrategia Metodológica del Estudio

1. Antecedentes del Estudio

La Reforma Educacional, en Chile, ha intentado hacerse cargo del objetivo de entregar a los niños de nuestro país una educación equitativa y de calidad. Esto, a través de programas de mejoramiento educativo, de una reforma al currículo, del desarrollo profesional de los profesores y del establecimiento de un régimen de jornada escolar completa, entre otras líneas de acción. En ese marco, se ha entendido que el principal destinatario de las políticas es la escuela o liceo, pues es en este nivel del sistema educativo donde deben producirse los cambios más sustantivos que permitan dar un salto en el plano de la calidad.

Poner a la escuela en el centro del cambio, supone y requiere ineludiblemente incidir en los procesos pedagógicos, la gestión educativa y curricular, el trabajo en equipo de los profesores y la relación de las escuelas con su entorno. En este sentido, la supervisión puede ejercer un rol de amplia relevancia, en tanto los supervisores pueden transformarse en los principales actores que apoyen estos procesos en las escuelas y liceos del país.

Chile necesita, más que nunca, de una supervisión ampliada y fortalecida, para lograr el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Esto resulta fundamental para que se produzca en las escuelas una revisión acerca de las prácticas pedagógicas: reflexión, planificación y evaluación de lo que se hace en ese ámbito, proceso que puede generar aprendizaje en las escuelas y en los sostenedores (municipales y privados); sólo habrá mejoría permanente de la educación si se logra que, en estos dos niveles, existan comunidades de aprendizaje que transformen a esas instituciones en “instituciones que aprenden”³.

Lejos de este óptimo, estudios e informes convergen en señalar debilidades en el sistema de supervisión ministerial, actualmente vigente. Si bien el supervisor es percibido por directivos y profesores como un nexo clave entre el Mineduc, los programas y la unidad educativa, se sabe que parte importante del tiempo de los supervisores se destina a tareas administrativas. En efecto, un estudio de la UNESCO, publicado en 2002, indica que el 40% del tiempo se destina a dichas tareas y solo un 30% a la relación directa con la escuela. Las conductas que ellos adoptan, orientados por el Plan Anual de Supervisión (PAS), privilegian lo que viene “desde arriba” y no las necesidades específicas y particulares de las escuelas ni los factores que impiden el mejoramiento de los resultados de aprendizaje. De hecho, los requerimientos administrativos y el cumplimiento de tareas (número de visitas, número de talleres, ejecución presupuestaria, asistencia de alumnos) tienen preeminencia sobre el objetivo final de la labor educativa: el desarrollo personal y el aprendizaje de los estudiantes.

³ Esta idea fue planteada por Juan Eduardo García Huidobro, en sus comentarios a la versión preliminar del Informe Final de este Estudio.

De esta manera, los supervisores no logran una mirada integral de la escuela en la medida en que se acercan a ella, parcializadamente, a través de los programas.⁴ De hecho, los propios supervisores indican que no se sienten preparados ni capacitados para realizar un apoyo técnico-pedagógico efectivo. Como constata el informe reciente de la OECD (2004), en Chile, la función de supervisión es multifacética y carece de coherencia, por lo que recomienda redefinir prontamente su rol, concentrándose en la asesoría educacional. Señala, además, que *“este servicio de supervisión, con una agencia re-energizada, con un claro sentido de propósito y con la experiencia y capacitación para fortalecer su credibilidad frente al cuerpo docente, podría ser de gran valor para apoyar el mejoramiento de la calidad”*.

En función de este diagnóstico, la unidad del Mineduc encargada de la supervisión ha iniciado actividades orientadas a definir nuevos criterios que guíen el accionar de los supervisores DEPROV, para transformarlos en “agentes de la calidad”, que aporten a los desafíos que la educación chilena requiere. Con la mira en este norte, el Mineduc está trabajando en el desarrollo de estándares, la definición de nuevos lineamientos para su perfeccionamiento y el diseño de un sistema de seguimiento y monitoreo de su trabajo.

De tal forma y con el propósito de elaborar una propuesta significativa y pertinente a la realidad de las escuelas y liceos del país y de las estructuras a cargo de la supervisión, el Ministerio ha considerado relevante conocer algunas experiencias de supervisión técnico - pedagógica o asesoría técnica a unidades escolares chilenas. Tales experiencias son interesantes, en la medida en que arrojan lecciones y aprendizajes para un nuevo sistema de supervisión, alternativas de organización y formas de trabajo, instrumentos, necesidades de capacitación, así como señales con respecto a los principales obstáculos que enfrenta la transformación del sistema ministerial vigente.

2. Objetivos del Estudio

El objetivo general de esta investigación consiste en estudiar prácticas de supervisión técnico-pedagógica, tanto públicas como privadas, que utilizan modalidades de trabajo que ayudan a mejorar la práctica educativa en las escuelas y, como efecto de ello, mejorar resultados de aprendizaje. De esta meta se desprenden varios objetivos específicos, a saber:

- ✍ Definir teórica y operacionalmente lo que es una experiencia de supervisión buena o interesante.
- ✍ Identificar algunas de estas prácticas de supervisión en el país.
- ✍ Describir las prácticas identificadas y seleccionadas para el estudio de casos.
- ✍ Comparar, analíticamente, las prácticas de supervisión estudiadas.
- ✍ Elaborar recomendaciones y propuestas para el “nuevo” Sistema de Supervisión que busca el Ministerio.

⁴ Este tema se aborda y desarrolla en Asesorías para el Desarrollo (2002) “Análisis de la Oferta de Programas e Iniciativas del Sector Público y Privado, desde los Establecimientos Educativos”, estudio contratado por el Mineduc.

3. Diseño Analítico - Metodológico del Estudio

El estudio enfrentó, desde su base, tres desafíos expuestos y de alguna manera “resueltos” en el presente informe. El primero tuvo que ver con acordar una conceptualización de lo que puede entenderse por una “buena práctica de supervisión”, definición que resulta de una visión teórica de la educación y de la perspectiva que desde el Ministerio se quiere impulsar a este respecto. El segundo desafío, directamente ligado al anterior, consistió en seleccionar las experiencias, tarea que entregó beneficios y limitaciones al desarrollo del estudio (cuestión que se abordará más adelante). El tercer y último desafío dice relación con el método a través del cual sería recopilada la información sobre las experiencias.

3.1 Características de una “Buena Práctica de Supervisión”

¿Qué es lo que puede entenderse por una buena supervisión? Para responder a esta pregunta se hizo, en primer lugar, una revisión bibliográfica del tema en Chile y en otras latitudes⁵. Un primer resultado importante de dicha revisión permite afirmar que no hay acuerdo sobre un modelo óptimo de supervisión. Los sistemas vigentes en los países han estado en constante revisión y perfeccionamiento. Esto explica el hecho de que cada país construya su sistema o sistemas, los revise y mejore, adaptándolos a nuevas situaciones y realidades. Significa también que los sistemas son mejores o peores, según el contexto en que operan, donde contexto refiere, básicamente, a la realidad socioeconómica y cultural en que se inserta el sistema educacional, sus desafíos principales, características y forma en que se organizan las escuelas, el gremio docente, entre otros aspectos.

La literatura revisada coincide en señalar que, para un buen sistema de supervisión, resulta fundamental no olvidar cuatro aspectos esenciales:

- ✍ Centrar su quehacer en entregar una asesoría pedagógica que permita a las escuelas mejorar la calidad del trabajo que hacen.
- ✍ Considerar a la escuela como un todo (unidad educativa), cuidando que las distintas acciones confluyan en el logro de metas en el plano técnico-pedagógico.
- ✍ Considerar a la escuela como un sistema en interacción con su contexto, tanto en términos de la comunidad en que opera, como en relación con las instituciones que lo sostienen.

⁵ Los autores del estudio reconocen que la discusión bibliográfica que aquí se hace es más bien limitada. La intención de esta revisión fue instrumental: contextualizar la pregunta sobre qué es una buena supervisión. Por lo tanto, la revisión de esta literatura está lejos de ser exhaustiva. Las principales referencias para esta sección son: Carron y De Grauwe (1997), Current Issues in Supervision: a literature review, UNESCO, París; Elmore, R. (2002). The limits of “Change”. Harvard Education Letter. <http://www.edletter.org/part/issues/2202-ff/limitsofchange.shyhm>; Flechter-Campbell y Lee (2003), A study of the Changing Role of Local Education Authorities in Raising Standards of Achievement in Schools, National Foundation for Educational Research, London. Ainscow and Howes (2001), LEAs and School improvement: what is it that makes the difference?, University of Manchester, paper presented at University of Leeds; Office for Standards in Education (2003), Inspecting Schools: Framework for inspecting schools, London; Segovia, J. (2005) Las prácticas de Asesoramiento a Centros Educativos: Una Revisión del Modelo de proceso. <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17>; Elías, M. y Valdés, X. (2004). Gestión de la Diferencia. Una Modalidad de Supervisión Técnico - Pedagógica a Procesos de cambio y desarrollo Institucional en escuelas y liceos. Mineduc, Santiago de Chile. Navarro, L. y Pérez, S (2002). La Supervisión técnico-pedagógica en Chile. Mineduc - UNESCO, Santiago de Chile.

- ✍ Considerar la importancia de la dimensión subjetiva, en este caso, la comprensión que los propios actores tienen acerca del sentido final de la supervisión, y el ajuste de expectativas que se debe producir entre los actores de la escuela y aquellos de la supervisión⁶.

En coherencia con estos elementos, una buena supervisión implica, entre otras cosas, capacidades para conocer y diagnosticar las debilidades y fortalezas de la unidad educativa e identificar caminos viables y pertinentes de mejora; disponer de herramientas para estimular / fortalecer un mejor trabajo de planificación pedagógica en el nivel de la unidad educativa; transmitir un mejor conocimiento y comprensión del currículum y los objetivos mínimos y transversales; apoyar la búsqueda de soluciones a problemas específicos de la unidad educativa, no propiamente pedagógicos, pero que inciden centralmente en éstos: problemas persistentes de relaciones interpersonales, violencia en la escuela, horarios, asistencia, orden, etc.

Segovia (2005) resalta dos elementos clave en un proceso de asesoría: por un lado, su flexibilidad y constancia; por otro, la necesidad de hacerlo con otros actores en un proceso de construcción conjunta. De esta manera, el “viaje” hacia la mejora y el proceso de acompañamiento deben negociarse, consensuarse, debatirse, reconstruirse; El resultado no depende tanto de la generación de estructuras y funciones como del desempeño de determinados roles y compromisos ineludibles, de los que la dotación y la evaluación no son ajenas. Se debe insistir en la búsqueda y conquista de la capacidad, el motivo y el deseo de cambiar (Elmore, 2002). La experiencia internacional apunta, no a construir gigantes sistemas de supervisión ministerial, sino a desarrollar capacidad local, muchas redes de apoyo de distinto tipo y gran inversión en el desarrollo de líderes pedagógicos en las propias escuelas⁷.

Además de la revisión de literatura especializada, el estudio organizó un taller de expertos⁸ dirigido también a responder a la pregunta sobre cómo puede definirse una buena práctica de supervisión en el contexto chileno. Las conclusiones del taller señalan como características principales:

- ✍ Debe apuntar a un buen sistema de supervisión más que a buenos supervisores. Una buena práctica no puede reducirse al desempeño de personas aisladas, sino que debe estructurarse como un sistema organizado, cuya finalidad sea apoyar la mejora de la escuela en materia de enseñanza - aprendizaje y de gestión del currículum.

⁶ En este ámbito, un estudio en Chile dejó en evidencia que en procesos de asistencia técnica o asesoría pedagógica, los resultados obtenidos por las escuelas no se explican solamente por las características de éstas o de las instituciones que asesoran, sino también por la relación, adecuación e interacción que se produce entre ambos actores. En este marco, el “empalme” que se logra entre lo que la escuela necesita y lo que la asesoría efectivamente entrega es un factor preponderante en el éxito de las asesorías. Este empalme tiene una dimensión objetiva importante, sin embargo, lo definitorio es la dimensión subjetiva: el encuentro y construcción de lazos de confianza entre los actores de la comunidad escolar y los de la institución que asesora y apoya (PNUD - Asesorías para el Desarrollo, 2004)

⁷ Este punto fue relevado por Xavier Vanni en sus comentarios a una versión preliminar de este informe.

⁸ Los asistentes al taller fueron los siguientes: Dagmar Raczynski y Gonzalo Muñoz (Asesorías para el Desarrollo); Claudia Carrillo, Ximena Bugueño, Esteban Barraza y Alejandro Carrasco (Unidad de Supervisión - Mineduc); Pedro Montt (Educación General - Mineduc); Teresa Marshall (Educación Media - Mineduc); Javier San Miguel (Educación Básica - Mineduc); Angélica Fuenzalida y Marta Elías (Montegrande - Mineduc); Ana María Cerda (CPEIP); Virginia Maray y Mirna Torres (SECREDOC Metropolitana); Gregory Elacqua y Paula Pacheco (Universidad Adolfo Ibáñez); Julio Sagués (Fundación Chile); Luis Navarro (CIDE - Universidad Alberto Hurtado); Sergio Martinic (PUC); Trinidad Larraín y Gustavo González (Doctorado PUC); Lily Ariztía (Soc. de Instrucción Primaria); Rosita Puga (Fundación Belén Educa)

- ✍ El foco debe estar puesto en la escuela o liceo, más que en profesores aislados, desde una perspectiva sistémica. Una buena experiencia de supervisión debe entregar un apoyo integral y no sólo en algunas áreas del quehacer educativo.
- ✍ Debe instalar / desarrollar capacidades y nuevas prácticas de trabajo: planificación, proyecto pedagógico, definición de metas y de alternativas de acción, actividades de evaluación. Son supervisiones que “empoderan” más que entregan “soluciones envasadas” a las escuelas.
- ✍ Debe mostrar evidencia de resultados: este es un criterio ineludible para seleccionar experiencias. Estos resultados, sin embargo, no se refieren necesariamente al aprendizaje de los niños (SIMCE), sino que pueden manifestarse en el nivel organizacional o de pasos previos necesarios para llegar a tales aprendizajes. Las experiencias debieran mostrar que en las escuelas supervisadas se consigue avanzar en una trayectoria de mejora.
- ✍ Experiencias relativamente consolidadas. La temporalidad también es un criterio: debe llevar cierto tiempo de desarrollo, mostrar ciertos avances en este tiempo y poseer una estrategia de asesoría.
- ✍ Potencial de replicabilidad o transferencia. La experiencia debe poseer un mínimo de cercanía y grado de transferencia potencial al sistema ministerial.

3.2 Identificación y Selección de Casos Interesantes de Experiencias de Supervisión

Los participantes del taller y otros informantes, identificaron más de 15 experiencias, de las cuales 8 fueron elegidas considerando que: i) fueran mencionadas por más de un informante; ii) algunas fueran públicas y otras privadas; y iii) entre las públicas hubiese algunas de nivel provincial y otras de nivel municipal.

Las ocho experiencias estudiadas y definidas de común acuerdo con la contraparte técnica del estudio en el Mineduc, fueron las siguientes:

Tabla 1: Experiencias Estudiadas

- * Sociedad de Instrucción Primaria y su Departamento Pedagógico
- * Fundación Arauco
- * Fundación Belén Educa
- * Proyecto Montegrande, Ministerio de Educación
- * Departamento Provincial Santiago Poniente
- * Departamento Provincial Arauco
- * Departamento de Educación Municipal Quillota
- * Corporación de Desarrollo Social, Municipalidad de Ñuñoa

Respecto de la selección final de las experiencias, hay que decir dos cosas importantes. Primero, que los casos estudiados no necesariamente son representativos del universo de experiencias de supervisión de nuestro país. De hecho, varios de ellos son bastante únicos

y difíciles de replicar en otros contextos. El objetivo del estudio no tuvo que ver con dicha replicabilidad, sino con la extracción de aprendizajes desde estas experiencias, y de ahí entonces, el tipo de caso seleccionado. En segundo lugar, el estudio aborda experiencias que arrojan aprendizajes, pero éstos no corresponden, necesariamente, a “buenos casos”, desde el punto de vista de sus resultados. Es así como algunos de ellos enseñan sobre “buenas prácticas”, mientras que otros entregan importantes claves en cuanto a las restricciones o dificultades para lograr la tarea que se proponían, ya que los resultados obtenidos no logran el impacto final esperado. Estas experiencias, que alguien podría calificar de “negativas”, adquieren mucho valor en tanto sirven de contrapunto para las “experiencias positivas” (con buenos resultados finales). El análisis comparativo de los factores, acciones o modalidades de trabajo presentes y ausentes en cada caso, facilitan una fundamentación más rigurosa del status o jerarquía de las claves identificadas.

3.3 Estrategia Metodológica para el Estudio de las Experiencias

Recopilación de Información y Trabajo de Campo

Cada experiencia fue visitada y sistematizada en detalle recopilando material escrito sobre ella y entrevistando a los actores más relevantes, en el nivel de la institución responsable, de dos de los establecimientos “supervisados” y también de quienes supervisaban (supervisor del Mineduc, en el caso de los departamentos provinciales). Los entrevistados fueron:

- ✍ Directivos, jefes de UTP y profesores de escuelas asesoradas (al menos 2 escuelas vinculadas a cada experiencia).
- ✍ Sostenedor de las escuelas asesoradas, cuando correspondía.
- ✍ Supervisores ministeriales de las escuelas incluidas.
- ✍ Directivos de la institución que supervisa o asesora a las escuelas.
- ✍ Profesionales (equipo técnico) asociados a la institución que supervisa o asesora a las escuelas.

El trabajo de campo fue realizado por un equipo de dos profesionales experimentados y debidamente capacitados. Cada equipo estudió cuatro experiencias y elaboró un informe detallado e ilustrativo. Los ocho informes fueron revisados por todo el equipo, evaluando su coherencia, deficiencias, ambigüedades, y completándolo debidamente. Posteriormente, se trabajó en el análisis transversal de las experiencias, buscando sus rasgos destacados, diferencias y similitudes, lecciones y aprendizajes.

Principales Ámbitos de Preocupación

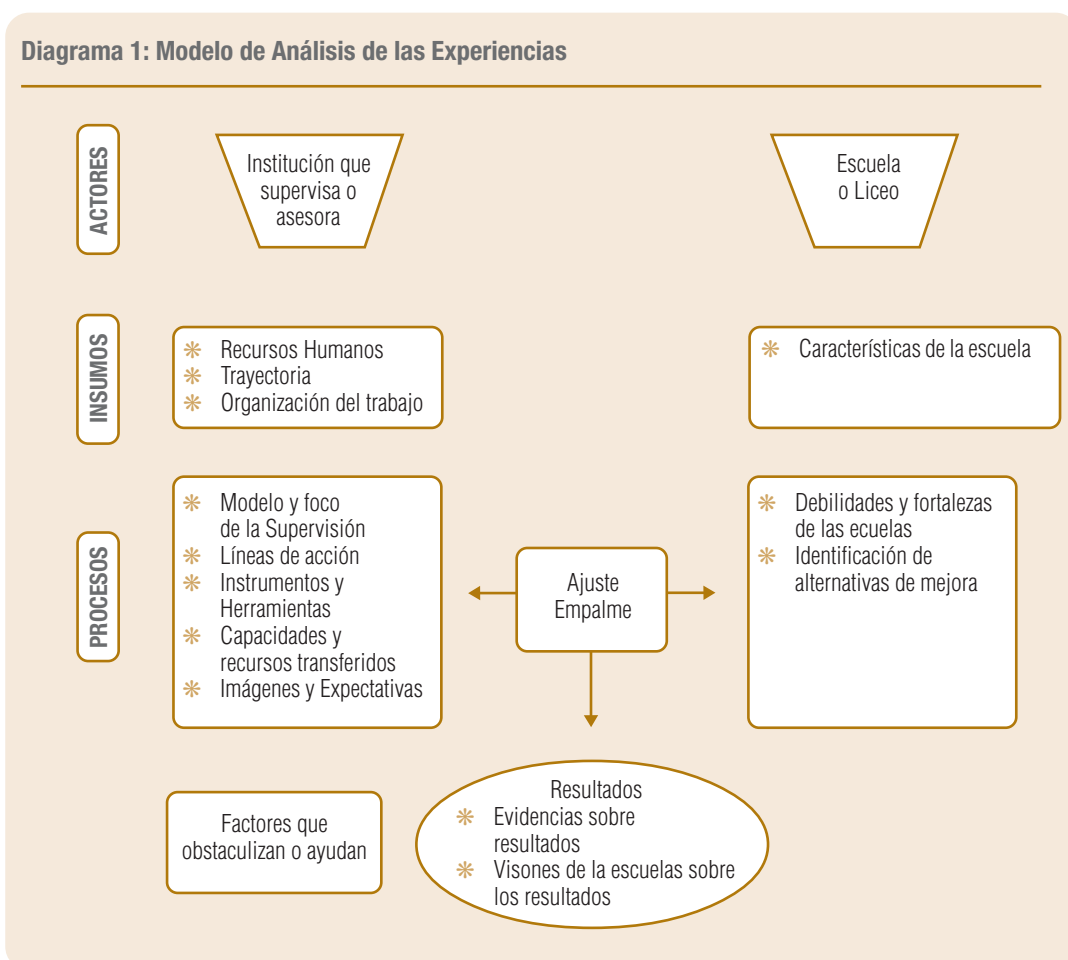
El esquema presentado en la siguiente página resume el modelo de análisis aplicado: cada experiencia se analiza en función de la realidad de las escuelas / liceos que son objeto de la supervisión. Es indispensable conocer cómo, quienes supervisan, diagnostican los problemas de las escuelas, qué alternativas de mejora particulares surgen a partir de esos

diagnósticos y cómo las unidades educativas se suman o no a estas alternativas. El modelo pone énfasis en lo que hemos denominado “empalme” o ajuste entre los procesos que gatilla la supervisión y lo que la escuela realmente necesita, lo cual resulta clave en los resultados finales de las experiencias estudiadas.

El modelo distingue insumos, procesos y resultados, pues en cada uno de ellos es relevante conocer cómo se manifiesta la efectividad de las experiencias. En el plano de los resultados específicamente, importa conocer cómo ha afectado la supervisión al funcionamiento de las escuelas / liceos y los resultados de aprendizaje obtenidos, y cómo es percibido este efecto desde los propios establecimientos. En el plano de los procesos e insumos, el análisis se centra en las instituciones que supervisan. ¿Con qué insumos cuentan? ¿Cómo los organizan y ponen al servicio de las escuelas / liceos? ¿Qué servicios entregan? ¿Cómo lo hacen? ¿Qué priorizan? ¿Qué se proponen dejar instalado en la escuela?

Finalmente, el modelo plantea indagar en los factores que obstaculizan y en los que ayudan a una supervisión o asesoría pedagógica eficaz, en la medida en que contribuyen a la calidad de los resultados de las escuelas / liceos.

Diagrama 1: Modelo de Análisis de las Experiencias



En función del esquema anterior, los temas abordados en el estudio de cada caso, fueron los siguientes:

Tabla 2: Temas que Abordó el Estudio

Características de la institución que supervisa: trayectoria, insumos, organización	* Trayectoria, experiencia, aprendizajes para llegar al modelo actual de supervisión / asesoría. * Características básicas de los establecimientos: nivel socioeconómico, tamaño, dependencia, entorno. * Recursos humanos involucrados en la supervisión - asesoría (perfil, experiencia, capacitación para la tarea de supervisar-asesorar, temas y metodología de éstas, apoyos administrativos, condición laboral). * Organización y división del trabajo.
Proceso de supervisión	* Modelo y foco de la intervención: enfoque, estrategia e hipótesis de trabajo. * Procesos que la supervisión se propone fortalecer. * Principales líneas de acción. * Temas que se trabajan con la escuela o liceo. * Actividades principales, a quiénes se intenta involucrar, tiempos dedicados a las actividades, de qué dependen las decisiones sobre estos tópicos. * Tipo de herramientas, capacidades e instrumentos concretos que se transfieren y su utilidad, desde el punto de vista de las escuelas. * Instrumentos de supervisión y asesoría que se utilizan. * Dificultades recurrentes y cómo se han logrado superar. * Mecanismos de evaluación.
“Empalme” entre las necesidades de las escuelas y las características de la supervisión	* Estandarización y flexibilidad inicial del modelo. * Diagnóstico de necesidades, fortalezas y debilidades, ¿cómo se realiza? * Llegada e inserción en la escuela / liceo. * Relación entre supervisores y supervisados. * Preocupación por ajuste de expectativas entre escuelas e instituciones que supervisan. * Imágenes y expectativas recíprocas de los distintos actores de la supervisión. * Ajustes durante la implementación de la asesoría.
Mejoras obtenidas en las escuelas y factores condicionantes	* ¿Cuál es la evidencia en cuanto a resultados? * ¿Qué factores o circunstancias llevan a mejores o peores resultados? * Visión de la escuela y sostenedor sobre fortalezas y debilidades de la supervisión.

Resultados: Características Generales y Lecciones que Arroja el Estudio de los Casos

Las dos secciones que componen el presente capítulo, exponen cada una de las experiencias, en términos de su trayectoria, escala en que opera, hipótesis de trabajo, resultados obtenidos, y las lecciones extraídas. El análisis se detiene, particularmente, en la relación que la supervisión establece con las escuelas, en el tipo de trabajo que se hace o “se debe hacer” con las unidades educativas y en “cómo se gestiona” una supervisión de calidad.

Los resultados expuestos corresponden a los aspectos más importantes que emergen del análisis del conjunto de los casos. En tal sentido, el propósito del estudio, más que hacer un análisis comparativo de las experiencias seleccionadas, poniendo en relación ‘toda’ la información recogida en los casos, se orienta a destacar las características fundamentales de cada uno de ellos y a develar las lecciones que de allí surgen. Interesa, finalmente, poner el énfasis en lo que es posible aprender de dichas lecciones, con el propósito de recoger de ellas aquello que ilumine el diseño de un nuevo Sistema de Supervisión.

La segunda parte del estudio presenta el detalle de cada una de las ocho experiencias, lo que otorga a este aspecto del estudio, un valor en sí mismo, debido a la riqueza de la información reunida. En efecto, se recomienda revisar una a una las experiencias reseñadas, puesto que cada una de ellas presenta particularidades de interés para el quehacer educativo, aspectos que el análisis transversal no alcanza a recoger.

1. Lo que Distingue a las Experiencias Estudiadas: Análisis Descriptivo

El foco del estudio está puesto en el logro de resultados finales de los estudiantes y por lo tanto, los procedimientos, actividades y tareas que abordan las experiencias se evalúan en cuanto a su aporte a dicho objetivo: el aprendizaje. Este no refiere sólo a los resultados SIMCE -aunque este es un indicador importante- sino al desarrollo de habilidades personales, sociales y cognitivas de los alumnos.

Siguiendo la literatura y conocimiento acumulado sobre la mejora de las escuelas⁹, una experiencia de supervisión es interesante en la medida en que logra establecer una modalidad de trabajo al interior de la unidad educativa, que logra centrar el foco último de su quehacer en fines pedagógicos de aprendizaje, y donde otros objetivos, como un buen clima organizacional, la satisfacción con el funcionamiento de la escuela, el apoyo social a los niños y niñas, su retención en el sistema, la disminución de la repitencia, la asistencia regular, entre otros, son “medios” para el logro de ese fin.

Las ocho experiencias seleccionadas muestran características distintas, en relación con sus “condiciones de base” y con sus propias apuestas. Es posible ordenar estas diferencias y, por lo tanto, caracterizar las experiencias de supervisión, en función de 4 dimensiones principales:

1. Inserción institucional (municipal, privada, departamento provincial, proyecto piloto), trayectoria (pocos años o larga data) y “escala” en que opera el sistema (número y tipo de escuelas con las que se trabaja).
2. Hipótesis de trabajo que orienta la acción de la experiencia de supervisión.
3. Organización y papel de la supervisión, relación con la escuela o liceo, actores y redes, apoyo y presión, planificación - seguimiento, etc.
4. Capacidades y herramientas que han dejado instaladas en el sistema y en la escuela, junto con los resultados de aprendizaje de los alumnos.

A continuación, se desarrollan detenidamente los puntos 1, 2 y 4 de la categorización anterior; se recomienda complementar su lectura con los “informes por experiencia” que se exponen en la segunda parte¹⁰. El punto 3 se trata en el capítulo siguiente, que corresponde al análisis de las lecciones.

1.1 Inserción Institucional, Trayectoria y Escala en que Operan las Experiencias

Inserción Institucional

Como se dijo anteriormente, las experiencias fueron elegidas de modo de contar con aquellas impulsadas por el sector privado, por el sector público central, el sector público descentralizado y el municipal. De las ocho seleccionadas, tres pertenecen al sector privado:

⁹ Entre otros: Fullan (1982, 1991, 1997); Hopkins y Lagerweij (1997); Murillo (2003); Segovia (2005).

¹⁰ El detalle de cada experiencia se presenta siguiendo un formato relativamente homogéneo, pero abierto a la diversidad.

Fundación Arauco, Fundación Belén Educa y la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP). Las dos últimas tienen sostenedores privados y la experiencia refiere al apoyo y supervisión que cada uno de éstos realiza en sus escuelas. La primera, en cambio, corresponde a una Fundación que entrega apoyo y hace seguimiento de escuelas municipales u ocasionalmente privadas, en comunas seleccionadas del país, en las cuales las empresas que sostienen la Fundación realizan inversiones importantes.

Dos de las 8 seleccionadas corresponden a sostenedores municipales que, además de administrar las escuelas que tienen a su cargo, despliegan esfuerzos importantes para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus escuelas: Ñuñoa, que corresponde a una Corporación Social Municipal y en tal calidad, cuenta con más grados de libertad administrativa y de gestión para diseñar su propio sistema de apoyo, y Quillota, que corresponde a un Departamento de Educación Municipalizada y que ha realizado esfuerzos de supervisión y apoyo pedagógico que lo distinguen de muchos otros DAEM del país.

Otras dos experiencias corresponden a iniciativas de los Departamentos Provinciales: Arauco -de menor tamaño, que concentra un alto porcentaje de pequeñas escuelas rurales- y Santiago Poniente, de gran tamaño. Ambas han priorizado el proceso de enseñanza-aprendizaje en su labor cotidiana, respondiendo al mismo tiempo a las directrices que reciben del nivel central del Mineduc.

La última, asociada al Programa Montegrande -experiencia piloto del Mineduc en 53 liceos del país-, además de su objetivo de transformar a estos liceos en ejemplos en su medio, con proyecto educativo propio y buenos resultados académicos, se propuso desarrollar insumos para un “nuevo” sistema de supervisión ministerial. Esta experiencia inserta en el nivel central del Mineduc, tiene un status que le permite ir “contra la corriente” y una ventaja importante: cuenta con recursos especiales y tiene un mandato expreso para innovar.

Se trata, pues, de instituciones con muy distinto grado de poder sobre sus supervisados. En las experiencias privadas, por ejemplo, cuando la institución de supervisión es al mismo tiempo sostenedor, la supervisión tiene consecuencias administrativas directas e inmediatas en las unidades educativas (cambios en la organización, en las prácticas o aún en la continuidad del personal). En el caso del DAEM Quillota, como en todos estos departamentos en general, el grado de libertad en la gestión de sus recursos financieros y humanos es menor. La Corporación Municipal de Ñuñoa está en una situación intermedia, mientras que en los restantes casos la supervisión se asemeja más a una “asesoría” que sugiere, pero que no puede tomar determinaciones, puesto que para influir, debe “ganarse el poder”, convencer al asesorado (la escuela) de que necesita el apoyo que le está ofreciendo; esta tarea es difícil, porque dicha asesoría no ha sido demandada, necesariamente, por el establecimiento educacional. Montegrande es público y asesora, pero tiene poder en la medida en que asigna recursos especiales a los establecimientos, los cuales, a su vez, están atados a compromisos que deben ser cumplidos.

Trayectoria de las Experiencias

La trayectoria o historia de las instituciones es diversa en cuanto a su duración (una de ellas se remonta al siglo antepasado), sin embargo, las experiencias de apoyo técnico - pedagógico son, en todos los casos estudiados, relativamente nuevas. Así puede apreciarse en la siguiente descripción:

- ✍ La más antigua, Fundación Arauco, se inició hace aproximadamente 10 años.
- ✍ La SIP, de larga trayectoria, ha puesto énfasis en la asesoría pedagógica desde 1999¹¹.
- ✍ Belén Educa se inicia en 1999 con 1 colegio; hoy cuenta con 6 establecimientos.
- ✍ Desde 1981, los municipios, bajo la modalidad de DAEM o de Corporación Social Municipal, administran escuelas y liceos. Las dos experiencias municipales estudiadas se inician recientemente, destacándose entre otras: Ñuñoa en 2000 y Quillota en 2001.
- ✍ Las experiencias DEPROV comienzan aproximadamente en 2000 (Arauco) y 2003 (Santiago Poniente). Al igual que en los municipios, la presencia de ciertas tendencias y procesos inerciales, marca profundamente su desarrollo y resultados.
- ✍ Montegrande se inicia en 1996 y se encuentra, al momento de este estudio, en su etapa final. Es la única que tiene y nace con un momento final preestablecido. Las restantes se plantean como procesos de apoyo a escuelas y liceos, pero tienen duración indefinida.

A excepción del resto de las experiencias, Belén Educa trabaja en colegios “sin historia”, ya que esta institución los crea y apoya desde un comienzo.

“Escala” y Tipo de Escuela con que se Trabaja

Todas las experiencias estudiadas trabajan con colegios subvencionados, sean éstos de dependencia municipal o privada, que entregan educación básica y media, o sólo básica o sólo media y que atienden, en algunos casos, a un alumnado de alta vulnerabilidad social y en otros, a un alumnado mixto en lo que se refiere a sus características socioeconómicas. El cuadro de la página siguiente, resume las características básicas de las instituciones estudiadas y de los colegios a los cuales apoyan o supervisan.

¹¹ En este caso, el respaldo y prestigio de excelencia, calidad y exigencia que históricamente ha tenido la institución, da legitimidad a los cambios que emprende desde 1999 en adelante y en ese sentido lo que logra con y en sus colegios no es ajeno a su historia.

Tabla 3: Características de las Instituciones y Establecimientos a los que Apoyan

	Experiencia	Institución supervisora	Dependencia administrativa de las unidades escolares	Nivel de enseñanza	Vulnerabilidad social del alumnado	Escala en que opera
PRIVADAS	1. SIP	Sostenedor educacional	Sostenedor Particular Subvencionado	Básico y medio	Alta	18 establecimientos
	2. Belén Educa	Sostenedor educacional	Particular Subvencionado	Básico y medio	Alta	6 establecimientos
	3. Fundación Arauco	Institución de asesoría y asistencia técnica a escuelas	Municipales, excepcionalmente particulares subvencionados	Básico	Alta	18 establecimientos
MUNICIPALES	4. Ñuñoa (Corporación)	Sostenedor educacional	Municipales	Básico y medio	Media y baja	18 establecimientos
	5. Quillota (DAEM)	Sostenedor educacional	Municipales	Básico y medio	Mixta, en un contexto de vulnerabilidad media a media baja	23 establecimientos
DEPROV	6. Arauco	Supervisión y apoyo a escuelas, intermediario entre MINEDUC y escuelas / sostenedores	Municipales y particulares subvencionados	Básico y medio	Mixta, en un contexto de alta vulnerabilidad	182 establecimientos
	7. Santiago Poniente	Supervisión y apoyo a escuelas, intermediario entre MINIDEUC y escuelas / sostenedores	Municipales y particulares subvencionados	Básico y medio	Mixta	440 establecimientos
MINEDUC	8. Proyecto Montegrande	Programa piloto ministerial innovador	Municipales y particulares subvencionados	Medio	Mixta	43 establecimientos

El cuadro anterior resalta las diferencias de escala: la experiencia de mayor escala (Santiago Poniente) trabaja con más de 440 establecimientos, mientras la más pequeña lo hace con solo 6 colegios (Belén Educa). Entre estos dos extremos, de menor a mayor escala, se ubican: la SIP, Fundación Arauco y Ñuñoa (18 colegios); Quillota (23); Montegrande (43 liceos) y Provincial Arauco (182). Este es un factor clave para las posibilidades y alternativas de trabajo de un sistema de supervisión. La enorme brecha entre las experiencias privadas y municipales de la supervisión ministerial, impone un desafío difícil, como se discutirá más adelante. En general, todas las experiencias privadas obtienen mejores resultados y operan en una escala muy distinta a la de la supervisión del Mineduc.

El trabajo en terreno permitió, además, visualizar una enorme distancia y heterogeneidad en los resultados académicos entre escuelas, lo que presenta a las instituciones un “piso” y unos desafíos también distintos. Las escuelas de la SIP, por ejemplo, aún cuando trabajan en contextos de marcada vulnerabilidad, siempre han sido reconocidas por su excelencia académica y en el Departamento Pedagógico (DP) reconocen que esto facilita su trabajo y que la asesoría adquiere una mayor efectividad. Montegrande seleccionó a los participantes en el proyecto, pensando siempre en la viabilidad del mismo, por lo cual se trabajó con liceos que presentaron “buenas condiciones de base”, que permitieran pensar en una innovación pedagógica. De esta forma, algunas experiencias de supervisión (SIP, Belén Educa, Ñuñoa, Montegrande) trabajan con escuelas que muestran unas mejores “condiciones iniciales”.¹²

Los casos de los DEPROV son casi opuestos a los anteriores, en parte porque trabajan con una masa de establecimientos muy heterogénea y varios de ellos se encuentran en situación deficitaria o de estancamiento en sus resultados. Es, por tanto, más urgente todavía que en ellos se activen las lecciones que se presentan más adelante.

En definitiva, la escala en que opera la supervisión y el “punto de partida” de las escuelas son dos factores condicionantes de la proyección de las lecciones que dejan estas experiencias de supervisión.

1.2 Hipótesis que Orientan el Trabajo de Cada Experiencia

Las hipótesis que subyacen a cada experiencia refieren al diagnóstico y a los supuestos de los cuales parte cada institución que supervisa para definir sus prioridades y las características de la intervención que hace. En algunos casos, estas hipótesis son explícitas y claras, en otros son difusas, por lo que su identificación no siempre resulta fácil. Dadas las distintas historias, trayectorias y características de los establecimientos educacionales con que trabajan, las hipótesis de trabajo son también distintas entre las 8 experiencias.

Ninguna de estas experiencias parte de un modelo abstracto predefinido, observándose más bien, en cada una, un claro foco en sus objetivos, en lo que desea lograr con las unidades educativas y en función de ello, cada una prueba caminos, aprende con el propio trabajo, simplificando o complejizando su intervención, incorporando modificaciones según las características particulares de las diferentes escuelas y liceos. El “proceso” de apoyo es una acción que se regenera, reformula y mejora constantemente. Uno de los rasgos sobresalientes de las experiencias que logran mejores resultados es, precisamente, la instalación y preocupación constante por monitorear y evaluar las prácticas, en particular en el ámbito de la unidad educativa: el trabajo de los profesores en el aula y de los directivos y técnicos. Las hipótesis de intervención son, en cada caso, las destacadas a continuación:

¹² Hay que recordar, por ejemplo, que Montegrande sacó del Programa a 4 liceos que no mostraron buenas condiciones para el mejoramiento, que Ñuñoa trabaja con alumnos de clase media y que la SIP tiene mejores condiciones iniciales (excelencia académica). Belén Educa parte de cero, creando escuelas y liceos, y no carga por tanto, condiciones iniciales e inercias deficitarias.

Sociedad de Instrucción Primaria (SIP)

La larga historia de la Sociedad indica que una administración y gestión económico-financiera rigurosa, un clima exigente, altamente normado y marcado fuertemente por una ética de trabajo, no es suficiente para construir escuelas de excelencia, a pesar de los buenos resultados. El logro de este fin requiere -y esta es la hipótesis central de la experiencia- apoyar directamente el trabajo de los profesores en el aula, trabajando de modo individual con cada uno de ellos y retroalimentando sistemática y oportunamente sus prácticas en el aula. En el corazón de la experiencia está el apoyo a los profesores de cada asignatura, en cada colegio, entregado por especialistas cuidadosamente elegidos para este fin.

Belén Educa

Como en la SIP, la hipótesis centra su acción en el trabajo de los profesores en el aula. No obstante, mueve “palancas” distintas al buscar un efecto intermedio que consiste en construir colegios cuyos equipos directivos y técnicos sean de excelencia, con capacidad de seguimiento y apoyo directo al trabajo de los profesores en el aula. Para ello, crea establecimientos educacionales, define el perfil de los recursos humanos, selecciona, forma / capacita y entrega dirección académica. De esta forma, directivos y técnicos desarrollan capacidades de planificación, seguimiento y evaluación, implantando un estilo de trabajo marcado por el acompañamiento constante. Complementariamente, cuando es necesario, incorpora apoyo especializado de “profesores ejemplares” en asignaturas específicas.

Fundación Arauco (FUNDAR)

Esta Fundación entrega capacitación y dona materiales de apoyo a escuelas municipales en comunas seleccionadas, buscando mejorar la calidad y equidad de la educación en las regiones en que trabaja. Su hipótesis de trabajo indica que es indispensable capacitar y transferir conocimientos a directivos y docentes, pero que junto con ello es indispensable desplegar todos los esfuerzos necesarios para asegurar que lo aprendido en las capacitaciones sea puesto en práctica, transferido al aula. Para ello, además de trabajar con los docentes en el aula, es indispensable comprometer a los directivos, sostenedores y autoridades educacionales de la comuna y del DEPROV. La Fundación sostiene que la capacitación en sectores de alta vulnerabilidad, además de incluir temas de contenido, materiales y didáctica, debe trabajar los temas de autoestima, psicología educacional y atención a necesidades educativas especiales, en lo posible, desde el nivel prebásico. La Fundación entrega cursos de capacitación y asesoría a varios o todos los colegios de una comuna, trabajo que posteriormente, para asegurar la transferencia al aula, se traduce en un plan sistemático de intervención en cada escuela, con profesores individuales.

Municipalidad de Ñuñoa (Corporación Municipal)

Esta experiencia busca revertir el alto costo, déficit y resultados SIMCE de la educación municipal, y la hipótesis que la guía plantea una reingeniería en la estructura de funcionamiento de la educación municipal, en dos ejes: a) delegar a las escuelas y liceos la facultad de administrar sus recursos financieros y humanos; y b) redefinir el rol de la Corporación Municipal como uno de soporte en materias administrativas, contables, legales y de capacitación directiva y técnico-pedagógica. A diferencia de las experiencias anteriores, el foco está puesto en la gestión administrativa, el control de resultados de aprendizaje y la colocación de incentivos que premien el buen trabajo pedagógico. Se apuesta a un mayor compromiso, interés y responsabilidad del director y equipo directivo, con los procesos y resultados de cada establecimiento, lo que redundaría en mayores logros de aprendizaje y en un mejor control de costos.

Municipalidad de Quillota (DAEM)

Esta experiencia apunta también a mejorar la eficiencia y eficacia en la administración de los recursos traspasados y municipales para la educación comunal. En un primer momento, la apuesta fue sanear la gestión financiera y mejorar aspectos administrativos. No obstante, logrados estos objetivos, no se observaron mejoras significativas en los resultados de aprendizaje de las escuelas y liceos, por lo que el DAEM decide reforzar su papel en el plano técnico - pedagógico. Para esto crea el cargo de gestión pedagógica en el DAEM, el de coordinador pedagógico en cada colegio (similar al UTP) y hace funcionar diversas instancias de reflexión pedagógica en el nivel comunal: una de coordinadores pedagógicos (planificación e implementación curricular); y otra de directivos, coordinadores pedagógicos y docentes que, organizados por nivel y asignatura, trabajan temas de implementación curricular a través de la discusión de experiencias concretas aplicadas en las escuelas. Este trabajo de reflexión pedagógica, en red con docentes de otras escuelas, es organizado y liderado por la jefa de Gestión Pedagógica del DAEM.

DEPROV Arauco

Inserta en el nivel provincial del Mineduc, la experiencia recoge e intenta responder a las últimas orientaciones transmitidas en capacitaciones efectuadas por el nivel central en los años 2003 y 2004. Se trata de facilitar el surgimiento de competencias y capacidades endógenas de mejoramiento en los establecimientos escolares de la provincia, en sus cuadros directivos y docentes. Para lograr este objetivo el DEPROV decide actuar sobre las siguientes “palancas”, bajo su control directo: mejorar la eficiencia del trabajo, lograr un trabajo en equipo, compartido e informado, con definición clara y explícita de roles, funciones y responsabilidades, donde se privilegian temas de habilidades sociales, liderazgo, credibilidad, rigor del trabajo realizado y flexibilidad para adecuarse a la realidad de cada establecimiento. La asignación de tareas a los supervisores se hace en función de sus competencias y habilidades particulares, motivándolos e implicándolos en el trabajo,

entregándoles herramientas de apoyo y retroalimentando constantemente su trabajo a través de la interacción con los colegas y la jefatura del DEPROV. Esto conlleva una reestructuración del trabajo del DEPROV en el plano organizacional y, central e indispensablemente, en el plano subjetivo del compromiso, de la mística y responsabilización personal y colectiva por los resultados que se obtienen en las escuelas.

DEPROV Santiago Poniente

Como en el caso anterior, esta experiencia innova en el campo que le es propio: la organización del trabajo. En este caso se mueve una palanca que apela a una reorganización no del DEPROV como todo, sino de los supervisores de escuelas focalizadas. Esto se expresa en la constitución de tríadas de supervisores con *expertise* en el ámbito pedagógico, gestión y convivencia escolar, tres áreas prioritarias para el nivel central. Adicionalmente, se define una forma de interacción en red, por medio de la cual, directivos y profesores acceden a información e instrumentos relevantes para cada uno de los ejes de la Reforma y se realizan jornadas por comuna, en las que se debate la información y pertinencia de los instrumentos de trabajo puestos en la red. Esta red está abierta a escuelas focalizadas y no focalizadas. El DEPROV define metas provinciales, actividades de los supervisores y también organiza reuniones y “espacios conversacionales” para aunar criterios entre supervisores y así conocer y evaluar su trabajo. Además, establece alianzas con los sostenedores municipales para evitar duplicaciones y descoordinaciones en el trabajo, entre las escuelas del sostenedor y aquellas del DEPROV.

Proyecto Montegrande

Junto con su objetivo de crear “liceos de anticipación”, este proyecto se propuso ser un laboratorio de supervisión que pudiera entregar lineamientos o insumos para un nuevo estilo de supervisión, orientado a “gestionar la diferencia”, respetar y fomentar la autonomía del establecimiento y focalizar su atención en el liceo como sistema, como organización unitaria y no como una suma de programas e iniciativas ministeriales. De modo similar a Belén Educa, se trata de fortalecer fuerzas endógenas para un trabajo pedagógico de excelencia, pertinente a la realidad local. Para ello se mueven cuatro palancas principales: a) La formulación de un proyecto de mejoramiento educativo coherente, por parte del liceo, con participación del cuerpo directivo y de los docentes; b) La asimilación de los liceos al sistema de administración delegada, con atribuciones y autonomía para administrar los recursos que le corresponden; c) El apoyo del “equipo de tutores” del Programa, que aporta una mirada integral del liceo como sistema. Estos tienen a su cargo entre 8 y 10 establecimientos a los que visitan regularmente y contactan vía correo electrónico, fax y teléfono. Cada visita tiene un plan de trabajo, dura dos o tres días y termina con una “devolución” de lo observado, al director y equipo directivo, con quienes define conjuntamente los compromisos que serán trabajados hasta la próxima visita. La información es ingresada a un registro electrónico que permite cotejar lo comprometido con lo realizado y monitorear así los avances del liceo; d) El juicio experto externo, que incluye la “visita

evaluativa” de un equipo de profesionales de diferentes niveles del Mineduc, durante tres días, con un programa establecido previamente, luego de lo cual emite juicios y recomendaciones en un informe que es enviado al liceo y al sostenedor y que también se conversa con el tutor. Este último es la palanca principal o eje, formado y equipado con habilidades técnicas, sociales y de *coaching* [entrenamiento] y cuenta siempre con el soporte del resto de los tutores y de la dirección del Programa. Su trabajo se complementa con el de un asesor en materia contable.

Las descripciones anteriores muestran semejanzas y diferencias. Cada experiencia opera en un nivel específico, donde realiza apuestas particulares, encauzando procesos que implican a diversos actores del sistema educacional y de su entorno.

El siguiente cuadro resume las experiencias señaladas, sus principales ejes de funcionamiento, identificando en algunas de ellas, ciertas “condiciones estructurantes” que facilitan el trabajo con las escuelas y liceos.

Tabla 4: Resumen de los Principales Ejes de Funcionamiento y “Condiciones Estructurantes” de las Experiencias

Experiencias	Nivel principal en que opera	Actores implicados	“Palancas” que se mueven	Preocupación central	Condiciones estructurantes
PRIVADAS	SIP	- Profesores, directivos y técnicos de las escuelas. - Especialistas de asignaturas. - Jefe área pedagógica.	- Selección de directivos y docentes. - Inducción en los valores y principios de la SIP. - Apoyo especializado y personalizado al trabajo en el aula de los profesores.	- Disciplina, exigencia, rigurosidad. - Retroalimentación constante e inmediata al trabajo en aula de los profesores.	- Selección y Evaluación de Supervisores / Calidad técnica de los gestores. - Mecanismos de presión hacia las escuelas (dado que es sostenedor).
	Belén Educa	- Directivos, técnicos, docentes de las escuelas. - Equipo directivo y encargada. - Especialistas de asignaturas según necesidad.	- Selección de directivos y docentes - Inducción /formación en los valores y principios de Belén Educa. - Apoyo a directivos y técnicos para que hagan trabajo y seguimiento a prácticas en aula.	- Instalar capacidades de gestión pedagógica en directivos y técnicos. - Trabajo entre directivos y profesionales.	- Calidad técnica de los gestores - Mecanismos de presión hacia las escuelas (dado que es sostenedor).
	Fundación Arauco	- Directivos, técnicos, docentes. - Sostenedores municipales. - DEPROV. - Directivos, coordinador regional y especialistas (profesores, psicólogos y otras profesiones) contratados por la Fundación.	- Transferencia de conocimientos, de materiales y recursos didácticos. - Seguimiento y apoyo estrecho por escuela a las prácticas de enseñanza-aprendizaje, previo plan de intervención para la escuela.	- Fortalecer conocimiento y asegurar cambio / mejora de las prácticas pedagógicas en cada escuela (ajustar a realidad y necesidades de cada escuela).	- Selección y Evaluación de Supervisores / Calidad técnica de los gestores. - Profesionalización del diseño e implementación de la propuesta de asesoría.
MUNICIPALES	Ñuñoa (Corporación Municipal)	- Directivos de las escuelas. - Profesores. - Encargada pedagógica de la Corporación. - Encargado materias administrativas y financieras de la Corporación.	- Autonomía administrativa, financiera y pedagógica de las escuelas. - Redefinición del papel y reorganización de la Corporación: soporte a las escuelas, capacitación directivos y profesores y control de la gestión sobre la base de resultados de aprendizaje. - Incentivos económicos que premian el buen trabajo en el nivel de las escuelas y de los profesores	- Apoyo a la autonomía y eficiencia a través de incentivos y capacitación.	- Mecanismos de presión hacia las escuelas (dado que es sostenedor).

MUNICIPALES				
Quillota (DAEM)	- DAEM - Escuela - Red de escuelas comunales	- DAEM: jefa y coordinador pedagógico y coordinador administrativo-financiero. - Coordinador pedagógico de las escuelas.	- Saneamiento financiero. - Reorganización DAEM, cargo de coordinador pedagógico, quien activa este trabajo en y entre escuelas, apoyado por los coordinadores pedagógicos de las escuelas. - Trabajo en red de directivos y docentes por nivel y asignatura. - Tema principal: implementación curricular.	- Buen funcionamiento administrativo y estímulo a una reflexión pedagógica comunal basándose en experiencias concretas aplicadas en las escuelas.
Arauco	- DEPROV - Alianzas con otros actores: sostenedores, Fundación Arauco	- Directivos y supervisores del DEPROV. - Sostenedores y directivos escuelas - Fundación Arauco.	- Nuevo papel para el supervisor: apoyo y "coaching" a las escuelas. - "Team building" para la nueva tarea. - Retroalimentación al trabajo a través de la interacción con colegas y la jefatura del DEPROV. - Alianzas con sostenedores y colaboración y coordinación con apoyo técnico de la Fundación Arauco.	- Responsabilización del DEPROV por los resultados que obtienen los colegios de la provincia.
Santiago Poniente	- DEPROV - Escuelas	- Supervisores. - Directivos y profesores de escuelas - Sostenedores.	- Supervisores en triadas para escuelas focalizadas. - Información e instrumentos sobre ejes de la reforma puestos en red para uso de directivos y profesores. - Jornadas por comuna para directivos y profesores, para debatir información sobre instrumentos puestos en la red. - "Espacios conversacionales" entre supervisores para compartir y evaluar el trabajo. - Alianzas con sostenedores.	- Mejoramiento de la organización y trabajo de los supervisores. - Ampliación del apoyo del DEPROV a escuelas no focalizadas, por medio de la red de información.
DEPROV				

Programa Montegrande	- Unidad a cargo del programa en el Ministerio. - Liceos.	- Tutores del programa. - Jefatura del programa. - Directivos y profesores de las escuelas.	- Administración delegada. - Proyecto de mejoramiento educativo formulado por cada uno. - Equipo de tutores que lleven adelante una modalidad de supervisión que respete las diferencias entre los liceos y los apoye junto con presionar cambios en su proyecto de mejoramiento del liceo y las practicas asociadas. - Mirada evaluativa externa a los liceos por parte de un equipo de profesionales <i>ad hoc</i> derivados de diferentes niveles del MINEDUC.	- Aprendizajes para un sistema de supervisión que "gestione la diferencia".	- Selección y Evaluación de Supervisores / Calidad técnica de los gestores. - Mecanismos de presión hacia las escuelas (debido a los recursos involucrados).
----------------------	---	---	---	---	--

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, hay diferencias importantes entre las experiencias en cuanto al nivel en el que opera la intervención, a los actores que intervienen, a las “palancas” que se mueven y a las preocupaciones centrales que guían el trabajo de supervisión.

Pero dichas diferencias no se explican solo por las distintas intencionalidades o enfoques, sino que tienen que ver también con las “condiciones estructurantes” que facilitan la implementación de tales enfoques o intenciones. Es así como las estrategias de trabajo de los supervisores, la preparación de la supervisión, su capacidad para legitimar sus opiniones al interior de las escuelas y para transmitir conocimientos a profesores y directivos, dependen, en grado importante, de la presencia de ciertos prerequisites. En el esquema anterior se mencionan dos: la existencia y aplicación de mecanismos de selección y evaluación de supervisores y gestores de la supervisión¹³, por una parte, y la existencia de mecanismos de presión, control y poder, desde la supervisión hacia las escuelas, por otra.

Ambos prerequisites son analizados con profundidad en el capítulo de lecciones de este informe. Interesa dejar en claro, por ahora, que la apuesta de cada experiencia depende, en parte importante, de la presencia o ausencia de estas condiciones. En el cuadro, por ejemplo, se puede apreciar que los Deprov están en clara desventaja, pues simplemente no poseen tales condiciones, cuestión que se explica también más adelante.

1.3 Capacidades que se Logra Instalar y Resultados Conseguídos

Capacidades que se Deja Instaladas en las Escuelas

Las ocho experiencias dejan capacidades instaladas en el sistema educativo, algunas, directamente en la unidad educativa, su cuerpo directivo, técnico o docente y otras, en el entorno de la escuela o liceo, sostenedor municipal y departamento provincial. Al mismo tiempo, varias de ellas han elaborado herramientas o instrumentos de trabajo que pueden ser relevantes y útiles para otros. Desde la perspectiva de este estudio, las capacidades y herramientas que quedan instaladas en la unidad educativa y que ésta adopta como práctica de trabajo cotidiana –en particular cuando se expresa en “aprender a aprender de lo que hacen”– prometen más sustentabilidad y mejores resultados en el impacto final esperado: el aprendizaje de los alumnos.

El cuadro siguiente sintetiza las capacidades instaladas por las experiencias y los actores beneficiados por ellas, e incluye variables importantes para efectos de comparación.

¹³ Por “gestores” de la supervisión se entiende aquí al nivel que está por sobre quienes hacen el trabajo concreto con las escuelas: jefes técnicos y jefes provinciales en el caso de los DEPROV, los coordinadores pedagógicos en el caso de Belén Educa y SIP. Son quienes ocupan cargos directivos en las instituciones o unidades que supervisan.

Tabla 5: Capacidades Instaladas y Herramientas Utilizadas

	Experiencia	Duración ¹⁴ y Escala	Capacidad instalada	Aporte en herramientas e instrumentos de trabajo
PRIVADAS	SIP	5 años 18 establecimientos	- Escuelas exigentes, normadas y con objetivos claros. - Profesores efectivos en todas las asignaturas.	- Pruebas estandarizadas de medición de resultados. - Material didáctico y recursos de apoyo al trabajo de aula.
	Belén Educa	5 años 6 establecimientos	- Directivos y técnicos fuertes en apoyar el trabajo de los profesores en el aula.	- Definición de perfil de directivos y técnicos. - Instrumentos de formación y apoyo.
	Fundación Arauco	10 años 18 establecimientos	- Directivos y profesores fortalecidos en sus competencias didácticas y sociales y con herramientas para abordar temas de autoestima, psicología educacional y necesidades educativas especiales.	- Profesionales expertos para sus distintas modalidades de capacitación - Material educativo y didáctico - Sistematización de la realidad de niños con necesidades educativas especiales - Instrumentos de apoyo a niños en edad parvularia.
MUNICIPALES	Ñuñoa	4 años 18 establecimientos	- Unidades educativas con competencias de gestión autónoma. - DAEM con recursos y capacidad para controlar la gestión académica de las unidades educativas.	- Sistema de gestión financiera y de recursos humanos descentralizado. - Pruebas estandarizadas de resultados académicos de las escuelas. - Sistema de incentivos para unidades educativas y profesores operando.
	Quillota	3 años 23 establecimientos	- DAEM organizado y activo y con mística y compromiso para abordar temas de gestión pedagógica en las escuelas. - Escuelas de la comuna con un coordinador pedagógico apoyado y en red con otros coordinadores.	- Sistema que compatibiliza los horarios de las escuelas y los profesores y directivos, de modo que puedan asistir a actividades comunes sin restar tiempo a la actividad educativa.
DEPROV	Arauco	4 años 182 establecimientos	- Equipo provincial con liderazgo, mística, que trabaja en red y en alianza con otros, en la mejora de las escuelas de la comuna.	- Organización en red del trabajo, combinando en todos los casos trabajo de terreno con el de oficina.
	Santiago Poniente	2 años 440 establecimientos	- DEPROV que ha probado alternativas de reorganización sin lograr traducir las nuevas orientaciones en prácticas de trabajo sustentables.	- Soporte de información e instrumentos relativos a la Reforma para uso de las escuelas de la comuna.
MINEDUC	Programa Montegrande	7 años 43 establecimientos	- Liceos que han avanzado con autonomía en la implementación de sus proyectos de desarrollo. - Tutores capacitados y con experiencia (aunque equipo no tiene continuidad una vez que se termine el programa).	- Instrumentos de diagnóstico y seguimiento de los liceos, de auto evaluación y de evaluación externa. - Aproximación a un perfil de supervisor especializado en asesoría pedagógica integral a la unidad educativa.

¹⁴ Recordemos que esta duración refiere al tiempo que lleva funcionando la "experiencia de supervisión estudiada", período que puede ser más corto que la existencia de la institución misma.

Bajo una óptica puramente cuantitativa -en cuanto a la diversidad de capacidades instaladas y de agentes o niveles en que se instalan- las experiencias más destacadas son las privadas, aún cuando éstas operan en una escala pequeña. Las públicas, que nacen dentro de la estructura regular del Ministerio y del sistema educacional, también instalan capacidades, pero lo hacen en el nivel de la supervisión, más que en las unidades educativas y el trabajo en aula de los docentes. Estas experiencias se insertan en aparatos burocráticos, con fuertes inercias institucionales, rigidez en sus procedimientos y en la gestión de recursos humanos, lo cual ha redundado en conductas que obedecen a intereses también burocráticos - centradas en procedimientos-, gremiales y corporativos, más que en el verdadero objetivo de la actividad educacional: el aprendizaje de todos los alumnos.

Esta situación, sumada a rasgos de los funcionarios del sector público y municipal en educación (condiciones de trabajo, edad promedio avanzada, jubilaciones bajas, búsqueda de estabilidad) son factores que entorpecen el cambio y la innovación y no contribuyen a auto responsabilizar a los actores (asesores y asesorados) por los resultados finales de su trabajo. En este contexto, y como lo demuestran las experiencias del Departamento Provincial Arauco, la Corporación Municipal de Ñuñoa y el DAEM Quillota, el cambio en la forma de trabajo requiere mucha convicción y perseverancia, un fuerte liderazgo y motivación para seducir y crear un clima y una mística favorable a dicho cambio y, al mismo tiempo, como lo demuestran las experiencias de Ñuñoa y el DEPROV Arauco, una modalidad efectiva de control de la gestión.

Las experiencias privadas enfrentan menos restricciones, pues cuentan con más “grados de libertad” en la gestión de sus recursos humanos, sin limitaciones de reglamentos ni derechos de inamovilidad funcionaria. Por otro lado, tras estas experiencias (excepto Belén Educa, que es nueva) suele haber un prestigio que facilita la formación de equipos de trabajo, a lo que se suma, en los 3 casos estudiados, una motivación y compromiso ético compartido que une y da trascendencia y un mayor significado al trabajo realizado. Estos aspectos se ven con menor fuerza - o simplemente no se ven - en las experiencias públicas estudiadas.

Montegrando es un caso especial, como se indicó anteriormente, ya que, si bien está inserto en el Mineduc, tiene permiso para “salirse del molde”, cuenta con más recursos, contrata tutores y profesionales externos al Ministerio, delega facultades de administración a los liceos y en general tiene privilegios ausentes en la educación municipal y en el nivel provincial. Los equipos (directivos y tutores), de modo similar al de las experiencias privadas, fueron conformados con mística y convicción, con un grado importante de rotación, hasta formar un equipo consolidado, en el que el estilo de trabajo de los tutores logró adecuarse al estilo de trabajo de las autoridades del Programa y a la realidad de los liceos.

Resultados de las Experiencias en el Aprendizaje

No es obvio ni fácil aislar el impacto de la supervisión / asesoría técnica sobre los resultados de aprendizaje de los establecimientos educacionales que han sido apoyados por ella. Hay factores ajenos a este componente que condicionan los resultados de los estudiantes y su mejora en el tiempo. Al mismo tiempo, estos son siempre relativos, dependiendo del punto de partida de cada escuela. Es muy difícil hablar, por lo tanto, del “efecto supervisión” y su asociación directa con los resultados SIMCE, por ejemplo.

Sin embargo, varias cosas pueden decirse a este respecto: dos de las ocho experiencias no han aportado significativamente a una mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes: el DAEM de Quillota y el DEPROV Santiago Poniente, aunque hay que considerar que ambas tienen menos de tres años de duración. El DEPROV Arauco (más de 6 años de trabajo en la línea señalada) formó alianza con la Fundación Arauco (más de 10 años de trabajo en la provincia), de modo que el impacto positivo en los resultados de aprendizaje es compartido, siendo difícil entregar un juicio sobre la importancia relativa de uno u otro. Lo importante es la sinergia producida por la alianza público-privada, en este caso. Nuñoa, por su parte, tiene impacto disímil en sus establecimientos (excelente en muchos y débil en otros).

Montegrando, SIP y Belén Educa han tenido un impacto positivo importante en los resultados de aprendizaje, debido, sin duda, a las características de su forma de trabajo con las escuelas y liceos, al aporte en recursos y materiales didácticos, y al “piso” de funcionamiento “normalizado” (orden, cumplimiento de reglas y horarios, disciplina y clima que permite un buen trabajo pedagógico). En Montegrando, las experiencias que no contaban con este piso, tuvieron que abandonar el Programa. La SIP contaba con ello hacía décadas, siendo su punto de partida al momento de focalizar su atención en la asesoría pedagógica. Este punto de partida es más favorable que en el grueso de los establecimientos de sectores sociales de alta vulnerabilidad. Belén Educa, por su parte, crea establecimientos “desde cero”, requiriendo desde el inicio, disciplina y rigurosidad en el trabajo, con un buen aprovechamiento del tiempo y de los recursos.

2. Lecciones que se Desprenden de las Ocho Experiencias

Como se ha dicho, el objetivo último de este estudio consiste en extraer de algunas experiencias de supervisión en Chile, lecciones que orienten el giro que la Unidad de Supervisión se propone realizar. La diversidad de las experiencias no impide identificar claves centrales comunes a ellas que debieran estar presentes al momento de rediseñar el sistema de supervisión del Mineduc. Cada una tiene algo que enseñar desde su particularidad. En este capítulo se resaltan las principales lecciones comunes a todas o algunas de las experiencias. Antes de avanzar en la descripción de estas lecciones, dos aclaraciones importantes.

- Existe una clara diferencia entre las experiencias públicas y privadas, en cuanto a los resultados (claramente las privadas son más “exitosas”, desde el punto de vista del aprendizaje de sus alumnos) y a las inercias (también más favorables en estos casos). Mientras los privados gozan de libertad para seleccionar a su personal y conformar equipos responsables de sus resultados, las experiencias públicas y municipales deben operar con el personal que tienen (a veces no el más apto). Así, la comparación público / privado nos muestra, una vez más, la desigualdad del sistema educacional chileno. Tampoco en el ámbito de “supervisión” se está entregando a los más pobres un apoyo con la densidad necesaria para su efectividad. Las exitosas experiencias privadas analizadas son un referente de lo que se debiera ofrecer a los más necesitados.
- Ninguna de las experiencias analizadas se ha mantenido estática en el tiempo, por lo cual, las lecciones extraídas corresponden a una “foto momentánea” que refleja el contenido actual de estas supervisiones. Es necesario leer cada uno de los casos con esta clave de por medio, entendiendo que el sentido de estas experiencias depende del momento evolutivo en el que se encuentran¹⁵. Como hemos afirmado, los puntos de partida son distintos y por lo tanto, los desafíos que han ido enfrentando, también lo son.

Tomando en cuenta ambas consideraciones, es posible hablar de claves y lecciones comunes que pueden ordenarse en función de tres niveles principales:

- ✍ “Condiciones estructurantes”, que contribuyen u obstaculizan un buen trabajo de supervisión;
- ✍ Características del trabajo concreto de cada experiencia, para apoyar a las escuelas y liceos con los que trabaja; y
- ✍ “Soporte” o gestión de la supervisión para desarrollar esta tarea.

En el primer nivel, como se adelantó en una sección anterior, las “condiciones estructurantes” parecen ser requisito indispensable, en la medida en que determinan y condicionan fuertemente lo que es posible hacer en los otros dos niveles. Estos últimos se relacionan estrechamente y ahí se encuentra uno de los elementos clave: no basta con una supervisión

¹⁵ Algunas experiencias son todavía “inmaduras”, como es el caso del DEPROV Poniente - y por lo tanto sus mayores aportes pueden derivarse en un tiempo más -, mientras que otras llevan ya años trabajando con ciertas prácticas y objetivos (como es el caso de la Fundación Arauco y la Sociedad de Instrucción Primaria).

efectiva en el nivel principal donde se juega este tipo de apoyo, es decir, en el vínculo escuela - supervisión. Esta es posible, factible, sustentable, sólo en un contexto en donde la supervisión se gestiona, se evalúa, se planifica, se trabaja coordinadamente, tanto en un sentido vertical como horizontal, entre directivos y supervisores.

Estas experiencias muestran que, sin una “coherencia entre los distintos niveles de la supervisión”, es difícil esperar de ésta resultados favorables: ¿Puede exigir -la supervisión a la escuela-, que planifique las clases, si ella misma no planifica eficientemente sus visitas?. A continuación, se abordan las Lecciones extraídas de las ocho experiencias estudiadas, en función de los tres niveles descritos:

2.1 Lecciones sobre las “Condiciones Estructurantes” para un Buen Sistema de Supervisión.

La primera enseñanza que emerge del análisis de las experiencias es que, si bien las “condiciones estructurantes” no aseguran ni son suficientes para el éxito de una experiencia, éstas sí pueden transformarse en factores que ayuden u obstaculicen sustantivamente el proceso. Su presencia entrega un “piso” sobre el cual es más fácil desarrollar una buena supervisión. Al contrario, su ausencia puede complicar el trabajo con las escuelas y aminorar la incidencia en sus procesos de cambio internos. Precisamente, como su nombre lo indica, son condiciones estructurantes porque su presencia o ausencia permite diferenciar, con mucha claridad, a las experiencias que consiguen buenos resultados, de aquellas que no logran tanto éxito. Como se mostró en la tabla 4 de este informe y a partir de los casos estudiados, es posible hablar de dos de ellas que son clave para el éxito de los procesos, a saber:

Mecanismos de Selección y Evaluación de Supervisores y/o Gestores de la Supervisión.

Es esta una condición estructurante que diferencia a las distintas experiencias, en términos de la calidad técnica de los equipos, porque no todas cuentan con los criterios o tienen la facultad para efectuar dicha selección. A este último caso corresponden los departamentos provinciales (Deprov). En las experiencias con mejores resultados, en cambio, esta condición está siempre presente y esto les ha permitido formar equipos fuertes en lo técnico. La contratación e incorporación a los equipos son realizadas rigurosamente, sobre la base de criterios claramente definidos y estrictamente técnicos (SIP, Belén Educa, Montegrande). Además, se da importancia al desarrollo profesional de los equipos, desde y en la práctica.

Evaluación continua y transparente de los equipos de supervisión, por ejemplo, monitoreando, a través de encuestas, a los directores de las escuelas supervisadas. Este mecanismo permite ir potenciando y perfeccionando las prácticas de supervisión, lo que al mismo tiempo hace más probable la profesionalización y aseguramiento de la calidad de su trabajo en las escuelas. Hay, también en este caso, una clara distancia entre las experiencias que efectúan esta evaluación y aquellas que no lo hacen.

Mecanismos de Presión, Control y Poder, desde la Supervisión hacia las Escuelas.

La evidencia de los casos muestra que esta es una condición básica para realizar un buen trabajo con las unidades educativas. SIP, Belén Educa, los 2 Daem y Montegrande, hacen valer esta facultad sobre las escuelas y consiguen una “legitimidad formal”¹⁶ con la cual es más fácil impulsar los cambios, pues las escuelas se ven de alguna manera “presionadas” a sumarse a ellos. El caso de Montegrande es aclarador. Dado el importante nivel de recursos que se transfería a los liceos, estos, en alguna medida, se vieron presionados a aceptar el camino que el Programa les proponía (las partes firmaron un acuerdo de trabajo conjunto, con obligaciones para ambas). Esto se constituyó en una variable estratégica, en una “moneda de cambio” y en un mecanismo de presión sobre las unidades educativas. Los mismos supervisores de este programa reconocen que hubiera sido difícil instalar un diálogo tan fructífero con los liceos, sin la influencia estratégica que ejerció la inversión que se haría en cada uno de ellos.

En aquellos casos en que la supervisión es realizada por el propio sostenedor, se repite el fenómeno de la legitimidad formal: casi por el solo hecho de ser sostenedores, estas instituciones tienen ganado un espacio en las escuelas en términos de la presión y control que pueden ejercer sobre ellas. La experiencia de la SIP es iluminadora. Los profesores de estas escuelas saben que un mal desempeño puede traer consecuencias muy concretas para ellos y en ese sentido están obligados a someterse a un mejoramiento continuo, que es posible en parte importante gracias al trabajo de las asesoras. La supervisión del Ministerio, por cierto, no presenta esta última condición de base. Quizás una de las grandes deficiencias del actual sistema es justamente que los supervisores no tienen las facultades ni el “poder” suficientes para que el trabajo que realizan alcance un grado mínimo de legitimidad en las escuelas, asunto que se aborda en las conclusiones del estudio.

Todo lo anterior conduce a la idea de que las condiciones de base para una buena supervisión están mediadas, en gran parte, por la eventual convergencia en el rol supervisor, de quien dirige la institución y quien conduce el dispositivo de asesoría o evaluación. En los casos en que esta simultaneidad está presente, es posible la selección y evaluación, y al mismo tiempo, la supervisión encuentra un terreno más fértil, pues ésta es finalmente una cara visible más del empleador - sostenedor, lo que en alguna medida, “presiona” a las escuelas. En consecuencia, puede afirmarse que la presencia de las dos condiciones estructurantes se ve favorecida por una condición anterior: la convergencia y/o simultaneidad de quien encarna el rol directivo institucional y del dispositivo de supervisión¹⁷.

En Fundación Arauco, que parece ser la institución privada que más puede “enseñar” a la supervisión ministerial -dada su condición similar en términos de relación con las escuelas- las “condiciones estructurantes” son de naturaleza algo distinta: Además de la “selección / evaluación de los asesores”, el relato del caso sugiere que la “profesionalización del

¹⁶ Entendiendo ésta como la aceptación -de parte de la escuela- de este proceso de apoyo, en virtud de la posición, cargo o facultades que posee la institución que presta ese apoyo. Es una legitimidad que no se gana en la calidad del trabajo que hace la institución que apoya, sino en la posición que ocupa y las facultades concretas que posee.

¹⁷ Esta idea surge a partir de un comentario de Luis Navarro a la versión preliminar del Informe Final de este Estudio.

diseño e implementación de la propuesta de asesoría” es una condición estructurante. Esta experiencia muestra que, en escenarios de vulnerabilidad social y escolar, la supervisión debe emplear una estrategia que combine nuevos recursos (materiales de calidad, profesionales competentes, etc.) con acciones destinadas a modificar el enfoque y las creencias con que los profesores, directivos y familias asumen la experiencia escolar. Ello exige una “intervención compleja, sistemática y planificada en la realidad escolar”, la que requiere tiempo para madurar (el cambio educativo no toma atajos).

2.2 Lecciones para el Trabajo de Apoyo a las Escuelas

Las “condiciones estructurantes” no son suficientes para lograr un trabajo de supervisión efectivo, al menos eso es lo que sugieren las experiencias estudiadas. En efecto, el “corazón” de las lecciones que este estudio permite extraer se encuentra en un segundo nivel. Como lo resalta la mayoría de los estudios en esta área, una dimensión crucial de los procesos de supervisión es la relación que se establece con las unidades educativas: cómo llega la supervisión a la escuela, cómo se relaciona con ella, con qué frecuencia, con qué prioridades. Esta sección desarrolla 11 lecciones en estos ámbitos. Vale la pena mencionar que estas lecciones corresponden más bien a la interpretación que los autores de este estudio hacen de cada caso, interpretación que es construida, por cierto, a partir de la información recogida sobre las ocho experiencias estudiadas.

Poner la Mirada en los Procesos

Todas las experiencias analizadas ponen la mirada y los esfuerzos en mejorar “procesos” de las escuelas. Algunas intervienen más directamente en esos procesos (como en la SIP, donde los asesores llegan a corregir el trabajo en aula) y otras lo hacen más indirectamente (como el municipio de Ñuñoa, que intenta potenciar el trabajo de los liceos a través de la delegación de responsabilidades y autonomía, acompañando esto con un sistema de incentivos). Lo anterior tiene que ver con la “hipótesis de intervención” de cada una de estas instituciones: Todas entienden que para producir efectos relevantes, debe trabajarse en los procesos clave de las unidades educativas, esto es, en la gestión pedagógica (planificación, evaluación, trabajo en equipo) y en las prácticas de aula. Aunque con distintos énfasis y moviendo distintas palancas, todas tratan de incidir en este tipo de variables.

Esto tiene implicancias muy relevantes para el tipo de trabajo que hace la supervisión, puesto que, para intervenir en estos procesos, se requiere hacer un seguimiento muy de cerca de su avance o desarrollo. Es por esa razón que, para varias de estas experiencias no es suficiente hacer sugerencias a las escuelas, sobre, por ejemplo, cómo potenciar el trabajo en equipo de los docentes de primer ciclo, sino que dedican tiempo importante a evaluar la aplicación de esas recomendaciones. Por tal razón, para algunas de estas experiencias es también muy relevante la observación directa, el permanente contacto con la escuela.

Experiencias que se hacen Cargo “integralmente” de las Escuelas y sus Desafíos

Aunque con bastante heterogeneidad, las experiencias con buenos resultados se hacen cargo “integralmente” de la escuela. Esto, porque las instituciones entienden, por ejemplo, que no es posible conseguir un trabajo de calidad en el aula sin un buen trabajo de planificación o sin una gestión directiva que se oriente hacia objetivos pedagógicos. Por ello, tratan de intervenir en las distintas áreas.

Montegrande es el mejor exponente de esta mirada integral, pues declaradamente se propone objetivos en todas las áreas de funcionamiento de los liceos: gestión institucional y pedagógica, trabajo en el aula, relación con el entorno. La SIP, por su parte, aún cuando pone en el centro de su accionar a las prácticas pedagógicas (ya que es ahí donde más interviene), logra hacerlo mediante otras vías (es sostenedor de sus establecimientos) en el plano de la administración y la gestión de las escuelas.

Un Trabajo de Supervisión con Foco y Dirección

Aún cuando las experiencias intentan trabajar “integralmente” con las escuelas, la mayoría de ellas cuenta con prioridades, con focos de acción primordiales que guían su trabajo. Los casos analizados muestran las siguientes preocupaciones o focos:

- ✍ Calidad del trabajo docente en la sala de clases: el foco está puesto en la implementación curricular y en el apoyo en el uso de más y mejores metodologías de enseñanza.
- ✍ Planificación del trabajo que hacen las escuelas y sus profesores, intentando promover la anticipación en lugar de la improvisación.
- ✍ Gestión institucional, “soporte” para una buena escuela: liderazgo, trabajo en equipo, gestión de recursos humanos y financieros.
- ✍ Normalización: generación de un piso mínimo, en términos de funcionamiento y cumplimiento de normas básicas. Prácticamente todas las experiencias han entendido que el mejoramiento de los aprendizajes requiere primero de un funcionamiento “normalizado” de la unidad educativa. Por tal razón, varias de las experiencias ponen la mirada en temas como la disciplina, la existencia de normas mínimas, el cumplimiento de horarios, etc.
- ✍ Las prioridades que la propia escuela establece (dado que estamos hablando de modelos que en su gran mayoría saben “escuchar” las necesidades de éstas). En modelos de supervisión que tienen cierta flexibilidad, como la mayoría de los estudiados, los objetivos o focos de la supervisión en alguna medida terminan siendo los mismos de la escuela, donde ésta siente que puede ser útil el apoyo de una entidad externa.

Es fundamental recalcar que estas preocupaciones en ninguno de los casos responden a una teoría o a complejos postulados sobre una “buena supervisión”, sino que se han ido construyendo en el camino, idea que se profundiza más adelante.

Gestión Administrativa y Financiera: ¿Prioridades Secundarias?

La cuarta lección que arroja el estudio es que las instituciones que supervisan, aún cuando realizan un apoyo “integral”, no dejan de lado los aspectos administrativos, puesto que, como ya se ha dicho, probablemente no se logren buenos resultados en el ámbito técnico-pedagógico, si no existe un piso mínimo en la dimensión administrativa y de gestión. Este supuesto es compartido por varias de las experiencias analizadas que, en su mayoría, tratan de solucionar este tema de alguna manera. De esta forma, las experiencias verifican, tanto en el nivel de los establecimientos educacionales, como en el de los sostenedores y de los DEPROV, que centrar la atención en lo pedagógico requiere como condición previa una “administración saneada”.

Las experiencias municipales de Ñuñoa y Quillota son los mejores ejemplos de ello, básicamente porque en ambos casos, los departamentos de educación entendieron que debían corregir aspectos en la administración de recursos financieros y humanos para pensar en un fortalecimiento de los resultados de aprendizaje. Una de ellas, tomando como opción la transferencia de responsabilidades en este plano a los propios establecimientos y haciendo una reingeniería en su estructura de funcionamiento y la otra, “ordenando la casa” internamente, apostando a una gestión “saneada”.

En los casos de sostenedores privados (SIP y Belén Educa) ya vimos que, si bien sus sistemas de supervisión se focalizan en lo propiamente pedagógico (observación de aula, planificación, evaluación), esto es posible porque otras unidades o personas de estas mismas instituciones logran intervenir o manejar eficientemente los temas administrativos y de gestión de recursos humanos y financieros en sus colegios. Esto representa una ventaja de las experiencias privadas analizadas que, sin duda, ha aportado a su efectividad y buenos resultados.

Montegrando también es un buen ejemplo, dado que el proyecto consistía justamente en ejecutar un modelo de administración delegada, lo que hizo necesaria la entrega de apoyo especializado a los liceos en el área de gestión financiera, realizando, además, una auditoría y seguimiento permanente de este tema. Una “buena administración” era en este caso una condición básica para trabajar el proyecto de los liceos.

Uno de los desafíos para un sistema de supervisión ministerial se sitúa entonces en un necesario equilibrio entre la dimensión técnica y la administrativa de la supervisión. Las experiencias estudiadas muestran que el apoyo debiera considerar ambas, lo que no resulta simple, si se tiene en cuenta que los dos aspectos están, en nuestro país, escindidos institucionalmente: la administración es responsabilidad de los municipios y sostenedores y la dimensión técnica, del Ministerio.

La Supervisión debe Respetar “Espacios de Autonomía” de las Escuelas o Liceos: de la Imposición a la Negociación

Las experiencias de supervisión estudiadas dejan en evidencia la importancia de escuchar a las escuelas y liceos. Cada una tiene una hipótesis de trabajo (explícita o implícita), sin embargo sus estrategias no son enteramente estandarizadas y el apoyo que entregan, en definitiva, depende de lo que las unidades educativas necesitan. Las directrices de cada caso deben permitir que el nivel para el cual fueron diseñadas tenga un espacio para moldear lo propuesto, adecuarlo a la situación específica y concreta y aplicar así elementos de creatividad. Cada uno de los actores que participa de la supervisión se siente más satisfecho con la experiencia cuando percibe que tiene ese espacio de creatividad, trabajando más motivado y haciendo fluir mejor la experiencia.

El Departamento Provincial de Arauco, por ejemplo, “negocia” esta estrategia con la escuela, buscando un equilibrio entre las directrices del Plan de Supervisión y las necesidades planteadas por los directores. Montegrande, por su parte, se plantea justamente como una estrategia particular para cada liceo (con planes de seguimiento y regímenes de visitas diferenciados, según las necesidades). Quillota aplica una estrategia de apoyo que es más bien universal y que no hace distinciones entre escuelas. Esta tendencia, sin embargo, no es la prioritaria y prima la adaptación a las necesidades de las escuelas.

La supervisión “filtra” lo que la escuela necesita y esta es una de sus funciones principales. En la mayoría de los casos se negocia, dependiendo de cada caso, el apoyo a entregar. Sólo a partir de una negociación de metas, objetivos, contenidos y cambios a intentar, es posible pensar en un apoyo que se adecua a las particularidades de cada caso. En algunas experiencias públicas la supervisión cumple una función de “filtro”. Quillota y el Departamento Provincial Arauco muestran que, por ejemplo, si se filtran y aterrizan las directrices y programas del Ministerio, es posible hacer un buen trabajo con las escuelas. Estas instituciones se han encargado de hacer llegar a las escuelas y liceos lo más pertinente a sus necesidades, función de extrema relevancia, en contextos en los que la cantidad de oferta y programas supera la capacidad de procesamiento que las escuelas poseen.

La supervisión, por tanto, es siempre un proceso de negociación entre el que supervisa y la escuela y “negociar” con la escuela implica respetar su autonomía. Esto tiene directa relación con la confianza que varias de estas experiencias depositan en sus establecimientos (sobre todo en el ámbito privado), puesto que las instituciones confían en que las escuelas, sus directivos y profesores, son los más idóneos para detectar las principales falencias o necesidades de apoyo del establecimiento. Por tal razón, varias de estas experiencias funcionan en una cierta lógica de oferta y demanda: la supervisión ofrece apoyo, pero también la escuela acude a ella, porque se siente con la capacidad para hacerlo y porque sabe que probablemente su demanda será escuchada y acogida.

Sin embargo, la entrega de espacios de autonomía a la escuela es una lección que debe ser tomada con cautela, básicamente porque las instituciones privadas pueden confiar en las escuelas, sus directivos y profesores, acaso porque fueron ellas mismas quienes seleccionaron a esos directivos y profesores, pero también porque son entidades “fuertes”, donde los mínimos de institucionalidad ya están en alguna medida asegurados. La autonomía de la escuela es, entonces, un “acumulado” que resulta de la inversión sistemática en institucionalidad mínima. Cuando este no existe, se requiere de una aproximación más compleja, como lo muestra el caso de la Fundación Arauco: acuerdo formal con sostenedores, transferencia de recursos, capacitación, seguimiento y apoyo estrecho a los docentes, desarrollo de la subjetividad de niños, familias, directivos y docentes¹⁸.

La Importancia de la Presencia y de la Retroalimentación Constante y Oportuna

El apoyo presente en la escuela y la constante y oportuna retroalimentación son los aspectos más valorados por las escuelas, en quienes los supervisan. En efecto, casi la totalidad de las experiencias le han asignado un valor importante a esta “presencia” en las unidades educativas, pues sienten este apoyo como cercano, al cual pueden recurrir permanentemente. Incluso en aquellas experiencias que involucran visitas con baja periodicidad (como es el caso de los departamentos provinciales y municipales de educación), se valora y considera el esfuerzo realizado para potenciar la cercanía con las unidades educativas. Más que la periodicidad, por lo tanto, las escuelas valoran el sentir a la supervisión cerca, disponible.

Asociada a esta presencia permanente, está la entrega de retroalimentación también permanente y oportuna desde quién apoya hacia la escuela. Las experiencias mejor evaluadas por sus propias escuelas son aquellas que “dejan algo” durante las visitas. En todos los casos en los que hay observación de aula, por ejemplo, los observadores “devuelven” información a los profesores sobre posibles mejoras o cómo abordar mejor un tema, sin dejar pasar mucho tiempo. Ésta es una de las prácticas más valoradas por los docentes, lo que demuestra la necesidad de las escuelas de “palpar” concretamente la utilidad de la supervisión. Otras vías son la conversación inmediata con el directivo, la redacción de informes después de cada visita o la reunión con profesores para tratar algún problema detectado.

Monitoreo y Seguimiento Permanente: La Supervisión debe Mostrar Resultados

Algunas experiencias, sobre todo aquellas que muestran buenos resultados, tienen formas de hacer seguimiento, una manera de evaluar si el sistema de apoyo que aplican va o no rindiendo frutos. Esto se relaciona directamente con un punto señalado anteriormente, pues seguir o monitorear el avance de las escuelas supone en alguna medida, estar cerca de las escuelas. Por tal razón, varias de las experiencias requieren de un trabajo mucho más arduo que el que representan las visitas.

¹⁸ Esta idea sigue a partir de un comentario de Luis Navarro a la versión preliminar del Informe Final de este Estudio.

En los casos en los que existe un seguimiento permanente y cercano, los supervisores se transforman en una especie de “consultores especialistas” que están siempre disponibles para apoyar a las unidades educativas. Estos emiten recomendaciones para que las escuelas corrijan aspectos de su funcionamiento, pero además hacen un seguimiento a dichas recomendaciones para evaluar su cumplimiento. El mejor ejemplo de esto es la Fundación Arauco, que focaliza gran parte de sus preocupaciones en asegurar que lo aprendido en las capacitaciones sea transferido al aula y perdure en el tiempo, lo que se evalúa mediante permanentes visitas y reuniones de trabajo con los docentes. La dinámica de las “asesoras” de la Sociedad de Instrucción Primaria es bastante similar.

Otros casos, sin embargo, como el Departamento Provincial Santiago Poniente, no tienen una manera concreta de hacer seguimiento a su trabajo y al de las escuelas, mostrando además una debilidad clave: tienden a concentrar sus metas en aspectos más bien formales y administrativos (como el número de visitas, por ejemplo), y no en el resultado que tiene su trabajo en el nivel escolar, lo cual sí preocupa a varias de las otras experiencias.

Una manera complementaria de seguimiento a los avances se realiza por medio de pruebas o mediciones estandarizadas. Belén Educa, SIP, la Municipalidad de Ñuñoa y Fundación Arauco aplican pruebas de conocimientos y habilidades con la idea de ir entendiendo la evolución de los aprendizajes en cada escuela, en cada curso e incluso en cada alumno si es pertinente. El que parte importante de las experiencias considere la realización de estas mediciones demuestra algo dicho anteriormente: la supervisión con “buenos resultados” pone siempre, en el centro de sus preocupaciones, el aprendizaje de los alumnos.

Todo lo anterior supone una dinámica entre supervisor y supervisado, un equilibrio entre apoyo y presión, entre ayuda y control. Por una parte, opera un apoyo y orientación hacia los establecimientos, que se manifiesta en recomendaciones y en la asesoría permanente. Por otro lado, quienes supervisan se ven obligados a fiscalizar, a controlar y exigir que lo comprometido se cumpla. En esto, los sostenedores y experiencias como Montegrande llevan un paso adelante: pueden exigir y controlar mejor porque su naturaleza (de ser supervisores y “patrones” al mismo tiempo) lo permite. Esta es una “piedra de tope” en el caso de los departamentos provinciales, que poco y nada pueden exigir a los establecimientos y así lo sienten ambas partes.

Finalmente, un par de experiencias muestran que una manera de evaluar el avance de cada escuela es monitorear los logros y dificultades, pero respecto del proyecto particular de cada caso, lo que no necesariamente tiene una asociación directa – al menos en el corto plazo – con indicadores como el SIMCE u otras mediciones de aprendizaje que permiten la comparación entre escuelas. No es fácil por lo tanto definir los mejores indicadores. La supervisión debiera evaluar a cada escuela respecto de sí misma, y para eso debe conocer muy bien su estado inicial y los problemas que deben superarse.

Una Supervisión “Transparente”

Los casos estudiados demuestran que las supervisiones mejor recibidas y con mejor “llegada” a las escuelas, son aquellas en donde prima la transparencia con que se desarrolla el proceso de supervisión: se sabe cuándo vienen las visitas, a qué vienen y qué es lo que vienen a observar del trabajo que se realiza en las escuelas o liceos. No hay espacios para sorpresas o desconfianzas frente a visitas que resultan ser una instancia más bien sorpresiva, como ocurre en el caso de los departamentos provinciales, fundamentalmente.

Un ejemplo claro de transparencia es la observación de aula que realizan las asesoras de la SIP, pues los profesores que son evaluados saben perfectamente cuándo vienen los supervisores y no temen ni desconfían de su llegada. Saben también cuántos y cuáles son los aspectos que serán observados, los que se conversan y acuerdan previamente con el asesor, quien posteriormente entrega al profesor y al director sus comentarios y recomendaciones, vía oral y escrita. La transparencia ayuda a crear complicidad y co-responsabilidad entre el que asesora y el que es asesorado, permitiendo así el desarrollo del proceso en un ambiente de confianza mutua.

Incentivos: Bien Usados y Ligados a Resultados

En algunas de las experiencias estudiadas han dado buenos resultados la incorporación de incentivos, desde la unidad que supervisa. Belén Educa, por ejemplo, premia económicamente a los profesores con mejores resultados y mediante otros premios la asistencia de los alumnos. Estos incentivos, acompañados de un apoyo técnico sólido, han ayudado a motivar a los profesores y encauzarlos hacia los objetivos de logro académico. Ñuñoa tomó un camino similar y ambas experiencias se encargan de entregar un soporte y apoyo a la gestión de los establecimientos y en ese marco los incentivos son un complemento que por sí solo no es suficiente para fortalecer la supervisión.

Los incentivos no necesariamente son de tipo económico. De hecho, algunas de las experiencias (como SIP y Belén Educa) muestran la efectividad que pueden tener los incentivos simbólicos, como el reconocimiento público de los buenos resultados, o la premiación del “mejor profesor”, por ejemplo. En el caso de los sostenedores privados, el incentivo para hacerse parte de la supervisión es, precisamente, su condición de “dependiente” y lo mismo ocurre en el caso de los municipios. Uno de los grandes problemas de la actual supervisión provincial tiene que ver con la falta de incentivo para las escuelas, como sí ocurre con el estímulo económico que significaba hacerse parte del proyecto Montegrande, por ejemplo. Como lo muestran el Departamento Provincial Arauco y el Departamento de Asistencia a la Educación Municipal de Quillota, tales incentivos no son sólo económicos.

Supervisiones que Gestionan Redes

Un aspecto interesante y común a varios de los casos estudiados es la “gestión de redes” que intenta poner en relación con las escuelas que dependen de una misma supervisión, lo que, en el caso de algunos sostenedores privados era una práctica relativamente instalada, con jornadas de trabajo comunes, lo cual fortalecía al mismo tiempo el sentido de equipo.

Casos como Quillota, donde se ha estado promoviendo una red comunal, que también sirve como espacio de encuentro entre escuelas; Fundación Arauco, que a través de múltiples programas e instancias de capacitación genera una red de actores de distintos establecimientos, y el Departamento Provincial Santiago Poniente, que generó una red virtual para conectar a los distintos establecimientos no focalizados, asumen que una de las mejores formas de aprender, para las escuelas, es conociendo la experiencia de sus pares.

Las redes de docentes, por ejemplo, aunque en distintos niveles, son comunes a varias de las experiencias estudiadas. Además, prácticamente todos los casos de supervisión estudiados se ponen como objetivo gestionar internamente las redes, lo que parte desde las propias escuelas: se potencia el trabajo en equipo, la coordinación entre sectores o niveles, etc.

Apuestas Diversas en cuanto a su Sustentabilidad, Homogéneas respecto de la Instalación de Capacidades

Todas las experiencias analizadas, de alguna u otra manera, así como se focalizan en los “procesos”, intentan instalar capacidades en los destinatarios del apoyo o la supervisión. Mientras Ñuñoa espera que las escuelas se responsabilicen por sus resultados con este sistema de administración delegada, Montegrande apuesta por entregar a los liceos las herramientas necesarias para que puedan ejecutar sus proyectos educativos. En ambos casos hay una hipótesis de base: las respuestas para potenciar los resultados están al interior de las escuelas y no fuera de ellas, lo que obliga a trabajar sobre sus potencialidades y capacidades.

Aún cuando, todas las experiencias hacen esta apuesta, los niveles de sustentabilidad difieren, básicamente, por el tipo de estrategia que adoptan. SIP, por ejemplo, instala capacidades en los docentes (por medio de las observaciones de aula). La sustentabilidad de esta apuesta puede verse disminuida, debido a que no se instalan capacidades en el nivel institucional; esto último podría evitar consecuencias negativas en el caso de que los profesores emigraran, por ejemplo. No es el caso de aquellas instituciones que apuestan explícitamente por “fortalecer el nivel institucional” (como es el caso de Belén Educa) y que ponen como primer objetivo el instalar en la misma escuela un sistema de supervisión y seguimiento coherente y con arreglo a resultados.

Finalmente, no hay que olvidar que la sustentabilidad de los resultados depende en medida importante del compromiso de la escuela y de la apropiación que esta haga de lo que la supervisión sugiere. Así, una “buena supervisión externa” debiera tener como correlato, idealmente, una “buena supervisión y seguimiento interno”. Esto es lo que tratan de instalar con fuerza Belén Educa y Montegrande: la escuela mejorará solo si es ella misma la que asume el liderazgo en ese proceso de mejoramiento.

2.3 Lecciones para el “Soporte” o Gestión de la Supervisión

La supervisión requiere una institucionalidad y un trabajo que comienza antes: puede hablarse así de un “círculo de la calidad” que comienza en el liderazgo de los gestores de la supervisión, que se transmite a los supervisores y que, finalmente, llega al nivel de la escuela. Esto hace necesario ciertos “dispositivos institucionales” que al mismo tiempo pueden solo ser efectivos con un cierto perfil de supervisor. En este sentido, existe una estrecha relación entre este nivel de “soporte” y las “condiciones estructurantes” de las que se habló anteriormente. Varios de estos factores institucionales sólo son factibles en un contexto en el que existen las dos condiciones de base que se describieron en 2.1. Las lecciones en el ámbito de la “gestión” o “soporte” de la supervisión son las siguientes:

Soporte Vertical y Horizontal al Trabajo de los Supervisores

Es posible hablar de dos tipos de “soporte”, que encauzan el trabajo de los supervisores y son un apoyo permanente a ese trabajo: uno horizontal (entre pares) y otro vertical (desde arriba). Esto es relevante porque todos los supervisores se insertan en un determinado contexto institucional que los condiciona, que los limita y al mismo tiempo les ofrece posibilidades. La invitación es optimizar el funcionamiento de ambos soportes institucionales.

Existe por una parte un soporte horizontal, visible con claridad en algunas de las experiencias estudiadas. SIP y Montegrande son el mejor ejemplo de que una de las mejores formas de “gestionar la supervisión” es a través del intercambio entre los propios supervisores. Este apoyo horizontal es positivo en dos sentidos: a) enriquece la mirada de cada supervisor, y b) a partir de la experiencia de sus compañeros, les permite enfrentar problemas que no podrían resolver solos. Este es, sin embargo, uno de los dispositivos que más ha costado instalar en los departamentos provinciales de Arauco y Santiago Poniente.

Esto es extremadamente relevante si consideramos que todas estas experiencias son fuertemente pragmáticas y han aprendido en el camino, vía ensayo y error. En la mayoría de los casos hay una historia de trabajo conjunto y una “manera de hacer” las cosas. En ese marco, no es más importante la capacitación y la entrega de nuevas herramientas a los supervisores, sino “aprenden a aprender” de sus propias prácticas, aciertos y errores. Todos, en alguna medida, han terminado haciendo cosas que no tenían presupuestadas inicialmente y han debido poner en práctica esta forma pragmática de aprender.

Por otro lado -básicamente en los casos que muestran “mejores resultados”- existe un soporte vertical, desde la dirección de estas instituciones, pues se requiere también del liderazgo suficiente para impulsar y motivar a los supervisores, lo cual demuestra la importancia que tiene la presencia de una de las condiciones de base: la calidad técnica de los “gestores”, lo que también se relaciona con su selección y evaluación. Algunas de las experiencias estudiadas cuentan con este líder que ha logrado impulsar con éxito el cambio, otras no lo tienen. El liderazgo vertical se da en aquellos contextos en donde se apostó y se ha comprobado la excelencia técnica de estos “gestores” o directivos.

Seguimiento y Control de la Propia Supervisión

En varios casos, las evaluaciones se aprovechan o complementan mediante otras vías para evaluar la gestión y los resultados de los propios supervisores. El seguimiento y monitoreo es así una máxima que no se aplica sólo al trabajo con las escuelas, sino a la gestión de la supervisión misma. La SIP o Montegrande son muy ilustrativos de este seguimiento e intento por mejorar permanentemente la práctica de supervisión.

Las vías para evaluar a la propia supervisión son variadas (reuniones bilaterales entre directivos y supervisores, autoevaluaciones, visitas evaluativas de actores externos (interesante experiencia promovida por Montegrande), evaluación desde las escuelas, etc. Sin embargo, lo central es que estas instituciones se evalúen a sí mismas (lo que ocurre básicamente en las experiencias privadas), lo cual permite que los supervisores se responsabilicen por sus resultados, algo actualmente ausente en el sistema ministerial de supervisión.

Supervisiones que Administran Eficientemente sus Recursos

La gran mayoría de los casos estudiados ha venido trabajando la idea de aprovechar al máximo sus recursos humanos. Los casos de los dos departamentos provinciales estudiados son claros ejemplos de esto. El Departamento Provincial Arauco, trabajando una estrategia de especialización para sus supervisores y perfeccionando la definición de cada uno de los cargos, y el Departamento Provincial Santiago Poniente, promoviendo una reingeniería de la estructura provincial e innovando con un sistema de tríadas de supervisores con distintas especialidades o expertise. Todas las experiencias, de una u otra forma, han tratado de hacer cambios y vencer el desafío de una gestión eficiente de los recursos.

La gestión eficiente de los recursos también tiene que ver con la variable ‘tiempo’. Para todas las experiencias este es un bien escaso, que debe ser aprovechado mediante una buena organización del mismo, por ejemplo, por medio de una excelente preparación y programación de las visitas a terreno (lo que se da con mucha claridad en Montegrande y SIP), definición de los objetivos de las visitas, del tiempo que debe destinarse a ella, etc., lo cual se ve favorecido, en algunos casos, por la creación de instrumentos que facilitan el trabajo del supervisor.

La Importancia de Establecer un Vínculo con Otros Actores: Evidencia Heterogénea

Respecto de la relación que la supervisión puede establecer con otros actores y la utilidad de ese vínculo, la evidencia de estas 8 experiencias es bastante diversa. Hay experiencias que basan parte importante de su funcionamiento en la articulación de su trabajo con otros agentes, como es el caso de la Fundación Arauco. Sin embargo, hay otras que muestran buenos resultados, sin recurrir a dicha articulación y sin relacionarse con otras fuentes de apoyo o instituciones, como es el caso de la SIP. La relación con agentes externos que pueden complementar el apoyo a las escuelas, puede ser un factor que contribuya, pero no es un elemento indispensable.

Sin embargo, en ciertos contextos, la articulación y trabajo conjunto sí es fundamental, sobre todo en aquellos en donde la supervisión no es realizada por el sostenedor. La SIP, por ejemplo, “necesita menos” el apoyo de otros actores, pues tiene potestad total sobre sus escuelas. Sin embargo, Montegrande requirió ineludiblemente sumar a los sostenedores, pues sólo con el compromiso de ellos era posible pensar en la sustentabilidad de las inversiones que ahí se hicieron.

Esto es un problema, pero al mismo tiempo, es un desafío para el actual sistema de supervisión, ya que es impensable un trabajo de supervisión efectivo sin una articulación con los sostenedores y dueños de las escuelas. El Departamento Provincial Arauco ha intentado con cierto éxito avanzar en esta línea. Considerando que las escuelas “no se mandan solas”, existe una “intermediación” que está condicionando sus grados de autonomía. Por lo mismo, puede ser más efectivo explorar la posibilidad de abrir una línea de trabajo de la supervisión con los equipos técnicos de sostenedores, en la perspectiva de ir configurando -en cada uno de ellos o en un consorcio o red de sostenedores- un subsistema de supervisión, aspecto que se retoma en las recomendaciones y conclusiones del estudio.

El Perfil de Supervisor que estas Experiencias Ayudan a Delimitar

Este último punto se ha dejado para el final, expresamente, debido a su importancia estratégica. De seguro, si se ha errado en el perfil del supervisor, no es posible hacer un trabajo de calidad con las escuelas. En todos los casos estudiados existe un claro consenso respecto de que el perfil de quien ejerce el cargo de supervisor es un tema fundamental, y ese perfil se construye desde lo que las escuelas necesitan y valoran, y desde las respuestas que estas experiencias de supervisión han aprendido a entregar. La selección y el desarrollo de estas personas debieran considerar características como las siguientes:

- ✍ Autoridad técnica sobre los docentes: profesionalismo, experiencia comprobada (cercanía con el trabajo de aula, ojalá hace poco tiempo) y legitimada en la relación con docentes y directivos.

- ✍ Habilidades interpersonales: humildad (los profesores necesitan verlo como una autoridad, no como alguien que impone en función de su mayor bagaje) y “buena llegada” con los supervisados. Capacidad de escuchar lo que la escuela y sus profesores proponen.
- ✍ Capacidad para transformarse en un supervisor - consultor “todo terreno”. Esto implica disponibilidad permanente frente a las inquietudes de las unidades educativas y capacidad de respuesta para abordarlas.
- ✍ Capacidad para equilibrar la presión por mejores resultados y el apoyo para ayudar a la escuela a conseguirlos. El supervisor no entrega respuestas, es un guía que apoya, pero que también “controla” el desempeño de la escuela.
- ✍ Destrezas para la “devolución”, de forma inmediata y muy bien fundamentada, de lo que observaron. Las escuelas así logran palpar concretamente el apoyo de la supervisión que reciben.
- ✍ Capacidad para mantener un contacto permanente con otros supervisores y aprender dentro de esa dinámica.
- ✍ Apertura para que su trabajo sea monitoreado por otros. No hay cabida para supervisores “sábelotodo” que no dan espacios para su evaluación. Debe entrar también en la cadena del monitoreo permanente, desde las escuelas y desde arriba.

El desafío para la supervisión ministerial es, por tanto, cómo entregar a la actual dotación de supervisores estas habilidades y cómo seleccionar a los nuevos profesionales y cómo se consiguen o forman profesionales con estas competencias y disposiciones¹⁹.

¹⁹ Este estudio no tuvo como objeto central ni profundizó en los caminos necesarios para mejorar las competencias supervisivas de los funcionarios ya existentes.

Sugerencias y Recomendaciones Para el Sistema de Supervisión Ministerial

El presente estudio entrega evidencia relevante sobre procesos que pueden favorecer el trabajo de supervisión que se realiza con las escuelas de nuestro país. Los elementos o lecciones claves que emergen de este estudio, también recogido en la literatura internacional, son: asesoría centrada en el aprendizaje de los alumnos, que considera la escuela como un “todo”, que “negocia” y flexibiliza su proceso de asesoría, de acuerdo a las necesidades de cada escuela, son algunas de las características de una buena supervisión. Esta investigación confirma la importancia de “activar” estas variables en el caso chileno y todo indica que contar con un buen sistema de supervisión es mucho más complejo que en los países desarrollados. Primero, porque los recursos involucrados y la energía entregada a la supervisión y asesoría de escuelas son, a la luz de la experiencia internacional, débiles todavía en Chile. Segundo, porque la segmentación e inequidades de nuestro sistema educativo posicionan un desafío enormemente complejo para quienes apoyan a las escuelas, sobre todo en contextos de pobreza y con resultados deficientes.

A pesar de estos complejos desafíos, la supervisión ministerial debe hacerse cargo de generar un apoyo de calidad a las escuelas, que sea un aporte al trabajo concreto de éstas. Los resultados del estudio y las lecciones que arroja, sintetizados en el capítulo anterior, tienen importantes implicancias para la tarea de rediseño del sistema de supervisión que el Mineduc ha iniciado con estos desafíos en la mira. El propósito de lo que sigue en el presente informe, es explicitar las implicancias, dar sugerencias y formular recomendaciones para el logro exitoso de los objetivos que se ha propuesto el Ministerio.

En la primera sección de este capítulo, a la luz de los resultados del estudio, se hacen comentarios y se precisa el nuevo papel y el norte que el Ministerio ha decidido darle a la supervisión. La segunda, comenta la envergadura de la tarea iniciada por el Mineduc, planteando que las definiciones tomadas hasta ahora, si bien se orientan en un sentido correcto, probablemente sean insuficientes para el logro de la transformación que se busca, planteando algunos obstáculos y líneas de acción complementarias que es necesario emprender. Las tres secciones siguientes desarrollan recomendaciones en tres planos concretos: La organización del sistema de supervisión y el requerimiento de que sea territorialmente descentralizado; las características que debiera tener el trabajo de la supervisión con las escuelas; el soporte horizontal y vertical que requiere el trabajo de los supervisores. Finalmente, en una última sección, se abre la discusión sobre cómo incorporar nuevos actores al actual sistema de supervisión.

1. ¿Hacia Dónde Debe Dirigirse el Sistema de Supervisión?

Las experiencias estudiadas permiten definir ciertos principios centrales para llegar al modelo de supervisión que busca el Mineduc:

Foco en los Procesos Pedagógicos

La decisión del Mineduc en orden a que el sistema de supervisión se responsabilice efectivamente por la mejora de las escuelas en el plano técnico - pedagógico y sea en este sentido “agente de calidad”, tuvo respaldo unánime entre los asistentes al taller de expertos realizado en el contexto de este estudio, lo que es confirmado también por la literatura revisada. A su vez, las experiencias estudiadas verifican que la mejora de la escuela sólo se logra si se modifican prácticas y procesos asociados a la gestión pedagógica institucional (escuela como organización) y a nivel del aula. Instructivos, normativas, leyes, distribución de materiales, definiciones de objetivos y contenidos curriculares, por si mismos no aseguran una transformación de las prácticas y los procesos en los establecimientos. Del mismo modo, capacitaciones, asesorías y recomendaciones a las escuelas, si no van asociadas a un seguimiento de cómo se aplica y utiliza lo sugerido o aprendido y de una retroalimentación oportuna e inmediata de lo observado, rara vez podrán impactar en las prácticas de gestión pedagógica.

Mirada Integral a la Escuela y Centrada en Mejorar Procesos Pedagógicos y Factores que los Debilitan²⁰

Las experiencias estudiadas indican también que, aún cuando el foco del trabajo con la escuela está siempre en el plano pedagógico, esta mirada no puede dejar de considerar la situación de ésta en otros planos que pueden dificultar las mejoras en dicho ámbito principal. Si bien la calidad de una escuela cristaliza en sus logros pedagógicos (la última línea del balance), estos logros de la acción pedagógica están sustentados en un conjunto de aspectos que constituyen a la escuela como sistema y permiten que su acción educativa sea efectiva. Aspectos subjetivos (de relaciones interpersonales y de apropiación del sentido de la obra común), aspectos institucionales (de gestión y conducción pedagógica de la organización), aspectos relativos a la interacción de la institución escolar con el medio en la que está inserta, son ejemplos del “entorno” en el que se producen los logros académicos.

Particularmente importantes (y debieran incorporarse al trabajo de apoyo / asesoría) son los temas que hemos llamado de normalización y también el de las relaciones interpersonales al interior de las escuelas. Deficiencias graves en estos temas desvían la atención de la escuela de los temas pedagógicos y restan tiempo, rigor y dedicación al trabajo de enseñanza-aprendizaje. Las experiencias corroboran que la supervisión para ser efectiva debe mirar a la escuela de modo integral, definiendo apoyos en los ejes que se muestran problemáticos, redireccionando a medida que la escuela transforma parte de sus prácticas y va superando etapas.

²⁰ En esta idea, el aporte de los comentarios de J. E. García Huidobro fue sustantivo.

La consecuencia normal de lo anterior es que el supervisor no debiera ser sólo un especialista en el área curricular o en un tipo especial de problemas escolares, sino más bien “un especialista en escuelas”. Sus capacidades están por el lado de la gestión pedagógica - conoce el funcionamiento de las instituciones escolares y de sus distintos aspectos estratégicos para asegurar sus logros pedagógicos- y por el lado de la asesoría, en tanto sabe apoyar el desarrollo de acciones y capacidades autónomas en las escuelas. Este énfasis en el supervisor ‘generalista’ no implica negarse a los apoyos especializados en didácticas específicas que las escuelas poseen, pero este apoyo especial, para ser duradero, debe ser sistémico²¹.

Gestión de las Diferencias: el Punto de Partida del Trabajo de Supervisión es siempre la Realidad de la Escuela

Cada escuela, cada profesor, se sitúa en un momento particular, con sus propias fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. La supervisión pedagógica supone ineludiblemente una “gestión de las diferencias”, lo que implica responder a la realidad específica de cada escuela, su trayectoria y situación presente. Es en este sentido que la supervisión que conduce a la mejora de la escuela no es nunca estática ni estandarizada, sino que más bien se adecua y moldea a la realidad de cada escuela y, cuando su eje de intervención es el aula, a la realidad de cada profesor.

La importancia de una supervisión que “gestiona la diferencia” tiene que ver, finalmente, con las escuelas y liceos que, con el apoyo de la supervisión, deben producir una educación de calidad para todos. Los modelos poco flexibles no ayudan a que la escuela asuma el liderazgo y que se comprometa con el proceso de mejora permanente, pues tienen poca incidencia en las intervenciones que la afectan.

Modelo Abierto, No Estandarizado, aunque con Objetivos y Principios Claros

Las experiencias muestran que el sistema debe orientarse hacia una supervisión en donde las acciones que emprende el supervisor en el trabajo concreto con una escuela particular no están rígidamente predefinidas, a diferencia del foco de la supervisión, sus objetivos y metas (mejora de la escuela; apoyo al proceso de enseñanza - aprendizaje). El cómo (a través de qué acciones) se logra esos objetivos y metas, y cómo se van sumando metas cada vez más exigentes o avanzadas, es tarea de la persona o equipo experto responsable de la tarea de supervisión. Si se acepta este resultado, la interfaz “supervisor (asesor, tutor, especialista) - escuela” pasa a ser elemento clave al momento de definir el trabajo de supervisión.

²¹ Los casos, bien leídos, ofrecen una pluralidad de caminos para avanzar en esta dirección y para integrar apoyo especializado y mirada global. Fundación Belén otorga gran centralidad a los directores (primeros supervisores) e incorpora a profesores que se destacan para los apoyos específicos, sin sacarlos totalmente de su labor docente directa. Montegrande opta, con mucho éxito, por supervisores generalistas, pero de gran calidad y con posibilidad de conseguir apoyos específicos cuando los establecimientos los requieren.

Cada nivel del sistema debe negociar acciones con el nivel inmediatamente inferior, para concretar un trabajo conjunto que incorpore la realidad de ese nivel y responda a los problemas y necesidades que en él o desde él impiden la mejora de la escuela. Al mismo tiempo, la forma de trabajo debe respetar, valorar y estimular la autonomía del nivel inferior de modo que los actores de éste apliquen sus iniciativas y creatividad y sientan que ello es valorado.

Todos los puntos anteriores conducen a una cierta conclusión: el sistema de supervisión no puede ser observado con independencia del objetivo final de su trabajo: las escuelas. El tipo de supervisión depende en definitiva del estado de éstas. Poner el foco en ellas es entonces el desafío.

2. Envergadura de la Tarea del Mineduc: Pasos Dados y sus Obstáculos

Los “principios ancla” señalados en la sección anterior son ambiciosos y difíciles de conseguir por parte del Ministerio, porque chocan con las prácticas de trabajo tradicionales, fuertemente enraizadas en el Mineduc. Entre otros rasgos, estas prácticas se expresan en²²:

- ✍ La creencia y práctica de que la principal tarea del supervisor es “bajar” información, instructivos, reglas, insumos, programas, actividades definidas desde el Mineduc.
- ✍ Una forma de trabajo fiscalizadora del cumplimiento de actividades y procedimientos predefinidos y solicitados, donde la retroalimentación sistemática por parte de las escuelas, casi no existe.
- ✍ Definición de acciones y programas estandarizados y homogeneizantes, donde la realidad específica de las escuelas desaparece. La “Gestión de las diferencias”, como propone el Programa Montegrando y que las experiencias privadas estudiadas revelan como fundamental, solo está presente en el Ministerio, de manera incipiente y con mas fuerza en el discurso que en las prácticas²³.
- ✍ Pocas iniciativas estimulan la mirada de la escuela como sistema. Las intervenciones en general se orientan desde una lógica de programas que las escuelas reciben de modo segmentado y descoordinado, sin respetar su proyecto institucional, lo cual tiende al desorden y la confusión.
- ✍ El énfasis del control del Ministerio en los departamentos provinciales y de éstos en las escuelas, está puesto en el cumplimiento de actividades y no en modificar los procesos y prácticas de los establecimientos.

El Mineduc ha intentado darle un giro a estas problemáticas, con la implementación de varias medidas, algunas ya adoptadas y otras en curso. Entre las acciones principales que ha emprendido la Unidad de Supervisión en este proceso de cambio del sistema de supervisión, están las siguientes:

²² Estas constataciones son extraídas de Asesorías para el Desarrollo (2002) y OECD (2004)

²³ Casi la única aproximación de las diferencias es la distinción entre escuelas focalizadas y no focalizadas y al interior de las primeras, si se trata de escuelas rurales incompletas, con muy pocos alumnos y profesores; y si trabajan o no en un contexto de Interculturalidad.

- ✍ Definición de las nuevas tareas y funciones para supervisores y gestores de la supervisión (jefes y jefes técnicos provinciales).
- ✍ Definición de un nuevo perfil de supervisor.
- ✍ Jornadas de capacitación de los supervisores para informar, dar a conocer y fundamentar los ejes de la supervisión que se busca y el delineamiento del perfil del nuevo supervisor.
- ✍ Plan de jubilación y contratación de nuevos supervisores cercanos al perfil buscado.
- ✍ Definición de estándares de desempeño para el supervisor.

Estas acciones se revelan como insuficientes para transformar el sistema, si al mismo tiempo no son acompañadas por modificaciones estructurales, tales como: a) la selección y evaluación de los supervisores y gestores; y b) el “poder” y “control” que ejercen los supervisores sobre las escuelas. En términos simples, la supervisión ministerial no posee las dos “condiciones estructurantes” de las que se ha hablado persistentemente en este estudio. El sistema ministerial está aún lejos de poder contar con un equipo de supervisores y gestores con la calificación que requiere la realidad chilena, y estos, por otra parte, carecen de las facultades y de una legitimidad frente a las escuelas, donde no son vistos ni aceptados como asesores pedagógicos, en parte porque no cumplen esa función, pero también porque aquellas “no están obligadas ni se ven presionadas” a trabajar conjuntamente.

Respecto del punto a), señalado en el párrafo anterior, se requiere seguir avanzando, asumiendo que los cambios de fondo no se verán a corto plazo y que los costos que involucra un salto en esta materia obligan a hacer de este un proceso muy gradual²⁴. En relación con el punto b), se requiere resolver el tema de legitimidad o poder de los supervisores, por dos vías: potenciando las atribuciones del nivel provincial y sus supervisores (“legitimidad formal”), entregándoles poder de decisión en aspectos en los que las escuelas se sientan tocadas, en primer lugar; y apostando por la legitimidad sustantiva de la supervisión, ganándose aquella por medio de un trabajo de apoyo de calidad a las escuelas -lo que requiere de mucho esfuerzo-, en segundo lugar. Ambas vías deben complementarse en el caso chileno, pues son necesarias y se determinan mutuamente (no puede haber un buen trabajo sin atribuciones, y viceversa, como lo demuestran los casos de este estudio con mejores resultados).

Los cambios que se sigan y se anuncien, cualquiera sea el camino, deben dar señales claras sobre la exigencia y necesidad de cambiar las prácticas, mostrando, a su vez, que el propio Ministerio las está cambiando. Al mismo tiempo, se requiere implicar y entusiasmar a los departamentos provinciales, a los supervisores, y también a las escuelas en dicha transformación, reconociendo su experiencia, valorando oportunamente lo que hacen y apoyándolos en el cambio de sus prácticas, lo cual serviría, además, como un ejemplo de lo que se espera de ellos en su trabajo con las escuelas. Esto exige un fuerte liderazgo y una señal inequívoca, de parte de las más altas autoridades, de que se trata de un asunto

²⁴ Las condiciones laborales y de salarios del cargo ponen límites a la contratación de supervisores con experiencia docente comprobada (uno de los requisitos fundamentales para el desempeño del cargo).

prioritario, lo cual debe ser percibido por los departamentos provinciales y los supervisores, a lo largo del país. Al mismo tiempo, los líderes del proceso de cambio deben lograr que estos participen y colaboren en dicho proceso, escucharlos, reconocer su experiencia, valorar lo que hacen, cuando corresponde y entregarles apoyo concreto que haga posible el cambio en sus prácticas. De modo similar al trabajo del supervisor / asesor con la escuela, debe haber retroalimentación oportuna e inmediata al trabajo de los supervisores, desde las instancias superiores. Esto, además, serviría de ejemplo a los supervisores en cuanto a la forma de trabajo que se espera de ellos, con las escuelas.

Además de todo lo anterior, para que el rediseño de la supervisión sea real y tenga el impacto esperado, es ineludible tomar decisiones en tres áreas: la descentralización del sistema; nuevas prácticas de trabajo de la supervisión con la escuela; y un el desarrollo de un fuerte soporte vertical y horizontal al trabajo de los supervisores. En las tres secciones siguientes se explicitan y profundizan estos temas.

3. Un Sistema de Supervisión Territorialmente Descentralizado

Se ha hablado ya de la importancia de entregar una mayor atribución a los departamentos provinciales, como una vía concreta hacia una mayor legitimidad del sistema. Esto enlaza directamente con la necesidad de establecer un sistema de supervisión descentralizado. Las experiencias, con buenos resultados, estudiadas, son en general de escala pequeña y sugieren que en el rediseño del sistema se debe, precisamente, cuidar ese aspecto. La supervisión pedagógica requiere de un equipo afiatado, con un fuerte liderazgo interno, que esté a cargo de un número de unidades escolares que le permita un trabajo personalizado con cada una de ellas. Todo apunta a la descentralización territorial del sistema.

El sistema vigente se desagrega y desconcentra hacia los departamentos provinciales, pero salvo excepciones (las dos experiencias estudiadas lo son), los DEPROV siguen instrucciones del Ministerio, más que desarrollar un trabajo que aborde con autonomía o proactividad la tarea. Esta debe ser abordada, reflexionando sobre la realidad del sistema, las diferencias entre las escuelas y sus razones, el apoyo experto, posibles alianzas con sostenedores, redes potenciales entre escuelas, entre docentes y entre directivos. Construir un sistema de supervisión orientado a la calidad, exige esta reflexión y la definición de planes de acción acordes.

Así como en las escuelas, cada departamento provincial es una realidad distinta que, apoyada por el Mineduc, debe definir su forma de trabajar la supervisión, sus prioridades y criterios específicos, y desarrollar competencias en las áreas en que se encuentra más débil. En esta tarea es fundamental el tema de las redes como un elemento potenciador del trabajo. En los departamentos provinciales más grandes, es posible que sea necesaria una descentralización interna, por comuna o agrupación de comunas.

La diversidad de la situación en cuanto al tamaño, la realidad escolar, la organización y funcionamiento de los DEPROV, las características de sus funcionarios, el liderazgo interno,

la disponibilidad de recursos de asesoría educacional, etc., sugiere la conveniencia de dejar abierta la puerta para definir modalidades distintas de organización de la supervisión en las regiones y provincias²⁵: trabajo directo con los profesores de aula y/o directivos y técnicos; capacitación general seguida por un seguimiento con retroalimentación de la transferencia al aula, asesoría directa, contratación de expertos en temas específicos de relevancia para la provincia, externalización del apoyo especializado. Optar desde el Ministerio por esta diversidad exige un seguimiento y apoyo ministerial complejo, que si se ve acompañado por actividades de sistematización y evaluación, sin lugar a dudas aportaría importantes aprendizajes para construir un sistema de supervisión dinámico y en constante mejora.

Esta propuesta de una mayor descentralización real del sistema debe estar acompañada de algunos cuidados y matices. Hay un cierto riesgo de atomizar el sistema y de profundizar las inequidades del mismo, reforzando así la segmentación. En este sentido, es relevante responder a la pregunta sobre cómo incentivar una supervisión de excelencia pertinente en los territorios donde hay más escuelas con bajos resultados²⁶.

4. El Trabajo de Supervisión con las Escuelas

El trabajo de la supervisión con las escuelas, como ya se ha señalado, debe partir de la realidad de éstas y definir, de común acuerdo, planes de mejora. Se trata de partir con un diagnóstico integral que se actualice y modifique constantemente. Las relaciones entre la supervisión y la escuela deben ser regulares, lo que implica una presencia fuerte del supervisor, acompañada de relaciones fluidas, con respuestas recíprocas oportunas, también por otros medios.

El trabajo del supervisor debe ser exigente y presionar hacia cambios en las prácticas y procesos de la escuela, dando, al mismo tiempo, sugerencias y apoyo para la mejora, entregando nuevas posibilidades de acción y retroalimentando constante y oportunamente lo que la escuela hace o decide hacer. Es esencial construir una interfaz supervisión - escuela, en la cual los integrantes de esta última asuman la co-responsabilidad en los resultados del trabajo conjunto. Estos deben explicitarse desde el inicio, monitoreados por ambas partes, y tener consecuencias en la escuela y en la supervisión. Esta interacción debe incluir sanciones positivas (reconocimiento de los avances, incentivos simbólicos y/o materiales) y reconocimiento de debilidades, errores, faltas, con sugerencias para su superación. La retroalimentación concreta y rápida es un eslabón esencial en un buen trabajo de supervisión, donde el supervisor tiene la difícil tarea de exigir y ejercer presión y de apoyar y facilitar un trabajo distinto en las escuelas.

De la misma forma, la supervisión debe seguir un plan, en el cual se conozcan las fechas de las visitas, lo que se hará en cada una, lo que se desea observar y por qué, los temas que serán trabajados y con quienes, en la escuela. Cada visita debe terminar con un informe

²⁵ El estudio no se detuvo en el nivel regional y en un posible papel de este en la supervisión. Sin embargo, de varias de las entrevistas realizadas se desprenden tensiones en el trabajo entre este nivel y el provincial, situación que también se ha detectado en otros estudios, como Asesorías para el Desarrollo (2002).

²⁶ En esta idea, el aporte de los comentarios de J. E. García Huidobro fue sustantivo.

simple, que identifique avances y debilidades, pasos siguientes, nuevas metas, finalidad de la próxima visita, etc. Este informe debe ser público y entregado a la dirección, al sostenedor y a las personas directamente afectadas, garantizando así una completa transparencia del proceso.

El trabajo en redes, por otra parte, bien planificado y centrado en la experiencia de los participantes, abre miradas a nuevas posibilidades de acción, entusiasmo y energiza la creatividad. La supervisión debe facilitar este trabajo, con medidas prácticas y horarios coordinados, para posibilitar el trabajo colaborativo entre escuelas, directivos y docentes.

El supervisor - agente de calidad - tiene una enorme responsabilidad en relación con los resultados que obtienen las escuelas, por lo que se requiere de un perfil exigente, tanto en lo que se refiere a sus capacidades técnicas, como a sus aptitudes personales y sociales (el listado de características del supervisor se entregó en la sección de Lecciones de este informe). La existencia de criterios de selección y la aplicación rigurosa de estos criterios, es una “condición estructurante” que determina sustantivamente la calidad del trabajo en las escuelas. El logro de esta condición de base es uno de los grandes desafíos actuales del Ministerio.

5. Soporte al Trabajo de los Supervisores

El trabajo de la supervisión es un trabajo en equipo, con división del trabajo y coordinación horizontal y vertical permanente. De un lado, el sistema debe estimular el trabajo entre supervisores, centrado en lograr una buena complementariedad. En este plano, la experiencia de trabajo en red es fundamental, porque el perfil de supervisor que se necesita no es el de un “generalista”, sino el de un especialista que se mantiene informado y comunicado con sus pares y que se complementa con éstos en el trabajo con las escuelas. De otro lado, el trabajo colaborativo de supervisores aporta a la capacitación permanente de éstos, a través del intercambio de experiencias, análisis de aquello que funciona o no funciona y de las razones que lo explican, de alternativas de organización, de innovaciones en el acercamiento y trabajos con las escuelas, etc.

Pero el potencial de la supervisión se juega con fuerza, también, en la coordinación vertical. Esta alude al apoyo, retroalimentación y estímulo al trabajo que recibe la supervisión, desde las instancias superiores, así como a la apertura de éstas a las sugerencias de los “gestores” de dicha supervisión. Este “soporte vertical” opera en los casos donde se produce una profesionalización y alta gerencia de los cargos directivos de los equipos de supervisión, cuyos mecanismos de reclutamiento, salario y evaluación, son de alta selectividad. En este plano, se hace indispensable contar con un sistema de monitoreo de las escuelas y del apoyo que reciben de la supervisión. Dicho sistema, común o estandarizado, debe recoger los distintos puntos de partida de las escuelas y departamentos provinciales (o unidad a cargo de la supervisión de un territorio menor) y monitorear los avances que aquellos van logrando. Los indicadores del sistema deben centrarse en

resultados intermedios y finales, donde estos últimos, como hemos señalado reiteradamente, se refieren a la mejora en el aprendizaje de los alumnos.

6. Nuevas Alternativas de Organización del Sistema

Este estudio se propuso, en su origen, estudiar prácticas de supervisión que pudieran entregar insumos relevantes para fortalecer el trabajo de supervisión ministerial. Sin embargo, los casos elegidos muestran que las “buenas” experiencias se mueven, más bien, en una institucionalidad distinta a la del Ministerio. En efecto, el sistema de supervisión ministerial actual, debe replantear su objetivo: no puede dejar de cumplir funciones de representación del Estado y de promoción de políticas, pero debe, al mismo tiempo, satisfacer las demandas de asesoría especializada que este estudio identifica como necesarias.

En este sentido, vale la pena hacerse la pregunta por alternativas a la supervisión ministerial, que bien pueden transformarse en complementos al actual apoyo que entregan los departamentos provinciales²⁷. Al respecto, se plantean dos propuestas. La primera discute sobre el rol que los sostenedores podrían llegar a tener en materia de supervisión. La segunda abre el debate hacia la posibilidad de incorporar un modelo de apoyo privado a las escuelas, en algunos casos.

Ubicación Institucional de la Supervisión: el Rol de los Sostenedores²⁸

Algunas de las preguntas fundamentales que se derivan del análisis de los casos respecto de la ubicación de la supervisión y que, al mismo tiempo, abren la discusión sobre el rol de los sostenedores, son las siguientes: ¿Cuál debería ser la ubicación institucional de la supervisión? ¿Es deseable un esquema en el cual el sistema municipal de educación se dé, a sí mismo, sistemas de supervisión más cercanos a la administración de las escuelas? ¿No sería ésta una forma de “tecnificar”, desde el punto de vista pedagógico, esa administración? ¿Qué hacer en el caso de los sostenedores privados? ¿Por qué no pensar en este caso en incentivar el desarrollo de redes de escuelas que colaboren mutuamente y se den un sistema propio de administración?²⁹

Una alternativa al actual sistema es ubicar el “corazón” de esta tarea en el nivel de la administración de las escuelas (sostenedores), con lo cual, se comenzaría a “soldar” la fractura existente entre lo administrativo y lo técnico –que caracteriza nuestro sistema–, avanzando así en la perspectiva de una gestión integral³⁰. Además, este paso ayudaría a darle una mayor “legitimidad formal” a las tareas de supervisión. En efecto, los casos de los municipios del tipo Ñuñoa y Quillota y de grupos o redes de escuelas como la SIP o la

²⁷ De esta manera, si bien hoy no existen las “condiciones de base” en el sistema de supervisión del Mineduc, sí se puede empezar a pensar en generar esas condiciones en un nuevo modelo o sistema de supervisión nacional.

²⁸ Esta sección sigue fielmente los comentarios de J. E. García Huidobro a una versión preliminar del Estudio.

²⁹ Respecto de esta última pregunta, además de los casos reseñados acá (SIP y Fundación Belén), existen otras fundaciones que realizan una labor semejante y también se produce el caso de redes en los colegios de congregaciones religiosas o ligados a ellas, como REI (red de educación ignaciana) y la red de colegios maristas, por ejemplo.

³⁰ Esta fractura se da sobre todo en la educación pública, ya que en muchos casos el Mineduc actúa “como si” fuese el responsable técnico de la educación municipal y los municipios siguen la orientación y se desentienden de las consecuencias pedagógicas de sus medidas administrativas.

Fundación Belén, indican que una tarea de este tipo es posible. Esto plantea al menos tres preguntas adicionales sobre las que hay que seguir trabajando:

- ✎ ¿Qué hacer con los municipios que debido a su pequeño tamaño o a su pobreza de recursos no pueden darse un equipo técnico de supervisión?
- ✎ ¿Cómo lograr que los sostenedores privados se constituyan en redes desde las cuales se pueda dar apoyo técnico a las escuelas?
- ✎ Si se ubica la supervisión en el nivel de los administradores (sostenedores), ¿Qué rol le corresponde al Ministerio en materia de supervisión?

Si bien no se abordan en este estudio, con profundidad, las respuestas a cada una de estas preguntas, es posible avanzar algunas ideas para promover su discusión: La respuesta a la primera pregunta, claramente, trasciende a la supervisión, ya que el mismo hecho de que existan municipios que no pueden dar esa supervisión a sus establecimientos, está indicando que dichos municipios tampoco pueden administrarlos. Si se tiene en cuenta los recursos y equipos técnicos necesarios, probablemente, más de las tres cuartas partes de los municipios no están en condiciones de darse a sí mismos un sistema de supervisión. Es urgente, por lo tanto, buscar nuevas fórmulas para estos municipios, por ejemplo, a través de unidades de administración de la educación de mayor tamaño, las que pueden generarse a partir de la unión de varios municipios³¹. Un tema aparentemente menor, pero que se hace necesario tener en cuenta, es que la mayoría de las experiencias más exitosas reveladas en este estudio (las privadas y Ñuñoa), utilizan recursos del SENCE, para apoyar la supervisión con capacitación. Hoy, este beneficio no existe en el nivel de la educación municipal que se administra a través de Departamentos de Asistencia a la Educación Municipal y no de Corporaciones. Un nuevo sistema de supervisión debe buscar una fórmula para extender este beneficio a la educación municipal.

En un modelo en el cual los sostenedores adquieren mayor protagonismo, la supervisión ministerial podría ejercer un rol de suplencia de supervisión directa, para aquellas escuelas que no hayan logrado darse su propio sistema de supervisión. No obstante, sería necesario, además, redefinir su rol, en la perspectiva de que, crecientemente, el Mineduc no haría supervisión directa, sino más bien, tomaría los resguardos para que los sostenedores se dieran los medios para apoyar a sus escuelas³².

Queda, por ahora, abierta la segunda pregunta, acerca de cómo lograr que más sostenedores privados se constituyan en redes, desde las cuales pudieran dar apoyo técnico a las escuelas, y de cómo regular y financiar este trabajo.

³¹ La Ley de Municipalidades les permite asociarse para estos fines entre ellas y con otras entidades públicas. Por tanto, se podría empezar a probar con experiencias de este tipo sin demasiadas trabas.

³² En este mismo sentido, vale la pena hacerse la pregunta sobre si es viable una subvención especial para este fin, parecida a la que se otorga actualmente para el mantenimiento de los edificios. De existir una subvención de este tipo, el Mineduc podría exigir a los municipios y a los sostenedores privados que se den un mecanismo de supervisión. Instituciones como Fundación Arauco podrían actuar con peticiones explícitas de los municipios (o de sostenedores) para apoyar y supervisar escuelas.

Instituciones “Expertas”: una Alternativa Privada para la Supervisión

Fortalecer el rol de los sostenedores públicos y privados en la tarea de supervisión, no es la única vía alternativa o complementaria al actual sistema. Las experiencias analizadas entregan luces para pensar también en un nuevo modelo en donde la asesoría - en particular aquella que llega al aula - pueda estar en manos de los equipos *ad-hoc* de instituciones expertas “tradicionales” (universidades, centros de investigación) y “emergentes”, como Fundación Arauco, SIP y Belén Educa. Gran parte de estas instituciones ha ganado bastante terreno en términos de su legitimidad al interior del sistema, lo que podría ser una ventaja para las asesorías y apoyos.

Lo importante es que este tipo de asesoría externa, focalizada en los procesos pedagógicos, puede actuar como complemento a la supervisión del Ministerio. No es estrictamente necesario incorporar lógicas y rutinas del sector privado al sistema público, aunque sí es posible aprender de ellas, como lo demuestra este estudio. Una alternativa ya probada en la Región Metropolitana³³, es transferir la “supervisión” de grupos de escuelas de mayor riesgo a instituciones de este tipo: fundaciones, corporaciones, universidades. En el caso de las universidades, la “transferencia” podría tener externalidades positivas, como mejorar la conexión entre las instituciones de formación de profesores y las instituciones escolares. El sentido de transferir la supervisión de escuelas con peores resultados, radica en el supuesto de que es en esos contextos donde más desafiante es la tarea de supervisión y por lo tanto, más provechoso resultaría entregar dicha responsabilidad a instituciones con experiencia en apoyo técnico.

No obstante, en un modelo en donde la supervisión técnica es realizada, fundamentalmente, por agentes “externos” al Ministerio, ¿qué función se debería asignar a la supervisión ministerial?. Existe una franja donde la supervisión actual podría participar, asesorando al establecimiento: la denominada “normalización institucional”, es decir, la construcción de mínimos de institucionalidad. Ello, por dos vías: el apoyo en gestión directiva y pedagógica y la evaluación de los mínimos de calidad de gestión³⁴.

En suma, el rediseño y transformación del sistema de supervisión que ha iniciado el Mineduc, es fundamental y la orientación que se espera dar al sistema es coherente con la literatura revisada, los expertos consultados y las lecciones que arrojan las experiencias de supervisión estudiadas. La tarea propuesta es ambiciosa, compleja y de gran envergadura, y exige un trabajo centrado en procesos que se desarrollan, tanto al interior de la escuela, como en la interacción de la supervisión con la escuela y en la gestión o “soporte” de la supervisión. Abordar estos elementos representa fuertes obstáculos estructurales y requiere de un cambio fundamental en la forma de funcionamiento del Ministerio y también en su forma de aproximación a las escuelas y sus sostenedores.

³³ En Programa de Asistencia Técnica a Escuelas Críticas, de la SEREMI Metropolitana de Educación.

³⁴ Esta propuesta también emerge de los comentarios de Luis Navarro.

Por último, este estudio devela nuevas interrogantes que es necesario abordar en futuras investigaciones:

- ✍ ¿Cómo se logra la legitimidad de los supervisores ministeriales?. Si hemos dicho que, en parte por razones estructurales, la mayoría de los supervisores no logra obtener “poder” frente a las escuelas, se hace necesario conocer los casos de supervisores que sí consiguen dicha legitimidad. Esto requiere de un estudio profundo, centrado, fundamentalmente, en la relación supervisor - escuela y en el ajuste de expectativas y sinergias positivas de esa relación. Este estudio debiera detenerse también en el perfil y en las habilidades y competencias de los supervisores que han logrado obtener “poder” frente a las escuelas que, gracias al aporte del supervisor, han mejorado sus resultados de aprendizaje, convirtiéndose en organizaciones que “aprenden” desde su propia práctica.
- ✍ Un segundo ámbito que requiere mayor investigación, tiene que ver con el posible ingreso de nuevos actores al sistema de supervisión. Varias de las lecciones que este estudio arroja exigen cambios muy profundos en el actual modelo. Interesante sería estudiar el efecto que puede causar el ingreso de instituciones externas que cumplan la función de apoyo técnico y que “complementen” aquel del ministerio, sobre todo en aquellos contextos más difíciles (con peores resultados). Ello requiere, por una parte, de una mirada a la oferta de asesoría técnica disponible, sus características y naturaleza, sus fortalezas y debilidades y su disposición a colaborar y complementar la labor del Mineduc. La oferta, en este caso, no se reduce a instituciones expertas de asesoría (tipo universidades, CIDE, ONGs, fundaciones, o consultoras), sino también a establecimientos educacionales ejemplificadores, de excelencia o con *expertise* en materias específicas requeridas por otros establecimientos. Sería conveniente que este estudio se hiciera con desagregación regional.
- ✍ El desafío de descentralización que este estudio plantea al Ministerio, también es un tema que requiere de estudios e investigaciones centradas en las facultades reales que pueden ser delegadas a los departamentos provinciales, y bajo qué circunstancias se realizaría aquello. En otras palabras, se requiere indagar en las condiciones que esta institucionalidad ofrece para un cambio de esta magnitud.
- ✍ En un nivel más instrumental, se debe investigar y tomar decisiones respecto de la evaluación del trabajo de los supervisores, sea ésta última centralizada o no. Asimismo, la capacitación de estos agentes requiere de una actualización y revisión, en función de algunas de las claves que este estudio ha dejado en evidencia. Finalmente, es necesario también, buscar alternativas para fortalecer su trabajo en equipo.

Referencias Bibliográficas

- 🏠 Ainscow and Howes, *LEAs and School improvement: ¿what is it that makes the difference?*. University of Manchester, paper presented at University of Leeds, UK, 2001.
- 🏠 Asesorías para el Desarrollo. *Análisis de la Oferta de Programas e Iniciativas del Sector Público y Privado desde los Establecimientos Educativos*. Estudio demandado por Mineduc, Santiago de Chile, 2002.
- 🏠 Carron y De Grauwe. *Current Issues in Supervision: a literature review*, UNESCO, París, 1997.
- 🏠 Elías, M. y Valdés, X. *Gestión de la Diferencia. Una Modalidad de Supervisión Técnico - Pedagógica a Procesos de cambio y desarrollo Institucional en escuelas y liceos*. Mineduc, Santiago de Chile, 2004.
- 🏠 Elmore, R. *The limits of "Change"*. Harvard Education Letter., 2002.
<http://www.edletter.org/part/issues/2202-jf/limitsofchange.shyhm>
- 🏠 Fletcher-Campbell y Lee, *A study of the Changing Role of Local Education Authorities in Raising Standards of Achievement in Schools*. National Foundation for Educational Research, London, 2003.
- 🏠 Fullan, M. y Stiegelbauer, S. *El Cambio Educativo. Guía de Planeación para Maestros*. Editorial Trillas, México, 1997.
- 🏠 Fullan, M. *The New Meaning of Educational Change*. London, UK., 1991.
- 🏠 Fullan, M. *The Meaning of Educational Change*. Ontario, OISE Press, 1982.
- 🏠 Hopkins, D. y Lagerweij, N, *La base de conocimiento de mejora de la escuela*, en Reynolds, D. y otros. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Santillana, Aula XXI, pp. 71-101, Madrid, 1997.
- 🏠 Mineduc, *Proyecto Montegrande: de cada liceo un sueño*. Santiago de Chile, 2000.
- 🏠 Murillo, F. J. *El movimiento técnico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, Nº 7, 2003.
- 🏠 Navarro, L. y Pérez, S *La Supervisión técnico-pedagógica en Chile*. Mineduc - UNESCO, Santiago de Chile, 2002.
- 🏠 OCDE. *Revisión de políticas nacionales de educación, Chile*. Paris, Francia, 2004.
- 🏠 Office for Standards in Education, *Inspecting Schools: Framework for inspecting schools*, London, 2003.
- 🏠 PNUD y Asesorías para el Desarrollo. *Sistematización del Programa de Asistencia Técnica a Escuelas Críticas de la Región Metropolitana*. Estudio contratado por Mineduc, sin publicar. Santiago de Chile, 2004.
- 🏠 Segovia, J. *Las prácticas de Asesoramiento a Centros Educativos: Una Revisión del Modelo de proceso*, 2005. <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17>
- 🏠 Sociedad de Instrucción Primaria. *Memoria año 2003. 147 años al servicio de la Educación*. Santiago de Chile, 2004.

Segunda Parte
Descripción de los
Casos Estudiados



Consideraciones Previas

Esta segunda parte del Informe corresponde a una obra colectiva, elaborada por el equipo de Asesorías para el Desarrollo. Cada una de las experiencias recogidas por el estudio es presentada en formato de monografía, con el propósito de otorgar una visión más detallada de ellas, entendiendo que una mirada más focalizada posibilita también una mayor comprensión de cada caso en particular.

En razón de sus particularidades, los informes elaborados difieren en profundidad, y los aprendizajes y conclusiones que se derivan de cada caso son también de naturaleza distinta. No obstante, el recorrido de las ocho experiencias en su conjunto, entrega significativas claves a tener en consideración al pensar y diseñar un nuevo Sistema de Supervisión ministerial.

Es necesario destacar que un estudio de esta naturaleza no hubiera sido posible sin la activa y positiva participación de cada uno de los actores que dan vida a las experiencias estudiadas. Aún así, los informes de caso que aquí se exponen, corresponden a la lectura que los propios investigadores hicieron de tales experiencias y por lo tanto, no necesariamente representan la visión de quienes las dirigen³⁵.

³⁵ Es importante aclarar, de todas formas, que prácticamente todas las instituciones estudiadas revisaron una versión preliminar de sus informes y emitieron comentarios sustantivos para el mejoramiento de los mismos.

La Experiencia del Departamento Pedagógico de la Sociedad de Instrucción Primaria

Apoyo de Especialistas al Trabajo de los Profesores

Catalina Ruiz U.
Gonzalo Muñoz S.

Resumen de la Experiencia

La SIP tiene una historia que se remonta al siglo antepasado y sus escuelas son reconocidas por un estilo de trabajo riguroso, exigente y disciplinado. Hace aproximadamente seis años, se produjo un giro en el tipo de apoyo que entrega a las escuelas. Si bien éste arrojaba buenos resultados académicos, se detectó la necesidad de un apoyo más personalizado, dirigido a los docentes. Con este propósito, en 1999 se reorganizó el Departamento Pedagógico, centrando su acción en la realización de asesorías pedagógicas de nivel “práctico”, dirigidas a los profesores. Hoy, prácticamente todos los sectores de aprendizaje cuentan con un asesor especializado. El foco del trabajo de apoyo técnico que realiza la SIP está puesto fundamentalmente en la sala de clases. El hecho de contar con un equipo de asesores busca precisamente aportar al trabajo en el aula, a través de un sistema de apoyo fuertemente personalizado y que apoya de cerca a cada profesor. El equipo está compuesto por: un Coordinador Pedagógico que dirige el departamento en cuestión y define las actividades curriculares, de orientación, extracurriculares y de perfeccionamiento docente; 18 Asesores especialistas que visitan periódicamente los colegios para observar el desarrollo de clases, asesorar a los profesores, divulgar metodologías exitosas y evaluar los progresos de los alumnos; y un Orientador, a cargo de velar por la correcta aplicación de los planes de orientación de los alumnos y de los apoderados.

A ojos de muchos, el principal capital en el que se basa el apoyo técnico de la SIP está en sus recursos humanos. Para la función de asesoría, se trabaja con docentes de “excelencia comprobada”, que provienen de otro sistema (público o privado) o han demostrado su capacidad en las mismas escuelas de la SIP (como ocurre en aproximadamente la mitad de los casos). Gran parte del éxito del modelo de asesoría se juega en la escuela y en sus salas de clase, en donde se evidencia la *expertise* de los especialistas. Sin embargo, los propios asesores aseguran que su trabajo requiere de un nivel anterior que los coordine y apoye. De ahí la importancia del rol de quien encabeza la dirección pedagógica de la SIP. Esta persona ejerce de líder del grupo, evalúa el trabajo de estos asesores y monitorea de cerca lo que ocurre en los establecimientos. Los asesores realizan un trabajo personalizado, centrado en la sala de clase, en visitas bien programadas y planificadas, que incluyen observación de aula, conversación y retroalimentación con el profesor observado e informes escritos. Junto con lo anterior, apoyan la planificación de las clases a lo largo del año escolar, aplicando pruebas estandarizadas que muestran la evolución de los aprendizajes en cada colegio y nivel y que facilitan la identificación de las nuevas necesidades de apoyo y los contenidos que deben ser reforzados.

1. Características Generales, Enfoque de Supervisión y Características de las Escuelas

¿Qué es la SIP?

La Sociedad de Instrucción Primaria (SIP) es una Corporación Educacional de Derecho Privado, sin fines de lucro, dedicada a brindar educación a niños y niñas pertenecientes a familias de escasos recursos. Su misión es *educar con sólida formación humana y profundos valores patrios, que los lleven a tener una clara conciencia y misión de su condición de ciudadanos chilenos*. En términos generales, esta misión se concretaría a través de 3 principios: 1) La racionalidad, es decir, la capacidad de conocer y entender; 2) La libertad, entendida como la facultad de autodeterminarse y elegir; y 3) La singularidad, es decir, la condición de ser irrepetible. Como plantea la coordinadora pedagógica de esta institución, una de las ideas que guía el quehacer de la Sociedad se expresa en que *“Tenemos 8 años para cambiar la vida de estos niños. Por lo tanto, no podemos perder un minuto. La responsabilidad que tenemos es demasiado grande”*.

La SIP tiene carácter regional, en el sentido de que la totalidad de sus establecimientos se encuentra en diversos sectores correspondientes a los más desposeídos de la Región Metropolitana. Su estructura administrativa contempla un Honorable Consejo de Administración y a los socios de la SIP. El Consejo es el organismo central, encargado de la gestión financiera, pedagógica y administrativa de los diferentes establecimientos educacionales. Este Consejo está compuesto por tres categorías de consejeros, quienes, a través de reuniones mensuales y visitas periódicas a las escuelas, velan por el buen funcionamiento de éstas³⁶.

La Sociedad se financia, en un 98%, con el aporte del Estado (vía subvenciones) y en un 2%, con el apoyo de los apoderados. La SIP también capta recursos provenientes de otros conceptos definidos por el Mineduc, como son: la asignación por desempeño, la asignación por mantenimiento y los bonos de excelencia. Para los directivos de esta institución, por cierto, la excelencia de resultados de la SIP no tiene que ver con los recursos económicos: *“Nosotros, finalmente, para nuestra gestión contamos con los mismos recursos que una escuela pública en un sector pobre. La diferencia está en cómo trabajamos”* (coordinadora pedagógica).

Historia de la SIP

La SIP se funda bajo el gobierno de Manuel Montt, quien estableció como una de sus prioridades, el desarrollo cultural de los chilenos. Las alarmantes tasas de analfabetismo, que frisan el 90%, motivaron a un grupo de particulares a cooperar con el Estado en la

³⁶ La composición del Consejo, es la siguiente:

- Consejeros Honorarios: personas que dan estabilidad y continuidad a la SIP y que han participado por 10 años como consejeros electivos.
- Consejeros Electivos: consejeros designados por la Junta General de socios; cada 3 años se renueva un tercio de su composición.
- Consejeros Asesores: personas elegidas anualmente en votación directa, por la Junta General de Socios, entre el personal de la sociedad. Representa a directores, profesores, administrativos y auxiliares.

educación de las clases populares. Es así como en 1856, Benjamín Vicuña Mackenna, Diego Barros Arana y Domingo Santa María, decidieron fundar una institución educacional cuyo primer objetivo fue “terminar con la ignorancia”. Asimismo, en 1884, Claudio Matte publicó su Método para la Enseñanza Simultánea de la Lectura y la Escritura, adaptando las metodologías europeas a la realidad chilena. Tal fue el éxito de este método de ‘enseñanza’ que en 1894, el *Silabario Matte* fue declarado texto oficial de educación en Chile. Claudio Matte no sólo dirigió técnicamente las escuelas (1892-1956), sino que además, donó a la SIP 6 establecimientos y durante su administración solventó los gastos generales en momentos difíciles. Si bien el problema que dio origen a la Sociedad, el analfabetismo, ha sido erradicado gracias a distintas políticas educativas, la motivación original con que se fundó la SIP continúa vigente: la desigualdad de oportunidades a la que se ven enfrentados miles de niños y niñas provenientes de los sectores más vulnerables, puede ser superada gracias a una educación de excelencia.

Las Escuelas de la SIP

En la actualidad, la SIP posee 17 establecimientos educacionales, todos de amplia trayectoria, distribuidos en sectores socialmente vulnerables de la Región Metropolitana (la totalidad se encuentra dentro del 40% más pobre de la matrícula nacional, esto es, de los grupos socioeconómicos 1 y 2 del Ministerio), donde ofrece educación a más de 18 mil alumnos³⁷. Todos los colegios llevan el nombre de algún benefactor. Hoy cuenta con 14 escuelas de educación básica, 2 de educación media y 1 establecimiento con educación básica y media completas. Todos reciben un aporte estatal mensual, es decir, son establecimientos particulares subvencionados y algunos de ellos - 7 escuelas básicas y un colegio de educación media - han incorporado el sistema de financiamiento compartido³⁸. Por otra parte, todas las escuelas están prácticamente al tope de su capacidad, lo que se traduce en que el tamaño de los cursos sea bastante grande: “no menos de 44 alumnos por curso”³⁹, según una de las asesoras.

Uno de los elementos más destacables de estas escuelas, conocidas también como las “escuelas Matte”, es el sentido de tradición e identidad que marca a todos los que ahí estudian o trabajan. Es común, por ejemplo, encontrar en ellas a distintas generaciones de una misma familia, o a ex alumnos que, luego de transformarse en profesionales, se reincorporan como profesores. La mística es, en este mismo sentido, un valor fundamental: profesores, alumnos y apoderados así lo reconocen. Para muchos, estudiar o trabajar allí es un orgullo y una oportunidad que nadie puede “darse el lujo” de desaprovechar.

³⁷ Cabe destacar que el primer establecimiento de la Sociedad de Instrucción Primaria se fundó en 1856 y el último en 1987.

³⁸ En el anexo del informe de esta experiencia se encuentra una tabla que muestra todos los establecimientos que administra la Sociedad de Instrucción Primaria.

³⁹ Por lo mismo, en todas las escuelas hay selección de alumnos. Hay mucha demanda, que se filtra en función de criterios académicos del alumno y de la capacidad de co-pago de los padres.

El “Por qué” de un Sistema de Supervisión

La SIP ha mantenido siempre una amplia gama de atribuciones en sus colegios, respecto de temas administrativos y pedagógicos. A través de ello, ha impreso un “sello” particular en sus establecimientos: la convergencia y similitud de un estilo de trabajo riguroso, exigente y disciplinado, que ha motivado el reconocimiento de estas experiencias.

Hace aproximadamente 6 años, se produjo un giro en el tipo de apoyo que se le entregaba a las escuelas. Si bien se obtenía buenos resultados académicos en todos los establecimientos, hacía falta un apoyo más personalizado dirigido a los docentes. Es así como, en 1999, se reorganizó el Departamento Pedagógico (DP) que comenzó a focalizar su accionar en la realización de asesorías pedagógicas de nivel “práctico”, dirigidas a los profesores⁴⁰.

Este giro se debió, básicamente, al convencimiento de un par de profesoras - en conjunto con la directora del Departamento Pedagógico- respecto de la necesidad de entregar un apoyo personalizado y mucho más cercano al trabajo de cada profesor: *“Antes habíamos sólo dos supervisoras. No teníamos la instrucción de hacer un trabajo en detalle en el aula, porque era más un trabajo administrativo, de oficina. Me di cuenta de que lo que se necesitaba era entrar y sentarse a mirar en el aula, y eso fue lo que empezamos a hacer”* (asesora). Este trabajo de apoyo se inició con sólo una asesora para matemáticas, a la que posteriormente se sumaron especialistas en lenguaje y ciencias. Hoy, prácticamente todos los sectores cuentan con un asesor.

El DP es el encargado de entregar los lineamientos centrales del quehacer educativo al interior de las escuelas de la SIP. Funciona sobre la base de un supuesto que organiza y orienta todas sus acciones: *“el profesor, muy pocas veces ha sido enfrentado y relacionado con prácticas exitosas”* (coordinadora pedagógica); al contrario, con frecuencia se produciría una especie de “círculo de la no calidad”: docentes que enseñan sólo lo aprendido en la universidad y que realizaron prácticas también en colegios de mediana o mala calidad. Además, sus experiencias posteriores no contribuyeron a mejorar tales prácticas. Es un trabajo, por lo tanto, sumamente auto-referente, lo que hace muy probable que, en la mayor parte de su vida pedagógica, los docentes arrastren inercias nocivas o poco efectivas para el aprendizaje de sus alumnos. La intención del DP es justamente revertir este círculo, generando espacios de aprendizaje para los docentes, con el foco dirigido hacia prácticas pedagógicas exitosas. Esto, a través de pasantías y de un modelo de asesoría que apoye muy de cerca el trabajo de aquellos que trabajan en sus establecimientos, mostrándoles “cómo enseñar mejor”.

⁴⁰ Antes existía un sistema de supervisión, pero que se ocupaba más bien del desempeño administrativo de los establecimientos: contratación de docentes, sueldos, revisión de pruebas. Hoy, los supervisores han sido liberados de varias de esas funciones para que se concentren en lo estrictamente pedagógico.

Los Principales Objetivos del Departamento Pedagógico, en la Actualidad, son:

- ✓ Fijar las metas pedagógicas, tanto en cuanto a los conocimientos, como a los valores que los estudiantes deben lograr. Las metas son fijadas a base de los contenidos mínimos del marco curricular del Mineduc⁴¹.
- ✓ Monitorear el proceso educacional. El DP acompaña, monitorea y apoya a los docentes a través de un sistema de asesorías externas, realizadas en terreno, por profesionales de excelencia. Las tareas de asesoría serán profundizadas a lo largo de este informe.
- ✓ Evaluar las metas propuestas, a través de la evaluación periódica de todos los cursos, niveles y actividades en los diferentes sectores de aprendizaje, mediante la observación directa de los asesores. Asimismo, se aplican instrumentos de medición elaborados por el propio DP, para comparar diferentes metodologías, chequeando, a través de estas mismas mediciones, el cumplimiento de metas por establecimiento.
- ✓ Analizar los resultados. Semanal y mensualmente, los asesores entregan un informe escrito sobre lo observado en los colegios, donde se incorporan observaciones y sugerencias. El DP utiliza estos insumos para, después, hacer análisis comparativos de las metas propuestas -con otros establecimientos similares-, con el objeto de determinar cuáles son los procesos o metodologías con mejores y peores resultados.
- ✓ Organizar las remediales. El DP establece finalmente las vías de mejora de los logros de aprendizaje, en conjunto con la dirección de los colegios, de acuerdo a las características y posibilidades de los establecimientos, focalizando la ayuda de los asesores, sugiriendo actividades, metodologías o reforzamientos.

En resumen, el DP, a través de sus asesoras, apoya a los profesores en la planificación y organización de su trabajo. Lo relevante es que el foco de este trabajo está puesto, fundamentalmente, en la sala de clases. El hecho de contar con un equipo de asesores busca, precisamente, aportar al trabajo en el aula, a través de un sistema fuertemente personalizado que sigue / apoya de cerca a cada profesor. Es necesario recordar que la SIP administra estas escuelas y que, aún cuando el foco del trabajo de apoyo está puesto en el aula, de cualquier forma, termina incidiendo en las demás áreas de funcionamiento de los establecimientos, como en la gestión presupuestaria, por ejemplo. Así, el Departamento Pedagógico no aparece para las escuelas como un apoyo aislado, sino más bien como un eslabón más de la estructura de la SIP.

Por este medio, la Sociedad busca también dar unidad a sus escuelas, a través de la transmisión de una cultura propia. Según la coordinadora de este departamento, esta cultura tiene dos dimensiones principales: 1) Evitar la pérdida de tiempo (por medio de una exigente planificación de clases y contenidos); y 2) Implantar la 'cultura' de la evaluación (gracias al acompañamiento de los asesores y de la existencia de pruebas estandarizadas realizadas externamente a todos los alumnos).

⁴¹ El marco curricular que emana del Mineduc es analizado por el DP, quien tiene la misión de traducirlo, adaptarlo e identificar los énfasis y ritmos que le parecen necesarios, según las diferentes realidades. Este trabajo se hace en comisiones de especialistas internos y externos a la institución. Este departamento distribuye, además, entre los colegios, los insumos materiales y las estrategias para desarrollar los programas establecidos.

2. Recursos Humanos y Organización de la Institución para Prestar Apoyo Técnico

Estructura Organizacional y la Figura Clave del Asesor

El Departamento Pedagógico se organiza a base de 3 actores claves: 1 Coordinador Pedagógico, responsable de dirigir el Departamento y de desarrollar las actividades curriculares, de orientación, extracurriculares y de perfeccionamiento; 19 Asesores, profesionales de excelencia pedagógica que visitan periódicamente los establecimientos para apoyar al personal docente, observando el desarrollo de clases, divulgando metodologías exitosas y evaluando los progresos de los estudiantes; y 1 Orientador, a cargo de velar por la correcta aplicación de los planes de orientación de los alumnos y apoderados.⁴²

Organizacionalmente, este modelo de supervisión combina la gestión y preparación del trabajo centralizado, con el apoyo a los profesores, fuertemente descentralizado. Por una parte, las decisiones respecto de cómo y cuándo apoyar a las escuelas y evaluar los avances de los establecimientos se toman centralmente, sin incidencia directa de las escuelas. Por otra parte, sin embargo, las escuelas palpan la cercanía y “llegada local” del DP, a través de las visitas y el apoyo personalizado de los asesores.

No cabe duda de que el trabajo de apoyo técnico que realiza el DP tiene un actor principal: ‘el asesor pedagógico’. En efecto, el modelo de asesoría, como ya hemos visto, contempla un equipo de docentes especialistas por áreas o sectores⁴³ que apoyan el trabajo pedagógico de los educadores de las distintas escuelas. Estos asesores pedagógicos tienen a su cargo un determinado sector de aprendizaje, en un determinado número de escuelas. En el caso de “comprensión del medio”, por ejemplo, hay dos asesoras para educación básica, las cuales se reparten el total de escuelas, de manera tal que cada asesora está a cargo de aproximadamente 8 escuelas. En otros sectores y en la educación media, esa proporción puede variar, siendo lo importante que cada asesor visite cada escuela, a lo menos, una vez al mes.

A ojos de muchos, el principal capital en el que se basa el apoyo técnico de la SIP está justamente en sus recursos humanos. Para la función de asesoría se trabaja con docentes de “excelencia comprobada”, que provienen de otro sistema (público o privado) o bien han demostrado su capacidad y experiencia en las mismas escuelas de la SIP (como ocurre en aproximadamente la mitad de los casos). La apuesta está en aprovechar la *expertise* de estos docentes y transmitir sus conocimientos técnicos a todos los educadores de la SIP. Se trata de especialistas por sector y nivel, por lo cual, *“nuestros asesores tienen un foco claro de cuáles son las áreas que tienen que trabajar. No creemos en los generalistas, sino en buenos especialistas”*, señala la directora del DP.

⁴² De los 19 asesores, sólo 2 trabajan a tiempo completo para la SIP (Lenguaje y Matemáticas). Las demás asesoras trabajan por hora y a honorarios, lo que por lo general les demanda 3/4 de jornada en promedio (algunos asesores trabajan más, otros menos). Las remuneraciones dependen del número de sesiones (visitas) que realizan las asesoras. El valor hora, según las asesoras, es un poco más alto (alrededor de un 20%) que lo que gana un profesor por hacer clases. Los asesores que no trabajan tiempo completo hacen clases fuera de la Fundación o en otro espacio laboral.

⁴³ Hay asesores para Lenguaje (1), Matemáticas (1), Comprensión del Medio (3), Artes (1), Computación (2) y Biblioteca (1), esto en educación Básica. En educación media, hay asesores en Matemáticas (2), Lenguaje (1), Filosofía (1), Ciencias Sociales (2), Artes (1), Computación (2) y en Religión (1).

Uno de los aspectos clave para que este tipo de apoyo técnico funcione, es la selección de estos profesionales, proceso exigente del cual se ocupa, personalmente, la directora del DP. El perfil que caracteriza a los actuales supervisores puede construirse a partir de la opinión de las propias escuelas:

Características de los Supervisores Actuales:

- ✓ Son profesores reconocidos como especialistas en su área, con un amplio manejo metodológico y actualización en las 'últimas novedades', por lo cual son considerados como una "autoridad entre pares".
- ✓ Tienen una gran experiencia como educadores en su especialidad. Prácticamente en todos los casos, solo han abandonado el aula para cumplir la función de asesoría.
- ✓ Las escuelas reconocen su apertura y capacidad para aprender, es decir, su flexibilidad: *"Los profesores dejan de ser buenos profesores cuando pierden la humildad. Un profesor está siempre aprendiendo y el asesor no tiene por qué ser una excepción" (asesora).*
- ✓ Hacen sugerencias, más que obligar a hacer modificaciones.
- ✓ Todos tienen una buena capacidad para empatizar con los docentes. Se privilegia, en ese sentido, un carácter que "llegue bien" a los profesores, sin perder autoridad frente a ellos.
- ✓ Crean ser factores de cambio y tienen un fuerte espíritu social.

El DP apuesta por un perfeccionamiento aplicado y permanente de sus asesores. *"Estamos en constante perfeccionamiento. Hace poco, yo misma terminé un postítulo en la Universidad del Desarrollo. Durante el verano, algunas asesoras estuvimos perfeccionándonos en España; además, estamos asistiendo a seminarios y charlas permanentemente. Siempre estamos revisando también las novedades del Ministerio de Educación. Acá cumplimos una función de expertas en educación y no podemos dejar de estar actualizadas" (asesora).*

Se trata, por lo tanto, de educadores de excelencia, *"de lo mejor que tenemos en nuestro sistema educativo"* señalan en el DP. Su promedio de edad bordea los 45 años y poseen, en su mayoría, una historia larga ligada a la SIP, con buenos resultados académicos y capacidad reconocida por sus pares. La mayoría - de formación rigurosa y gran profesionalismo- se ha legitimado como "experta", por su habilidad profesional, su llegada con los docentes, su apertura a las sugerencias y su humildad para enfrentar el trabajo de asesorías.

Es importante considerar, por último, que su trabajo es sometido a un proceso de evaluación que les permite mejorar sus prácticas de año en año. En primer lugar, los equipos directivos de las distintas escuelas son invitados a contestar una evaluación sobre el trabajo de los asesores que asisten a su establecimiento. Con ese material como insumo y aprovechando la experiencia de trabajo conjunto durante todo el año, la Coordinadora Pedagógica se

reúne con cada uno de los asesores y concuerda con ellos los aspectos a mejorar en el apoyo a las escuelas y docentes. Este proceso es bien visto: *“Acá hay como una cadena de evaluación. Nosotros evaluamos a los directores y profesores, y los directores nos evalúan a nosotros. Eso es importante porque siempre la evaluación te dice algo, y acá la directora del departamento se encarga de ayudarnos a interpretar las evaluaciones”* (asesor).

Preparación y Anticipación a la Supervisión

Más adelante, veremos que gran parte del éxito del modelo de asesoría se juega en la escuela y en sus salas de clase, donde queda en evidencia la *expertise* de los especialistas. Sin embargo, los propios asesores aseguran que se requiere de un nivel anterior que coordine y apoye su trabajo. De ahí la importancia del rol coordinador de quien encabeza el DP, que ejerce de líder del grupo, evalúa el trabajo de asesoría y monitorea de cerca lo que ocurre en los establecimientos. La coordinadora se reúne a lo menos una vez al mes, con cada uno de los asesores para guiar y conocer avances y problemas de lo ya realizado. Además, todos los asesores se reúnen quincenalmente con la coordinadora pedagógica, para entregar los informes de visitas, compartir el trabajo realizado y proyectar las tareas de la quincena siguiente, revisar problemas específicos y buscar una respuesta conjunta. Los asesores valoran fuertemente este trabajo de coordinación y apoyo, que sirve también para dar unidad a su quehacer.

No obstante lo anterior, los mismos asesores reconocen que el DP respeta el sistema que utiliza cada uno de ellos: *“Hay algunos, por ejemplo, que trabajamos mucho con guías que les vamos entregando a los profesores. Otros asesores prefieren no entregar los materiales hechos. Cada asesor tiene su modalidad, aunque la verdad es que trabajamos de manera bastante similar, respetando el estilo de la Sociedad”*. (asesora).

Para realizar un buen trabajo, es indispensable planificar con bastante antelación las visitas: *“Tenemos que dar el ejemplo. No podemos pedirle a los profesores que sean ordenados y preparen anticipadamente sus clases si nosotros nos mostramos improvisados”* (asesora educación media). Mes a mes, se calendariza al menos una visita por escuela⁴⁴, revisando previamente y con detalle, la planificación de los cursos que pueden ser visitados, con la idea de ir midiendo el logro de los objetivos trazados a comienzo de año. Los asesores revisan también los informes que ellos mismos redactan, una vez finalizada cada visita: *“Así podemos recordar los aspectos que están fallando en ese curso. Si hemos visto una debilidad en la visita anterior ahora debemos ir preparadas para mejorar eso”* (asesora educación básica). Esta organización previa permite detectar los casos más complicados o focalizar más el apoyo, lo que ayuda a establecer prioridades en un ambiente en donde el tiempo escasea: *“En este trabajo lo más importante es planificarse bien. Las responsabilidades son muchas, hay que trabajar con mucha gente distinta y la única manera de enfrentar esto es organizadamente, con calendarios muy bien ordenados”*, señala una asesora.

⁴⁴ Esto es posible en el caso de Básica y en los sectores de lenguaje, matemáticas y ciencias. Otras áreas cuentan con menos asesores, por lo que las visitas son menos frecuentes.

Hay una filosofía en la base del trabajo de los asesores, que en definitiva, representa el alma de la SIP: la educación requiere de un enfoque pragmático, sin grandes teorías ni análisis. *“Lo que hacemos finalmente es transmitir experiencias. Por eso que lo más importante es el trabajo en terreno que hacemos”* (asesora educación básica). *“Las dudas que tenemos en el plano educacional hay que resolverlas a través de los propios niños. La teoría no sirve para este tipo de cosas. Es la realidad de la sala, del niño, la que me sirve para evaluar qué metodología funciona mejor. Y así trabajamos nosotros”* (asesora).

3. El Trabajo con las Escuelas y Liceos

¿Cómo se Supervisa o Apoya a las Escuelas?

El trabajo de apoyo técnico de los asesores del DP, puede resumirse en tres líneas básicas: Visita a las escuelas, Liderazgo en el proceso de planificación y Apoyo en aspectos específicos. A continuación, se describe y analiza cada una de estas funciones.

Visita a las Escuelas

Como se desprende de varios aspectos ya tratados, el eje del apoyo es la sala de clases. Se trata de un trabajo enormemente personalizado y centrado en el aula: *“Es un trabajo casi uno a uno. Nuestros asesores lo que hacen es meterse a la sala de clases y ver lo que el profesor hace y no hace”*. Este es justamente el “sello” del trabajo de supervisión de la SIP. Para ello, los distintos especialistas realizan una visita intensa a cada escuela, al menos una vez al mes un día completo durante todo el año, en el caso de la educación básica⁴⁵.

Las visitas son programadas y no hay espacios para sorpresas. En la mayoría de los casos, los docentes esperan la visita para resolver sus dudas más importantes: *“La idea es que los profesores sepan cuando vamos a ir para aprovechar al máximo nuestra visita. Ellos saben que después no nos van a volver a ver en un mes más, por lo que no tiene sentido hacer visitas sorpresa”* (asesora educación media).

El primer paso consiste en planificar el día de trabajo, en conjunto con la dirección de la escuela, definiendo las clases que serán observadas, en razón de una mayor necesidad de apoyo o por compromiso adquirido en visita anterior. Posteriormente, los asesores informan al docente y acuerdan el mecanismo a utilizar (con o sin intervención directa del asesor). El siguiente cuadro ilustra el trabajo de asesoría en el aula.

Recuadro 1. El Trabajo de Asesoría en la Sala: Aspectos Principales

- * Minutos antes de comenzar la clase, el supervisor conversa con el docente sobre el contenido de la misma.
- * En algunos casos, el supervisor se convierte en “un alumno más” dentro de la sala.
- * Casi siempre, ofrece la posibilidad de intervenir directamente y corregir algunos aspectos de la clase. En algunos casos el mismo docente le solicita que haga la clase⁴⁶.
- * En muchas ocasiones, el asesor toma la palabra en la clase y “enseña” a su colega cómo potenciar el aprendizaje de sus estudiantes.
- * En la gran mayoría de los casos, los estudiantes se comportan normalmente durante la visita, lo que favorece un apoyo más fructífero. Esto, porque están acostumbrados a este tipo de observaciones y a que se les avisa cuándo habrá visita.

⁴⁵ En el caso de la media, dado que el número de supervisores por escuela es menor, las visitas son un tanto más espaciadas.

⁴⁶ A modo de ejemplo, una de las profesoras explica que en una ocasión tuvo que pasar un contenido que nunca había enseñado: “le dije a mi asesora que me gustaría que esa clase la hiciéramos juntas para sentirme apoyada. Ella me ayudó mucho en lo metodológico, porque yo manejaba bien el contenido, pero no sabía como entregárselo a los alumnos”.

Una vez finalizada la clase, en reunión privada, quien asesora plantea al docente las fortalezas y debilidades de la clase observada y elabora sugerencias para ayudarlo a mejorar en la próxima oportunidad. Estos aspectos son verbalizados y registrados por escrito en un informe elaborado a mano⁴⁷, in situ, previa conversación y acuerdo con el docente⁴⁸. *“En este proceso de devolución, tratamos de que no se nos escape ningún detalle. Ese es el espacio para las sugerencias y para que el profesor asuma lo que debe corregir”* (coordinadora general pedagógica). Si no hay acuerdo en las observaciones, se puede llegar a una instancia de conversación director / asesor para dilucidar el tema, aunque esta situación es más bien excepcional.

Junto con “devolver” a cada docente, los especialistas por sector entregan sus observaciones al director de la escuela, para comprometer su participación en el mejoramiento permanente de la calidad del trabajo docente, haciéndose cargo de las debilidades y entregando apoyo en los temas o aspectos definidos por el asesor⁴⁹. En algunas visitas, además de observar la clase, los asesores se reúnen con docentes de un nivel o área específica, revisan aspectos generales del estado de la planificación y unifican criterios para las clases siguientes.

En consecuencia, la sala de clases representa, para los asesores, el foco de las visitas. Sin perjuicio de esto, en el trabajo con los equipos directivos, es posible percibir problemas que trascienden el ámbito de la sala de clases. En esos casos, es la Coordinadora del DP la que se hace cargo de estos temas, en las reuniones que, una vez al mes, sostiene con cada director por separado. En estas reuniones se habla sobre la gestión general de la escuela: clima institucional, liderazgo, trabajo en equipo, vínculo con el entorno y padres, etc. De todas formas, en el DP reconocen debilidades en estos ámbitos y prefieren concentrar la tarea en el mejoramiento del trabajo en el aula. El hecho de que la asesoría se concentre sólo en la sala de clases es visto por todos los actores, como una fortaleza: *“Lo que importa es el trabajo que hace el profesor con sus niños. Lo demás es importante, pero pasa a ser secundario. Por eso que hemos tenido tanto éxito”* (coordinadora DP).

Planificación y Evaluación

El trabajo de asesoría no sería posible sin una rigurosa planificación. Es por esta razón que el asesor cumple un rol fundamental en la planificación del año escolar. Antes de que este comience, los asesores se juntan con los docentes de cada establecimiento para organizar el programa anual de estudios en un proceso interactivo, aunque fuertemente liderado por cada asesor. Gracias a este proceso, cada docente cuenta, a comienzos de marzo, con un cronograma de contenidos detallado al menos quincenalmente, lo que ayuda a ambos actores en sus tareas de educar y apoyar técnicamente, proceso que los docentes evalúan muy positivamente: *“Ahí se ordena todo lo que se hará en el año. El trabajo se hace mucho*

⁴⁷ El hecho de que el informe sea elaborado a mano tiene una justificación para las asesoras: “si quisiéramos entregarlo en un formato electrónico perdería la gracia que tiene la inmediatez de la asesoría. No saco nada con enviarle un informe bonito en una semana después si ella necesita corregir su error a la clase siguiente”.

⁴⁸ El informe que se entrega se caracteriza por su simpleza, lo que facilita su lectura y posterior ejecución. Para cada clase, se describen los principales aspectos positivos de lo observado, los aspectos a mejorar y posibles alternativas para solucionar los problemas identificados.

⁴⁹ Los casos más críticos - aquellos en donde los profesores no logran mejorar sus deficiencias - se derivan a otras instancias de la SIP en donde se toma la decisión de reubicarlos o marginarlos de la institución. Este tipo de casos son bastante aislados, lo que tiene directa relación con la exigente selección de profesores que realiza la SIP.

más fácil y después solo hay que ir trabajando el detalle de cada clase". En estas visitas especialmente dedicadas a la planificación, los asesores organizan el trabajo, consensuando objetivos y metas en cada asignatura y nivel.

La planificación se realiza en cada escuela, separadamente, pues como plantea una de las asesoras: *"No esperamos que todos nuestros colegios sean iguales. Cada colegio es una realidad muy distinta. No por que sean de la misma institución van a ser todas iguales. Todos llevan la misma línea, pero no todos pueden proponerse los mismos objetivos".* En el área de lenguaje, por ejemplo, los establecimientos se proponen metas respecto de ciertas palabras que sus alumnos debieran manejar.

La evaluación y monitoreo de los resultados juegan también un rol fundamental, donde se suma a las visitas, otra herramienta de asesoría: las pruebas estandarizadas⁵⁰, elaboradas en el propio DP, aplicadas anualmente en dos niveles y cuyos resultados, sumados a las pruebas que aplican los propios establecimientos, favorecen el seguimiento de los aprendizajes en cada escuela, en cada nivel y en cada niño. Esto permite focalizar el apoyo y reforzar los contenidos en las escuelas y niveles que más lo necesitan.

Los asesores resaltan la importancia que tiene el seguimiento de metas: *"Las escuelas se ponen las metas con un plazo estimado. Para poder controlar eso, el asesor debe manejar muy bien las metas de ese colegio. Por ejemplo, en mi caso, hicimos un plan de trabajo para matemáticas, con los octavos básicos. Todos los meses tenía una reunión con los profesores de ese colegio, que dictaban matemáticas en 8°. Todos los meses nos poníamos de acuerdo en una tarea u objetivo que tenía que cumplirse en la sala de clases. Y todos los meses, los profesores me iban entregando un informe simple que hablara de cuánto se había cumplido esa tarea. Esa es una manera de hacer un seguimiento a ciertos objetivos".*

Los asesores creen que en este tipo de seguimientos está una de las claves más importantes de su trabajo: *"No podemos descuidar nada. A veces los profesores no cumplen nuestras sugerencias, por lo que hay que estar permanentemente encima. Un ejemplo me pasó hace poco: descubrimos un problema en matemáticas de séptimo de uno de los colegios, pues las niñas no estaban cumpliendo con sus tareas. Acordamos algunas alternativas con los profesores. Un mes después me di el tiempo para ir a ese mismo curso y revisar cuaderno por cuaderno para evaluar cómo había evolucionado ese tema"* (asesora educación básica).

⁵⁰ Se aplican estas pruebas para Lenguaje, Matemáticas y Comprensión del Medio.

Apoyo en Aspectos Específicos

Además de visitar las escuelas y salas y apoyar el proceso de planificación, los asesores cumplen otras funciones específicas. Por tal razón, es posible hablar con propiedad de consultores “todo terreno” para referirse a ellos, ya que, comúnmente, sugieren lecturas, actividades, textos complementarios, elaboran materiales que envían a las escuelas o sirven de comentaristas y correctores de las evaluaciones que elaboran los mismos docentes. Estos valoran la entrega y disponibilidad casi completa que ello implica para la asesoría: *“Pasa mucho, por ejemplo, que no sabemos cómo pasar un contenido de una manera que le haga más sentido a los chicos. Ellas siempre nos hacen sugerencias, nos prestan un libro o nos dan la referencia de cómo buscar un ejemplo en Internet”* (profesora). Esto tiene claramente implicancias en su carga laboral: *“Al final, estamos en la misma situación de un profesor común. La mayoría de las veces tenemos que llevarnos trabajo para la casa”*, plantea una de las asesoras. Sin embargo, también reconocen que la amplia experiencia acumulada les juega a favor: *“Pasa seguido que varios colegios presentan un mismo problema. Así, se puede preparar un mismo taller que sirve para varias escuelas”*.

La transmisión constante de experiencias entre escuelas es también altamente valorada por los docentes: *“A mí me ha pasado que no tengo cómo enseñar bien un contenido de lenguaje que sea motivante y significativo para los niños. Algunas veces mi asesora me ha traído recortes y me ha dicho que en uno de los colegios eso funcionó, que lo pruebe y después le diga si sirve también acá. Y así se va probando con los distintos colegios”* (profesora educación básica).

Otro ejemplo de apoyo específico es la realización de talleres fuera del horario de clases. Por lo general, los docentes solicitan un taller específico en algún tema o contenido: *“Hace poco hicimos un taller de cómo enseñar fracciones. Hablamos de cómo se debía enseñar este tema haciendo la secuencia desde primero hasta octavo. Estos talleres nos han dado resultados, le hacen sentido a los profesores y siempre terminan muy agradecidos”* (asesora educación básica).

En resumen, es posible concluir que, aún cuando gran parte de los esfuerzos de los asesores se concentra en el aula y en la relación con cada docente, su trabajo incide también en la gestión de la escuela, respecto de lo cual emiten recomendaciones, a través de la directora del DP. Además, frecuentemente, trabajan en equipo con los profesores y sostienen reuniones con los directores en cada una de sus visitas. Complementariamente, como ya se dijo, la directora del DP se encarga de seguir de cerca los aspectos relacionados con la gestión de las escuelas (liderazgo, clima institucional, trabajo en equipo, disciplina fuera del aula, organización del trabajo de la escuela), gracias a las reuniones mensuales que sostiene con los equipos directivos.

Gran parte de la buena evaluación que los docentes hacen de los asesores se debe a que aquellos perciben a éstos como un apoyo y no como agentes de supervisión o control. De hecho, *“Usar el concepto de supervisión no es bueno, se asocia de inmediato a la idea de control. En cambio asesoría es un concepto más amigable y que a los profesores nos gusta más”* (profesora educación media). Por otro lado, los profesores también reconocen que un elemento crucial es la entrega de *feedback* y sugerencias concretas y ese solo hecho la transforma en una experiencia bien evaluada: *“Yo he visto que en otras evaluaciones observan al profesor, anotan y guardan la información en un sobre. Aquí las cosas se conversan de inmediato y abiertamente. Además, nosotros sabemos las cosas o los criterios con los que nos están evaluando”* (profesora educación básica). La transparencia es, como señala una profesora de educación media, un aspecto relevante: *“Yo veo lo que la asesora está anotando, porque hemos acordado los criterios de la observación antes. No se trata de que llegue una persona y se siente al final de la sala y uno no sepa nada de la observación”*.

Junto con la retroalimentación y transparencia que prima en este estilo de supervisión, las escuelas valoran también el estilo que utilizan los asesores para ejecutar su supervisión. Ninguno de los profesores entrevistados afirma haberse sentido ‘pasado a llevar’ por los asesores, como afirma una docente: *“Prima una relación de respeto. No nos imponen nada. Todo lo que nos dicen lo hacen sentir como una sugerencia. Ahora, nosotros la mayoría de las veces los seguimos al pie de la letra, porque por algo la Sociedad los considera como asesores”*.

Los asesores reconocen que el hacer correcciones y sugerencias a los docentes es uno de los aspectos más difíciles y que esto debe ser manejado con mucho cuidado: *“Primero, hay que reforzarles lo positivo, todo lo bueno que viste en su clase”*. El DP pone bastante énfasis en la corrección de errores, pero no olvida felicitar y apoyar también a sus mejores profesores. Por ejemplo, frente a un avance importante en la calidad del trabajo en el aula, el departamento, a través de su asesor, envía una carta de felicitaciones al docente, lo que obviamente genera un sentimiento de satisfacción que ayuda a legitimar el modelo. Según los propios asesores, los profesores también aceptan y valoran su trabajo, porque los ven trabajar cerca del aula: *“Muchos se las dan de expertos pero se alejan de la realidad de la sala de clases. A los profesores les gusta la idea de que la persona que los guíe esté en su mismo nivel, que se meta a la sala y haga los juicios fundamentados en lo que vio. No por ser un asesor hay que estar alejado del aula. Los profesores valoran el que uno esté cerca y que no perdamos el contacto con la sala de clases”* (asesora educación básica).

Por otra parte, esta valoración tiene que ver también, según algunas profesoras, con el hecho de que este modelo viene a paliar, en alguna medida, el sentimiento de desamparo al que se enfrentan diariamente: *“Nosotros los profesores, somos una de las pocas profesiones en donde estamos prácticamente siempre solos, solos en la clase. Por eso que es tan*

importante contar con un apoyo en la sala, para tener otra mirada” (profesora educación media).

La buena relación entre asesores y docentes es uno de los capitales más importantes de este modelo de supervisión, lo que se evidencia, de hecho, en el lenguaje, donde los conceptos más frecuentes son “asesoría” o “apoyo”, en lugar de supervisión: *“En un comienzo, no fue fácil. Obviamente que a nadie le gusta en primera instancia que alguien venga a observar su clase. Pero ahora todo es distinto. De hecho, la mayoría de los profesores está esperando el día de la visita de su asesor. Es un momento agradable y algo que los profesores esperan”* (profesora educación media).

Todo lo anterior puede resumirse como una “legitimidad sustantiva” - pilar fundamental en el trabajo del DP -, ganada en función del modo de trabajo y de la reconocida capacidad académica de los asesores, lo que genera confianza en los docentes y constituye un piso importante para el trabajo de la SIP. Sin embargo, esta legitimidad que se gana en el plano técnico, tiene también una dimensión formal, que en alguna medida “presiona” a las escuelas a respetar el trabajo de los asesores: *“El respaldo de la SIP siempre es importante. Esto, obviamente ayuda a que en los colegios nos respeten y nos escuchen. No es que nos tengan miedo, pero hay que entender que la SIP es una institución de mucho prestigio y los profesores respetan las decisiones que se toman”* (asesora).

¿Cuánto Pesa la Escuela en una Supervisión como ésta?

Muchas experiencias de supervisión o apoyo técnico son enjuiciadas negativamente, debido a que no responden, finalmente, a lo que cada escuela necesita. La esencia del apoyo personalizado que entrega la SIP permite romper con esta crítica, puesto que trabaja cada caso en particular. La ventaja de la SIP y su Departamento Pedagógico es, justamente, entregar una respuesta particular a cada escuela y más exactamente, a cada profesor.

A partir de lo anterior, las escuelas tienen una incidencia importante y cumplen un rol activo en el desarrollo de la supervisión. En primer lugar, porque la planificación del año la hace cada escuela con el apoyo del asesor. Así, los profesores saben que son supervisados en función de ciertos criterios y contenidos, en cuya definición ellos mismos participaron. En segundo lugar, porque la escuela define, en conjunto con los asesores, cuáles son las áreas en las que es más necesario el apoyo. Esto se realiza en conjunto con los directivos de cada escuela, lo que permite focalizar y aprovechar mejor el trabajo de los asesores. En tercer lugar, porque, al mantener una relación muy cercana, se produce una dinámica de *feedback* - a través de una entrega mutua de sugerencias - lo que ayuda a corregir el trabajo de ambos. Por último, las visitas de los asesores finalizan siempre con un recuento de aspectos a mejorar, que quedan bajo la responsabilidad de los profesores y del director de la escuela.

Todos estos factores contribuyen a que, finalmente, la escuela no sienta a la supervisión como un proceso lejano que impone remediales a sus problemas: *“La gracia de los asesores es que pasan a formar parte de nuestra escuela. No son vistos como extraños y tenemos confianza en ellos”* (profesora educación media).

La Relación de la Supervisión con Otros Actores Relevantes

En términos generales, puede afirmarse que el trabajo técnico y pedagógico que se realiza con las escuelas de la SIP no contempla la participación relevante de otros actores complementarios. En parte, esto es entendible, debido a que los departamentos provinciales de educación focalizan sus esfuerzos en aquellas escuelas y liceos con más problemas y claramente, las escuelas de la SIP - dados sus buenos resultados - no son foco central de preocupación. Esto ha conducido a que no exista una relación -más allá de lo estrictamente administrativo- entre la SIP y los distintos departamentos provinciales.

A lo anterior se suma una visión crítica - desde la SIP y su Departamento Pedagógico - hacia el trabajo de los Deprov: *“No estamos de acuerdo en algunos aspectos técnico-pedagógicos. Se nota que no saben mucho. Por lo mismo, preferimos trabajar independientemente”* (directora escuela). La Coordinadora Pedagógica de la SIP percibe negativamente la relación con la supervisión ministerial: *“Los supervisores, generalmente no ayudan, sino que más bien torpedean nuestra labor”*.

Con las municipalidades en las que trabaja la SIP se da una situación bastante similar, lo que confirma su tendencia a trabajar centralizadamente, sin recurrir a redes y centrando casi todos sus esfuerzos en el apoyo a los profesores.

4. Resultados que el Apoyo Técnico ha Conseguido

La SIP es una experiencia exitosa en cuanto a sus resultados académicos, lo que es confirmado, de año en año, por las mediciones de aprendizaje que aplica el Mineduc y la propia Sociedad⁵¹. Si bien esto siempre ha sido así, los actores de las escuelas estudiadas aseguran que el sistema de asesorías ha fortalecido y consolidado aún más el buen trabajo pedagógico que en estos establecimientos se hace: *“Siempre hemos sido colegios destacados. Pero ahora es verdad que con el Departamento Pedagógico se notan cambios positivos. Los profesores hemos aprendido mucho con las asesoras y eso ayuda mucho”* (profesor educación básica).

A juicio de los propios asesores, uno de los cambios más importantes que puede percibirse es la habilidad que hoy muestran los profesores para planificar: *“Los profesores hace unos cuantos años atrás no sabían planificar. Ni hablar de planificaciones anuales. Hoy, por el contrario, incluso en varias de nuestras escuelas, los profesores cuentan con un cuaderno de planificación en donde tienen ordenados los contenidos clase por clase, como si fuera el cuaderno de un alumno. Ese es un cambio importante y se debe al énfasis que hemos puesto nosotros en este tema”*.

Los profesores reconocen además que la asesoría les ha permitido mejorar pequeños detalles que pueden hacer una diferencia importante en el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, una de las profesoras admite que tenía una debilidad al no saber cómo o cuándo corregir las tareas que mandaba a la casa. A través de la observación, por su parte, la asesora se dio cuenta de que los niños no estaban cumpliendo con sus responsabilidades, por lo que fue necesario dedicarse, durante un mes, a establecer un mecanismo eficiente de revisión de tareas que, hasta hoy, sigue siendo supervisado por el asesor. Si bien en los resultados SIMCE inciden muchos más factores que la sola asesoría técnica que se entrega desde el año 1999, en la tabla que sigue se puede apreciar con claridad, que las escuelas de la SIP mejoran su rendimiento en el período 1999 - 2000. Según algunas asesoras y profesores de las escuelas estudiadas, este avance no puede explicarse sin considerar el efecto del apoyo que ha entregado el Departamento Pedagógico.

⁵¹ Los datos SIMCE del año 2002 son aclaradores a este respecto: las escuelas de la SIP se distancian por más de 30 puntos del promedio nacional en lenguaje; casi 45 en matemáticas y más de 30 en comprensión del medio. Además, estas escuelas, en promedio, obtienen resultados sustantivamente más altos (50-60 puntos de diferencia) que otras escuelas que trabajan con el mismo grupo socioeconómico de alumnos.

Tabla 1: Avance SIMCE en los Promedios de los Cuartos Años de la SIP

Subsector	1999	2002
Lenguaje	273,8	283,4
Matemáticas	282,8	291,6
Comprensión del Medio	274,6	285,7

Otra de las implicancias importantes que ha tenido el apoyo técnico de los asesores, ha sido la mayor uniformidad que se ha logrado entre las escuelas, en términos de sus resultados de aprendizaje. Ahora es más difícil hablar de 'buenas escuelas' o de rendimientos 'deficientes' dentro de la SIP: *"Hoy, los colegios están mucho más a la par. No hay diferencias tan marcadas y es, o yo creo, se debe a que hemos hecho un trabajo interesante al poner el foco en ayudar a los profesores con más problemas. Hemos nivelado hacia arriba"* (asesora educación básica). Esto, según una profesora entrevistada, se debe a que *"Los asesores tienen la posibilidad de visitar todas las escuelas de la SIP, lo que enriquece a las asesoras y a los profesores mismos. La experiencia que ellas ganan se va complementando y a la larga eso ayuda a que todos los colegios lleguemos al mismo fin, a los objetivos que tiene la institución"*.

Cuando se ahonda en los factores que pueden contribuir a la efectividad de un trabajo como éste, por cierto, el primero que resalta es la mística e identidad institucional que caracteriza a cada una de las escuelas de la SIP. En efecto, al ingresar a éstas, se puede percibir el anhelo y convicción de dirigirse todos hacia el objetivo de derrotar la situación de pobreza - en la que se ven envueltos la mayoría de sus alumnos -, a través de una educación de excelencia. Y esta convicción ayuda, básicamente, porque los profesores valoran el apoyo entregado, como una nueva vía para seguir fortaleciendo el trabajo de las escuelas.

Una de las asesoras reconoce que el buen resultado de las asesorías sólo es entendible en un contexto como el de la SIP. *"Esta es una institución exigente, que tiene ese sello. Los profesores que entran a trabajar acá saben que entran a los mejores colegios del país y que se les va a exigir acorde a eso. Además, son profesores que hacen carrera y que se perfeccionan bastante. Están en un contexto de rigurosidad, de rigor y exigencia. Entonces es entendible que una supervisión o una asesoría no les suene tan terrible. Por eso que aceptan una asesoría, porque les va a ayudar a ser todavía mejores profesores"*.

5. Conclusiones y Aprendizajes Pensando en un Sistema de Supervisión

La experiencia del Departamento Pedagógico de la SIP entrega varios elementos que pueden resultar útiles, pensando en un sistema nacional de supervisión. La legitimidad que los asesores se han ganado y los buenos resultados que se habrían conseguido con el giro del DP hacia las asesorías de especialistas, son los principales avales de este trabajo. Algunos de los elementos más destacables de esta experiencia, son los siguientes:

- ✓ La SIP parte del supuesto que la única supervisión efectiva es aquella que llega al nivel más sustantivo del proceso educativo: el trabajo del profesor en el aula. Se desprende también, de esta experiencia, que un trabajo de apoyo en el aula puede verse enriquecido si ese apoyo es entregado por especialistas de los distintos subsectores.
- ✓ La experiencia de los asesores confirma que una de las claves de los modelos de supervisión está en el equilibrio que se debe lograr entre el control y el apoyo. Los profesores de la SIP se sienten apoyados pero, al mismo tiempo, el Departamento Pedagógico “presiona” a las escuelas y docentes, con el objetivo de no descuidar el seguimiento de metas.
- ✓ La supervisión realizada por la SIP muestra que una de las vías para asegurar buenos resultados se realiza a través de un seguimiento al trabajo de los docentes, que no deja espacios sin evaluar. Como plantea una de las asesoras: *“Donde el Ministerio falla y nosotros no, es [en el hecho de] que nosotros entregamos lineamientos de lo que hay que hacer en los colegios, pero estamos constantemente encima, revisando que eso se esté cumpliendo”*.
- ✓ Esta experiencia deja también en evidencia la centralidad que pueden llegar a tener las variables subjetivas en el buen desempeño de una supervisión. Los asesores de la SIP han logrado ganarse un espacio de legitimidad en las escuelas y han logrado también establecer una relación de confianza con los docentes.
- ✓ Este modelo de supervisión también arroja luces sobre los potenciales beneficios del nexo que la asesoría técnica pueda establecer con los temas administrativos. En este caso - dado que la SIP, al mismo tiempo que apoya a las escuelas, es también su propio sostenedor -, se crea un contexto en el que los establecimientos legitiman con mayor facilidad la figura del Departamento Pedagógico.
- ✓ Por otra parte, la experiencia de la SIP entrega insumos para definir un perfil apropiado de los supervisores: profesionales de la educación; especialistas en alguna área; en perfeccionamiento constante; con experiencia vasta en el aula; buena llegada con los profesores, entre otras características.
- ✓ Se confirma la idea de que un sistema de supervisión requiere mucho más que solo buenos supervisores. El eficiente trabajo que realizan los asesores se debe, en parte importante, al esfuerzo de la directora del Departamento Pedagógico por coordinar, guiar y evaluar el trabajo de estos actores y al enorme trabajo de preparación y organización previa que los asesores realizan antes de ejecutar las visitas.

- Finalmente, esta experiencia de supervisión no se caracteriza por su vinculación con otras redes de apoyo o instituciones públicas y privadas. El trabajo que realiza la SIP con sus escuelas, de hecho, es más bien aislado, auto-referido. En general, las escuelas de la SIP no cuentan con apoyos complementarios en el ámbito técnico – pedagógico. Por su parte, la supervisión ministerial cumple un rol casi nulo. Se demuestra así que, aún cuando un apoyo técnico puede articularse con otros actores, en ciertos contextos esto puede no ser relevante ni necesario, como ocurre en el caso de la SIP.

La experiencia de la SIP posee, al mismo tiempo, algunas debilidades, de las cuales también se puede aprender, pensando en el nuevo ‘Sistema Nacional de Supervisión’. Dentro de ellas, la más importante tiene que ver con la lógica asistencial en la que puede caer este tipo de apoyos. Como plantea uno de los asesores: *“Hay veces en que es necesario entregarles todo hecho a los profesores. Es la única forma de que algunas cosas resulten bien”*, lo que obviamente no ocurre siempre, sino más bien en aquellos casos en los que el profesor no puede ser reemplazado y muestra malos resultados permanentes. La lógica de un experto, mal manejada, bien puede terminar en una dinámica en la que los profesores no se ‘empoderen’ o no pongan esfuerzos de su parte, puesto que trabajan en un contexto donde siempre pueden contar con el apoyo de un profesor especialista.

Además de este riesgo asistencialista, la lógica de apoyo personalizado nos conduce también a la limitación de fondo de una experiencia como ésta: la supervisión logra mejorar el trabajo de los profesores, pero no necesariamente instala capacidades en las escuelas. No es posible afirmar, por ejemplo, que gracias al apoyo de las asesoras, hoy la SIP cuente con mejores escuelas, aunque sí lo hace con mejores docentes de aula. A la larga, el hecho de no darle importancia al fortalecimiento institucional de las escuelas, puede transformarse en una limitación.

Anexo

Listado de Establecimientos SIP

Establecimiento	Año fundación	Dependencia	Comuna	Matrícula	Niveles que imparte	Nº de cursos
Jorge Alessandri (sede hombres)	1987	Part/subv. (gratuito)	Renca	1053	Básica	24
Jorge Alessandri (sede mujeres)	1987	Part/subv. (gratuito)	Renca	1251	Básica	30
Elvira Hurtado Matte	1952	Part/subv. (Financ. compartido)	Quinta Normal	1115	Básica	26
José A. Alfonso	1955	Part/subv. (gratuito)	PAC	1270	Básica	31
Presidente John Kennedy	1964	Part/subv (gratuito)	Lo Espejo	1340	Básica	30
Arturo Matte Larraín	1982	Part/subv (gratuito)	San Ramón	1175	Básica	26
Presidente José Joaquín Prieto	1964	Part/subv. (gratuito)	La Pintana	1340	Básica	30
Claudio Matte	1964	Part/subv. (gratuito)	La Granja	1273	Básica	30
Presidente Alessandri (hombres)	1953	Part/subv (financ. compartido)	Independencia	1107	Básica	27
Arturo Toro Amor (mujeres)	1960	Part/subv (financ. compartido)	Independencia	1236	Básica	30
Rafael Sanhueza Lizardi	1945	Part/subv (financ. compartido)	Recoleta	1541	Básica Media (HC)	16
Francisco Andrés Olea (hombres)	1889	Part/subv (financ. compartido)	Santiago centro	714	Básica	16
Guillermo Matta	1929	Part/subv (financ. compartido)	Santiago	840	Básica	19
Instituto Claudio Matte (mujeres)	1980	Part/subv (financ. compartido)	Santiago	504	Media (HC)	12
Hermanos Matte	1935	Part/subv (financ. compartido)	Santiago	1025	Básica	24
Francisco Arriarán (mujeres)	1898	Part/subv (financ. compartido)	Santiago	1069	Parvularia Básica Media (hasta 2º medio)	26
Liceo Industrial Italia	1986	Part/subv (financ. compartido)	Santiago	563	Media (TP)	12

Capacitación y Apoyo Sistemático con Implicancias en el Aula

Karin Ermtter
Andrea Flanagan

Resumen de la Experiencia

Esta experiencia se diferencia de las otras, ya que la Fundación presta servicios a escuelas pertenecientes a comunas de la VII y VIII Regiones, pero no es sostenedor, como en el caso de la SIP, Belén Educa, o de los municipios, y tampoco es parte del Mineduc o de un departamento provincial (Deprov). La Fundación Educacional Arauco (FUNDAR) es una institución sin fines de lucro, creada en 1989 por Celulosa Arauco y Constitución S. A., con el objetivo de *“aportar a la calidad y equidad de la educación en las regiones donde la empresa tiene presencia”*. El foco de acción de FUNDAR son las escuelas básicas municipalizadas, en las cuales trabaja con la totalidad del equipo directivo y docente (parvulario y básico) de cada establecimiento, entregando capacitación a profesores a través del fortalecimiento y la actualización de conocimientos en las áreas de lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático, gestión pedagógica y autoestima, junto con la donación de materiales como bibliotecas de aula y libros de apoyo para los profesores.

El apoyo a cada escuela constituye un plan sistemático de intervención, *“de carácter específico e intencionalmente elaborado, al servicio de metas consideradas valiosas desde una perspectiva pedagógica”*. Todo programa de capacitación aplicado por FUNDAR implica la interrelación de los objetivos con los problemas que intenta resolver y la participación y compromiso de los directivos, profesores jefe y de asignatura, educadoras de párvulos y sicopedagogos de las escuelas correspondientes. La duración de cada capacitación depende del programa implementado, pudiendo abarcar de 2 a 4 años. Cada capacitación es “multimodal”, es decir, contempla entre 5 y 6 modalidades de intervención: a) Jornadas de Capacitación, b) Talleres de Apoyo Pedagógico, c) Visitas a las Escuelas y/o Observaciones de Aula, d) Reuniones Mensuales, e) Reuniones de Directores y f) Apoyo en Psicología Educacional. Adicionalmente, se realizan reuniones periódicas con las autoridades educacionales de las comunas y del Departamento Provincial.

Lo que llama la atención en esta experiencia, es la capacitación efectuada y el seguimiento posterior a ésta, que permite asegurar que lo aprendido sea transferido al aula y perdure en el tiempo: los materiales entregados son coherentes con los conocimientos abordados y claros en su aplicación, constituyendo una real ayuda para el profesor; las visitas al aula permiten conocer el grado de aplicación de los contenidos enseñados y las reuniones mensuales hacen posible ir ‘afinando’ la transferencia de los conocimientos.

1. Características Generales, Enfoque de Supervisión y Características de las Escuelas que Atiende

Características Generales de la Fundación: el Aporte Privado a la Educación Pública

La Fundación Educacional Arauco (FUNDAR) fue creada el 11 de abril de 1989 y es una institución sin fines de lucro, dependiente de la empresa Celulosa Arauco y Constitución S.A. Desde su fundación, su objetivo ha sido *“aportar a la calidad y equidad de la educación en las regiones donde la empresa tiene presencia”* (Directora FUNDAR), por lo que, a partir de esa fecha, ha desarrollado diversos programas educativos en 11 comunas con altos índices de pobreza de la VII y VIII Regiones. No obstante, la presencia de la Fundación en cada comuna no es uniforme, dependiendo ésta de las necesidades de cada una de ellas.

Durante este tiempo, ha capacitado a alrededor de 1500 docentes o agentes educativos de 200 escuelas o centros de atención - principalmente municipalizados - y favorecido a más de 36.000 niños (FUNDAR, 2004). Entre estos establecimientos se encuentran escuelas rurales y urbanas; tradicionales, medianas o combinadas (uni, bi o tridocentes), y algunas pertenecientes a comunidades indígenas (principalmente, mapuche). Es frecuente que las diferencias entre las escuelas se aprecien más por comuna, que entre establecimientos individuales. Es así, por ejemplo, que los alumnos de algunas comunas presentan mayores niveles de lectura que otras; que los estudiantes de la comuna de Tirúa poseen mejores niveles de autoestima, en comparación con sus pares de otras localidades, etc.

El foco de acción de FUNDAR son las escuelas básicas municipalizadas de las comunas de las regiones antes señaladas. En cada comuna, la Fundación trabaja con la totalidad del equipo directivo y docente (parvulario y básico) de cada escuela. La participación de la totalidad de las escuelas básicas municipalizadas de una comuna, en conjunto con la planta docente de cada establecimiento, constituye una condición para que FUNDAR efectúe su asesoría. No obstante, cuando las comunas son grandes (por ejemplo, Constitución), se trabaja en períodos sucesivos con escuelas agrupadas, (por ejemplo, rurales y urbanas). En la práctica, no han existido casos en que alguna comuna no haya participado; generalmente, cuando alguna escuela o profesor no desea el apoyo, *“el resto de sus colegas lo termina convenciendo”*.

Ocasionalmente, el apoyo también se ofrece a establecimientos particulares subvencionados en condiciones de pobreza y con bajos resultados de aprendizaje.

El trabajo de la Fundación, a través de los años, no ha presentado grandes variaciones. En sus inicios y hasta 1993, FUNDAR desarrolló un programa de colaboración económica y de asesoría pedagógica en una escuela municipal en la VII Región, con asesoría técnica de la Fundación Educacional Barnechea. A partir de esa experiencia, en 1990 cobra fuerza la idea de planificar intervenciones dirigidas a establecimientos de comunas completas, donde los recursos se focalicen en una capacitación de excelencia que beneficie a la totalidad de los docentes de las escuelas más vulnerables y con menos recursos. La expectativa central que opera a partir de esa fecha es que, al terminar las intervenciones, la continuidad de los logros no debería depender de la *“mantención de recursos económicos, sino de la capacidad y fuerza con que cada comuna y el equipo pedagógico de cada escuela, siguieran trabajando”* (FUNDAR, 2004, pp. 21).

Asimismo, otra de las modificaciones realizadas corresponde al nivel en que se aplican las intervenciones: la Fundación se ha percatado de que, mientras más temprana sea la intervención realizada al grupo etéreo, mejores serán los resultados a largo plazo: *“Nos dimos cuenta de que los niños, cuando entraban al programa, venían con niveles muy bajos en vocabulario (...) a partir de ello, empezamos con programas más focalizados”* (coordinadora VII Región). Como consecuencia, el apoyo prestado por FUNDAR se extiende al nivel parvulario (0 a 6 años).

Respecto del enfoque teórico de la asesoría, las personas entrevistadas se autodefinen como eclécticas (reconocen virtudes en más de un enfoque o en una combinatoria de éstos). Sin embargo, las asesorías siguen preferentemente los principios sistémicos, trabajando con directivos, profesores y alumnos en forma conjunta, lo que permite asegurar que *“el efecto se propague a los otros profesores y niños”* (Directora FUNDAR); y rogerianos, ya que se considera que este enfoque (de corte humanista) permite un mayor acercamiento con los profesores, generándose una relación de confianza y optimizándose el trabajo con éstos. Aunque la Fundación siempre conserva la estructura general del modelo de intervención, ésta no es rígida, pues se efectúan los cambios o las adecuaciones necesarias a cada intervención, de acuerdo a la realidad de cada comuna, escuela y profesor.

FUNDAR trabaja en concordancia con las políticas y programas del Mineduc y la relación con el Ministerio es bastante cercana, lo cual se expresa, por ejemplo, *“solicitando mayor información o hablando con la dirección central del Ministerio, en relación a las políticas instauradas por esta entidad”* (coordinadora VII Región).

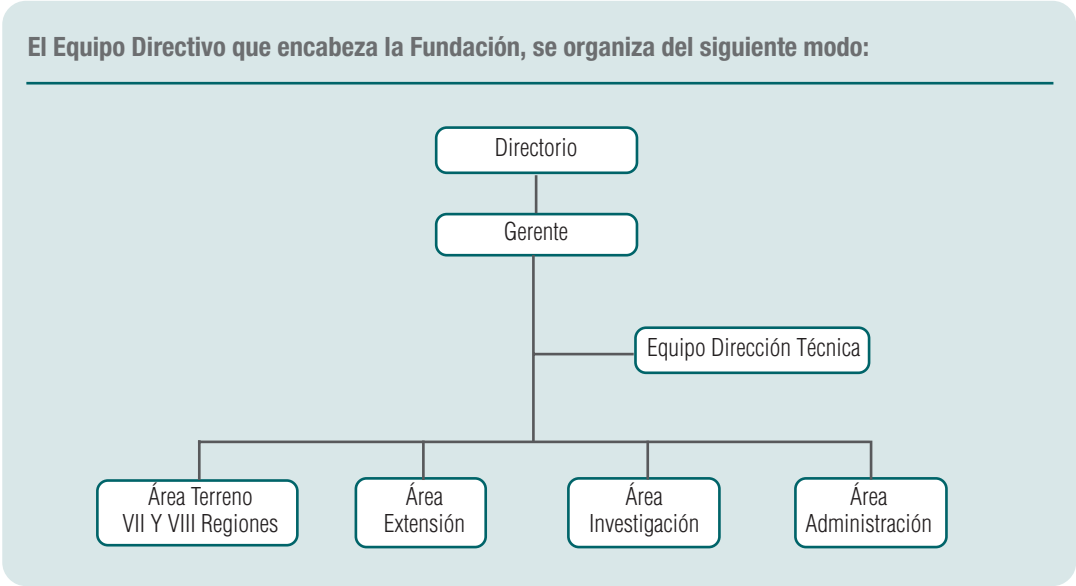
Asimismo, existe una fluida coordinación con el gobierno regional y comunal correspondiente; de acuerdo al Jefe del Deprov Arauco, la relación con la Fundación es “excelente”. Cada programa de apoyo de la Fundación es presentado al Departamento Provincial, al Alcalde y al director de educación municipal correspondiente; en el mes de diciembre, se realiza un encuentro, a fin de conocer y coordinar, en términos generales, el

trabajo del año siguiente. Con esto se evita que las actividades realizadas por cada organismo se repitan en un mismo establecimiento. Así, cuando algún tema relevante está siendo desarrollado por el Deprov en las escuelas, dicho tema no es tratado por FUNDAR; en otras oportunidades, el Mineduc solicita a la Fundación abordar determinadas temáticas vinculadas a sus objetivos.⁵²

⁵² En términos generales, el Deprov tiende a centrar su acción en el apoyo a la gestión directiva y la planificación, mientras que la Fundación se enfoca en el apoyo al profesor y al trabajo en aula.

2. Recursos Humanos y Organización de la Institución para la Tarea

El equipo de trabajo de FUNDAR está constituido por 22 personas de planta, entre las que se cuentan psicólogos, profesores, sociólogos y educadoras de párvulos. Una parte de estos profesionales trabaja en Santiago y viaja permanentemente a las regiones, y otra reside en dichas regiones (en la VII Región hay dos psicólogos educacionales; en la VIII Región, tres profesionales de la misma especialidad).



Cada coordinadora se encarga de articular los programas desarrollados en la región, con los organismos que correspondan (Daem, Deprov, entre otros).

Normalmente, para las jornadas de capacitación que se brinda a docentes y directivos en determinados temas, la Fundación contrata a profesionales expertos, reconocidos nacionalmente. Asimismo, en cada escuela participante existe un profesor que asume funciones de coordinador de FUNDAR, responsable de recordar a sus colegas los próximos encuentros con el personal de la Fundación, las tareas y trabajos que deben realizar, etc. Este cargo no es remunerado y en algunos establecimientos coincide con el cargo de jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP).

Respecto del perfil deseado para el profesional de la Fundación Arauco, éste no se encuentra formalizado, pero el equipo directivo de la Fundación refiere que, en el proceso de selección de un nuevo profesional buscan, tanto conocimientos y experiencia laboral en los ámbitos de educación y pobreza, como determinadas características personales: empatía, capacidad para relacionarse con otros, tolerancia a la frustración y compromiso; esto último, debido a que el trabajo es caracterizado como *“bastante demandante, aunque reforzante por los resultados de los profesores que trabajan en las escuelas”*.

3. El Trabajo con las Escuelas

El Apoyo de Fundar en Cada Escuela

En general, el énfasis de FUNDAR (señalado tanto por la institución, como por las escuelas a las cuales se visitó en terreno) se ha centrado en la capacitación de profesores a través del fortalecimiento y la actualización de sus conocimientos en las áreas de lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático, gestión pedagógica y autoestima de los alumnos, junto con la donación de materiales, como bibliotecas de aula y libros de apoyo para los profesores.

Las acciones de la Fundación se organizan a través de programas educativos que constituyen planes sistemáticos de intervención, que se desarrollan en un tiempo y lugar determinado, *“de carácter específico e intencionalmente elaborados, al servicio de metas consideradas valiosas desde una perspectiva pedagógica”* (FUNDAR, 2004, p. 13). Así, entre 1991 y 1994, la escuela Valle de Ramadilla participó en el “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica”, desarrollado con escuelas básicas municipalizadas de la comuna de Arauco, VIII Región. Dicho programa contempló una serie de planes de intervención, entre los que se cuentan las jornadas de perfeccionamiento (efectuadas en los meses de enero y julio de cada uno de esos años), reuniones mensuales, a objeto de resolver dudas y conocer el grado de transferencia de las temáticas a la sala de clases (realizadas desde marzo a diciembre de cada año), y entrega de materiales como bibliotecas de aula y textos sobre el desarrollo de la autoestima, entre otros.

Todo programa aplicado por FUNDAR implica la interrelación de los objetivos con los problemas que intenta resolver. Asimismo, implica la participación y compromiso de los directivos, profesores jefes y de asignatura, educadoras de párvulos y psicopedagogos de las escuelas correspondientes.

Por otro lado, cada uno de estos programas se puede desarrollar en distintas comunas, a través del tiempo; es así como el programa antes referido “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” se aplicó entre los años 1991 y 1994 en la comuna de Arauco; entre 1995 y 1998 en Cañete; entre los años 2000 y 2003, en Tirúa; y desde el año 2004, en Constitución.

Las capacitaciones son “multimodales”, contemplando entre 5 y 6 modalidades de intervención: Jornadas de Capacitación, Talleres de Apoyo Pedagógico, Visitas a las Escuelas y/o Observaciones de Aula, Reuniones Mensuales, Reuniones de Directores, Apoyo en Psicología Educativa.

Adicionalmente, durante todo el proceso de preparación, ejecución y cierre del programa, se realizan reuniones periódicas con las autoridades de la comuna y del Mineduc, representado por el Deprov correspondiente.

Las intervenciones de FUNDAR abarcan un período de 2 a 4 años, en el cual se trata de establecer, en primera instancia, una relación de confianza, a partir de visitas en las que se profundiza sobre las características y necesidades de las escuelas, para luego implementar los diversos programas de capacitación.

Jornadas de Capacitación

Las jornadas constituyen cursos intensivos que tienen como objetivo *“la actualización profesional y la entrega de nuevos contenidos y metodologías a los profesores participantes”* (FUNDAR, 2004). Los temas desarrollados son: lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático y autoestima, considerados por la Fundación como fundamentales para cualquier aprendizaje.

Los contenidos son entregados por especialistas de nivel nacional en cada uno de los temas; algunos de ellos forman parte del equipo de FUNDAR y otros son especialmente contratados para estos eventos. Las Jornadas, por lo general, son cuatro y se desarrollan a lo largo de dos ó tres años: dos Jornadas de dos semanas cada una, durante el mes de enero, y dos Jornadas de una semana cada una, en el mes de julio; todas las cuales poseen una duración diaria de ocho horas, aproximadamente. (9:00 a 17:00 hrs).

La metodología es interactiva y contempla algunas partes expositivas, lo que permite a directivos y educadores, aplicar los contenidos expuestos a través de trabajos individuales y grupales: *“Hay análisis de casos, hacemos representaciones de los temas...”*. En este último caso, los grupos suelen ser conformados intencionalmente por la Fundación, con docentes de diversos ciclos y establecimientos, lo que permite a estos últimos conocerse e intercambiar experiencias: *“Nos sirve para conocernos(...) ¡imagínese que había profesores de la comuna con los cuales yo nunca había hablado!”*. En ocasiones, la agrupación se establece por ciclos y especialidad, trabajando en conjunto, los docentes del 1er ciclo, los del 2° ciclo (y al interior de estos, por subsectores) y las educadoras del nivel parvulario, y en forma separada, los directivos.

Cada uno de los temas abordados considera los intereses y necesidades de las escuelas. Es así como, a través de una pauta de evaluación entregada por la Fundación al final de cada jornada de capacitación, se consulta por *“el tema que nos gustaría trabajar”*, el cual es tratado posteriormente en las reuniones mensuales, descritas más adelante. Asimismo, y a fin de asegurar la transferencia de cada uno de los temas tratados, la capacitación se refuerza con tareas y trabajos inter-períodos, desarrollados por los profesores.

Talleres de Apoyo Pedagógico

Son una instancia de trabajo y de reflexión conjunta entre el equipo docente del programa y los equipos directivos y pedagógicos de dos o tres escuelas participantes. Las escuelas se agrupan según sus características y realidades compartidas, es decir, rurales o urbanas, tradicionales o multigrado, etc. y se reúnen durante un día completo. En algunos períodos, esta modalidad reemplaza a las “Reuniones Mensuales”, explicadas más adelante. (FUNDAR, 2004).

Visitas a las Escuelas y Observaciones de Aula

El apoyo también contempla trabajo en terreno. Éste es considerado como una instancia de contacto directo entre los docentes insertos en su realidad educacional y el equipo de profesionales de la Fundación. Estas visitas tienen por objetivo conocer el trabajo en la escuela, compartir inquietudes sobre ese trabajo y el perfeccionamiento recibido, mantener y reforzar los lazos establecidos entre el equipo de la Fundación y los profesores, adecuar el énfasis de la capacitación a las necesidades reales del quehacer pedagógico, y conocer el grado de transferencia de lo aprendido en el aula y escuela. (FUNDAR, 2004).

En general, cada escuela es visitada por una o dos profesionales de FUNDAR, con una frecuencia que depende, en parte, de la accesibilidad geográfica del establecimiento (una visita mensual, o dos o tres veces al año). Durante estos encuentros, la Fundación efectúa visitas al aula desarrolladas de acuerdo a la voluntad y disponibilidad de los docentes. En un inicio, la disposición a ser observados, por parte de los profesores, suele ser baja, aumentando con el transcurso del tiempo, en la medida en que la actitud respetuosa y reforzante de las profesionales de la Fundación les hace comprender que estas visitas constituyen una instancia de retroalimentación y aprendizaje, más que de control e inspección.

Por lo general, la primera visita a la sala de clases tiene como objetivo *“conocer en forma general las características de la sala y la labor pedagógica realizada por los profesores, así como poder evaluar el grado de apropiación y aplicación de los contenidos enseñados”* (coordinadora VII Región). En un segundo momento y a través de una pauta de observación, se aprecian aspectos como la gestión del profesor y el nivel de motivación e interés de los alumnos frente a la clase, entre otras. Posteriormente, las apreciaciones son comentadas y analizadas en su conjunto por el profesional de FUNDAR y el docente, quien conoce de antemano el foco de la observación.

Algunas de estas observaciones han sido filmadas, empleándose, este material, en una fase piloto en las reuniones mensuales o de capacitación, a fin de ejemplificar y facilitar la aplicación de los contenidos abordados por parte de los profesores: *“Son clases demostrativas que han permitido “aterrizar” los conocimientos teóricos”*. (coordinadora VIII Región).

Reuniones Mensuales

Con el objeto de consolidar, reforzar y complementar los contenidos entregados durante las jornadas de capacitación y mantener la línea conductora del programa que se esté implementando, se establece un contacto periódico y permanente entre el equipo FUNDAR y los profesores, y de estos entre sí. (FUNDAR, 2004).

Por ello, se realiza una reunión mensual en la que participa también la totalidad de los directores y educadores asesorados y capacitados, durante todo el desarrollo de un programa. En estas reuniones se capacita a los docentes, en temas afines y complementarios a aquellos abordados en las jornadas (por ejemplo, se brinda capacitación en Evaluación) y se analiza la marcha del programa. La autorización del Mineduc para la suspensión de clases permite asegurar la asistencia de todos los docentes.

Reuniones de Directores

Constituyen una instancia de trabajo conjunto entre el equipo directivo del programa implementado por FUNDAR y los directores y profesores coordinadores de departamentos, de cada escuela participante.

La modalidad de reuniones se desarrolla en dos momentos:

- ✍ Antes del inicio del programa, el equipo de la Fundación expone este programa ante los directores, recogiendo sus necesidades, observaciones y sugerencias; luego, se presenta a los profesores. Esto tiene por objetivo fomentar una relación de confianza entre el equipo de la Fundación y el equipo directivo, y estimular el liderazgo y la apropiación del programa por parte de estos últimos.
- ✍ Una vez iniciado el programa, se establece una coordinación de la marcha general y de cada una de las actividades de éste, y se capacita a los directores en temas de liderazgo, trabajo en equipo y gestión pedagógica. En esta fase, las reuniones se efectúan cada dos meses, aproximadamente.

Apoyo en Psicología Educativa

Los psicólogos educativos de la Fundación apoyan a los docentes en la sala de clases, estimulando las destrezas específicas de alumnos que presentan dificultades leves de aprendizaje en las áreas de lectura, escritura y desarrollo cognitivo. (FUNDAR, 2004).

Por otro lado, y como se señaló en párrafos precedentes, FUNDAR hace entrega de materiales pedagógicos para cada escuela, para facilitar la aplicación y transferencia de los temas tratados en la sala de clases. Estos son, por lo general: 1) libros y manuales de consulta; 2) apuntes y documentos de estudio; y 3) materiales de razonamiento lógico-matemático. Para asegurar su adecuado aprovechamiento, la Fundación capacita a los docentes respecto

a la utilización (cuándo, cómo, dónde y por qué) y cuidado de los materiales. Estos últimos son acompañados de instrucciones (edades de aplicación, por ejemplo), lo que permite que el profesor vaya adaptándolos, de acuerdo a las características y necesidades de su curso: *“Es adecuado a las características del niño y la escuela(...) hice que dibujaran su recuerdo favorito en vez de escribirlo, porque son muy chicos”; “Para la autoestima, hice que los alumnos, en una hoja de cuaderno hecha pelota o avión, escribieran 3 cualidades de un compañero(...), luego debían intentar adivinar a quién correspondían esas cualidades”.* (profesoras).

A través de las diversas políticas de intervención descritas, la Fundación refuerza la paulatina transferencia de los aprendizajes alcanzados por los docentes, al aula, ya que la entrega de conocimientos teóricos no asegura, por sí sola, su aplicación en la sala de clases. El seguimiento posterior y la interrelación entre las distintas modalidades, permiten alcanzar esta meta.

Un ejemplo de ello lo constituye el Taller de Lectura para los alumnos de 2º básico de la Escuela Mare Nostrum. Los psicólogos de la Fundación encargados de la modalidad Apoyo en Psicología Educacional (APE) efectuaron una evaluación de los alumnos en las áreas de comprensión lectora y vocabulario, lo que les permitió identificar a los estudiantes con mayores y menores niveles de avance. Durante las visitas efectuada 2 o 3 veces al mes, durante 8 meses aproximadamente, también modelaron, en el aula, el trabajo simultáneo con alumnos con mayores necesidades y con el resto del curso, utilizando materiales específicos. Observaron, además, al profesor trabajando con esta metodología y entregaron múltiples recomendaciones para apoyar al grupo curso, hasta la próxima visita: *“Aplica este test para saber cómo anda, clasifica a ese niño en este grupo, utiliza este material para estimularlos”* (profesora); de esta forma, lograron, a través del trabajo directo y cotidiano con los niños, el desarrollo e instalación de capacidades en los docentes.

Finalmente y a objeto de conocer los resultados alcanzados por la intervención efectuada, los profesionales realizaron una post evaluación del Taller, obteniendo logros significativos en la calidad y velocidad de la lectura oral.

El Apoyo de Fundar en la Escuela: la Visión de sus Actores

El apoyo entregado por la Fundación es altamente valorado por los distintos actores de las escuelas. Éstos destacan especialmente la metodología empleada en las capacitaciones, pues les resulta motivadora, permite el seguimiento de los contenidos a través del tiempo y facilita su aplicación a la escuela: *“Se aprende y se puede aplicar lo enseñado”* (profesora).

Los entrevistados comparan favorablemente esta metodología con la empleada por universidades de la zona que, contratadas con anterioridad por el Mineduc, les brindaron otras actividades de perfeccionamiento (cursos NB1, NB2, etc.). Estos cursos, en contraste,

habrían sido difíciles de aplicar en la realidad de cada escuela: *“¡Eran muy ideales; mostraban que era tan fácil solucionar un problema!...pero las propuestas no eran atingentes a las características de los alumnos y la escuela”* (directora). Se habría utilizado también un vocabulario muy técnico y un lenguaje poco “práctico”, muy teórico y excesivamente expositivo, todo lo cual dificultó la transferencia de los contenidos a la escuela.

Otro elemento evaluado positivamente por los entrevistados, es el material entregado por la Fundación, el que es calificado como “excelente”, de muy buena calidad, útil y práctico, con instructivos de aplicación para los alumnos que, a diferencia de otros, son muy claros: *“Fundar entregó una carpeta completa con todo lo que tenía que hacer el profesor para realizar la Lectura Compartida en la sala; con este material, el niño se incentiva por la lectura”*; *“Trae una infinidad de actividades”*, etc. (entrevistados). Asimismo, los docentes valoran lo expedito de su entrega: *“Nos daban una charla e inmediatamente nos entregaban los materiales, a diferencia de los del P-900, en los que nosotros teníamos que clasificar el material por ciclo, subsector, sólo venía con las instrucciones de uso”* (profesora).

La relación de confianza descrita anteriormente, constituye uno de los pilares en el trabajo de asesoría desarrollado por la Fundación. Antes del inicio de un programa, durante las reuniones mensuales descritas más arriba, el equipo de profesionales de FUNDAR se reúne con los directivos de cada escuela, presentando y describiendo el programa a implementar, y recopila las observaciones, sugerencias y necesidades que puedan presentar éstos. Sólo cuando se han efectuado las correcciones pertinentes, producto de las apreciaciones de los directivos, el programa es dado a conocer a los profesores y se implementa en la escuela. Es justamente a través de esta consideración de las opiniones de los actores involucrados, que se va generando una relación de carácter más horizontal (“de tú a tú”) que vertical (“de yo a tú”) entre los profesionales de la Fundación y los directivos (y en forma posterior, con los docentes), lo cual ‘cruza’ todo el trabajo de apoyo prestado por FUNDAR y favorece el aprendizaje de los actores.

En este sentido, la totalidad de los entrevistados percibe al grupo de profesionales de la Fundación y la relación establecida a lo largo del tiempo entre ambos, en forma positiva: *“Es una relación relajada(...) hacen un seguimiento que permite que podamos pregunta, son preocupados de la persona, la relación no es amenazante”* (profesoras). Es decir, no proyectan una imagen de profesionales ‘expertos’ que vienen a ‘controlar’ su desempeño, sino de un grupo de profesionales que viene a capacitar y a ayudar.

4. Resultados que el Apoyo Técnico ha Conseguido

Alumnos y Docentes: el Impacto de la Asesoría de FUNDAR

Avances logrados por alumnos y profesores de las escuelas asesoradas:

- ✓ Mejoramiento en las áreas de lenguaje en los alumnos (calidad y velocidad lectora, entonación y articulación, inferencias a partir de un texto, comprensión y vocabulario).
- ✓ Mejoramiento en el razonamiento lógico-matemático: *“Los niños saben por qué se suma, por qué se sustrae... ¡razonan!”* (profesora).
- ✓ Cambio en las metodologías de los profesores (los docentes han innovado en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, trabajando con más recursos y materiales didácticos).
- ✓ Cambio en el nivel de atribuciones y expectativas de los docentes respecto de sus alumnos, la forma de enfrentar sus dificultades, junto con una posición más autocrítica del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la responsabilización por los éxitos y fracasos de los mismos: *“Antes, si al alumno le iba mal, era responsabilidad de él. Ahora pienso que es mi responsabilidad, tengo mayor nivel de autocrítica”* (profesora).
- ✓ Mejoramiento en los niveles de autoestima, como resultado de una mayor preocupación por el ámbito afectivo del educando: a través de las distintas modalidades⁵³, los profesores han ido reconociendo este aspecto como elemento relevante, que media en los aprendizajes al interior de la sala de clases, logrando disminuir el efecto de riesgo.
- ✓ Aumento de los puntajes SIMCE obtenidos por la mayoría de estas escuelas.

El logro de estos resultados es heterogéneo y gradual. Las diferencias se explicarían, de acuerdo a los entrevistados, debido a que algunas tendrían rasgos de “escuela efectiva”, lo que contribuiría a que los programas y las intervenciones efectuadas por la Fundación, sean mejor aprovechadas.

Un factor que favorece estos logros es la incorporación de los directivos y de la totalidad de los docentes del establecimiento, lo que permite alinear y unificar el trabajo realizado, con los objetivos educacionales y las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas por los distintos profesores.

Un segundo factor es la sistematicidad en el tiempo y la articulación entre las diversas capacitaciones realizadas, lo que permite que los nuevos aprendizajes incorporados por directivos y docentes tengan un seguimiento y un apoyo permanente por parte de los profesionales de FUNDAR, durante meses e incluso, años.

⁵³ Especialmente a través de las Jornadas de Capacitación, donde la temática es abordada por profesionales expertos, y de la entrega de materiales (textos y libros), que orientan la estimulación y el fortalecimiento de la autoestima de los alumnos.

Sustentabilidad: Resultados que Permanecen en el Tiempo

Gran parte de los entrevistados confía en que las mejoras en el rendimiento de sus escuelas permanecerán en el tiempo, aún cuando el apoyo de la Fundación se retire, debido a que consideran que las capacidades y los aprendizajes ya han sido instalados en las capacitaciones y seguimientos efectuados: *“Los logros en el tiempo dependen del profesor y de la escuela... que ésta siga viendo y analizando las cosas que aprendimos”* (profesora).

En este sentido, algunos de los establecimientos, por iniciativa propia, ya han replicado y adaptado algunas de las metodologías de trabajo empleadas por la Fundación, como una forma de asegurar el continuo progreso y mejoramiento de la escuela en sus rendimientos, como señala el siguiente testimonio: *“En el Taller de Producción de Textos, los profesores de 3° básico que fueron capacitados, van a enseñarles a los colegas de 2°, ya que éstos pasan el próximo año a 3° y no recibirán el Taller. Tenemos todo programado para que se capaciten en diciembre de este año (2004)”*.

5. Conclusiones y Aprendizajes Pensando en un Sistema de Supervisión

Es posible concluir que la intervención realizada por FUNDAR logra resultados bastante coherentes con los objetivos propuestos y los ámbitos de asesoría desarrollados. Esto podría dar cuenta de que las metodologías implementadas por la Fundación son efectivas, ya que los resultados de los alumnos de las escuelas participantes han mejorado durante todo el período de implementación. Algunos aprendizajes que se desprenden de esta experiencia, serían los siguientes:

Estrategia de Acercamiento: Estableciendo una Relación de Confianza

Un elemento que parece de real importancia y que podría ser transferible a otros modelos de supervisión, es la actitud con que los profesionales de la Fundación llegan a las escuelas y a sus actores. A través de una aproximación paulatina, que se caracteriza por ser horizontal y respetuosa, abierta a conocer la realidad particular de la escuela y especialmente a reconocer sus esfuerzos y logros, se va generando gradualmente una relación de confianza, que favorece considerablemente la apertura y buena disposición de docentes y directivos, hacia la asesoría prestada.

Capacitación y Seguimiento: Dos Ingredientes para la Transferencia al Aula

Las capacitaciones efectuadas por la Fundación son de alta calidad. En ello inciden las características de quienes capacitan, técnicamente muy competentes y, lo más importante: *“Concretos, que ejemplifican y nos indican paso a paso lo que debemos hacer”*. Las metodologías empleadas son consideradas motivadoras, entretenidas y permiten la aplicación y la transferencia de los aprendizajes alcanzados a la sala de clases (punto de tensión actual en la Reforma Educacional chilena).

El acompañamiento o seguimiento constante realizado por la Fundación, a través de sus distintas modalidades, también ayuda a que los conocimientos no se queden sólo en el nivel cognitivo, sino que sean transferidos al aula y perduren en el tiempo. Los materiales entregados son coherentes con los conocimientos abordados y se acompañan de instrucciones claras para su utilización, constituyendo una real ayuda para el profesor. Las visitas al aula permiten conocer el grado de aplicación de los contenidos enseñados; las reuniones mensuales permiten ir ‘afinando’ la transferencia de los conocimientos, entre otros.

Estos antecedentes constituyen un insumo para la planificación de futuras actividades de perfeccionamiento, las que debieran contar con capacitadores con disposición y competencia para traducir los contenidos teóricos en prácticas concretas y pertinentes, descritas en forma sencilla.

Sistematización de las Intervenciones

Uno de los aspectos que el Deprov destaca de la Fundación, es la práctica de sistematizar las experiencias realizadas, a través de informes y evaluaciones. Permite tener un registro temporal de los avances y alcanzar un aprendizaje organizacional, a partir de los aciertos y errores cometidos, lo que, a su vez, contribuye a perfilar mejor las futuras asesorías.

Este es un aspecto que podría ser incorporado en la práctica de supervisión del Mineduc. A través de la sistematización y evaluación de las experiencias y el trabajo desarrollado por cada Deprov, se podría generar, en el nivel nacional, una especie de “manual de buenas prácticas” que permitiera el intercambio de experiencias entre los supervisores y la generación de redes de apoyo entre los Deprov.

Intervención Temprana

En comunidades educativas más vulnerables, la estimulación temprana de los niños y el apoyo de los padres y madres a la educación de sus hijos, suelen ser escasos. Un ejemplo de ello es lo que sucede en la VIII Región, donde muchos niños ingresan a la escuela con niveles de vocabulario muy disminuidos, debido a que los padres *“casi ni hablan con los chicos”* (profesora). Como consecuencia de lo anterior, existe una alta prevalencia de niños con problemas de aprendizaje leves, asociados a factores socioculturales. Por este motivo, FUNDAR ha estimado importante priorizar la intervención más temprana, que permita mejorar el punto de partida y facilitar los aprendizajes iniciales en el ingreso a la educación básica. Un mayor énfasis en esta etapa, constituye otro criterio transferible al Sistema de Supervisión.

La Experiencia de la Fundación Belén Educa

La Supervisión Parte por las Propias Escuelas

Catalina Ruiz
Gonzalo Muñoz

Resumen de la Experiencia

Esta es una experiencia privada, orientada a crear escuelas en sectores de pobreza, instalando en ellas capacidades directivas, pedagógicas y valores que aseguren una educación católica de buena calidad para niños de escasos recursos. Belén Educa crea y administra nuevas escuelas, entregándoles dirección académica y desarrollando, en los actores claves, capacidades de planificación, seguimiento y evaluación. De esta forma, el trabajo de Belén Educa busca generar una modalidad de asesoría o supervisión que se instala al interior de los establecimientos. Es decir, la Dirección Académica transfiere facultades de apoyo técnico a los docentes, al equipo directivo y técnico de cada colegio. Para los cargos de directores se selecciona a profesionales con características de liderazgo académico y de promotores del trabajo pedagógico de calidad. Los secunda un equipo técnico de coordinadores académicos de ciclo (1er ciclo básico, 2° ciclo básico y educación media). El director y los coordinadores de nivel conocen mejor que nadie el funcionamiento y los ritmos de docentes y estudiantes, a quienes pueden asesorar y guiar. El trabajo de apoyo técnico a los coordinadores tiene tres ejes: acompañamiento a la planificación (incluye la preparación de evaluaciones que informan sobre los avances de los estudiantes, lo que permite hacer readecuaciones a la planificación y tomar acciones remediales); observación de clase con instancia posterior de conversación y retroalimentación al docente; y entrevistas con estos, donde se intercambia información, se analiza situaciones y se toma decisiones de mejoramiento. De esta forma, se implanta en los colegios un estilo de trabajo de evaluación y acompañamiento y, por tanto, de aprendizaje permanente.

Desde hace un año se ha recurrido a un modelo de tutorías - matemáticas, por ejemplo- donde un especialista visita los colegios cada 15 días, aproximadamente. Estos profesores especialistas han surgido de los propios establecimientos y son docentes destacados por su desempeño y buenos resultados.

Belén Educa posee una estructura organizacional simple y pequeña: una dirección ejecutiva y una dirección académica que guía y apoya a los colegios, cuyo funcionamiento y resultados se observan en indicadores tales como velocidad lectora, asistencia, rendimiento y otras pruebas estandarizadas.

1. Características Generales, Enfoque de Supervisión y Características de las Escuelas

¿Qué es Belén Educa?

Belén Educa es una fundación de derecho privado, sin fines de lucro, dependiente del Arzobispado de Santiago, cuyo objetivo es construir, implementar y poner en marcha colegios católicos de educación subvencionada de buena calidad para niñas y niños de escasos recursos. Su misión es *entregar a los niños y jóvenes de sectores populares educación de calidad, desarrollando sus capacidades con sentido ético y social, así como también otorgándoles una propuesta curricular de excelencia, de acuerdo a las demandas culturales y socioeconómicas del país*. Se pretende inculcar, tanto en profesores como en alumnos, el espíritu que mueve a la Fundación, en el cual se promueve la conciencia de una cultura en la que cada establecimiento es un espacio de “aprendizaje para todos”. Los principales objetivos de la fundación Belén Educa son:

- ✓ Construir, implementar, poner en marcha y administrar colegios católicos de educación subvencionada de calidad, para niños y niñas de escasos recursos, en sectores populares.
- ✓ Formar a los estudiantes con herramientas que les permitan dignificar su condición humana.
- ✓ Transformarse en un proyecto replicable y así sumar esfuerzos para mejorar la calidad de la educación en sectores de extrema pobreza.
- ✓ Compartir experiencias, esfuerzos, iniciativas y resultados con la sociedad civil, en materia de educación de calidad para niños y jóvenes de escasos recursos.

Los Colegios de Belén Educa

La Fundación nace en 1999 y en sólo 6 años ha construido siete colegios, todos en las comunas más pobres de Santiago - La Pintana, San Joaquín, Maipú, Puente Alto y Quilicura - con más de 8 mil alumnos matriculados, a la fecha⁵⁴. Los colegios cuentan con educación básica y media completa y un promedio de 40 estudiantes por curso, quienes en educación media deben optar por una especialidad técnico-profesional⁵⁵ (Telecomunicaciones, Gastronomía o Administración). Para ello, Belén Educa cuenta con el apoyo y certificación de Cysco Systems, IBM, e Inacap. Todos los establecimientos de Belén Educa cuentan con infraestructura de excelencia: 32.600 m² de construcción en sus seis colegios, con un total de 254 salas de clases, a las que se suman laboratorios de informática con un computador por alumno, laboratorios de inglés y ciencias, salas de música, talleres de arte, bibliotecas y multicanchas.

La totalidad de los colegios son de dependencia particular-subvencionada y cada familia debe pagar entre 4 y 18 mil pesos, dependiendo del sector y nivel socioeconómico del colegio. La construcción, así como también ciertos materiales y recursos de aprendizaje,

⁵⁴ En anexo se presenta una breve caracterización de los 7 colegios de la Fundación.

⁵⁵ Todos los colegios llegan hasta 4º año de Ed. Media y todos cuentan con educación técnico-profesional. Cuando se inician, lo hacen desde pre-Kínder a 1º año de Ed. Media y luego aumentan un nivel cada año, hasta llegar a 4º año de Ed. Media)

ha sido financiada, en parte por el Estado y en parte por privados, a través de proyectos ganados por la Fundación, en sendas postulaciones.

Uno de los elementos más destacables de los colegios de la Fundación es el hecho de que, a pesar de ser de formación muy reciente, han logrado imbuir a directivos, docentes y alumnos, del espíritu que guía a la colectividad. Esto significa transferir una cultura de aprendizaje, en la que cada establecimiento es, precisamente, un espacio de “aprendizaje para todos”. Para muchos de los entrevistados, este objetivo es el foco o el centro de todas las actividades y genera en ellos un gran compromiso y entrega hacia la misión de la Fundación: *“La mística de la Fundación es su estilo de ser y actuar, súper participativo y de hacer las cosas bien, es un trabajo muy marcador en los niños”* (directora establecimiento).

El Espíritu de la Supervisión en la Fundación Belén Educa

Como ya hemos dicho, Belén Educa crea y administra nuevas escuelas, entregándoles dirección académica y desarrollando en los actores clave, capacidades de planificación, seguimiento y evaluación. De esta forma, su trabajo genera una modalidad de asesoría o supervisión que se instala al interior de los establecimientos. Es decir, la Dirección Académica transfiere facultades de apoyo técnico a los docentes, al equipo directivo y técnico de cada colegio. La hipótesis de trabajo con la que funciona la Fundación es, justamente, que la mejor manera de fortalecer los aprendizajes es instalando una cultura de evaluación y rigurosidad al interior de sus colegios.

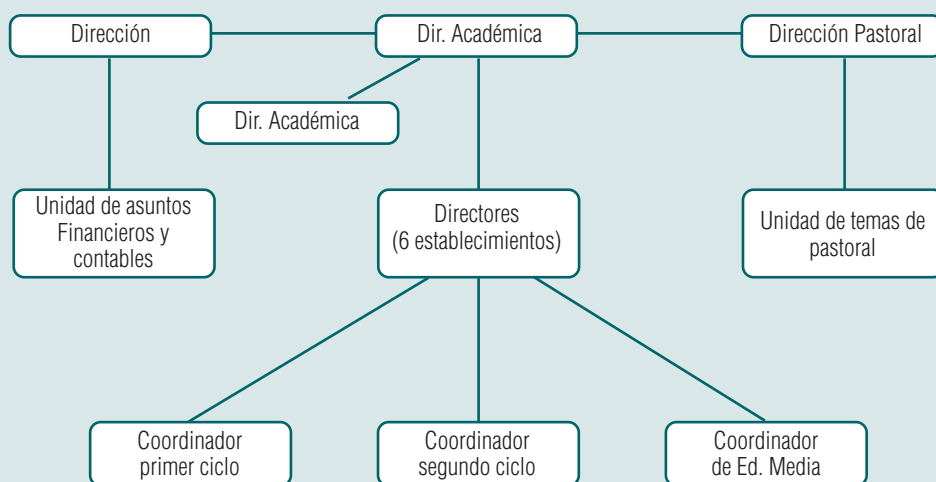
Esto aleja a esta experiencia de las demás que componen el estudio, ya que Belén Educa no realiza acciones tradicionales de supervisión en las que un asesor o asesora se dedique exclusivamente a entregar apoyo a las escuelas. En este caso, la facultad de supervisión reside en las propias escuelas y, por lo tanto, la Fundación se encarga, básicamente, de instalar y fortalecer al interior de éstas ciertos mecanismos de supervisión y evaluación del trabajo pedagógico. Como la misma Fundación plantea: *“Por un tema de capacidades no podríamos hacerlo de otra manera. Pero además, estamos convencidos de que lo que hay que hacer es apoyar a las escuelas para que ellas mismas aprendan a desarrollar un trabajo eficiente”*. De todas formas, y como se verá más adelante, existe una supervisión de parte de la Dirección Académica de la Fundación, pues ésta realiza el acompañamiento a los docentes, desde la observación de clases, hasta las entrevistas. Esta tarea es realizada por la directora académica y los asistentes de la Dirección Académica, y se complementa con la supervisión de los directores, coordinadores académicos y jefes de área de la Institución.

2. Recursos Humanos y Organización de la Institución para el Apoyo Técnico

Estructura Organizacional: Funciones Claras, Centradas en lo Pedagógico

Belén Educa tiene una estructura simple: la Dirección Ejecutiva y la Dirección Académica son las dos unidades principales. Esta última es la encargada de liderar los temas técnicos al interior de la Fundación y la que ejerce las labores de apoyo a los colegios. La Dirección Académica se organiza a base de 3 actores clave: la directora académica y sus dos asistentes, responsables de las directrices y lineamientos para el trabajo de las escuelas; los directores de los 6 establecimientos de la Fundación, considerados líderes académicos y promotores del trabajo pedagógico de calidad; y los coordinadores académicos de ciclo en cada colegio (1er ciclo básico, 2do ciclo básico y educación media), entendidos como los gestores en terreno del proyecto educativo de la Fundación.

Organización Fundación Belén Educa



El Rol de la Dirección Académica

La Dirección Académica diseña y coordina los diversos programas y proyectos académicos que se ejecutan en las escuelas, enfatizando principalmente la pertinencia de ellos a la realidad de los niños, para que resulten efectivos en sus aprendizajes. Se establece además, desde la dirección, un constante monitoreo de información respecto a los resultados de los establecimientos, considerando indicadores tales como velocidad lectora, asistencia, rendimiento y otras pruebas estandarizadas. Los colegios reciben, permanentemente, información desde la Dirección Académica, sobre su funcionamiento, sobre todo en cuanto a las áreas más débiles. Esta dirección entrega también orientaciones para el trabajo de los docentes (a través de los coordinadores), en términos de la planificación de clases y uso de metodologías, así como la búsqueda permanente de capacitación, para mejorar sus prácticas.

Además de la asesoría técnica, Belén Educa ha ido promoviendo en sus establecimientos la tarea de monitorear permanentemente los resultados, para lo cual se requiere efectuar mediciones o análisis que la misma Fundación lidera. Además, se encarga de hacer un seguimiento de los proyectos que ha implementado (Programas de Mejoramiento Educativo, por ejemplo), a través de ciertos indicadores académicos (pruebas estandarizadas, pruebas de lenguaje y comprensión de lectura, velocidad lectora o pruebas internacionales) o de soporte para el aprendizaje (asistencia, repitencia, deserción).

Es así como, para el caso de los indicadores de asistencia, la Fundación ha implementado un sistema de trabajo con las familias, que contempla jornadas, reuniones o visitas de los apoderados a clases, con el fin de que valoricen las ventajas que tiene la asistencia para sus hijos. En este mismo aspecto, la Fundación ejecuta mediciones mensuales por curso y ha instaurado la entrega de una torta, como premio e incentivo para el curso con mejor asistencia de cada ciclo y en cada colegio.

Directores: Líderes Pedagógicos

Los directores son una pieza clave en el buen desempeño de los colegios de Belén Educa: *“El director es la persona central en nuestra institución. Tenemos siete colegios, en todos ellos se desarrollan los mismos proyectos, las mismas capacitaciones, los mismos enfoques, pero cuando hay un director débil, todo lo que parece excelente puede resultar un fracaso. Por ello, este rol es fundamental. Un director débil, aún teniendo un equipo excelente, puede producir un gran daño a la institución con su mala gestión, en cambio, un buen director, aunque no tenga un equipo tan excepcional puede lograr excelentes resultados sabiendo cómo liderar y desarrollar a sus equipos”* (directora académica).

Esta centralidad de los directores tiene implicancias concretas en sus funciones, entre las cuales, la función básica es principalmente académica y tiene que ver con el seguimiento interno de los programas en funcionamiento y de la evolución de los rendimientos de los alumnos. Los directores de estas escuelas realizan constantemente visitas a clases y se entrevistan con los profesores, como una forma de acercamiento a los equipos docentes y de monitorear el desempeño de cada uno. Una vez al año, los directores deben realizar, como mínimo, dos observaciones de clase y tres entrevistas a cada docente:

Para ir llevando el “pulso” de lo que va sucediendo en los colegios, la dirección ejecutiva, junto con la dirección académica y pastoral, se reúne semanalmente con los directores de los 6 colegios de la Fundación. A juicio de los entrevistados - directores y equipo de la Fundación - esta instancia permite conocer de lado y lado “lo que se espera” de cada escuela, aunar criterios sobre cómo trabajar algunos temas e intercambiar experiencias positivas y negativas: *“La idea es que los directores tengan siempre la imagen completa de lo que pasa en sus colegios y en los del resto”* (directora académica).

Coordinadores de Ciclo: otro Eslabón Clave

Los coordinadores de ciclo encabezan los equipos docentes y acompañan a éstos en la implementación de las líneas de acción en cuanto a: trabajo al interior de la sala de clases, planificación, evaluación, trabajo con apoderados y trabajo formativo con estudiantes. Deben, además, realizar un seguimiento a los programas que correspondan a su ciclo, enfatizando tanto los procesos (implementación) como los resultados (rendimientos, logros de aprendizaje).

Con los coordinadores de ciclo de todos los establecimientos, la Dirección Académica se reúne una vez al mes. El objetivo de estas jornadas es también aunar criterios y hacer un “rayado de cancha” respecto de los lineamientos pedagógicos que le interesa enfatizar a la Fundación y que son los que posteriormente los coordinadores transmiten a los profesores. Asimismo, esta instancia se utiliza para realizar transferencia de “buenas prácticas” entre los colegios: *“La riqueza que tiene esta reunión es enorme. Es ahí donde se puede aprender de los otros, sobretudo de los que ya llevan más tiempo, ya que hay acumulación de aprendizajes muy valiosos que pueden ser analizados y transferidos sin mayor dificultad. Ha sido también la única forma de poder coordinar este ambicioso proyecto”* (directora académica). Adicionalmente, en el último tiempo se han estado realizando reuniones con coordinadores por ciclo, para abordar temas que atañen específicamente a aquellos ciclos.

Profesores, los Destinatarios Finales

Los docentes, el último eslabón de esta cadena y los actores más relevantes del sistema, representan la principal riqueza de los colegios Belén Educa. Su proceso de selección es largo y complejo (postulación vía página Web, entrevista grupal, observación de una clase y entrevista individual -que incluye la redacción de ciertos temas-, con test de conocimientos y capacidades). Una vez seleccionado, la Dirección Académica mantiene un permanente contacto con este docente, en especial a principios de año, momento en que lo visita y lo vuelve a entrevistar, tratando de lograr un buen proceso de inducción. La Fundación opta por profesionales jóvenes, con poca experiencia pero con habilidad en su especialidad (si la tiene) y buena disposición para involucrarse en el proyecto. El promedio de edad, al momento de las visitas para este estudio, a simple vista, no superaba los 32 años.

El trabajo con el resto de docentes (más antiguos) también es intenso y se detalla más adelante. Sólo resta indicar que además del trabajo cotidiano, la totalidad de ellos se reúne en enero de cada año para perfeccionamientos varios y para realizar la planificación anual. Asimismo, durante el año, todos los docentes se juntan por especialidades, al menos dos veces, para tratar temas concretos relacionados con sus materias específicas: *“Planificamos nosotros todos juntos, en enero tenemos quince días o los diez primeros días reales, y planifica toda la Fundación junta. Entonces se juntan todos los profesores de lenguaje, todos los de otro subsector, y así sucesivamente. Entonces se conocen las experiencias de los colegas”* (profesor educación básica). Adicionalmente, se estimula fuertemente, desde

la dirección académica, el “aprendizaje entre pares”, tanto al interior de cada establecimiento, como entre éstos.. Los coordinadores seleccionan a los mejores docentes y organizan maneras de transmitir esas prácticas, lo cual es posible, sólo en un contexto de una fuerte supervisión de clases, donde es posible identificar los mejores casos.

Por último, es interesante destacar que la Fundación ha instaurado, a través de pautas de evaluación a docentes, la práctica de entregar un bono de desempeño (porcentaje del sueldo) al profesional mejor evaluado. Hay premios de distinta índole, según categorías: bono para el “profesor Belén Educa”, que corresponde a un sueldo completo, y bonos de un porcentaje del sueldo para profesores sobresalientes y destacados. Esto, señala la Dirección Académica, lejos de originar una peligrosa competencia entre docentes, ha instalado un sano “celo profesional” que ha mejorado su autoestima y los ha incentivado a la obtención de buenos resultados. Para los propios docentes, este bono no produce conflictos ni competencia entre ellos, sino un incentivo más para trabajar en los colegios de la Fundación, puesto que se trata de personas más bien jóvenes con espíritu de servicio y para quienes comenzar su carrera profesional en sectores pobres, es un privilegio.

Relación con Otros Actores

El hecho de que estas escuelas pertenezcan al sector particular subvencionado hace que - como ocurre en los establecimientos de la Sociedad de Instrucción Primaria - el vínculo con otro tipo de instituciones, en particular públicas, no sea una fortaleza, en este caso. Belén Educa recibe apoyo de varias empresas privadas para la gestión de sus escuelas, sin embargo, en términos propiamente académicos, funciona de manera autónoma. Las escuelas, de todas formas, participan en proyectos y programas del Mineduc y en tal sentido existe concordancia total con el grueso de las políticas del Ministerio, como lo reconoce su directora académica. Los supervisores ministeriales por su parte, no tienen mucha presencia en estas escuelas, básicamente por su tendencia a focalizar su acción en los establecimientos con más problemas.

3. El Trabajo con las Escuelas y Liceos

La Clave está en la Supervisión Interna

A través de visitas a terreno en los colegios, la Dirección Académica de la Fundación respalda el trabajo de supervisión que realizan los coordinadores de ciclo. Es esta supervisión una de las principales características de los colegios de Belén Educa y es por ello que vale la pena entender su funcionamiento.

Lo primero a tener en cuenta es que, a pesar de ser un trabajo intra-escuela, su efectividad depende en gran medida del apoyo y respaldo que entrega la Dirección Académica. Como se desprende de otras experiencias analizadas en este estudio, más que buenos supervisores, se requiere de un “sistema” de supervisión o apoyo que trascienda el trabajo individual de quien asume estas tareas. El apoyo técnico que realizan los coordinadores académicos en cada una de las escuelas de la Fundación puede agruparse en tres ejes principales: acompañamiento a la planificación, observaciones de clases, y entrevistas con los docentes.

Acompañamiento a la Planificación

Los coordinadores están presentes en el espacio semanal de planificación, en el que los profesores preparan su trabajo y sus clases. En estas instancias se supervisa además el cumplimiento de una planificación que prevea cada momento del proceso de aprendizaje, sin dejar espacio a la improvisación ni a la pérdida de tiempo.

Se trabaja también en conjunto, en la preparación de las evaluaciones y análisis de los resultados cuyo foco principal es la obtención de información sobre el aprendizaje real de los estudiantes, lo que permite hacer readecuaciones a la planificación e implementar acciones remediales. Las evaluaciones deben estimular a los alumnos a conocer sus logros y las áreas en las que requieren más trabajo.

Observaciones de Clases

Son instancias en las que se puede evaluar la implementación real de la planificación de las clases, la aplicación de metodologías entregadas en las capacitaciones y el avance efectivo de alumnas y alumnos⁵⁶. La observación en aula es una práctica cotidiana que no genera conflictos entre los docentes, en primer lugar porque la gran mayoría de ellos son jóvenes recién egresados, abiertos a aprender y a “empaparse” del espíritu de la Fundación y, segundo, porque los docentes que contrata la Fundación conocen y son informados desde un principio respecto de los procedimientos y prácticas habituales en los colegios. De hecho, la observación de sala es una instancia reconocida, valorada y requerida por los docentes, quienes están conscientes de su utilidad en el mejoramiento de sus prácticas al interior de la sala de clases.

⁵⁶ Las pautas de observación de clases son un instrumento que ha sido construido por la Dirección Académica apoyada por los coordinadores de todos los colegios, el que a su vez ha sido conversado y discutido por los profesores. Los aspectos que consideran estas pautas son los siguientes: ambiente, inicio de clases, desarrollo de la clase, clima, finalización de la clase y observaciones generales en conjunto con revisión de cuadernos.

En estas observaciones se supervisa tanto al profesor como al programa que se está implementando. Finalizadas las observaciones, hay una instancia de conversación y análisis con el docente, en la que se le hace una “devolución” de lo visto, estimulando los aspectos positivos observados y entregando recomendaciones y orientaciones para mejorar su trabajo.

Entrevistas con Profesores

Con posterioridad a las observaciones de clases u otras instancias pertinentes, se realizan entrevistas, intercambio de información, análisis de situaciones y toma de decisiones para mejorar las prácticas docentes. Estas instancias sirven además para generar un vínculo cercano entre coordinador y profesor. No tienen necesariamente una periodicidad definida *a priori*, sino que son realizadas cuando el coordinador o los mismos docentes lo estiman necesario.

Estrategias Adicionales para el Trabajo con los Docentes

Durante el año 2004, la Dirección Académica ha promovido la implementación de una estrategia pedagógica de articulación del trabajo docente a través de “módulos de aprendizaje”. Esto consiste básicamente en que los profesores de distintas materias se reúnen para planificar en conjunto las unidades temáticas del currículo (desde las redes de contenidos de cada asignatura hasta la planificación clase a clase, los materiales a utilizar y la evaluación final). La idea es avanzar hasta que todas las clases cuenten con una planificación detallada que facilite el trabajo docente, para orientar su esfuerzo a mejorar y enriquecer los contenidos transferidos.

Por otra parte y como ya se ha dicho, en el último año se ha comenzado a incorporar, en algunos sectores de aprendizaje como matemáticas, inglés, ciencias y TP (técnico profesional), un modelo de tutorías en el que un especialista recorre los colegios, una vez cada dos semanas. Estos especialistas no han dejado de realizar sus labores docentes (aunque sí disminuyen sus horas de trabajo frente a curso) y han comenzado a asesorar a los coordinadores de nivel del resto de los colegios en materias específicas. Desde el año 2005, se incorporarán dos nuevos encargados para las áreas de educación física y sicopedagogía.

La existencia de especialistas sólo en algunas áreas se debe, según la directora académica, a la flexibilidad del modelo de supervisión de Belén Educa, que prioriza a los especialistas legitimados y con autoridad en su entorno. Estos docentes han surgido de los propios establecimientos, destacándose por su desempeño y buenos resultados: *“A nosotros nos interesa que estos encargados surjan del mismo equipo de profesores, que sean personas que conozcan los programas, las metodologías y el espíritu de la Fundación Belén, que dominen bien su área y, lo más importante, que sean legitimadas por sus pares. La idea es seguir sacando de las mismas escuelas a estas cabezas de serie. Hay que elegirlos muy bien, con mucho cuidado para no equivocarse; un error puede tener un costo muy alto para el sistema.”* (directora académica).

Para los distintos actores entrevistados, la experiencia de Belén Educa ha sido exitosa, tanto por los buenos resultados obtenidos como también por la mística e identidad que ha logrado traspasar a sus 6 colegios. Las escuelas y la propia Fundación se sienten satisfechas con lo realizado hasta el momento: *“Hay que considerar que llevamos recién 5 años funcionando. Nos ha ido bien, tenemos nuestras escuelas con alta demanda y se ve que a los profesores les gusta trabajar acá”* (directora académica).

Para muchos este éxito tiene que ver con el esfuerzo realizado por la Dirección Académica que se traduce, en concreto, en un discurso y un lenguaje únicos, que la propia Fundación ha transferido a los colegios. A través de trabajo realizado durante el año, los docentes y coordinadores, además de transferir buenas prácticas y experiencias, aúnan criterios y procedimientos. El trabajo de los coordinadores académicos refuerza este sentido unificador: *“En las jornadas de planificación estamos todos en la misma, hablamos de lo mismo, nos entendemos, nos sirve para reforzar los conocimientos y saber de las otras disciplinas”* (profesora).

Uno de los aspectos más valorados del estilo de supervisión de la Fundación, tiene que ver con el trabajo de observación de clases. Si bien, al principio incomodó a algunos docentes, hoy en día esta práctica se ha transformado en algo tan habitual como tener reuniones de equipo. Los docentes han descubierto el sentido de la observación de un “experto” externo en las prácticas en aula. La “devolución” de los coordinadores a sus observaciones de clases es la mejor ayuda para los docentes: *“Ahí se ve la calidad de los coordinadores. Se nota su capacidad y eso hace que uno confíe en que la participación de él en mi clase será para mejor”*; *“Es súper bueno, nos ayuda mucho a ver en qué estamos fallando, a mejorar el trato con los niños, a ver cosas que uno no ve al hacer clases. No lo vemos como una cosa negativa, porque siempre parte por decirnos lo bueno y lo otro es lo que se debiera mejorar”*, son algunos testimonios de profesoras de la Fundación. Una de las directoras de las escuelas visitadas complementa: *“[Los profesores] han entendido ciertos conceptos que son la base del trabajo de los coordinadores: acompañamiento al profesor, ir a observar prácticas y no a supervisar, sino observar clases y hacer sugerencias. Ese acompañamiento, esa cultura de trabajo es interesante y es lo que el profesor necesita”* (directora).

Finalmente, la impresión de los docentes es que la Fundación no deja “nada suelto”, nada al azar. *“Está todo muy bien pensado y organizado”*, expresa una coordinadora académica entrevistada. Esto, sin embargo, según los docentes, no significa que los procedimientos utilizados sean demasiado rígidos o que no dejen espacio a las opiniones, sino que, al contrario, la ventaja es que gran parte de los instrumentos que se utilizan - como la pauta de observación de clases, por ejemplo - y los procedimientos que se aplican han sido elaborados en conjunto, entre la Dirección Académica y los coordinadores de cada establecimiento. Por lo tanto, el conjunto de los docentes se ha apropiado, conoce y considera estos instrumentos lo suficientemente cercanos como para trabajar con ellos.

4. Resultados que el Apoyo Técnico ha Conseguido

De todo lo anterior se desprende que el “corazón” del trabajo realizado por Belén Educa tiene que ver con una modalidad de asesoría o supervisión que en definitiva se instala al interior de los establecimientos. Es decir, la Dirección Académica ha tratado de transferir, a los equipos coordinadores de nivel, las facultades de apoyo técnico a los docentes, puesto que son aquellos equipos los que mejor conocen el funcionamiento y los ritmos de los docentes y sus estudiantes.

Según todos los actores entrevistados, este sistema ha dado frutos. Así, en los cuatro años de funcionamiento de los colegios de la Fundación, éstos han obtenido resultados académicos que los enorgullecen y que son destacables si se comparan con establecimientos que atienden a menores en condiciones socioeconómicas similares. Entre sus logros más importantes se cuentan:

- ✍ Los colegios han obtenido resultados SIMCE por sobre la media nacional.
- ✍ Desarrollo de la lectura y escritura de todos los estudiantes, al término de 1° año de educación básica.
- ✍ 12 de 36 estudiantes de la primera generación, egresados de Belén Educa, fueron admitidos en universidades tradicionales.

Los excelentes resultados obtenidos hasta el momento, se deben, de acuerdo a la opinión de actores de la escuela y de la Fundación, principalmente, al buen desempeño logrado por los docentes, que han sido apoyados desde el comienzo por la Dirección Académica. Este apoyo, que se traduce en un permanente contacto con los equipos coordinadores de los distintos colegios, en reuniones y visitas, forma parte del estilo de trabajo que ha buscado imprimir la Fundación desde sus inicios (ordenado, con evaluaciones en todos los niveles, con “aires nuevos” a través de la contratación de docentes jóvenes, etc.). Por tal razón, los resultados obtenidos no pueden ser atribuidos específicamente al modelo de supervisión.

5. Conclusiones y Aprendizajes Pensando en un Sistema de Supervisión

La experiencia de Belén Educa permite extraer algunas lecciones que pueden ser de utilidad para un nuevo sistema de supervisión nacional.

- ✍ Uno de los aspectos más interesantes se vincula al hecho de que Belén Educa ha promovido, un sistema de supervisión o asesoría técnica “interna”, transfiriendo a los equipos coordinadores de cada establecimiento, la facultad de apoyo y permanente supervisión al trabajo docente.
- ✍ Esto se explica por dos razones, desde el punto de vista de la Fundación: primero, porque la mejor manera de supervisar es dejando esa capacidad instalada en los colegios. Segundo, porque llegará el momento en que la Fundación aumente sus colegios y la Dirección Académica no pueda seguir teniendo un rol tan protagónico, en cuyo caso, los establecimientos contarán con fortaleza propia.
- ✍ La supervisión a los docentes se constituye en un soporte vital para el proceso formativo y de aprendizaje de sus estudiantes: no se trata una fiscalización ni supervigilancia del trabajo de los docentes, sino de un insumo o herramienta que retroalimenta el trabajo docente.
- ✍ Las distintas modalidades de trabajo: planificación guiada, observación de clases y entrevistas a docentes, hacen posible que directores y coordinadores de nivel perciban el “pulso” de sus colegios, sus fortalezas y debilidades, las que son luego discutidas y analizadas en conjunto con la Dirección Académica.
- ✍ Belén Educa demuestra la centralidad de promover la instalación de capacidades en los propios establecimientos, para que puedan trabajar con autonomía y sean ellos mismos los monitores del proceso educativo, fortaleciendo a los directores y a los equipos coordinadores, a partir de los lineamientos entregados, cada año, por la Dirección Académica.
- ✍ Es fundamental brindar al docente un acompañamiento “in situ”, entregándole orientaciones y herramientas para su mejor desempeño, y ayudándole a identificar sus fortalezas y debilidades. Esto contribuye principalmente a que los docentes perciban este apoyo como una forma de aumentar sus propios conocimientos.
- ✍ La “devolución” del equipo coordinador al docente, a través de sugerencias y recomendaciones, contribuye a mejorar sus prácticas en sala. Esto constituye un elemento central, en tanto promueve la generación de lazos y vínculos de confianza que sustentan un buen clima laboral.
- ✍ El rol del director o directora de escuela es fundamental. participan directamente en el proceso y complementan fuertemente el trabajo de los coordinadores. Para esto, no cabe duda, se necesitan directores concentrados en sus labores académicas. puesto que otorga legitimidad y mayor peso al trabajo de los coordinadores.
- ✍ A través de los múltiples procedimientos e instrumentos que se implementan - consensuados, conocidos y apropiados por los docentes-, se logra “mirar a cada profesor en su individualidad”, para luego realizar en conjunto una transferencia compartida de las buenas prácticas. Este trabajo permite “permeabilizar” la sala de clases, acercando a la dirección del colegio y a la Fundación.

Anexo

Establecimientos Belén Educa

1. Colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez

Inauguración:	Marzo 2000.
Ubicación:	Puente Alto.
Sistema escolar:	Jornada Escolar Completa.
Capacidad:	1600 alumnos.
Construcción:	3.216 m2 construidos.
Alumnos matriculados:	1.420
Profesores:	56
Directora:	Srta. Oriana Vélez
Terreno:	8.800 m2

Colegio que dio inicio a la obra de la Fundación. Sus instalaciones cuentan con salas para talleres, biblioteca, salas de computación, un comedor y cocina, una multicancha y patios.

2. Colegio Carlos Oviedo

Inauguración:	Marzo 2001.
Ubicación:	Maipú.
Sistema escolar:	Jornada Escolar Completa.
Capacidad:	1600 alumnos.
Construcción:	4.311 m2 construidos en dos pisos.
Terreno:	11.127 m2 superficie total.
Alumnos Matriculados:	1.400
Profesores:	59
Director:	Srta. Eliana Pedrero

Posee todas las instalaciones para llevar a cabo el proyecto educativo: salas de clases, talleres de ciencias, música y arte, laboratorio de computación, audiovisual y bibliotecas.

3. Colegio Cardenal Juan Francisco Fresno

Inauguración:	Marzo 2002
Ubicación:	Puente Alto.
Sistema escolar:	Jornada Escolar Completa.
Capacidad:	1600 alumnos.
Construcción:	4.154 m2 en tres pisos.
Terreno:	7.368 m2 superficie total.
Alumnos matriculados a la fecha:	1.000
Profesores:	39
Director:	Claudio Morales

El establecimiento posee un laboratorio de computación, donado por el Banco Santander y una moderna infraestructura consistente en salas de clases, salas de arte y música, biblioteca, multicanchas y casino.

4. Colegio Arzobispo Manuel Vicuña

Inauguración:	Marzo 2003
Ubicación:	San Joaquín.
Capacidad:	540 alumnos
Construcción:	2.340 m
Terreno:	4.132 m
Director:	Sr. Oscar Errázuriz
Alumnos matriculados a la fecha:	348
Profesores:	14

Inició sus clases el 17 de marzo del 2003, tiene un curso por nivel, de Prekinder a Tercero Medio TP (Administración). El proceso de admisión y de matrículas sigue abierto durante todo el año. Cuenta con biblioteca, laboratorio de inglés, moderna sala de computación, multicancha y lugares de esparcimiento.

5. Colegio Crescente Errázuriz

Inauguración:	Marzo 2003
Ubicación:	Puente Alto.
Capacidad:	1.600 alumnos
Construcción:	4.467 m
Terreno:	9.732 m
Directora:	Sra. Paz Campusano
Alumnos matriculados a la fecha:	1.082
Profesores:	44

Abrió sus puertas el 5 de marzo del 2003 y fue oficialmente inaugurado el 18 de marzo de ese mismo año. Cuenta con una amplia biblioteca, un laboratorio de computación Banco Santander Santiago y un moderno laboratorio de inglés. Ofrece actividades extraprogramáticas y deportivas en una moderna multicancha.

6. Colegio Cardenal José María Caro

Inauguración:	Marzo 2003
Ubicación:	La Pintana.
Directora:	Srta. Raquel González.
Capacidad:	1.600 alumnos
Construcción:	3.828 m (cuadrados)
Terreno:	6.513 m
Alumnos matriculados a la fecha:	1.000
Profesores:	36

Cuenta con biblioteca, laboratorio de inglés, sala de computación, multicancha y lugares de esparcimiento.

7. Colegio José Luis Undurraga

Inauguración:	Marzo 2005
Ubicación:	Quilicura.
Directora:	Srta. M. Eliana Rebolledo
Capacidad:	1.600 alumnos
Construcción:	5.632 m (cuadrados)
Terreno:	8.573 m
Alumnos matriculados a la fecha:	900
Profesores:	38

Abrió sus puertas en marzo del 2005, con cursos de Prekinder a 1° Medio.

El Modelo de Supervisión del Proyecto Montegrande

Una Supervisión que Gestiona la Diferencia

Catalina Ruiz U.
Gonzalo Muñoz S.

Resumen de la Experiencia

Nacido en el seno del Mineduc y asociado al programa de liceos de anticipación, este proyecto se propuso crear un laboratorio de supervisión y entregar lineamientos o insumos para un nuevo estilo de supervisión: “gestionar la diferencia”, respetar y fomentar la autonomía del establecimiento y focalizar su atención en el liceo como sistema, como organización unitaria y no como una suma de programas e iniciativas ministeriales. La experiencia permitió avanzar en ese estilo, cuyo punto de partida es la realidad de cada establecimiento, desarrollando instrumentos de apoyo a este proceso y a la autonomía de los liceos. La intervención parte con un proyecto planteado por el liceo, analizado y adecuado en función de una mirada a éste como sistema. El trabajo es realizado por un equipo de “tutores”, número pequeño de profesionales que trabaja en estrecha relación y donde cada uno tiene a su cargo entre 8 y 10 establecimientos que visita regularmente (la frecuencia depende de las condiciones institucionales) y sigue a distancia vía correo electrónico, fax y teléfono. Cada visita regular tiene un claro plan de trabajo, dura dos o tres días y termina con una devolución de lo observado -al director y equipo directivo del liceo- y una definición conjunta de los compromisos que serán trabajados hasta la próxima visita, todo lo cual es registrado electrónicamente, con el fin de cotejar su cumplimiento y así monitorear el avance del liceo. Se cuenta además con “visitas evaluativas”, donde un equipo de profesionales de diferentes niveles del Mineduc permanece en el liceo durante tres días con un programa de reuniones y entrevistas establecido previamente. El equipo emite un informe evaluativo y recomendaciones de mejora que envía al liceo y al sostenedor y que también conversa con el tutor. Los liceos Montegrande se rigen por un sistema de administración delegada con atribuciones / autonomía para administrar los recursos que le corresponden, para lo cual reciben apoyo especializado y se someten a una auditoría financiero-contable permanente desde el programa.

Esta experiencia ilustra cómo, mediante directrices generales, claras y rigurosas, es posible “gestionar la diferencia”. No obstante, se trata de una experiencia piloto de pequeña escala, desarrollada en un lapso de 5 años y empujada por un equipo central cohesionado, con mística y voluntad de sacar adelante a los liceos. Como señalan sus autores, esta experiencia no es una receta sino que debe construirse para cada caso particular.

1. Características Generales, Enfoque de Supervisión y Características de las Escuelas

El Sentido del Proyecto Montegrande

El Proyecto Montegrande es una de las medidas innovadoras tomadas en el marco de la Reforma Educacional chilena. Nació en el año 1997 con el objeto de construir modelos e innovaciones diseñadas y probadas en un grupo pequeño de liceos que pudieran ser transferidos al sistema educativo. Al mismo tiempo, buscaba transformarse en un “laboratorio” que permitiera evaluar la pertinencia de algunas políticas que el Ministerio, en ese entonces, buscaba validar. De esta forma, su objetivo final ha sido “anticipar” la Reforma Educacional, probando alternativas, abriendo caminos que puedan ser utilizados por otros establecimientos.

El Ministerio de Educación invitó a participar en este proyecto a un número reducido de establecimientos que entregan educación media. Los liceos participantes contarían con financiamiento y con los tiempos necesarios para desarrollar proyectos institucionales y educativos innovadores, diseñados por las mismas unidades escolares. Hay aquí entonces un supuesto en la base del proyecto: son los propios liceos los que mejor conocen sus fortalezas, potencialidades y limitaciones, por lo tanto, son ellos los que deben proponer y ejecutar los proyectos de mejora educativa. Todo con el objeto de aprovechar la riqueza innovadora que estos liceos aportarían al sistema educativo chileno en su conjunto.

Montegrande buscó implementar innovaciones, básicamente, en tres áreas:

- ✍ Una gestión escolar con mayores niveles de autonomía, lo que suponía entregar facultades a los liceos para que administraran sus propios recursos.
- ✍ Generación de un cambio educativo, que debía surgir desde los propios establecimientos y sólo en cuyo desarrollo el Ministerio tendría un rol de apoyo.
- ✍ Generación de modalidades de supervisión concordantes con el mayor nivel de autodeterminación que este proyecto ponía a prueba en cada uno de los liceos.

Las Particularidades de esta Supervisión

Desde un comienzo, el Proyecto Montegrande imprimió un sello en su modelo de supervisión: se trataría de un seguimiento “a liceos con proyectos educativos y realidades heterogéneas”. Comienza a hablarse así de un “nuevo estilo” de supervisión, que respeta y fomenta la autonomía de los establecimientos, que focaliza su atención en el establecimiento como sistema, como organización unitaria y no como una suma de programas e iniciativas ministeriales (como se le critica al sistema actual de supervisión ministerial). La idea central de este modelo - “gestionar la diferencia” -, como describe uno de los tutores, consiste en *“Mirar la especificidad de cada liceo, ver en qué situación se encuentra para después darle el apoyo específico que necesite”*.

Había que contribuir a que los liceos desarrollaran propuestas propias de mejoramiento (sin olvidar el objetivo último de potenciar los aprendizajes); debía apoyarse el desarrollo institucional y simultáneamente la gestión pedagógica (incluso llegando al aula); había que entregar autonomía financiera sin perder de vista la fiscalización para el buen uso de los recursos; se debía respetar la particularidad de cada caso y dar respuestas también particulares. Este elemento de base es uno de los aspectos que más valoran los establecimientos: *“Lo mejor del Montegrande es que te dejan hacer, que te dan autonomía en la gestión y también en lo financiero. Las decisiones las tomábamos en conjunto”* (director liceo).

Una de las características esenciales del modelo es que surgió desde la práctica misma, probándolo y modificándolo en el camino, a partir de la experiencia de los propios profesionales del programa: *“Esta forma de supervisión tiene el valor de haber sido construida por ensayo y error. No puede en ningún caso ser una receta”* (Valdés, 2004)

Los Liceos Montegrande

El Proyecto Montegrande trabajó inicialmente con 51 liceos que concursaron para formar parte de este piloto (participaron 222 liceos en la convocatoria)⁵⁷. En 9 de ellos se puso término anticipado al convenio por dificultades en la viabilidad - ejecución de los proyectos. Los que siguieron presentaban características muy heterogéneas pues el propio proyecto, desde un comienzo, así lo planteaba: colegios pequeños y grandes, humanista-científicos y técnico-profesionales, urbanos y rurales, con distintos niveles de vulnerabilidad. La convocatoria dejaba espacio a la creación de los liceos y esto se tradujo en una amplia heterogeneidad también en el tipo de iniciativas presentadas, centradas en temas tales como nuevas tecnologías, emprendimiento, gestión curricular, educación multicultural, gestión institucional, por mencionar algunas⁵⁸.

La heterogeneidad es una de las mayores virtudes reconocidas al Proyecto Montegrande, coherente con el objetivo de “gestionar la diferencia”, de buscar distintas soluciones a distintos problemas o distintas vías para conseguir un objetivo, rompiendo con la tendencia de trabajar con un grupo o tipo de establecimiento en particular.

⁵⁷ Los liceos debieron cumplir con ciertos requisitos: que fueran propuestas estratégicas para mejorar los aprendizajes, pertinentes a la realidad social de su entorno, factibles de realizar y de trasladar a otros contextos. Debían además contar con al menos un 15% de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

⁵⁸ Un buen resumen de los distintos proyectos presentados por los liceos puede encontrarse en “Proyecto Montegrande, de cada liceo un Sueño”, publicación editada por el mismo Ministerio de Educación en Enero del año 2000.

2. Organización de la Institución para Prestar Apoyo Técnico

Cómo se Organizó Montegrande

La Estructura del Equipo

La organización de Montegrande, aunque no exenta de modificaciones, ha tenido siempre una estructura clara. El “corazón” de esta organización es la Unidad de Seguimiento, compuesta por la jefa de dicha unidad y por el equipo profesional de tutores, integrado por 7-8 personas que ejercen el rol de “acompañantes” de los liceos⁵⁹. El Proyecto cuenta con un equipo de dos personas dedicadas al seguimiento financiero-contable, eje estratégico del programa por cuanto el proceso está asociado a importantes inversiones aportadas por el Estado⁶⁰. Por sobre esta estructura de base se encuentra la Coordinación Nacional, que vela por el funcionamiento global del proyecto y por la coordinación e interlocución con otras unidades del Ministerio y fuera de éste. La Coordinación Nacional ha sido apoyada por el cargo de jefe de operaciones.

Organizacionalmente, Montegrande tiene el mérito de haber armado un equipo sólido y cohesionado, tras un período de “ajuste” en el cual los distintos tutores se fueron alineando frente a los objetivos del programa, lo que no hubiera sido posible sin la creación de un marco de acción claro que guió su trabajo. Esta idea es profundizada más adelante.

El Rol Estratégico de la Unidad de Seguimiento y los Tutores

Los “tutores técnicos” cumplieron un rol fundamental, pues mantuvieron una relación muy cercana con los liceos durante toda la ejecución del proyecto, a través de visitas y de una relación permanente por distintas vías. La jefatura de la Unidad buscó para cada uno de los liceos a los más adecuados, con los siguientes objetivos: 1) Colaborar en el logro de las “condiciones institucionales” necesarias para ejecutar el proyecto de innovación que el liceo definía; 2) Monitorear el desarrollo de la propuesta de cambio e ir evaluando el logro de objetivos; 3) Recoger y sistematizar la información que surgiera del proceso, tanto para el *feedback* con los liceos, como para la propuesta de políticas.

Con respecto a las tareas anteriores, es importante considerar que durante el desarrollo del Proyecto, es el liceo y no el tutor, el actor principal: *“Las tareas fundamentales del diseño e implementación del proyecto corresponden al liceo mismo, nosotros como tutores sólo nos hacemos cargo de las tareas que exige la tutoría, lo que significa que hay que construir los contextos, entregar insumos, por ejemplo, buscar bibliografía de apoyo para los liceos o darles referencias que pueden ayudarlos con algún problema que tengan”* (tutor).

⁵⁹ Algunos de los actuales tutores se encuentran desde el comienzo del proyecto. Otros se han ido sumando al equipo debido a ajustes organizacionales y a la salida de tutores que no dieron los resultados que el equipo directivo y los mismos liceos esperaban.

⁶⁰ La inversión total proyectada por el programa alcanzaba los \$16.723.547 millones, equivalentes a una inversión promedio por alumno de \$418.088.

El tutor debía acompañar y guiar en todo momento el desarrollo de capacidades del otro para ayudarlo a salvar sus dificultades y alcanzar las metas propuestas. Debía encargarse también de ejercer “presión” sobre el agente con el que trabajara, sin olvidar el respeto por los lineamientos que surgen del propio establecimiento y hacerse cargo de los resultados obtenidos, pues así lo establecía el programa.

La selección, inducción y capacitación del equipo de seguimiento ha sido uno de los aspectos clave para lograr un buen desempeño del Proyecto. Para ello se definió un perfil exigente: profesionales con capacidad técnica consolidada, con habilidad para apoyar, pero también para exigir a los liceos, para lograr cercanía con los establecimientos, sin abandonar su papel de representante del Ministerio. El equipo fue rápidamente capacitado y asesorado por los profesionales que dirigen el seguimiento, siendo posteriormente evaluado también por profesionales del programa y por los liceos, lo que ha permitido superar sus falencias.

Gracias a la existencia de un perfil para los tutores y a un necesario proceso de rotación de algunos profesionales, fue posible contar con un equipo de excelencia, que supo complementarse en sus fortalezas y debilidades, como señala la actual coordinadora del programa: *“Con el tiempo fuimos teniendo mayor claridad sobre el tipo de profesional que requeríamos. Eso ayudó a formar y afianzar un buen equipo mediante una selección más rigurosa y pertinente también. Además, para los nuevos profesionales que se iban sumando era más fácil integrarse a nuestra forma de trabajo, pues ya habíamos avanzado mucho más en cuanto a su marco de acción y a los instrumentos con que estos trabajarían”*.

Cada tutor tuvo a su cargo entre ocho y diez establecimientos en promedio, que visitaba con una regularidad determinada, dependiendo de la debilidad institucional de cada liceo: mientras más problemas evidenciaban los establecimientos, más frecuentes debían ser las visitas de los tutores. Estos últimos fueron asignados según el proyecto del liceo y según su *expertise*, lo que permitió, por ejemplo, que un tutor con más experiencia en el ámbito de la gestión apoyara a los liceos más débiles en ésta área.

Buena Evaluación del Apoyo del Programa desde los Liceos

Como reconoce el equipo de seguimiento y los propios liceos, las expectativas respecto del aporte que podían realizar los tutores eran altas: *“Ellos estaban esperando que el trabajo que tú realizas influya directamente en la calidad de sus procesos internos”* (tutor). De hecho, aunque es posible encontrar algunas críticas⁶¹, la tendencia general en los liceos es valorar positivamente la supervisión, sobre todo en términos de la capacidad técnica de los tutores. Se destaca su profesionalismo, su “presencia” permanente en la vida de los liceos y el conocimiento que llegan a tener de los establecimientos. Se valora, además, la eficiencia del Proyecto para dar respuesta a sus inquietudes.

⁶¹ En uno de los liceos visitados había cierto descontento con uno de los tutores. Este supervisor no habría contado con las competencias para apoyar al liceo y de hecho fue reemplazado por el programa.

En este plano, e incluso independientemente de los contenidos de las sugerencias, una de las cosas que los liceos más valoran es la “devolución” de los tutores, después de cada visita, entregando consejos, sugiriendo estrategias y clarificando objetivos: *“Tenemos una mirada de afuera, de alguien que sabe y que además se da el tiempo para hacernos sugerencias. Si no nos hiciera esas sugerencias no serviría de mucho su apoyo”* (profesor). La devolución es, además, “concreta”: *“La gracia de las visitas es que te dejan algo concreto y eso se percibe. Nos entregan un lineamiento sobre cómo superar un problema o nos hacen una pequeña capacitación sobre algún tema en específico. Al final eso es lo que uno espera de un apoyo como el de los tutores”* (profesor educación media).

Los liceos valoran también la transparencia con la que se habría enfrentado el proceso: *“Acá no había sorpresas. Nosotros sabíamos cuando venían los profesionales y sabíamos más o menos qué cosas iban a evaluar en esa visita. No nos sentíamos supervisados, no veíamos una intención de ellos de querer “pillarnos” en nuestros errores”* (director liceo). No desconocen, sin embargo, la importancia de los factores personales: *“No sacamos nada con tener un buen apoyo en lo técnico pero que no “enganche” bien con el equipo de mi liceo. Los dos tutores que tuvimos mostraron altas competencias técnicas, pero además han sabido escuchar nuestros problema y buscarle [solución] por el lado más humano”* (director liceo).

La posibilidad de evaluar el trabajo de los tutores e incluso llegar a incidir en la decisión de cambiarlos es algo muy bien considerado por los liceos: *“Eso hace que la valoración y el juicio que se forman de nosotros tenga un sentido para ellos”*, señala un tutor.

Una Efectiva “Gestión de la Supervisión”

El trabajo de los tutores sólo puede ser entendido en el marco de un desarrollo articulado y coordinado del Programa en su conjunto. De hecho, todos los actores del Programa concuerdan en que el trabajo de supervisión no fue una tarea solitaria. Además, el seguimiento se evaluó y revisó permanentemente, es decir, se efectuó un “seguimiento del seguimiento”, cuyo objetivo era velar por el cumplimiento de las metas de la supervisión, monitorear el trabajo de cada tutor y procesar información que se transformara en insumo para la toma de decisiones del Programa. A cargo de ello estuvo el jefe de seguimiento del Programa, que monitoreó todo el proceso a través de reuniones de equipo e individuales con cada tutor. Éstos últimos valoraron este tipo de instancias evaluativas y no manifestaron rechazo frente a ellas.

El equipo de seguimiento se reunía una vez a la semana, reflexionaba y analizaba los avances (lo que permitía ampliar la mirada de los tutores), socializaba las buenas y malas prácticas, discutía los temas técnicos y coordinaba las tareas semanales. La comunicación y coordinación entre tutores fue un tema clave en el desarrollo del Programa puesto que, teniendo cada uno competencias distintas, debían entregar un apoyo integral, aportando en todas las áreas de

los liceos. El equipo directivo del Proyecto señala, al respecto: *“Era necesario un trabajo muy cercano entre tutores, porque era la única manera de que el que no manejaba bien el tema aula recurriera al tutor con más experiencia en eso. Fue esa cercanía la que nos permitió que cada tutor pudiera entregar un buen apoyo en las distintas áreas que definimos”*.

La cercanía o integración fue construyéndose en el camino, a medida que las demandas y situaciones de los liceos lo ameritaban. *“Al principio había bastante trabajo en solitario. En ese momento había que tratar de salir del paso con las herramientas que uno tiene a mano y dejar incluso algunas tareas pendientes”* (tutor). Esto tiene directa relación con las distintas fases del Proyecto: en la medida que éste fue avanzando, las problemáticas de los establecimientos se hicieron más complejas y por lo tanto, se hizo necesaria una mayor retroalimentación y apoyo entre tutores.

En efecto, el primer “soporte” del trabajo de los tutores fue la comunicación entre ellos. El segundo consistió en la preparación del trabajo de apoyo que hacen los profesionales del Programa y que fue bien guiado por la jefatura de seguimiento. Uno de los tutores lo confirma: *“Cuando salimos a terreno a los liceos salimos con objetivos claros “en el bolsillo”, que se derivan de nuestro plan de seguimiento. Así, uno sabe por ejemplo que en esa visita va a trabajar las condiciones institucionales porque, en ese liceo, ahí está la debilidad. El material que lleve en esa ocasión obviamente va a estar orientado a eso”*. Se intentó que en esta supervisión no quedaran aspectos al azar. Para eso, el Proyecto contó con instrumentos que permitían ir revisando el estado de avance de los liceos e ir definiendo las nuevas etapas y acciones a seguir⁶².

Todos resaltan la importancia y la ayuda que ha significado esta preparación del trabajo en terreno: *“No salimos desnudos a encontrarnos con los liceos. Hay una serie de instrumentos, una serie de situaciones que ya están definidas por el Programa y que tienen que ver con una concepción de cómo se mueven los liceos, y ahí es donde empieza a jugarse el modelo sistémico por el que nos hemos jugado nosotros”* (tutora). Los tutores consideran que uno de los grandes aportes del Programa es la visión particular, relativamente ordenada desde un comienzo, que les permitió operar y seguir con más claridad un camino: *“Contamos desde un principio con una serie de documentos que nos hablaban por ejemplo de cuál era la realidad que íbamos a intervenir y de los tipos de acción que habría que seguir, con cierta flexibilidad, en cada caso”*.

El trabajo de los tutores también encontró en algunos casos un “soporte” en el apoyo que otras instancias o instituciones han entregado al Proyecto. Montegrande supo claramente, desde el principio, que debía interactuar con los sostenedores de los liceos, si quería apostar por la sustentabilidad de los cambios. La coordinación nacional del Proyecto y los tutores que mostraron más capacidad y autonomía para esta tarea, intentaron establecer con los sostenedores un puente para encauzar mejor el proceso de los liceos. En algunos

⁶² Los principales instrumentos con que cuentan los tutores son: el instrumento de diagnóstico (que se aplica año tras año y por lo tanto permite conocer la evolución del liceo); una guía para la planificación del seguimiento (con esta se establece la estrategia particular para ese liceo, en función del diagnóstico); la visita evaluativa, una pauta para la observación de clase (diseñada para recoger los aspectos de la didáctica general), y los reportes de las visitas (breve informe que el tutor remite al establecimiento después de una visita regular)

casos, esto se logró con más éxito que en otros, dependiendo de la voluntad de los sostenedores y de la capacidad del programa para establecer el enlace con ellos⁶³.

Así, los sostenedores actuarían como “contraparte” del Proyecto, mientras la supervisión ministerial lo haría como “apoyo” al proceso de intervención, trabajando coordinadamente con Montegrando y participando en la etapa de evaluación del seguimiento. Al igual que en el caso de los sostenedores, el apoyo sólo se logró parcialmente, básicamente debido a que no hubo una coordinación adecuada. Los supervisores de los liceos que formaron parte del programa, de hecho, a la hora de hacer un balance general, se sintieron “*dejados de lado por el Proyecto*” (jefe de seguimiento).

⁶³ Una innovación interesante de Montegrando es que, para ingresar al programa, cada sostenedor debió firmar un compromiso en donde asumía la responsabilidad de hacerse parte del proyecto y de entregar los apoyos necesarios para su implementación. Acá hay una innovación interesante respecto de cómo se concibió y estableció el convenio con los liceos. “Esa es una alternativa que hay que buscar en el caso de los supervisores, de cómo mejorar mediante un buen marco la comunicación con los sostenedores”, plantea uno de los tutores.

3. El Trabajo con las Escuelas y Liceos

Implementación del Proceso de Apoyo a los Liceos

En qué Consiste la Implementación

Una vez que se dio inicio al programa, los liceos accedieron a un proceso de asistencia técnica para transformar su propuesta inicial en un Plan de Desarrollo Educativo Institucional, con metas y objetivos a lograr en un plazo de 5 años, duración total del Proyecto Montegrande. Posteriormente a esa etapa, los liceos han debido ir ejecutando sus proyectos en función de planes operativos anuales que ellos mismos elaboran y que son aprobados por la Coordinación del programa. Para esto, se les ha transferido recursos y se les ha entregado un apoyo permanente desde los profesionales del Programa.

Complementariamente a lo anterior, a comienzos de cada año, los tutores le presentan a los establecimientos un plan de seguimiento para ese año. Así, los liceos conocen los objetivos que el tutor se ha puesto en cada caso. Además, a través de ese plan de seguimiento, los liceos se forman una idea del número y fechas de las visitas de los tutores.

El plan de seguimiento es la herramienta básica que guía el accionar del tutor. En este plan y en función del diagnóstico inicial (juicio técnico realizado por el tutor a partir de su experiencia y la observación de los procesos del liceo), se definen los objetivos de gestión para cada establecimiento. Estos objetivos son flexibles y sufren redefiniciones, a medida que el proyecto del liceo va mostrando avances o retrocesos. En función de estos objetivos de gestión, los tutores planifican sus actividades, definen las visitas necesarias y se proponen indicadores de logro de los cuales deben hacerse responsables, previa aprobación y análisis de la jefatura de seguimiento. Estos indicadores los definen los propios tutores, aunque con la aprobación y análisis de la jefatura de seguimiento. El liceo no tiene injerencia directa en el plan de seguimiento y éste no se consensúa con él, en el entendido de que las tareas de apoyo y seguimiento son de exclusiva responsabilidad del Programa.

Este plan de seguimiento respeta el sentido último del Programa, es decir, rescata la particularidad de cada caso estableciendo un plan específico para cada uno de ellos. La estrategia de Montegrande fue concebida de tal forma que las distintas fases y actividades de intervención consideraran esta particularidad y de ahí su novedad y relevancia. La idea de trabajar “cada caso” con una estrategia específica no queda entregada al azar o a la pura capacidad de cada tutor, pues hay un marco y una estrategia globales que encauzan su accionar. Un buen ejemplo de esto es que el Programa establece una clasificación de liceos y distingue estrategias con ciertos énfasis para cada uno de ellos⁶⁴. Esta clasificación orienta a los tutores con métodos y estrategias diferenciadas, aunque siempre con espacio para que el tutor resuelva qué es lo que, específicamente, cada liceo necesita para llevar a cabo su proyecto de mejora. Con todo, el sello del Montegrande es, en todo momento,

⁶⁴ Cada año (a partir de 1998), los liceos fueron agrupados según las condiciones institucionales que presentaban y según la calidad de su proyecto.

dejar al liceo la responsabilidad del proyecto. Los tutores pueden apoyar, entregar herramientas, establecer contactos, pero el programa no espera que sean ellos los que resuelvan los problemas del liceo. El tutor funciona, de esta forma, como un facilitador y no como un nuevo 'director' del liceo.

El tutor no sólo debe trabajar en función de su plan de seguimiento, sino que además debe monitorear el estado de avance de los planes operativos de los liceos. Dichos planes tienen indicadores, fechas, plazos, y parte de la tarea del tutor es ver cómo el liceo avanza o no en función del plan. En cada visita, los tutores deben revisar acuciosamente el estado del plan operativo y observar el cumplimiento de los compromisos. Por último, el tutor debe cotejar la coherencia existente, entre los planes operativos y el sentido del proyecto con el que cada liceo se integró al Proyecto Montegrande.

El Trabajo con los Liceos: Articulación de Distintas Instancias

El seguimiento de los tutores contempla 4 instancias articuladas y complementarias entre sí. Estas instancias corresponden, en este caso, al centro del trabajo que el equipo de seguimiento realizó cada año:

- ✍ Diagnóstico y planificación, en la cual se construye una “foto” de la realidad del liceo y se definen los lineamientos de lo que se hará durante el monitoreo. Para esto, los profesionales cuentan con instrumentos de diagnóstico y una guía para la planificación del seguimiento. Los instrumentos permiten unificar el trabajo de diagnóstico y planificación entre tutores. En todo caso, en el Proyecto todos coinciden en que los planes no debieron apegarse ciegamente a este diagnóstico inicial, pues surgieron nuevas problemáticas en el camino: *“Han ido saliendo nuevos temas, como por ejemplo el tema del emprendimiento, que no estaban contemplados pero que uno se da cuenta que hay que hacer algo ahí”* (tutor).
- ✍ Ejecución e implementación del seguimiento planificado. El centro, en este caso, son las visitas a los liceos, cuya regularidad depende de los grados de avance que estos van mostrando y de la planificación que la unidad de seguimiento establece anualmente.
- ✍ El “seguimiento del seguimiento”, en el cual la propia implementación es sometida a observación y evaluación, en función de los objetivos y de los cambios que se van produciendo en los liceos. Y finalmente,
- ✍ El procesamiento y análisis de la información emanada de la ejecución. La unidad a cargo de esta tarea recoge información del nivel de implementación del seguimiento (por medio del registro de visitas) y de la evolución de algunos indicadores de eficiencia de cada colegio o liceo (PSU, SIMCE, notas, datos de asistencia).

Es relevante señalar acá que la estrategia de seguimiento que consolidó finalmente este proyecto no estuvo siempre clara al interior del equipo, sino que fue, más bien, un proceso de construcción colectiva permanente. En una primera etapa (durante el año 1997), si bien

había intuiciones sobre la necesidad y el tipo de seguimiento que debía realizarse, no había claridad sobre cómo operacionalizar dicho trabajo. En una segunda etapa (hasta el año 1998), comienza a vislumbrarse con más claridad el tipo de seguimiento necesario; en esta etapa hay una mayor improvisación y autonomía de los tutores. Además, el trabajo cercano con los liceos permite identificar ciertos focos en donde debía centrarse el seguimiento. Desde 1999, este seguimiento entra en una etapa de consolidación: se constituye definitivamente la unidad, se fijan los objetivos del seguimiento, se establecen con claridad los instrumentos de trabajo y, en consecuencia, los tutores trabajan con un menor grado de autonomía, debido a la mayor direccionalidad que se le da al proceso de apoyo a los liceos.

El Rol Específico de las Visitas en Terreno

Las visitas son parte importante -probablemente la principal- de la etapa de implementación del seguimiento. En el caso de este Proyecto, el contacto directo con los liceos se materializó en 3 instancias distintas: las visitas regulares, la visita evaluativa y la auditoría contable.

Las Visitas Regulares

Son de responsabilidad de los tutores a cargo de la supervisión en cada establecimiento. Los objetivos de cada una de las visitas son variables, pues dependen de las necesidades de cada liceo en un determinado momento y se establecen en función del plan de seguimiento elaborado para dicho liceo. La duración de las visitas es prolongada, si se compara con la experiencia de la supervisión ministerial: dos o tres días. Por lo general, se respeta la planificación anual de visitas, aunque la existencia de crisis o problemas específicos pueden hacer necesaria alguna visita extraordinaria.

Todas las visitas regulares tienen un itinerario relativamente común: parten, en un primer momento, con una reunión con el director y luego con el equipo de gestión, instancias en las que se conversan los objetivos y la planificación de la visita. Posteriormente, el tutor sostiene reuniones con diversos actores, dependiendo de los objetivos de la visita. El tutor revisa, además, los registros del establecimiento y los avances en su plan operativo, y la ficha económica financiera. Puede, en esta etapa, hacer observaciones de aula, realizar talleres o lo que sea necesario para fortalecer las áreas que se encuentren más débiles. En el tercer y último momento, los tutores “devuelven” a los directores los resultados de la visita, entregan sus impresiones y establecen compromisos para los temas que deben ser trabajados de ahí en adelante⁶⁵.

En estas visitas, los tutores deben hacer un gran esfuerzo por no dejar fuera los temas relevantes. En efecto, ponen especial atención en el avance del liceo respecto de los compromisos y metas propuestas; realizan observaciones y sugerencias pedagógicas; buscan también evidencia sobre la situación del liceo en materia financiera, aún cuando no

⁶⁵ Además de estas tres etapas, hay que considerar que cada visita ingresa a un registro electrónico que contiene información básica sobre lo realizado y comprometido, lo que ayuda a monitorear el avance del proyecto.

sean expertos en el tema; establecen nuevas metas y plazos y coordinan fechas para nuevas visitas. Para realizar todo ello, intentan reunirse con la mayor cantidad de actores relevantes posibles: *“Hay veces en que se hacen entrevistas, desde el director, hasta el último docente o auxiliar que trabaja en ese liceo, con todos los apoderados”* (tutora).

Uno de los aspectos más valorados por las escuelas y por el propio programa es la intensidad de las visitas y el nivel de detalle al que se logra llegar en ellas. *“Estamos, durante toda nuestras visitas, recogiendo información, sistematizándola y poniéndola en un contexto que le sirva al liceo. Uno con las visitas logra formarse una imagen completa del desarrollo del proyecto del liceo, de los avances y también de los aspectos más críticos”* (tutora).

Las Visitas Evaluativas

Son de responsabilidad de un equipo de profesionales de diferentes niveles (central, regional, provincial) del Ministerio de Educación. Esto es fundamental, puesto que ayuda a resolver el problema de la subjetividad presente en todos los sistemas de supervisión, ya que estos profesionales aportan una mirada complementaria a la de los tutores⁶⁶. Así, durante tres días y con un programa establecido previamente, estos profesionales sostienen reuniones y entrevistas con todos los actores relevantes del liceo. Luego, procesan la información, emiten un juicio evaluativo sobre lo observado y recomiendan lineamientos de mejora. Estos informes se envían a las escuelas y a sus sostenedores.

Es interesante apuntar que las visitas evaluativas también fueron establecidas a partir de una necesidad surgida durante el desarrollo del Programa: *“En alguna medida fue una respuesta a una emergencia que enfrentaban algunos de los tutores que plantearon que no podían seguir adelante con el liceo sin otra mirada”* (tutora). Así surgió, en efecto, la idea de generar una instancia como ésta.

La Auditoria Financiero-Contable

Es realizada por un contador auditor que apoya los liceos en un contexto novedoso para ellos: durante un período largo de tiempo se traspasan cifras importantes de dinero que son administradas por los propios establecimientos. Esta asesoría o seguimiento busca instalar, en los liceos, competencias básicas para una ejecución eficiente y responsable de los recursos.

Dos Apuestas del Proyecto: Seguimiento en Todo Momento y Equilibrio entre Presión y Apoyo

Es importante decir que el seguimiento que realizan los tutores no termina en las visitas. Hay además, un acompañamiento a distancia, un monitoreo constante de lo que ocurre en los liceos a través de correo electrónico, fax, y principalmente, teléfono. Los directores de los liceos también

⁶⁶ Además, la instancia ha sido formativa para los equipos regionales y provinciales. En el caso de los supervisores les ha ayudado a desarrollar una práctica reflexiva y empezar a pensar en una nueva manera de hacer supervisión.

viajan a Santiago para sostener reuniones con el equipo que dirige el programa y/o con los tutores. Todo esto permite que los tutores sigan actualizadamente cada proyecto de innovación y que no se discontinúe la tutoría entre una visita y otra. Como plantea una directora: *“Nosotros los liceos teníamos la libertad de tomar el teléfono y llamar a Santiago, mandar un mail, pedir ayuda en algún problema, cosas así. Tenemos línea directa”*. Efectivamente, para los tutores esta “línea directa” es clave por cuanto permite hacer una intervención sostenida en el tiempo: *“Cuando el tutor se viene del terreno, o no desaparece del liceo, sigue siendo un referente válido para el equipo del liceo, sobre todo para el equipo de gestión”*.

El seguimiento a los liceos también hace una apuesta importante al buscar un equilibrio entre apoyo y presión. Apoyo, por una parte, generando un contexto favorable que pueda servir al liceo para concretar los objetivos de su proyecto y entregando las herramientas necesarias para que éste logre avances importantes. Presión, por otra parte, “exigiendo” al liceo el cumplimiento de los acuerdos y controlando la correcta ejecución de los recursos del Programa. Este equilibrio requiere de una gran habilidad de parte de los tutores: deben ser parte del liceo, involucrarse y transformarse en un apoyo real, pero también tomar distancia cuando es necesario y hacer ‘sentir’ al liceo la figura de un supervisor externo.

Buscar o lograr un equilibrio entre presión y apoyo supone, además, que los tutores tienen expectativas en un avance futuro autónomo del liceo. Los propios tutores reconocen que un trabajo de este tipo, sin esa confianza en la unidad educativa, haría difícil evitar una lógica asistencial, donde el apoyo se limita a entregar soluciones y no a motivar al liceo a encontrar estas soluciones por sí mismo (como plantea Montegrande). Sin embargo, los tutores también consideran que tener expectativas en el liceo no debe hacerlos caer en cierta ingenuidad, en el sentido de que los equipos de estos liceos llevan años trabajando juntos y poseen aún muchas prácticas arraigadas que no pueden modificarse de un día para otro.

Legitimidad, un Punto a Favor de la Supervisión de Montegrande

Los tutores contaron con un poder político que jugó a favor de la implementación del Proyecto y de la acogida que recibieron al interior de los liceos. Son dos los factores que influyeron en esto. El primero tuvo que ver con las atribuciones concretas que tenía el equipo de seguimiento. Los liceos entendieron que las reflexiones de este equipo podían tener un efecto directo en las decisiones asociadas a los planes operativos, en los montos de los recursos a transferir, en las condiciones que el Programa podía “poner sobre la mesa”, e incluso en la continuidad del programa en cada liceo. El segundo factor que influyó en su legitimidad se debió al hecho de que, como plantean los propios actores de estos liceos: *“Estamos trabajando con gente del nivel central”*. Ambos factores fueron determinantes en la relación que se estableció con los liceos y también en el apoyo que el Proyecto fue encontrando en otros actores (como algunos municipios o departamentos provinciales) que estuvieron disponibles para apoyar su desarrollo e implementación.

Respecto del primer factor, uno de los aspectos centrales en los que todos coinciden, es el tema de los recursos que Montegrande maneja y transfiere a los liceos. Todos los tutores reconocen dicho aspecto como un factor crucial que aportó a su legitimidad: *“Es un tema demasiado importante y una ventaja que nosotros hemos tenido si nos comparamos con la supervisión ministerial, por ejemplo. Es simple, si los liceos no están cumpliendo sus objetivos tenemos la facultad para no autorizar el traspaso de los fondos. Esto nos ayudó mucho en la relación con los liceos”*. En el caso de las inversiones en informática, por ejemplo, no se autorizaba la compra de equipamiento sin el desarrollo de un plan informático previo, velando así por la coherencia de la inversión con el proyecto inicial del liceo.

Hay otros elementos que también sumaron legitimidad a la supervisión del Montegrande. Como bien lo describe uno de los tutores: *“La legitimidad tiene que ver con la cercanía que nosotros logramos con los liceos. Sobre todo porque no estaban acostumbrados a esa cercanía directa con el Mineduc”*. Muchos de estos liceos sintieron que, por primera vez, estaban ante un interlocutor válido: *“Se salieron por primera vez del esquema de Ministerio que es distante y que no se hace presente en los liceos. Nosotros rompimos un poco con esa tendencia y eso nos ayudó bastante durante todo el proceso”* (tutora).

Esa cercanía se basa, en parte, en lo que ellos perciben como solvencia, desde el punto de vista técnico y también como cercanía, desde el punto de vista humano, por lo que *“reconocen la valoración que nosotros le damos a sus proyectos”*. Técnicamente, en efecto, los liceos reconocen (en la mayoría de los casos) al tutor como una “autoridad pedagógica”, puesto que los consejos que entrega – por ejemplo, sobre cómo actualizar su proyecto educativo – demuestran ese manejo. Y si esa legitimidad técnica no se consigue, *“siempre está detrás esa legitimidad política que te da un piso”*. La regularidad e intensidad de las visitas (como promedio una vez al mes, durante dos días) ayudó también, en este caso, a que los liceos palparan esta cercanía.

4. Resultados que el Apoyo Técnico ha Conseguido

Los tutores consideran que el resultado más contundente del Programa es, simplemente, haber cumplido con las unidades educativas en la implementación del Proyecto. Y en ese proceso, el resultado más potente, según los propios liceos, es que éstos lograron convencerse de que son ellos mismos los que pueden dar solución a sus problemas. Valoraron el apoyo que se les dio en ese trayecto, pero se dieron cuenta, por otra parte, de que son, efectivamente, los que mejor conocen su realidad y que, por lo tanto, son los actores principales en cualquier proceso de mejora. Así lo confirma una directora de liceo: *“Este proyecto y el apoyo de los tutores nos hicieron despertar. No es que estuviéramos mal, sino que necesitábamos algo que nos moviera y nos diera un empujón para materializar nuestros proyectos”*.

Si se considera el diagnóstico inicial y los proyectos que los liceos presentaron, según los tutores, un grupo mayoritario de unidades educativas mejoró en las “condiciones institucionales” externas e internas. Ellos pudieron advertir esto al revisar la evolución del diagnóstico anual que revela los cambios en esas dimensiones. Un documento del mismo Proyecto señala que, de los 51 liceos que se integraron al Programa, 30 pueden ser reconocidos como “liceos de anticipación”, pues lograron avances importantes y plantearon aspectos innovadores; 12 pueden considerarse “buenos liceos”, porque muestran logros parciales en su transformación institucional; y en los nueve restantes – proyectos que por distintas razones fueron interrumpidos – no es posible verificar cambios importantes, pudiendo constatare, incluso, ciertos retrocesos en algunos casos.

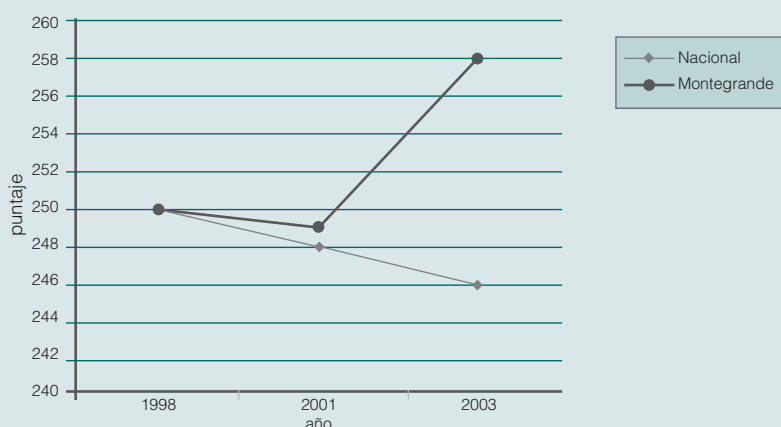
Según uno de los tutores, el principal impacto se evidenció en que *“los liceos comenzaron a reflexionar y en alguna medida se fueron acostumbrando a eso”*. Esto habría sido advertido, sobre todo, en el nivel de las discusiones que se produjeron al interior de los liceos, evolucionando, en algunos casos, de un nivel bastante precario, a conversaciones técnicas de alto nivel. Otro resultado importante se refiere a que los liceos, fruto de este mismo proceso de reflexión, habrían superado la etapa de ‘no hacerse responsables’ por los resultados obtenidos. En efecto, muy pocos continuarían con ese discurso. De todas formas, liceos y tutores coinciden en que los resultados finales del Proyecto se podrán apreciar, una vez que este termine: *“Los liceos debieran seguir mejorando una vez que terminemos con el proyecto”*.

Otro aporte del Proyecto habría sido, según los liceos y sus tutores, el hecho de que hoy sus establecimientos serían mucho más exigentes consigo mismos y con la gente que trabaja con ellos. A esto se suma un proceso de “ordenamiento institucional”: los liceos se dieron cuenta que debían hacer ajustes en sus modos de funcionamiento, como por ejemplo, en la asignación de roles o en las normas asociadas al incumplimiento de las reglas del liceo.

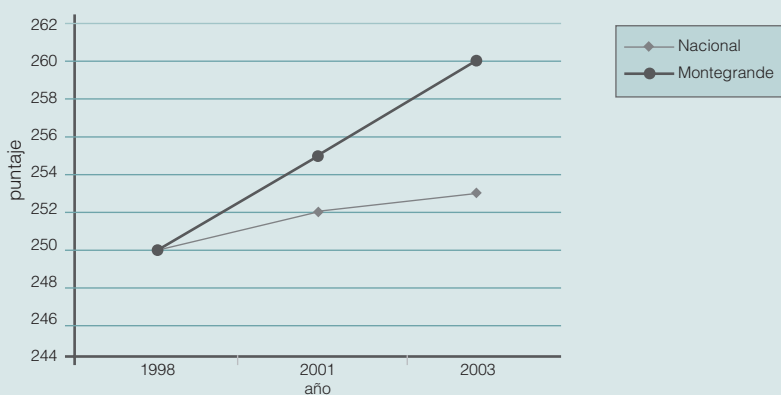
En términos de los resultados de aprendizaje obtenidos, el Proyecto muestra resultados contundentes, aunque, por cierto, no atribuibles del todo al modelo de supervisión por el que se apostó. En las mediciones SIMCE, en el área de lenguaje, el promedio del conjunto de liceos mejoró 5 puntos, respecto de las mediciones efectuadas en los años 1998 y 2001, y mejoró también 5 puntos en la medición del año 2003. Los resultados más significativos se observaron en los liceos que atienden a jóvenes del grupo más vulnerable. En este segmento, en promedio, los liceos mejoraron 22 puntos entre las mediciones de 1998 y de 2003. En matemáticas, aún cuando los resultados son menos significativos, se observa también un avance importante.

Como puede apreciarse en los siguientes gráficos, tanto en matemáticas como en lenguaje el puntaje obtenido por los liceos Montegrande muestra una mejor evolución respecto del promedio nacional.

Evolución puntajes SIMCE MATEMÁTICA Promedio Nacional v/s. Montegrande



Evolución puntajes SIMCE LENGUAJE Promedio Nacional v/s. Montegrande



Fuente: Mineduc

Los tutores concuerdan en que el seguimiento fue clave para estos logros. En una entrevista grupal, uno de ellos señaló: *“Fuimos una guía permanente para estos liceos. Les ayudamos a concretar los procesos de cambio que ellos mismos habían proyectado. Era importante que tuvieran una contraparte que les hiciera de abogado del diablo y al mismo tiempo los ayudara”*.

Donde el Proyecto muestra hoy más fragilidad, es en el plano de la sustentabilidad de sus resultados. Básicamente, porque como en el propio Programa reconocen: *“La idea de un proyecto como este debe ser que existan unidades educativas que tengan una capacidad permanente de transformación”*. Ese era justamente el sentido que tenía el hecho de que los liceos generaran su propio proyecto de innovación. El punto es que para muchos, en el Programa y en los liceos, es difícil afirmar que esta capacidad de innovación haya quedado instalada en la gran mayoría de ellos. Además, la mayor preocupación de los tutores se refiere al hecho de que este tipo de establecimientos requiere de un apoyo futuro que no podrán encontrar, al menos, dentro de la institucionalidad pública.

Un último tema a considerar en el ámbito de los resultados tiene que ver con los tiempos en los que éstos resultados pueden ser alcanzados. Tales resultados, según los tutores, los directivos del Programa y los propios liceos, se produjeron, sobre todo, en la “segunda parte” de la ejecución del Proyecto: en el período comprendido entre los años 2001 y 2003. Esto sugiere que procesos de transformación institucional que tienen un apoyo externo, como en este caso, requieren probablemente de una etapa inicial donde se produzca una búsqueda de opciones y un aprendizaje mutuo, puesto que los resultados relevantes sólo empiezan a obtenerse una vez superada esta etapa de encuentro y trabajo inicial.

5. Conclusiones y Aprendizajes Pensando en un Sistema de Supervisión

La experiencia de supervisión desarrollada por el Proyecto Montegrande deja aportes interesantes pensando en el Sistema Nacional de Supervisión.

- ✍ Primero, evidencia que un apoyo integral, que aborde las distintas dimensiones de las unidades educativas, es indispensable, si se apunta a un proceso de mejoramiento institucional. Las tutorías de este Proyecto tratan de no dejar aspectos fuera del proceso, e intervenir en las áreas relevantes de funcionamiento de un liceo: gestión institucional, gestión pedagógica, trabajo en aula, clima organizacional, gestión financiera, liderazgo directivo, etc. Los liceos valoran este enfoque que no reduce el apoyo sólo a un programa o tema específico.
- ✍ Gestionar la diferencia es posible si se tiene objetivos claros y si es que los liceos son los que asumen el liderazgo en este proceso de mejoramiento. Esto hace necesaria una nueva manera de entender la evaluación desde la supervisión: Una evaluación debe considerar los proyectos propios de los establecimientos y no sólo los indicadores externos (como el SIMCE). El hecho de apostar por la diversidad requiere de un correlato de dicha diversidad, en el plano de la supervisión y del seguimiento.
- ✍ La experiencia de Montegrande muestra que el éxito de una supervisión se juega tanto en su legitimidad formal como en su legitimidad sustantiva. Ambas contribuyen a facilitar el proceso de apoyo. En este caso, legitimidad formal, debido al poder político y financiero de la unidad coordinadora del Programa; y legitimidad sustantiva, basada en la capacidad técnica de los tutores y en la cercanía que mantuvieron con los liceos en todo momento.
- ✍ Al igual que las demás experiencias consideradas en este estudio, Montegrande confirma la importancia de que el perfil de los supervisores debe ser pertinente al tipo de apoyo que requieren las escuelas y liceos. Los tutores de este programa son muy bien evaluados por los liceos, en términos de su capacidad para acompañarlos en un proceso de mejoramiento, pues son profesionales con experiencia y con habilidades, lo que les permite conseguir la aceptación de los liceos. Además, *“este tipo de perfil es muy difícil de encontrar en el sistema actual de supervisión”*.
- ✍ Montegrande también es claro en demostrar la importancia de una estructura e instrumentos que entreguen un soporte al trabajo que hacen los tutores. A juicio de todos los actores, esta es una fortaleza de este modelo de supervisión. El seguimiento que el equipo coordinador hace del trabajo de los tutores, los distintos instrumentos con los que éstos últimos cuentan para las distintas etapas del apoyo y la importancia que se le asigna al trabajo de coordinación y planificación entre tutores, son los principales pilares de este soporte.
- ✍ Por otro lado, Montegrande también es una apuesta de supervisión interesante en el sentido de que asume como desafío el enfrentar situaciones que inicialmente no estaban presupuestadas. Según algunos actores del Programa, justamente ése es el elemento que más los distancia del sistema de supervisión ministerial: Montegrande ha hecho un esfuerzo novedoso por visualizar aspectos emergentes, levantar y enfrentar nuevas necesidades.

- ✍ Por otra parte, Montegrande innova interesantemente en la manera de integrar a otros actores en el proceso de mejora. En este caso, se establecieron compromisos con los sostenedores, lo que - a la larga- permitió que éstos asumieran también un rol en este proceso. El marco que hizo posible esto, aun cuando es único, es imitable en otros contextos y con otros actores.
- ✍ Finalmente, uno de los aspectos de los que más se puede aprender de Montegrande es el de la calidad de sus visitas a terreno. Son visitas espaciadas en el tiempo, pero con un alto grado de profundidad. Es un trabajo de *coaching* con los actores más relevantes del liceo y en donde nunca se deja de lado la “devolución” a éste, con recomendaciones y compromisos futuros. Además, las visitas funcionan por “oferta y demanda”, lo que es valorado por los liceos. Oferta, porque la visita trae objetivos y tareas claras, pero también por demanda, puesto que los tutores siempre están dispuestos a responder a las necesidades contingentes del liceo: talleres para un tema en específico, asesoría al equipo de gestión, participación en actividades con la comunidad, etc.
- ✍ El Proyecto Montegrande es interesante también en términos de la compatibilidad y equilibrio existente entre las funciones de apoyo y presión de la supervisión. Efectivamente, Montegrande apoya y orienta a los liceos en la ejecución de su proyecto y en su intento de transformarse institucionalmente y por otro lado, exige, controla y fiscaliza el cumplimiento de las actividades y el avance del liceo, en función de los objetivos establecidos inicialmente.

Redes de Apoyo Técnico - Pedagógico Impulsadas por el Sostenedor

Karin Ermtter
Andrea Flanagan

Resumen de la Experiencia

Desde 1990, el DAEM de Quillota ha probado caminos complementarios para mejorar la eficiencia y eficacia en la administración de los recursos -traspasados y municipales- de educación en la comuna. Entre 1990 y 2001, la atención se centra en la administración financiera y de recursos humanos, alcanzando una gestión saneada, aunque sin mejoras significativas en los resultados de aprendizaje. En el año 2002, el DAEM decide crear en su interior un Área de Gestión Pedagógica y en el año 2003 aporta recursos para la creación del cargo de coordinador pedagógico (CP) en cada escuela básica, con funciones similares a las de un jefe de UTP. Los CP participan en una red de nivel comunal, liderada por la coordinadora del Área de Gestión Pedagógica del DAEM. Esta red ha centrado su trabajo, principalmente, en temas de planificación e implementación curricular, siendo responsabilidad de cada CP, el trasladar o irradiar lo aprendido a su unidad educativa. Para facilitar esta tarea, a partir de 2004 se desarrollan mensualmente las Jornadas Comunes de Reflexión Docente, instancias en las cuales, directores, CP y profesores de las 16 escuelas básicas municipales, se reúnen en grupos formados por docentes de un mismo nivel y asignatura, trabajando en torno a temas planteados por los participantes, relacionados con la implementación curricular y compartiendo las 'buenas prácticas' de trabajo en aula. Estas acciones, impulsadas por el DAEM y apoyadas mediante una buena organización (por ejemplo, definiendo horarios comunes entre escuelas, para que todos los docentes y directivos puedan asistir a las jornadas), resultan motivadoras para quienes asisten a ellas. A pesar de que los resultados de aprendizaje de los establecimientos aún son bajos, la asignación del cargo de CP en cada escuela, el interés que ha despertado el trabajo en redes entre los docentes y la unificación de criterios técnicos y pedagógicos entre los establecimientos, han sentado las bases para avances posteriores.

1. Características Generales, Enfoque de Supervisión y Características de las Escuelas

El Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de Quillota es una institución pública, dependiente de la Ilustre Municipalidad de Quillota, conformada en el año 1986, producto del traspaso de las escuelas a los municipios. Desde 1990, el municipio de esa comuna se ha caracterizado por un estilo de gestión cuyo sello es “una mirada social con eficacia”, combinando una cuidadosa focalización de los recursos en los sectores más necesitados y un trabajo coordinado entre los organismos públicos que atienden a los beneficiarios de esos sectores. Estos criterios también forman parte de las iniciativas desplegadas desde Educación, en la comuna.

La labor desempeñada por el DAEM hacia las escuelas básicas y liceos municipalizados de la comuna ha pasado por varias fases. En un primer momento, la actual directora del DAEM intentó introducir criterios de una buena gestión escolar, pero se enfrentó con una doble barrera: por un lado, existía reticencia en los directores (que aún no asumían la municipalización) a aceptar su competencia en lo que consideraban temas internos de la escuela o de jurisdicción exclusiva del Ministerio. Por otro lado, contaba con una dotación escasa en su propio Departamento, por lo que debía multiplicarse para llevar adelante muchas iniciativas y asegurar la permanencia de los programas.

Luego, sus esfuerzos se centraron en mantener una administración saneada desde el punto de vista económico y en apoyar la gestión de las escuelas, respondiendo oportunamente a sus necesidades y manejando la planta de personal con una racionalidad técnica. Este último objetivo se ha cumplido en la medida de lo posible, ya que los escasos recursos disponibles para Educación, en la comuna, restringen con frecuencia las posibilidades de acción. Por ejemplo, hay dos establecimientos que no han adoptado la Jornada Escolar Completa (JEC), debido a que ello implicaría reducir plantas con promedios de años de servicio muy elevados, lo que se traduciría en un alto monto de indemnización.

En el año 2001, a partir de una evaluación realizada por expertos externos del DESUC, se recomendó priorizar el fortalecimiento técnico - pedagógico de las escuelas. Las labores de apoyo en este ámbito se iniciaron en el año 2002, cuando se creó al interior del DAEM, el Área de Gestión Pedagógica. Desde entonces han ido surgiendo diversas acciones destinadas al mejoramiento de la calidad de la educación en los establecimientos municipalizados de la comuna, especialmente en el nivel de educación básica, donde se ha desarrollado un trabajo más sistemático. En los liceos, a partir de 2004, se trabaja con los jefes de UTP, con el objetivo de fomentar la articulación al interior de las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias e inglés. Sin embargo, este trabajo es aún incipiente, por lo que el presente informe se concentra en la labor implementada y ejecutada en los establecimientos básicos que dependen del municipio.

El enfoque que guía el trabajo de asesoría prestado por este DAEM, no se ha decantado aún. Se percibe el intento de mejorar la calidad educativa de los establecimientos administrados, teniendo conciencia de que este proceso es lento y de que requiere de múltiples acciones. No obstante, de acuerdo a la coordinadora del Área de Gestión Pedagógica, *“No se sigue ningún modelo teórico(...) todo se ha hecho desde la experiencia del equipo y la retroalimentación de los propios participantes”*. En la actualidad, se ha avanzado hacia la unificación de criterios y estándares de gestión y planificación entre los diversos establecimientos, pero -a diferencia de la Corporación Municipal de Ñuñoa- no hay una mirada central puesta en los resultados, ni metas claras asociadas a ellos.

El sello de la gestión es descrito por la jefa actual del DAEM, esto es: administrar y coordinar recursos, supliendo las carencias presupuestarias, mediante la mantención de redes eficientes con servicios públicos y la búsqueda permanente de contactos y oportunidades en empresas privadas. Según la entrevistada, la buena coordinación se facilita al trabajar en una comuna “a escala humana” como Quillota, con sólo 23 escuelas y liceos a cargo, donde *“No hay que pedir audiencia para hablar con el alcalde o directora, ya que cualquiera puede abordarnos para plantear un problema cuando nos encuentra en la calle o a la salida de misa, por ejemplo”*.

Agrega que, además de la accesibilidad de las autoridades, cuando los recursos son escasos, el éxito del trabajo conjunto pasa en gran medida por ‘el factor humano’, es decir, las características personales de los actores involucrados, ya sea la buena disposición al trabajo conjunto de un jefe de Deprov, la vocación social de un empresario o el liderazgo de un director. De la misma manera, características personales negativas pueden, por ejemplo, *“dañar el clima de trabajo de una escuela”*.

En la práctica, el trabajo del departamento se guía por criterios orientadores bastante nítidos, que se han mantenido en el tiempo y de los cuales hay numerosos ejemplos que son ratificados por los entrevistados de las escuelas:

- ✓ Austeridad y buen uso de recursos existentes.
- ✓ Eficiencia: se responde con rapidez a las necesidades de las escuelas; se organiza el horario de todas las escuelas para facilitar el trabajo conjunto.
- ✓ Proactividad: continua búsqueda de oportunidades y recursos que optimicen el trabajo de las escuelas.
- ✓ Solidaridad: las escuelas que generan mayores ingresos subvencionan a las que tienen mayores necesidades; los profesores comparten lo que saben en los talleres comunales, etc.

El DAEM trabaja en concordancia con las políticas emanadas del Ministerio, y existe una disposición a aprovechar íntegramente cada uno de los programas de apoyo ofrecidos por el Mineduc. La comuna cuenta con todos los programas de la Junaeb: salud escolar, alimentación, residencia familiar, programa Habilidades para la Vida y programas del Mineduc, *“siendo pioneros e innovadores en cada proyecto”* (Jefa DAEM).

Esto no quiere decir que ‘se acepte pasivamente todo lo que viene de arriba’. Una de las funciones del Área Social del Municipio, de la que es parte el DAEM, consiste en actuar como ventanilla única de canalización de los programas que bajan de Mineduc -Salud, Conace, Chile Deportes, etc.- los que se coordinan para que no interfieran entre sí, ni con el quehacer pedagógico de las escuelas beneficiarias. No obstante, subsisten ocasionales desfases entre las actividades del Ministerio y el DAEM. Un ejemplo de ello fue la realización de las Jornadas de Convivencia Escolar, calendarizadas por el Mineduc, pero modificadas en su implementación “a última hora”, lo que alteró la planificación de actividades establecida por el DAEM.

Perfil de las Escuelas Atendidas

En la actualidad, el Departamento de Educación de la comuna de Quillota administra 23 establecimientos (16 escuelas básicas, urbanas y rurales -4 de estas últimas corresponden a micro-centros-; 4 liceos; 2 escuelas de adultos y 1 escuela especial) que, en total, comprenden un universo de unos 10.000 alumnos (6.500 en educación básica y 3.500 en educación media, aproximadamente). De este total, un alto número (14) es focalizado y participa en el programa de las 900 escuelas (P-900), Mece Rural (Micro Centros Rurales) o en el Liceo para Todos.

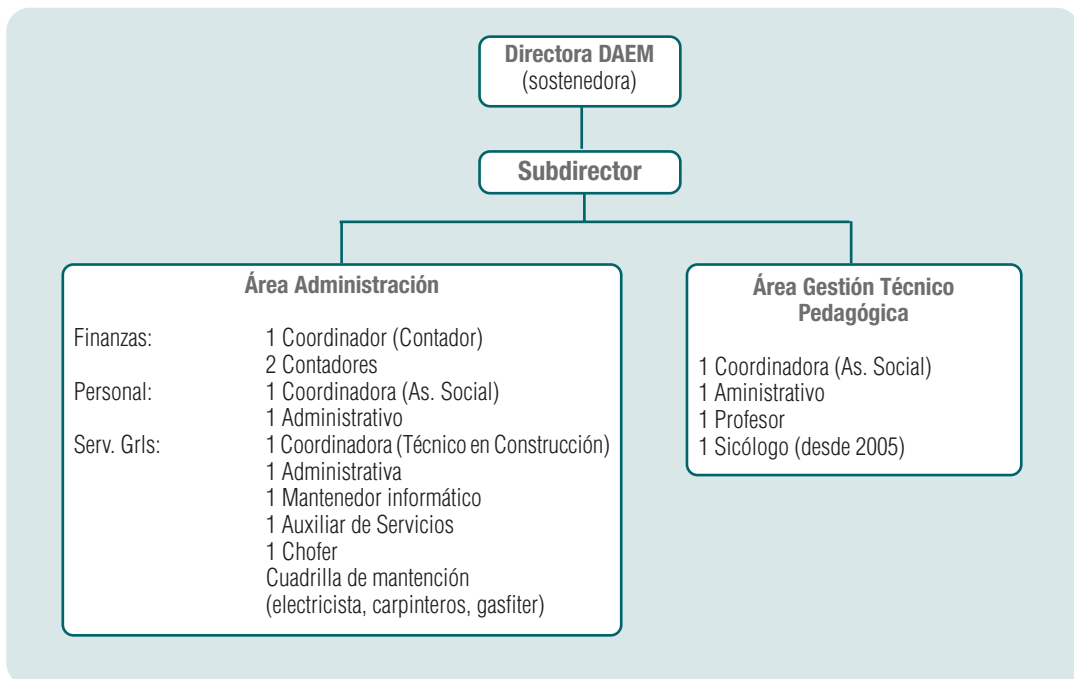
Los alumnos que asisten a estos establecimientos proceden, en su mayoría, de los niveles socioeconómicos bajo y medio-bajo (niveles A y B, según la clasificación del Ministerio). Sólo 3 establecimientos acogen a alumnos de un NSE medio (nivel C). Los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos que asisten a estas escuelas y liceos se encuentran, en su gran mayoría, por debajo de la media nacional: el Simce del año 2002 arrojó un promedio de 214 puntos para los 4^{os} básicos de las escuelas municipalizadas de la comuna, mientras que el promedio alcanzado por los 2^{os} medios en el Simce del año 2003, fue levemente superior: 235 puntos.

Alrededor de un 85% de los establecimientos que funcionan bajo la dependencia del DAEM, están adscritos a la JEC; 4 escuelas rurales se encuentran incorporadas en el Mece-Rural; 8 establecimientos participan del P-900; la casi totalidad de las escuelas y liceos forman parte del Proyecto Enlaces; 11 escuelas y 2 liceos operan con un Proyecto de Integración; 4 establecimientos se encuentran implementando la Reforma Curricular en la Educación Parvularia y 11 escuelas se encuentran incorporadas al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE). Otros temas y orientaciones del Mineduc, como la convivencia escolar y la evaluación docente, también avanzan, aunque con mayor lentitud, por la resistencia que ofrece un segmento de los profesores de la comuna.

2. Organización de la Institución para Prestar Apoyo Técnico

Organización Interna

La organización interna de los DAEM varía de una comuna a otra. El DAEM de Quillota ha ido adecuando su organización interna, buscando la que se ajuste mejor a sus necesidades. En la actualidad, el organigrama de la institución es el siguiente:



Como es posible apreciar, de la directora del DAEM dependen un subdirector y dos Áreas: Administración y Gestión Técnico-Pedagógica. Las áreas trabajan en estrecha coordinación, manteniéndose informadas sobre los aspectos técnicos, financieros y del personal de cada escuela; esta visión integral alimenta las decisiones que se toman, optimizando y concentrando los pocos recursos del Departamento. Por otra parte, los actores de las escuelas saben específicamente a quién pedir ayuda u orientación y los CP reciben, a su vez, información relevante para la toma de sus propias decisiones.

Área de Gestión Técnico - Pedagógica

El Área de Gestión Técnico - Pedagógica apoya la gestión de los establecimientos en el ámbito que le es propio, vinculándose con los CP y, a través de ellos, con los aproximadamente 200 profesores básicos que participan en las Jornadas Comunes de Reflexión Docente. Está encabezada por una asistente social (que además trabaja directamente con los niveles parvulario y básico) y la secundan dos profesionales que trabajan, respectivamente, con la educación media y la educación para adultos. La

coordinadora del Área de Gestión Técnico- Pedagógica también representa al DAEM en la Mesa Comunal Sicosocial de Educación.

El hecho de tener a cargo del área a una asistente social (en vez de un docente), según la jefa del DAEM, ha aportado beneficios: *“La asistente social tiene la mirada social pero también la orientación hacia la eficacia, la racionalización y manejo de recursos. Le dio un plus especial al cargo”*. Esto, pese a que, en general, los profesores no validarían a quien no es profesor, y *“lo aceptan sólo con el tiempo, después de realizar un gran esfuerzo por ganárselos y demostrar mucho tacto”*, como habría ocurrido finalmente con esta profesional, quien además hizo un Magíster en Gestión Educacional. A futuro se incorporará al equipo un psicólogo educacional.

Área de Administración

Durante el año 2004 comienza a sentirse *“la necesidad de refocalizar competencias personales y profesionales al interior del DAEM”*; como consecuencia, la estructura organizacional se modifica y el Área de Administración se divide en 3 áreas independientes, pero íntimamente relacionadas: Gestión de Finanzas, Gestión de Servicios Generales y Gestión de Recursos Humanos.

- ✍ Gestión de Finanzas: se encarga de llevar los temas contables del Departamento y de asesorar a los establecimientos en estos ámbitos. Está constituida por tres contadores (un coordinador y dos profesionales). El coordinador del área es un ex funcionario del CPEIP, que estudió la carrera de Contabilidad mientras trabajaba, por lo que se siente muy vinculado al tema “educación”. Por su iniciativa y con la aprobación de la dirección del DAEM, los establecimientos se estructuraron como centros de costos independientes.
- ✍ Servicios Generales: administra la infraestructura de las escuelas y liceos y se encarga de la mantención y las reparaciones. La coordinadora del área es técnico en construcción de la UTFSM y supervisa una cuadrilla de maestros (carpinteros, gasfiter, electricistas, etc.); esta área también asesora a las escuelas en la postulación de proyectos, por ejemplo, de construcción y/o ampliación de recintos para la JEC. Las demandas que emanan de los establecimientos son priorizadas por la jefa del DAEM.
- ✍ Recursos Humanos: encabezado por una asistente social, se encarga de los procesos administrativos relacionados con la planta docente comunal y del propio DAEM: en total, 630 trabajadores, de los cuales 450 son docentes y 120 auxiliares, paradocentes y diversos profesionales. Como consecuencia de los esfuerzos de mejoramiento de la gestión del DAEM, el área transita desde un énfasis en la optimización de los procesos administrativos, hacia la tecnificación de los procesos de selección y la incorporación paulatina de iniciativas destinadas al bienestar del personal, *“con la mirada de ir atendiendo al recurso humano en la mayor integralidad posible”*.

Desde el año 2002, el DAEM ha iniciado un trabajo sistemático de articulación e integración de acciones con el Deprov, a objeto de coordinar la implementación de las líneas ministeriales y ampliar los beneficios que llegan a las escuelas focalizadas. Por ejemplo, se ha establecido alianzas para introducir el tema del Aseguramiento de la Calidad en la gestión educacional y para ampliar el sistema de trabajo de la campaña LEM a las escuelas no focalizadas de la comuna.

A partir de 2004, esta coordinación se formaliza en la creación de una Mesa Sicosocial, espacio generado por el municipio y entendido como una red de apoyo que permite optimizar los recursos de la comuna, transfiriendo sus beneficios a las escuelas. En esta Mesa participan las instituciones que atienden a los beneficiarios más vulnerables del sistema municipal, tales como el Deprov, la Universidad del Mar (con sede local que trabaja en la línea sicológica y educacional) y el Área Social Municipal, a través de sus departamentos: DIDECO (Oficina PREVIENE, OPD, Oficina de Promoción Familiar) y Educación (Área de Gestión Técnico Pedagógica y Programa Habilidades para la Vida).

Se trata de una instancia que apunta a crear una sinergia entre estas instituciones y a mejorar la focalización de los programas a través de una coordinación más eficiente. La Mesa, en general, filtra los programas en función de las necesidades de los colegios y no a base de una jerarquía o criterios preestablecidos. Así, por ejemplo, durante 2004, se llevó a cabo un "Foro de Educación orientado al PEI y Convivencia Escolar", con ponencias teóricas y exposición de buenas prácticas.

3. El Trabajo con las Escuelas y Liceos

Actualmente, el apoyo prestado por el DAEM abarca la gestión institucional, pedagógica, de recursos financieros o económicos y los servicios de apoyo.

Gestión Institucional

El fortalecimiento de la gestión de los colegios ha sido una prioridad, desde el inicio en el cargo de la directora del DAEM, la que comenzó brindando un apoyo más bien intuitivo, basado en su experiencia como directora en una escuela de la IX Región, hasta llegar a la introducción de procesos formales de mejoramiento de la calidad de la gestión, apoyados por organismos externos. Las escuelas que tienen mayores dificultades son asistidas en forma bastante personalizada; la Jefa del DAEM se hace presente con mayor frecuencia en las escuelas y trabaja “codo a codo” con el equipo de gestión, en el diagnóstico y la superación de las dificultades.

La gestión de personal recibe una atención especial. Los entrevistados del DAEM coinciden en la importancia asignada al factor humano: *“En la medida que pueda operar una adecuada selección de docentes [basada en perfiles de cargos y criterios de selección pertinentes], que tome en cuenta las necesidades de cada establecimiento educacional y su proyecto educativo; que se les comunique [a los docentes seleccionados] desde el inicio cuáles son los requerimientos de su trabajo y qué se espera de ellos”, se contará con “una mejor base que permita avanzar en el trabajo técnico de los docentes, tanto al interior de cada establecimiento, como a nivel de sistema comunal”.*

Sin embargo, esta visión se enfrenta con varios obstáculos. Uno de ellos es el principal “cuello de botella” del sistema, según la Jefa del DAEM: la escasez de personas con características de liderazgo, preparadas para asumir cargos directivos. Esto se dificulta aún más por los bajos incentivos en materia de remuneraciones: el sueldo de director fluctúa entre los \$600.000 y \$700.000 pesos, lo que incide en la motivación para asumir el cargo. Por estos montos, quizás se podría contratar profesores jóvenes y talentosos, pero esto tropezaría con la resistencia de los docentes de la comuna: *“erróneamente se asocia mayor edad a mayor sabiduría”.* El DAEM toma las decisiones relativas a la dotación docente, aunque éstas se discuten, presupuesto en mano, con los directores de los establecimientos.

Cuando se requiere la contratación de personal nuevo, es la directora del DAEM, con ayuda de la coordinadora de Personal, quien efectúa la selección *“...de acuerdo a las características personales y profesionales de éstos y del cargo a ocupar”,* aunque en la práctica no existen aún definiciones explícitas respecto al perfil deseado de los recursos humanos. El actual sistema presenta, además, algunas restricciones legales que limitan el perfeccionamiento del proceso de selección. Por ejemplo:

- ✍ Sólo son admisibles los postulantes que cumplan con los antecedentes de las bases del llamado, y todos ellos deben ser considerados, pese a que puedan resultar inadecuados en otros sentidos (Ej.: Postulante de avanzada edad que cumple con todos los requisitos formales, pero cuya única motivación declarada para postular a un cargo directivo, es que desea trasladarse a Quillota por “el buen clima de la comuna”).
- ✍ Por reglamento, los postulantes a un cargo directivo o docente no pueden ser sometidos a exámenes psicológicos, ni ser entrevistados por psicólogos.
- ✍ Los postulantes deben ser entrevistados por una comisión compuesta exclusivamente por la Jefa del DAEM, un director par (con el mismo nivel de competencias, años de experiencia, etc.), una persona que representa al colegio y una persona del Deprov, que no tiene ni voz ni voto y que hace las veces de ministro de fe.
- ✍ Si cualquiera de estas restricciones se vulnera, el proceso de selección puede ser impugnado legalmente.
- ✍ No existe la posibilidad de hacer un contrato a plazo fijo para tener la oportunidad de evaluar el desempeño del postulante durante un período de tiempo prudente y reemplazarlo oportunamente, si es preciso.

La única salvaguardia que el DAEM puede tomar es asignar mucho más puntaje a la entrevista personal que a los antecedentes, y “confiar en el olfato”, el que no siempre funciona, ya que ocasionalmente, se ha contratado a personas con problemas psiquiátricos invalidantes para el ejercicio de un cargo docente.

Ante la habitual falta de recursos para indemnizar o contratar personal nuevo, el traslado del profesor que ha sido puesto a disposición por su director, a una escuela diferente, es considerado “el mal menor”: *“Si en una escuela hay resistencia a las medidas de mejoramiento del director y se desarmen los grupos de profesores más reticentes a adoptar nuevas prácticas, reubicándolos (separadamente) en otras escuelas, se posibilita una dinámica distinta y más controlable”*. Incluso, se asigna a esta medida una connotación positiva; se cree que *“las personas que trabajan siempre en la misma escuela no tienen mundo y esto no favorece el desarrollo profesional, no obstante, se efectúa un análisis que permite obtener un resultado que favorezca tanto la gestión administrativa como la educacional”* (Jefa DAEM).

Gestión Pedagógica

Como ya se indicó, el trabajo técnico- pedagógico desarrollado apunta principalmente a las escuelas básicas urbanas del municipio, excluyendo de las Jornadas Comunes de Reflexión Docente a las escuelas rurales, pues éstas participan en los microcentros, donde son apoyadas, en forma preferente, por el Deprov.

Al interior de estas escuelas existen realidades muy distintas; algunas se ubican en el centro y otras en la periferia, en un entorno más vulnerable; algunas alcanzan puntajes

SIMCE⁶⁷ muy por debajo de la media nacional (178 puntos) y otras se empujan levemente por sobre ésta (258 puntos); algunas ostentan 150 años de trayectoria y otras son de creación reciente. Sin embargo, el trabajo desarrollado por el DAEM, en los dos últimos años, es similar para todas ellas, concentrado sus esfuerzos en fortalecer la gestión pedagógica, a través de redes de trabajo entre coordinadores pedagógicos, directivos y docentes. Para ello se han implementado medidas como las siguientes:

Creación de Coordinadores Pedagógicos (CP)

A partir del año 2003, el DAEM crea virtuales UTPs, en las escuelas básicas, a través de la asignación de horas a docentes que asumen funciones de coordinadores pedagógicos (CP), con destinación exclusiva en algunas escuelas de mayor cobertura. El cargo de coordinador pedagógico es similar al de un jefe de Unidad Técnico Pedagógica de educación media. La diferencia, con respecto a las responsabilidades de un jefe de UTP tradicional, estriba en un mayor énfasis en la coordinación del trabajo técnico, con el de las restantes escuelas municipales de la comuna.

La fórmula empleada es que a los docentes designados como CP, se les asigna una carga horaria que alcanza en algunos casos, hasta 30 ó 40 horas, exclusivamente para realizar la función de coordinación pedagógica, aunque en su contrato figuren como un docente más de la escuela. Ello, producto de normas ministeriales relativas a la planta que corresponde a cada escuela según sus características de matrícula, etc., y por las cuales muchas escuelas no tendrían la posibilidad de disponer de este tipo de profesionales, cuya función, sin embargo, es crítica para la superación de resultados deficitarios. Mediante este recurso se soluciona dicho obstáculo administrativo.

Red Técnico - Pedagógica

Los CP forman parte de una red cuyo trabajo irradia a los colegios, liderada por una docente representante del Área de Gestión Pedagógica del DAEM. La coordinación del trabajo técnico entre escuelas municipales, tiene como objeto potenciar temas como la planificación, la implementación curricular y la evaluación de resultados, en un marco de reflexión compartida y apoyo mutuo.

Algunos coordinadores (5) componen un equipo intermedio que tiene por función diseñar, ejecutar y evaluar el plan de trabajo del año. Este equipo se reúne semanalmente y es coordinado por un integrante del área técnica del DAEM.

Jornadas Comunes de Reflexión Docente

Este es un espacio mensual, creado a partir de 2004, que reúne las plantas docentes completas (directores, coordinadores pedagógicos y profesores) de las escuelas básicas participantes. Los docentes de 1º a 4º básico, se agrupan y trabajan por niveles (NB1 y NB2) y los de 5º a 8º básico trabajan por subsectores de aprendizaje; aquellos que imparten más de una asignatura se suman al subsector en el que se sienten más débiles o en el que trabajan la mayor cantidad de horas. Cada grupo es coordinado por un miembro del equipo de CP y un director de escuela⁶⁸. En ellos se trabajan temas relacionados con la implementación curricular que surgen a partir de las inquietudes planteadas por los mismos docentes, y se realiza un intercambio de buenas prácticas para apoyar el trabajo de los que tienen dificultades. Estas acciones han permitido un *“mayor nivel de expertizaje entre los docentes y la unificación del lenguaje y de las exigencias entre escuelas”*.

Estas instancias, si bien son de creación reciente, han sido implementadas consistentemente, en cuanto a su periodicidad y a las temáticas en las cuales se ha enfocado el trabajo.

Gestión de Recursos Financieros

El Área de Administración del DAEM brinda apoyo a la gestión financiera de los establecimientos, mediante la entrega de información clara y oportuna. Para ello, cada establecimiento se define como un centro de costos separado; la información contable se vuelca en una planilla que contiene en detalle cada uno de los ingresos y egresos de la escuela o liceo para cada mes del año. A los establecimientos que poseen superávit, se les premia a través de incentivos ‘indirectos’ (ya que éstos no están formalmente establecidos, siendo la Jefa del DAEM quien determina cuándo otorgarlos), concediéndoles recursos, por ejemplo, para financiar algún proyecto; asignándoles profesores u horas complementarias que el establecimiento solicite, etc.

El sistema permite que los directores tengan claro lo que se requiere para optimizar los recursos disponibles, ya sea subir su asistencia media, controlar sus costos, aumentar el número de alumnos por curso o racionalizar el número de horas docentes.

Otra ventaja de los centros de costos, es que permiten transparentar el uso de los recursos asignados, promoviendo la confianza entre los diferentes actores del sistema educacional. Esto es destacado por la jefa del DAEM, quien señala que existe *“una política de puertas abiertas”* para quien desee informarse sobre el punto, lo que resta base a cualquier especulación: *“Nadie puede venir - o ir a la Municipalidad - y decir que aquí hay cosas raras. Los sueldos, las horas extras, los contratos, todo es transparente”*.

⁶⁸ Esta medida contribuye a reforzar el involucramiento en los aspectos técnico - pedagógicos de algunos directivos que tienden a enfocarse preferentemente en la gestión administrativa de sus escuelas.

El DAEM también apoya a los establecimientos que de él dependen, brindando respuestas oportunas a las diversas demandas relacionadas con los aspectos materiales (infraestructura, equipamiento, insumos, servicios, etc.), necesarios para desarrollar una labor en buenas condiciones. Los directivos y docentes entrevistados destacan la eficiencia y amplitud con la que el DAEM responde a los requerimientos de los establecimientos: *“Se cayó la palmera con el viento, al otro día el DAEM mandó a alguien”; “Nos llegó una biblioteca a través de la Fundación La Fuente (Fundación Andes / P-900), con la condición de que la escuela ‘se pusiera’ con el espacio físico y mobiliario. Había una sala pero el tamaño era insuficiente - la fundación pide un cierto N° de metros cuadrados por niño- y el DAEM aportó la ampliación y el mobiliario.”; “El DAEM trata de solucionar todos los problemas que se nos presentan, de acuerdo a sus posibilidades. Por ejemplo, si hay licencias largas, manda profesores reemplazantes; nos fotocopia el material que necesitamos: nosotros llevamos la resma de papel y nos hacen las fotocopias de inmediato, no para la otra semana”; “Hay muy buena disposición del DAEM”; “El director va al DAEM y dice: ‘tanto’ ponen los apoderados para esta actividad que queremos hacer, ¿cuánto ponen ustedes?”; “Hay un bus del municipio que trae a los niños de los sectores más alejados. Tiene mucha demanda. Hasta el año pasado se facilitaba a las escuelas para realizar actividades”. En síntesis: “Hay apoyo del DAEM, desde lo macro a lo micro”.*

El DAEM no sólo se ocupa de apoyar las condiciones materiales en las que se realiza el trabajo en las escuelas, sino también del bienestar psicológico de los docentes, como relata una profesora: *“En las reuniones mensuales nos quejábamos de estar agotados por la JEC y los niños difíciles, por el desgaste de fin de año y [la Jefa del DAEM] nos consiguió 4 sesiones de ‘reiki’ para los profesores de los colegios que se inscribieran. Participamos todos los profesores, paradocentes, el director, todos en colchonetas. Fue rico, quedábamos relajados”.*

La prestación de servicios puede parecer menos relevante que los esfuerzos desplegados para mejorar la gestión o la docencia, sin embargo, ha contribuido en gran medida a cimentar el liderazgo del DAEM entre los directivos y docentes, quienes se muestran más dispuestos a responder a los requerimientos que los sacan de su ‘zona de comodidad’ y los embarcan en un proceso de cambios, debido a que perciben que desde el DAEM se toman en serio sus preocupaciones y se realiza un esfuerzo consistente por atenderlas prontamente.

El trabajo en redes ha tenido un positivo impacto en la motivación de los docentes, los que valoran:

- ✓ Las posibilidades de intercambio de experiencias y material pedagógico (guías, tipos de evaluación, juegos);
- ✓ La búsqueda conjunta de soluciones a los problemas de las asignaturas: *“En las escuelas chicas hay un solo profesor por nivel o asignatura y no tiene con quien compartir (...) en cambio, en estas instancias los pocos son hartos y hablan el mismo idioma”*; y
- ✓ Las posibilidades de hacer catarsis y ser acogidos: *“Ahí se percibe que una tiene las mismas necesidades que los demás”*.

La autoestima y el sentido de pertenencia de los docentes se acrecientan al comparar su realidad con la de otras comunas: *“En las reuniones regionales vemos que en otros lados funcionan muy desarticulados; en comparación, nosotras nos sentimos ‘sabias’. Hay una visión de sistema, con la coordinación de la UTP [del DAEM] sabemos en qué parada está, nos podemos comparar, vemos por qué a otro le resulta algo que a nosotros no. Hay comunas donde sólo hablan para quejarse del trabajo adicional y de las muchas exigencias a las que deben responder, que quién paga las horas, etc. Nos preguntamos ¿dónde está la vocación?”*.

Asimismo, los directivos entrevistados valoran la cercana y eficiente articulación entre las escuelas y el DAEM, y la contrastan favorablemente con lo que sucede en otros lugares: *“En otras comunas, el alcalde hace todo: pone la plata, los profesores le piden los permisos administrativos a él, y el DAEM solamente manda en los papeles. Aquí, los directores y los UTP somos respetados”*.

Los desafíos pendientes que los docentes perciben, dicen relación con la necesidad de desarrollar acciones efectivas y sistemáticas de apoyo a la planificación del resto de los subsectores (actualmente se enfatiza el trabajo de lenguaje y matemáticas). Por ejemplo, algunos docentes de educación física y educación musical señalan que *“existe un coordinador para estos subsectores, pero éstos no asisten porque el DAEM no los cita, por ello, durante todo el año trabajamos solos”*. Desde el DAEM se señala que, a futuro, se espera subsanar estas situaciones *“desarrollando una planificación anual de carácter permanente, y delegando en los directivos u otros docentes calificados, la autonomía e iniciativa para interactuar oportunamente con el o los coordinadores responsables”*.

Por otra parte, se vislumbra como necesaria una mayor articulación entre la educación básica y el Proyecto de Integración.

4. Resultados que el Apoyo Técnico ha Conseguido

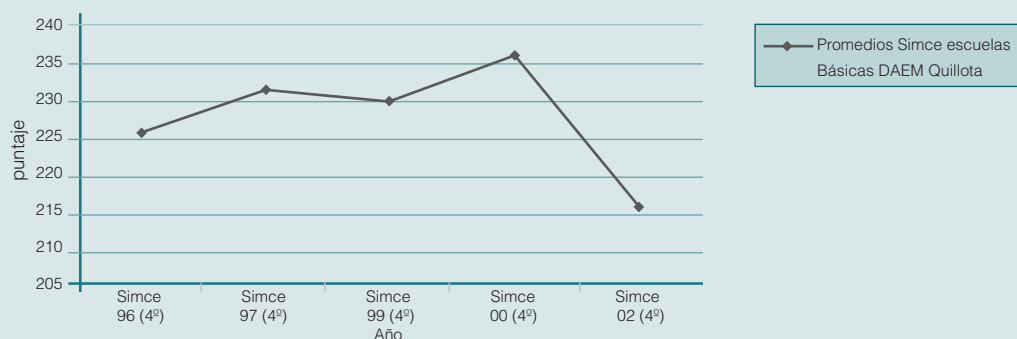
El Departamento de Educación no posee instrumentos o guías para evaluar el proceso de asesoría llevado a cabo. La evaluación subjetiva del éxito o fracaso de alguna medida o estrategia implementada, determina su continuidad y mejoramiento.

Desde el inicio del proceso de apoyo técnico, al parecer los mayores avances en los establecimientos, han tenido lugar en el ámbito de la normalización. Según los entrevistados, la gran mayoría de las escuelas se encontraba en una fase previa a la de normalización, por lo que el tema de “ordenar la casa” (denominado por una entrevistada como “fase de instalación”) ha sido prioritario. Antes de la entrega de este apoyo, las distintas escuelas funcionaban aislada y desordenadamente, y ahora, según señala la coordinadora pedagógica del DAEM: *“Puedo exigir a un profesor que planifique de una determinada manera, porque los demás profesores del DAEM lo están haciendo (...) hemos logrado consenso en que a nivel de escuelas deben existir ciertos mínimos de gestión, que la escuela debe asegurar”*. La estrecha coordinación entre el Deprov y el DAEM, ha facilitado este proceso, pese a las restricciones legales y económicas existentes para el recambio de personal. También ha contribuido a ello la legitimidad del DAEM, lograda a través de años de trabajo conjunto, de su credibilidad y del soporte eficiente que habría dado a las necesidades de las escuelas.

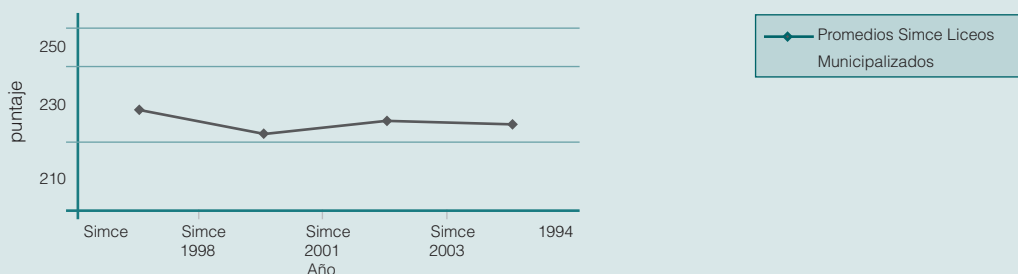
Los Talleres Comunales han relevado y fortalecido la planificación de las asignaturas por parte de los profesores; el intercambio de experiencias pedagógicas entre los docentes ha permitido la renovación y/o modificación de las metodologías de enseñanza en aquellos que se encuentran débiles en éste ámbito. El trabajo en el nivel de prácticas de aula, recién comenzó este año.

Sin embargo, a pesar del esfuerzo por colocar lo pedagógico en el centro de la gestión, mediante la instalación de estos soportes, la mirada de los entrevistados se detiene más bien en los procesos y en las necesidades de los profesores que en los logros de aprendizaje a alcanzar por los alumnos. Coincidentemente, las estadísticas muestran una caída en el promedio del SIMCE comunal, en las escuelas básicas que trabajan bajo este apoyo.

Escuelas Básicas DAEM Quillota



Liceos Municipalizados DAEM Quillota



Otras evaluaciones también arrojan bajos resultados: a partir del año 2003, se efectúa una evaluación regional gestionada por la Seremi de Educación de la V Región, entre 1º y 4º básicos, en los subsectores de lenguaje (aplicación 2003 y 2004) y matemáticas (sólo 2004). Ésta es aplicada por los mismos profesores de aula y los resultados en la comuna, hasta el momento, han sido bajos. La prueba no está estandarizada.

Por otro lado, a partir del año 2004 y en forma asistemática, los profesores de mi establecimiento aplican una prueba en el nivel comunal, creada a base de los estándares de efectividad escolar para primer ciclo básico y si bien los resultados sólo muestran un 60% de logro, la prueba ha permitido que en las reuniones de coordinación pedagógica se identifiquen áreas descendidas y se generen estrategias remediales, que deben ser aplicadas posteriormente, en cada escuela.

Respecto a la sustentabilidad de los resultados logrados, es posible que, sin las horas adicionales que permiten la existencia de las coordinadoras pedagógicas y sin los espacios de coordinación dispuestos por el DAEM, el sistema de trabajo en redes no se sostenga. Es probable que lo mismo ocurra sin el liderazgo y el impulso dado desde el DAEM, ya que la experiencia se encuentra en una fase muy frágil aún.

5. Conclusiones y Aprendizajes Pensando en un Sistema de Supervisión

Área de Gestión Pedagógica en el DAEM

Resulta interesante la existencia de un Área de Gestión Pedagógica al interior de un Departamento de Administración de Educación Municipal, que tiene el potencial de actuar como 'contraparte informada' y aliada de una Dirección Provincial, con la que puede desarrollar un trabajo conjunto en torno a temas de gestión institucional (Acreditación de la Calidad de la Gestión) y pedagógica (campaña LEM) en las escuelas.

En el caso de esta experiencia, el DAEM puede focalizar la atención y orientar acciones destinadas específicamente a este ámbito, evitando la distracción en temas administrativos y financieros. Por otro lado, puede dar respuesta a los directores que acuden al DAEM buscando orientación y efectuando consultas en aquellos ámbitos donde se cruzan los temas de gestión pedagógica e institucional (normalmente repartidos entre el Deprov y el DAEM). No obstante, un sistema de este tipo sólo puede aspirar a buenos resultados si se propone metas que permitan orientar y sistematizar las acciones.

Creación del Cargo de Coordinador Pedagógico en las Escuelas Básicas

Este cargo, no contemplado en muchas escuelas por la normativa vigente, es considerado fundamental, especialmente en las escuelas que tienen resultados más débiles. Los CP son quienes sostienen las redes pedagógicas, y a través de ellos las iniciativas de mejoramiento que surgen desde el nivel del DAEM /Deprov llegan a las escuelas; quien detenta este cargo supervisa, coordina y efectúa el seguimiento de la implementación curricular y las acciones de mejoramiento.

Trabajo en Redes Pedagógicas

El trabajo en redes pedagógicas ha sido altamente valorado por los docentes, los que mediante este sistema han podido adquirir un lenguaje y criterios comunes, capacitarse e intercambiar prácticas exitosas, lo que constituye, a su vez, una buena base para orientar una mejor implementación curricular en los establecimientos. Los entrevistados destacan el papel formador de estas instancias que *"ayudan a crear puentes entre los distintos docentes, especialmente los nuevos, y generar contactos entre ellos"*.

Como condición de éxito para su replicabilidad, es necesario que el horario de coordinación esté contemplado en la jornada laboral de los docentes, que los horarios de las escuelas se sincronicen para que todas dispongan de espacios libres en un mismo día y que se cuide el 'componente social' para facilitar el intercambio provechoso de información (esto implica, desde hacer dinámicas de grupo o de relajación, hasta traer 'café y galletitas').

La Experiencia de la Municipalidad de Ñuñoa

La Gestión de una Escuela se Evalúa a través de los Logros de Aprendizaje de sus Alumnos

Karin Ermtter
Andrea Flanagan

Resumen de la Experiencia

Hace ocho años, la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Ñuñoa arrastraba resultados insatisfactorios en el SIMCE y un déficit de \$ 1.500 millones de pesos al año. Sucesivas reformas en la gestión, culminaron en una reingeniería en su estructura de funcionamiento, mediante la cual se delegó en sus escuelas y liceos la facultad de administrar sus recursos financieros y humanos. Este proceso ha potenciado el involucramiento de los directores y sus equipos en los desafíos de gestión de cada establecimiento y -como consecuencia, también su liderazgo- lo que se traduce, en último término, en mayores logros de aprendizaje y un mejor control de costos. La misión de la Corporación se redefinió y ésta pasó a asumir un rol de soporte, en aspectos contables y legales, al quehacer de los directores de escuelas y liceos de la comuna; su abultada planta de personal se redestinó en gran parte a los colegios. Como elemento de control de los resultados de esta gestión delegada, se establecieron pruebas bianuales o “SIMCEs comunales”, mediante las cuales se realiza un seguimiento a los resultados académicos que obtienen los establecimientos. Un sistema de incentivos premia la buena administración y la excelencia del trabajo pedagógico en las escuelas y liceos.

1. Características Generales, Enfoque de Supervisión y Características de las Escuelas

La Corporación Municipal de Desarrollo Social de Ñuñoa fue creada en 1982. Su objetivo es *"Administrar y operar con las más amplias facultades, los servicios en las áreas de Educación, Salud y Atención de menores, que haya tomado a su cargo la Ilustre Municipalidad de Ñuñoa"* (Corporación de Educación y Salud de Ñuñoa, 2004).

A diferencia de los Daem, la Corporación de Educación tiene ciertas autonomías en materia de gestión, aún cuando mantiene una relación directa con el Municipio. La administración está encabezada por un vicepresidente ejecutivo, un secretario y una pro- secretaria general; de ésta dependen los directores del área de Educación y Salud, además de un Director de Administración y Finanzas. La Corporación también cuenta con socios que provienen del mundo empresarial y educativo; no obstante, éstos no intervienen en el trabajo realizado con las escuelas.

Actualmente, la Corporación administra un total de 18 establecimientos, entre los cuales se cuentan 9 Escuelas Básicas, 1 Liceo Científico - Humanista, 1 Liceo Comercial / Industrial, 4 establecimientos que imparten tanto Educación Básica como Media Científico - Humanista, y 3 Escuelas Especiales. de estos establecimientos 11 también ofrecen Educación Parvularia.

El nivel socioeconómico de los alumnos corresponde a los grupos C y D de la clasificación del Ministerio (Nivel Medio y Medio-Alto), y los resultados de los establecimientos de Ñuñoa en la prueba SIMCE, se ubican por encima de la media nacional y regional, entre los tres primeros lugares a nivel comunal: el 60% de las escuelas municipalizadas obtuvo en las tres pruebas, entre 250 y 288 puntos; la totalidad de los liceos científico-humanistas alcanzo entre 268 y 307 puntos y los técnico - profesionales obtuvieron entre 219 y 261 puntos.

El modelo de asesoría de la Corporación, que se aplica a los establecimientos de Educación Básica y Media, se ha ido construyendo empíricamente, a base de los aprendizajes desarrollados desde el inicio de la actual administración. Hace ocho años, aproximadamente, se inició un proceso de cambios tendiente a revertir los malos resultados académicos y el cuantioso déficit financiero (\$1.500 millones de pesos al año), que afectaba al Área de Educación. Se comenzó racionalizando la planta docente y paradocente de la comuna, pero el cambio más importante se efectuó hace unos 4 años, en el nivel de la gestión del área de de Educación y de su relación con los establecimientos educacionales a su cargo.

En ese período se operó el cambio, desde una estructura centralizada, con fuerte ingerencia de la Corporación en los temas de gestión interna de los establecimientos, a la delegación -en los directores de cada escuela y liceo- de facultades para la administración de sus recursos humanos y financieros. Como plantea uno de los entrevistados, *"Entramos a un*

proceso de descentralización real, establecida, normada, siendo la única comuna de Chile en funcionar bajo esta modalidad. A veces se compara con el de las Condes, por ejemplo, pero éste es diferente porque allí se implementó un sistema de cooperativa y los colegios se traspasaron a los profesores”.

Con el empoderamiento de los directivos, se pretendía potenciar su eficiencia en la gestión de los establecimientos, así como aumentar el compromiso del equipo en su conjunto: *“Con el tiempo, se involucra no sólo al director, sino también al personal, en los resultados que obtenga el establecimiento”* (director Área Educación). En la mayoría de los casos, efectivamente, así ocurrió.

Este proceso de descentralización y desburocratización de la administración de las escuelas, se acompaña de un sistema de control de la gestión, que asegura el logro de los objetivos deseados. Para ello se utiliza un indicador vinculado directamente al objetivo esencial de los establecimientos educacionales: el aprendizaje de los alumnos. Una ‘buena gestión’, en este esquema, es la que pone todos los recursos de la escuela, al servicio del logro de mayores niveles de aprendizaje en los alumnos.

Estos aprendizajes se evalúan mediante ‘SIMCEs comunales’, los que se aplican a comienzos y fines del año escolar, mediante una modalidad muy parecida a la del Ministerio: un mismo día y hora para todas las escuelas, presencia de evaluadores externos, etc. Hay, sin embargo, dos diferencias importantes: los ‘SIMCEs comunales’ se aplican desde 2º básico a 4º medio y los resultados se conocen en forma pormenorizada, dentro del mes. Sobre la base de los resultados de la evaluación de abril, se establecen compromisos de mejoramiento, cuyo cumplimiento es controlado mediante otra evaluación que se realiza en noviembre.

De persistir en un bajo resultado, pese a los apoyos brindados a la gestión pedagógica (fundamentalmente capacitación de buen nivel, trabajo en redes y programas puntuales de incentivo a la lectura), la Corporación toma medidas respecto a los equipos directivos. A modo de ejemplo, en la comuna existen, actualmente, tres escuelas con bajos resultados. En una de ellas se cambió la plana directiva completa durante este año; a una segunda escuela se le fijó un plazo para superar su rendimiento y la tercera ha ido subiendo, poco a poco, sus resultados.

Por el contrario, el personal de las escuelas que superan el rendimiento fijado como meta, recibe un significativo incentivo económico. También se otorgan incentivos colectivos a la buena gestión de los recursos, como se explicará más adelante.

Existen ciertas restricciones, representadas por las políticas de la Corporación. Los establecimientos que tienen una gran demanda están obligados a priorizar la admisión de 1) los alumnos residentes en Ñuñoa, y 2) los alumnos no residentes, pero provenientes de

otras escuelas de la comuna. En ese orden, los cupos restantes pueden ser cubiertos con alumnos de otras comunas, seleccionados a base de los procedimientos que el establecimiento estime conveniente: calificaciones, tests psicológicos, entrevistas personales, etc.

Con esto se procura asegurar cobertura a los residentes en Ñuñoa, sin que los alumnos con dificultades sean discriminados, con el objeto de cumplir con la meta de rendimiento. Actualmente, el 50 % de la capacidad instalada es suficiente para cubrir la demanda de Ñuñoa y el resto se completa con alumnos de otras comunas, que se acercan en busca de una mejor educación.

El modelo se encuentra en continua revisión y perfeccionamiento; el Director de Educación señala: *“Son muchas las variables que entran en lo que estamos haciendo, no tenemos ‘la’ receta y no queremos pontificar sobre nada, todo es conversable”*. Por ejemplo, a futuro se espera mejorar el sistema de incentivos; establecer metas diferenciadas para segmentos de alumnos con distinto nivel de rendimiento, en una misma escuela (una meta común puede enmascarar una gran dispersión en los rendimientos individuales); desarrollar actividades de apoyo focalizadas, en los establecimientos de menor rendimiento y ampliar las evaluaciones comunales a otros subsectores, como ciencias o inglés.

El sistema de evaluaciones constantes e incentivos sujetos a rendimiento, también genera presiones sobre los docentes, e indirectamente, sobre los alumnos, lo que abre otro importante espacio de perfeccionamiento futuro: la calidad de vida de los actores del sistema escolar. *“[Pese a los logros en el SIMCE] no nos damos por satisfechos, por el contrario, estamos muy preocupados de incorporar otras variables, aparte de los índices de calidad de la educación. Queremos incorporar los espacios de diálogo y resolución de conflictos. Queremos que los niños vayan felices al colegio, que lo pasen bien, que sean sanos y se desarrollen en otras esferas: la cultura, la expresión artística, el deporte. Queremos ‘meterle’ calidad humana a la convivencia escolar; nuestra meta es no tener profesores estresados, alumnos peleándose entre sí, apoderados peleando con profesores o huelgas porque, en alguna etapa, a algún grupo no se le escuchó lo suficiente”* (director educación Ñuñoa).

2. Organización de la Institución para Prestar Apoyo Técnico

Como consecuencia de la política de descentralización de facultades, el Área Educación de la Corporación debió redefinir su rol y dar inicio a un proceso de reingeniería; muchos funcionarios de oficina fueron reasignados a los colegios y la planta se redujo dramáticamente. *“Antes tenían como 40 o 50 funcionarios que se pisaban los pies unos a otros y generaban mucha burocracia municipal”*, recuerda un observador externo.

Actualmente, sólo subsiste un pequeño núcleo de profesionales que provee soporte a los directores de las escuelas y liceos de la comuna: el Director de Educación, un coordinador de Educación Extraescolar, un contador de 1/4 de jornada, la asesoría legal del abogado de la Corporación -según demanda-, y una secretaria, a lo cual se agrega, a partir del año 2003, un elemento clave: el Departamento de Evaluación y Currículum.

Este departamento se encarga del apoyo técnico a los establecimientos y de la organización de las evaluaciones o ‘SIMCEs comunales’⁶⁹ y tiene por objetivo mejorar el rendimiento académico de los establecimientos de Educación Básica, Media y Técnico-Profesional, en las áreas de lenguaje y matemáticas. Los detalles del trabajo realizado serán vistos en el punto siguiente.

⁶⁹ Esta actividad era realizada por una consultora externa, la que se incorporó a la planta de la Corporación en 2003.

3. El Trabajo con las Escuelas y Liceos

Apoyo a la Gestión de las Escuelas

El modelo impulsado tiene como eje la entrega de una mayor autonomía a los establecimientos educacionales en el manejo de sus recursos, y el papel de la Corporación consiste en prestar algunos servicios de apoyo a esta tarea:

Gestión del Personal

Los directores reciben facultades delegadas para contratar a su personal, de acuerdo al perfil que estimen conveniente, conduciendo su propio proceso de búsqueda y selección. Es así como, en algunas escuelas, se llama a concurso público y se le da mayor peso al currículum, mientras que en otras se selecciona a los profesores de acuerdo a un perfil de personalidad definido o a las recomendaciones que lo avalen.

Un postulante idóneo para el estilo de trabajo que se impulsa en los establecimientos de la comuna, es descrito de la siguiente manera por los entrevistados: *“Tiene que tener compromiso con la educación y con el trabajo del colegio, ser responsable, con motivación por la educación, dispuesto a generar ideas”; “Tiene que ser ‘trabajólico’, estar dispuesto a caminar la segunda milla”; “Debe compartir la visión y misión de la comuna”; “que se vea contento con lo que hace”; “Dispuesto a dar tiempo propio para el colegio; si el sábado hay una kermesse, tiene que estar de 13:0 a 20:0,0 porque en ese tiempo, te relacionas con los apoderados y así ellos después te apoyan”.*

Como el sostenedor sigue siendo el representante legal, los antecedentes del proceso de selección deben enviarse a la Corporación, a fin de que ésta revise la documentación para asegurarse de que se cumplieron los requisitos reglamentarios (por ejemplo, si el profesor que se desea contratar está titulado).

También se otorga a los directores la facultad de despedir personal, aunque en muchos casos, aquellos evitan hacer uso de ésta, por un problema de costos. Sin embargo, el solo hecho de tener esta atribución, es considerado un gran apoyo para la gestión de los establecimientos, como destaca una directora: *“Nunca he despedido un profesor, pero cuando ellos ‘saben’ que una tiene la posibilidad de finiquitarlos, los colegas responden de una manera distinta.”* En algunos establecimientos, los SIMCEs comunales se emplean como una forma de evaluación docente y la permanencia de los profesores contratados a plazo fijo, por ejemplo, se condiciona a los resultados obtenidos.

Por otra parte, la Corporación pone a disposición de los directores a un abogado para que los asesore en temas legales (en materia de contratos, etc.); el costo de este servicio sería difícil de afrontar si cada colegio tuviera que por sí mismo. Este tipo de respaldo es valorado

por los directores, porque *“de vez en cuando se producen conflictos con los profesores, y los apoderados también están cada vez más proclives a acudir a las instancias judiciales, cuando se producen conflictos”*.

Administración de Recursos Financieros

Cada colegio maneja su contabilidad de manera independiente. Los directores confeccionan sus presupuestos y establecen las formas de gastar los recursos que reciben: *“Podemos tomar decisiones, aunque todo es supervisado por la Corporación, no nos arrancamos con los tarros. Entra la plata, decidimos en qué gastarla, y luego rendimos cuentas”*. Algunos parecen ser más hábiles que otros para la generación de recursos; mientras que un directivo se queja de que sus ingresos se van casi por completo a cubrir sueldos y gastos fijos, otro exhibe orgulloso el completo equipamiento adquirido exclusivamente con recursos propios: recursos audiovisuales en todas las salas, laboratorios, instrumentos musicales, equipamiento deportivo, casilleros, etc.

Los directores pueden optimizar sus ingresos, a través de distintos caminos:

- ✍ Contar con buena asistencia media de los alumnos
- ✍ Funcionar ‘a plena capacidad’ del local (matrícula)
- ✍ Racionalizar las horas docentes
- ✍ Tener una planilla joven
- ✍ Tener financiamiento compartido
- ✍ Generar ingresos (ej.: arriendo de kioscos o instalaciones deportivas)
- ✍ Elaborar y postular proyectos a fondos concursables
- ✍ Realizar control de costos

Debido a que los docentes, durante su formación, habitualmente no se capacitan en temas de administración de recursos, cuando llegan a ser directores, se enfrentan a un área desconocida para ellos. La Corporación pone a su disposición a un contador - auditor que rota por los colegios y revisa los estados de cuenta, etc., asesorando en estas materias a algunos directivos más inexpertos.

A fin de promover una buena administración, la Corporación, a partir del año 2004, dispuso la asignación de un Bono de Gestión, correspondiente a \$ 5.500 (pesos) por hora contratada, para los profesionales, y \$ 2.500 (pesos) para los auxiliares, destinado a todo el personal de aquellos colegios que lograron una buena gestión financiera. Con esto se logra *“que una ande apagando las luces, viendo que no queden llaves corriendo, etc., igual que en una casa”*. Utilizar bien los recursos humanos y materiales existentes, crear las condiciones para que los alumnos no abandonen la escuela o el liceo y llenar las vacantes que se produzcan, pasa a ser una preocupación de todo el personal. Los recursos con los que se paga el bono, salen de los fondos del mismo establecimiento y si éste no alcanza la meta de gestión, se asignan a otras necesidades del colegio (infraestructura, equipamiento, etc.).

Capacitación en Gestión

A fin de fortalecer la gestión de los actuales y futuros directores, la Corporación, a partir de 2002, financió un Diplomado en Gestión de Establecimientos Educativos, dictado por la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile. La aprobación de este diplomado fue definida como requisito para postular a un cargo directivo en las escuelas de Ñuñoa, y se esperaba que los conocimientos adquiridos por los futuros directores aseguraran una buena gestión educativa en los establecimientos, cosa que no necesariamente sucedió: *“Las habilidades para ser ‘buen estudiante’ y un ‘buen director’ son diferentes, premiamos a quienes obtuvieron el primer lugar en el diplomado, entregándoles nuestros colegios, pero en uno o dos casos realizaron una mala gestión y debieron ser removidos del cargo. Además de los conocimientos, se requiere de muchos otros elementos: una condición humana, una personalidad adecuada al cargo; el más mateo no es necesariamente el mejor director”* (director Área Educación).

Apoyo Técnico - Pedagógico

El sistema de trabajo que actualmente se implementa, para apoyar los logros pedagógicos de los colegios, se ha ido desarrollando a partir de la experiencia.

‘SIMCEs Comunes’

Desde el año 2001, la Corporación realiza un seguimiento a los resultados pedagógicos obtenidos por los establecimientos educacionales. Esta evaluación no sólo tiene un propósito de control, como se mencionó anteriormente, sino también representa un apoyo a la gestión pedagógica: considerando que los resultados se entregan dentro del mismo mes, por curso y por tema (comprensión de lectura, sintaxis, etc.)⁷⁰, los docentes saben qué habilidades y qué materias deben reforzar, y los directivos, a su vez, saben cuáles docentes obtienen buenos resultados y cuáles necesitan fortalecer sus competencias.

Las evaluaciones comunales son pruebas exigentes⁷¹, diseñadas con formato SIMCE, que son aplicadas el mismo día y hora en todos los establecimientos educacionales, por un equipo de 180 evaluadores externos. La Corporación ha definido como prioritarios los aprendizajes en lenguaje y matemáticas, por lo que éstos son los subsectores evaluados cada año, sin perjuicio de que, más adelante, pueda incorporarse a otros. Al comienzo, las pruebas incluían preguntas abiertas y cerradas, pero la corrección de las primeras resultaba muy onerosa, por lo que se optó por continuar sólo con las segundas.

La frecuencia de las evaluaciones (1 o 2 veces al año) y los niveles que participan en este SIMCE comunal, han ido variando en el tiempo. La primera vez que se aplicó, en el año 2001, se consideró sólo a los 4ºs básicos que al año siguiente debían rendir el SIMCE. El año siguiente, fueron evaluados los 4ºs y 8ºs básicos, es decir, los cursos terminales de cada ciclo.

⁷⁰ Sólo en el caso de los 4ºs Medios, los resultados también se entregan por alumno, con lo que el docente puede realizar un reforzamiento personalizado con miras a la PSU.

⁷¹ Los profesores reportan que los niños, en comparación, encuentran fáciles las preguntas del SIMCE y de la PSU.

En el año 2003, se evaluaron los 2ºs, 4ºs y 6ºs básicos, esta vez en los meses de abril (con propósitos diagnósticos) y noviembre, mediante una prueba con un nivel de dificultad mayor, para medir los avances logrados. Sin embargo, la experiencia de evaluar a los alumnos de 2º básico en abril no resultó satisfactoria (los niños no tenían dominio suficiente de la lectoescritura y recurrían con frecuencia al evaluador), por lo que para el año 2004, se optó por aplicar las pruebas de 3º básico a 4º medio en abril, y las de 2º básico en adelante, en noviembre.

Los resultados obtenidos en estas pruebas, a finales de año, se vinculan a incentivos económicos o Bonos de Excelencia Académica para el personal del establecimiento que supere las metas fijadas con sus alumnos. Los bonos alcanzan un monto significativo para los docentes: \$ 5.500 (pesos) por hora contratada, para los docentes y \$ 2.500 (pesos) por hora, para los auxiliares.

El criterio para otorgar el bono se ha ido adecuando: inicialmente se entregaba a las escuelas que superaran las metas fijadas mediante una negociación entre cada director y el Departamento de Educación, a base de los resultados de su evaluación inicial. Después, el beneficio se otorgó a las escuelas que en promedio obtuvieran más del 50 % de logro, en las pruebas. Últimamente, se agregó un bono adicional, por un monto equivalente para la escuela que, en promedio, obtuviera más del 70 % de logro, aunque ninguna escuela ha alcanzado esta meta todavía. Considerando que la meta del 50 % puede encubrir una gran dispersión de los puntajes individuales, se estableció que, para el año 2005, los bonos se entregarían, sólo si el 50 % de los estudiantes del colegio, a lo menos, hubiere superado - en el caso del bono adicional- el 50 % (o 70 %) de logro en las pruebas. Un último bono se vincula a los resultados que los alumnos de 4º medio obtengan en la PSU⁷².

El carácter colectivo de los bonos, si bien se presta para algunas injusticias (no discrimina el aporte individual de cada docente al logro de la meta), tiene ventajas que las superan ampliamente, ya que incentiva el trabajo en equipo y el apoyo recíproco entre los miembros de la comunidad educativa, para el logro de las metas de aprendizaje: *“Yo me apoyo con el profesor del curso paralelo”*; *“Compartimos las guías”*; *“Los viejos incorporan a los nuevos”*; *“Los egoístas aquí no encajan”*; *“Si estamos solos como isla, esto no funciona, o trabajamos todos juntos, o nos vamos a la ñoña”* (docentes y directivos). Por otra parte, los SIMCEs comunales dejan en evidencia los logros individuales y, como el mal desempeño resulta ser una conducta que afecta a todos, se genera una presión social sobre quienes, teniendo bajos resultados, se sustraen al esfuerzo colectivo de superación; por ejemplo, no asistiendo a los cursos de perfeccionamiento especiales de la comuna.

⁷² Los bonos se pagan siempre que la escuela haya generado los excedentes para ello, ya que salen de los recursos del mismo establecimiento. En algunas ocasiones el personal ha logrado la meta para obtener, por ejemplo, el bono de gestión y el de logro académico, pero sólo ha podido recibir 1 bono, por falta de recursos. Esto constituye un incentivo para que, desde el auxiliar de aseo hasta el director, el personal SIEMPRE cautele ambas dimensiones, la económica y la académica.

Evaluaciones de Avance Mensual

Para apoyar el avance de los cursos que van a rendir el SIMCE o la PSU (4º y 8º básico, 2º y 4º medio), éstos reciben mensualmente pruebas preparatorias intermedias, diseñadas por el Departamento de Evaluación de la Corporación, para ser aplicadas por los mismos docentes, siguiendo un calendario establecido a comienzos de año. Los resultados de estas pruebas son traducidos a puntajes SIMCE o PSU, según corresponda, lo que permite estimar qué tan bien preparados se encuentran los alumnos para estos hitos evaluativos.

Reuniones Técnico - Pedagógicas

A partir del año 2004, la asesoría técnico-pedagógica prestada por la Corporación incluye reuniones técnicas de la jefa del Depto. de Evaluación y Currículum con la totalidad de los jefes de UTP de las escuelas básicas y liceos administrados por la Corporación. Éstas se efectúan una vez al mes, durante 3 horas aproximadamente, trabajándose temas como el análisis de los resultados del SIMCE comunal, las medidas correctoras a implementar, la calendarización de actividades, el uso de las tablas de especificaciones en la elaboración de las evaluaciones, el reforzamiento temático, el programa de lectura veloz, etc.

Respecto al impacto de estas reuniones, una jefa de UTP expresa: *“Entregan herramientas, apoyo, un punto de vista técnico; se tratan diversos temas, pero lo más significativo es que se va produciendo una nivelación de los jefes técnicos. Como yo nunca había asumido este rol antes, no me pierdo las reuniones”*. Sin embargo, otras profesionales coinciden en la necesidad de recibir un apoyo más diferenciado, que aborde las necesidades particulares de cada establecimiento, estimando que las temáticas tratadas en las reuniones técnico - pedagógicas serían *“muy genéricas y principalmente relativas a la prueba comunal aplicada.”* la jefa del Depto. de Evaluación, acogiendo las necesidades de fortalecimiento planteadas por las Jefas de UTP de la comuna, en el curso de estas reuniones, elaboró el programa de un diplomado, dirigido a estas profesionales.

Paralelamente a las reuniones de UTPs, se realizan los Talleres Comunales de docentes, que consisten en reuniones mensuales de 4 horas aproximadamente, en las que docentes de educación básica y media, de las áreas de lenguaje y matemáticas, trabajan agrupados por nivel y subsector, buscando estrategias y metodologías de enseñanza que permitan mejorar los aprendizajes de sus alumnos (estrategias remediales).

Por lo general, en estas reuniones se intercambia experiencias, se planifica en conjunto y/ o se elaboran ejercicios o ítemes similares a los contenidos en los ‘SIMCEs comunales’, que después son aplicados por cada docente en su respectivo curso. Sin embargo, cada jefe técnico o educadora diferencial debe buscar sus propias estrategias para subsanar sus eventuales problemas y mejorar el porcentaje de logro obtenido⁷³.

⁷³ Según la Jefa del Depto. de Evacuación, a partir del 2005 se espera brindar un apoyo más personalizado a las escuelas con menor rendimiento.

Capacitación a los Docentes

Los bajos resultados en matemáticas motivaron la aplicación de una evaluación diagnóstica a los docentes, la cual reflejó un pobre dominio de los contenidos que debían tratar. El Departamento de Evaluación y Currículum programó un curso de 60 horas para los profesores de matemáticas del 2º ciclo y de la educación media, durante el año 2004. Este curso tuvo asistencia voluntaria y fue realizado a través del SENCE, en un horario adicional al de las clases regulares, y pagado por la propia Corporación. Todos los docentes que asistieron al curso, evaluado como “de muy buen nivel”, subieron los resultados obtenidos con sus alumnos, aunque no todos alcanzaron los niveles mínimos exigidos. Se puso en evidencia que existía una correlación directa entre el dominio de los temas de los profesores (medido por las notas que obtenían en el curso) y los logros alcanzados con sus alumnos (medidos por los SIMCEs comunales).

Debido a ello, se programaron nuevos cursos en lenguaje y matemáticas para el año 2005. Para los docentes de 1º a 4º básicos, el énfasis estará puesto en las metodologías de enseñanza de estas asignaturas; los que se desempeñan en el 2º ciclo (quienes no tienen especialización) serán reforzados en cuanto a los contenidos a tratar y, secundariamente, se les brindará apoyo en los aspectos metodológicos. Lo mismo se hará con los docentes de educación media, los que, pese a ser especialistas, en muchos casos tampoco tienen una base adecuada de conocimientos en sus asignaturas.

Junto a lo anterior, se han diseñado estrategias para incentivar a los profesores a inscribirse en estos cursos voluntarios. Una primera medida ha sido visibilizar los resultados que cada uno ha obtenido con su curso, ya que quienes lo aprobaron, obtuvieron -en promedio- mejores resultados que sus compañeros. Es por eso que los resultados de los SIMCEs comunales consignan el nombre del profesor del curso. Por ejemplo:

Logros Lenguaje

	Abril	Noviembre	Diferencia
Profesor A	36%	50%	+14
Profesor B	55%	79%	+24
Profesor C	58%	46%	-12
Profesor D	32%	49%	+17
Profesor E	52%	45%	-7

A futuro, se recomendará a los directores que los docentes que no tomen el curso, y que aquellos que no lo aprueben, sean destinados a otra asignatura, en el caso de que obtengan malos resultados en los SIMCEs. Actualmente, se conversa con los directores la posibilidad de excluirlos también del bono anual, en el caso de que el colegio se lo adjudique.

Otra instancia de capacitación altamente valorada por los entrevistados, es un diplomado para 30 jefes de UTP y docentes con potencial para serlo, armado a la medida de las necesidades de la comuna por la Jefa del Depto. de Evaluación, y que se dio por primera vez en enero de 2005. El diplomado se orientó tanto a temas técnicos como al desarrollo de las competencias personales de los alumnos.

Programa de Lectura Veloz

A partir de 2004, la Corporación Educacional de Ñuñoa implanta una estrategia a fin de mejorar la comprensión de lectura de los alumnos, partiendo por el aumento de la velocidad lectora. El programa fue presentado y explicado por la Jefa del Depto. de Evaluación y Currículum a las Jefas de UTP, quienes, posteriormente, lo transfirieron a sus establecimientos.

Percepciones desde las Escuelas

Los docentes entrevistados valoran el hecho de trabajar en la comuna. Pese a la ardua labor que realizan, estiman que ser docente en Ñuñoa “es cotizado, da status”, entre otros motivos, porque *“es una comuna que no tiene deudas con el Magisterio”*, lo que se reflejaría en la alta demanda de los docentes por trabajar en las escuelas y liceos municipales: *“Hay que jubilar a alguien para que se genere una vacante”*.

Respecto a la carga de trabajo, hay coincidencia en que no es posible completarla en la jornada contratada; sólo se pagan las horas de contacto, y los talleres y reuniones tienen lugar fuera del horario de trabajo. Algunos docentes estiman que no es adecuado emplear *“el tiempo destinado a cumplir otros roles”* en estas tareas, mientras que otros, no ven problema en ello: *“Una se queda por gusto, para terminar la pega”*.

Sin embargo, unos y otros evalúan el objetivo de todos estos esfuerzos en forma positiva: *“[Se pretende] subir el nivel de educación en la comuna y lograr que todos los colegios de Ñuñoa hablen el mismo idioma, trabajen los mismos temas, usen los mismos libros, etc., de modo que los alumnos se puedan cambiar de colegio, por ejemplo, sin perder el hilo. No es tan malo el cuento, aunque nos veamos pillados por tiempo, viene un contenido detrás de otro, una prueba detrás de la otra...”* Un director coincide con ello: *“Medidas como el SIMCE comunal aportan porque van generando una rutina y ejercen una presión externa sobre los profesores”*. Sin embargo, estima que las pruebas de avance que se realizan mensualmente en los colegios, por indicaciones del Depto. de Evaluación, interfieren con la calendarización de las clases del liceo.

Algunos docentes adoptan la perspectiva de alumnos y apoderados para analizar las demandas que les impone el trabajo: *“Si una mira por los hijos de una, [este sistema] uniforma a los profesores. Hay otros colegios donde ellos hacen lo que quieren, y los niños no captan una.*

Aquí a los profesores se les genera un stress, pero controlado. A mí no me complica, a la gente que le complica es la que está acostumbrada a hacer lo que quiere”.

Por otra parte, saben que no tienen la opción de negarse a seguir el ritmo de trabajo impulsado: *“En el colegio, la gente se sube o se sube al carro, la autonomía de gestión implica que si alguien no cumple el perfil, se va. En los últimos dos años, se ha despedido a dos profesores por esto. Antes, el profesor estaba estable y hacía lo que quería, ahora, la escuela se ve como una empresa, y si un funcionario no cumple, se va”; “Supe que echaron a dos profes de otro liceo, por los malos resultados”.*

La otra cara de la medalla es que las docentes sienten que el sistema ofrece oportunidades de crecimiento personal: *“Una no se cansa de las reuniones mensuales (de docentes), siempre salen ideas nuevas, y eso es importante porque si el año pasado un material te resultó espectacular, al otro año cambian los niños y no les llama la atención, entonces, siempre hay que estar innovando; por eso me gusta ir a cursos y talleres y copiar ideas”; “El diplomado [organizado por la Corporación] fue un éxito, los temas técnicos muy interesantes, nos hicieron actividades para desinhibirnos y aprender a hablar en público; había un ambiente muy grato en el que todas trabajábamos para aprender más”.*

4. Resultados que el Apoyo Técnico ha Conseguido

Los SIMCEs comunales presionan a los directivos y docentes a obtener mejores resultados con sus alumnos, y el sistema de bonos incentiva un trabajo colaborativo, en el nivel de todo el personal de un establecimiento, para alcanzar las metas fijadas por la Corporación. El trabajo en equipo y el apoyo técnico brindado a los docentes y Jefes Técnicos, proveen las herramientas para organizar el aprendizaje de manera más sistemática y efectiva.

Como consecuencia, los resultados SIMCE superan el promedio nacional y regional alcanzado por los colegios municipales, y se encuentran entre los tres primeros lugares en resultados comunales. Asimismo, los resultados de las escuelas de la Corporación también están por sobre el promedio obtenido por los particulares subvencionados en la comuna. *“Antes de este sistema, esta comuna era del montón, estaba dentro de las primeras 10, ahora somos top five”.*

El trabajo técnico - pedagógico ha mejorado cualitativamente, según la jefa del Depto. de Evaluación y Currículum: *“Ahora veo a los jefes técnicos enganchados, con un vocabulario distinto, más técnico, acercándose a una pedagogía más científica y de mayor calidad”.* Los profesores coinciden en que el logro de una mayor sistematicidad y un lenguaje común en el trabajo docente, conseguidos a través del trabajo en talleres y la capacitación brindada por la Corporación, constituyen avances importantes.

En materia de gestión, los directores parecen haberse apropiado de sus facultades delegadas y las ejercen con soltura. Saben que las escuelas no tienen excusas para obtener resultados deficientes, pues las principales ‘palancas’ del éxito están en sus manos y no en las de un tercero.

No obstante, debe señalarse que la comuna goza de condiciones favorables en materia de educación (buen nivel socioeconómico de los alumnos, alta demanda de matrícula, que permite algún grado de selectividad), las que hacen más difícil distinguir el aporte específico de la acción de la Corporación en los buenos resultados. Quizás, el logro más importante de esta experiencia es que realmente ha colocado el aprendizaje de los alumnos en el corazón de la gestión, a través de los sistemas de evaluación, incentivos y apoyos brindados.

5. Conclusiones y Aprendizajes Pensando en un Sistema de Supervisión

Empoderamiento y Responsabilización de los Directivos

A partir de lo recabado hasta el momento, pareciera ser que el modelo de autonomía en la gestión –evaluación de logros e incentivos asociados a rendimiento–, promovido por esta Corporación, facilita la gestión institucional y focaliza la energía y los recursos de los establecimientos en los logros de aprendizaje de los alumnos y no en el ámbito administrativo externo.

Este caso deja en evidencia que un buen trabajo de apoyo debe conducir en alguna medida a una mayor responsabilización por los resultados, por parte de las escuelas y liceos y, por cierto, que la entrega de una mayor autonomía es una alternativa para lograr dicha responsabilización. Complementariamente, muestra que la entrega de autonomía debe ser acompañada por algún tipo de seguimiento y monitoreo de la realidad de las escuelas, que permita ir haciendo cambios y brindando apoyo, cuando sea necesario. En este caso, los indicadores empleados se relacionan con los aprendizajes logrados y la gestión financiera de los establecimientos, y existe interés por ampliar la mirada, a futuro, al tema de la buena convivencia interna.

Foco en los Logros de Aprendizaje

El sistema de trabajo con SIMCEs comunales, con su aplicación de pruebas en casi todos los niveles, al inicio y término del año escolar y su pronta entrega de resultados (a diferencia del SIMCE nacional, que entrega los resultados tardíamente), representa un incentivo para orientar el trabajo docente de manera efectiva, hacia el logro de las metas de aprendizaje del nivel, a la vez que proporciona una base para planificar, tomando en cuenta el punto de partida de los alumnos, con sus fortalezas y debilidades.

Perfeccionamiento

Las actividades de capacitación o perfeccionamiento son diseñadas cuidadosamente y a la medida del modelo de trabajo de la comuna, así como de las necesidades de los docentes o directivos a quienes el curso va dirigido. Es importante fortalecer las competencias personales, junto a la entrega de contenidos técnicos; en el caso de los docentes, se señala la importancia de trabajar no sólo temas metodológicos, sino también de reforzar el manejo de los contenidos de los respectivos subsectores. Éste último aparece como deficitario en la mayoría de las evaluaciones realizadas por la Corporación, y se ha establecido que existe una relación directa entre el dominio de estos contenidos por parte del profesor, y los niveles de logro que obtienen sus alumnos.

Escala

Los entrevistados señalan que una experiencia de gestión de esta naturaleza sólo puede llevarse a cabo si la escala es manejable (como lo es el tamaño de una comuna); si se implementara a escala nacional, o incluso a nivel provincial, *“Nos llenaríamos de papeles”; “nos pedirían utopías, porque no conocen la realidad de las escuelas”*.

Departamento Provincial Arauco

Especialización, Trabajo en Equipo y Liderazgo

Karin Ermtter
Andrea Flanagan

Resumen de la Experiencia

Esta experiencia da cuenta de un Departamento Provincial que se organiza con eficacia y convicción para la tarea de supervisión que le corresponde, aprovechando al máximo los recursos disponibles. Si bien, hay aproximadamente 183 establecimientos educacionales bajo su jurisdicción, muchos de ellos pequeños y dispersos, el foco de su trabajo son las escuelas focalizadas y los micro-centros rurales de la provincia. Los temas que concentran sus esfuerzos (fruto de una negociación entre las directrices del PAS y las necesidades planteadas por los directores), son: la implementación curricular y las estrategias para trabajar con un alumnado diverso y con una alta prevalencia de retardo asociado a factores socioculturales.

Los 17 supervisores trabajan en terreno con las escuelas y liceos, especializándose por nivel (Básica, Media, E. Especial, etc.), pero además asumen responsabilidades adicionales en ámbitos claramente definidos y concordados: algunos coordinan el trabajo por comuna, otros por programa (E. Intercultural, Chile Califica, Enlaces, etc.); otros apoyan el trabajo de sus colegas como 'supervisores - consultores' de algún subsector de aprendizaje. El sello de la gestión del Departamento es el trabajo en equipo, que permite dar un buen soporte a los establecimientos: al interior del grupo de supervisores, los saberes se comparten para dar respuestas precisas y oportunas a los requerimientos de los directores; a la vez, el Departamento se coordina con fluidez y pragmatismo con los sostenedores municipales y a veces particulares, y con instituciones privadas de apoyo a la educación, que operan en la región, tales como: Fundación Arauco, Mininco, y otros. Esto permite evitar la duplicación de esfuerzos, optimizándose los recursos disponibles. El compromiso de los supervisores se alimenta del buen clima laboral y de los espacios de los que disponen para desplegar su iniciativa, en la búsqueda de soluciones al servicio de sus sujetos de atención.

1. Características Generales, Enfoque de Supervisión y Características de las Escuelas

El Departamento Provincial (DEPROV) de Arauco, ubicado en la ciudad de Lebu, depende de la Secretaría Regional Ministerial del Bío Bío. En tanto entidad encargada de la supervisión y asesoría técnico - pedagógica y de la inspección administrativa y financiera de los colegios municipales y particulares subvencionados, tiene jurisdicción sobre 183 establecimientos de 7 comunas (Arauco, Cañete, Contulmo, Curanilahue, Lebu, Los Álamos y Tirúa), en las cuales estudian más de 42.000 alumnos y laboran 1750 docentes y directivos.

Dada la alta ruralidad de la zona, los establecimientos educacionales se encuentran geográficamente bastante dispersos; 115 de ellos son rurales y 67, urbanos. La mayor parte de estas escuelas y liceos atiende, además, a una población altamente vulnerable, correspondiente al NSE A y B (Muy Bajo y Bajo) de la clasificación del Mineduc. Entre ellos, 45 establecimientos poseen un alto porcentaje de alumnos de origen indígena y una proporción importante de docentes recibe asignación por desempeño en condiciones difíciles.

Entre los logros de la provincia, se cuentan 141 escuelas y liceos en JEC y 37 establecimientos que han obtenido la excelencia docente. Por otra parte, 14 docentes han obtenido la Excelencia Pedagógica, 6 se han incorporado a la Red Maestros de Maestros y 114 se han visto beneficiados con una beca o pasantía en el exterior⁷⁴.

La misión que el Departamento declara en español de Chile y mapudungún, en su página web, es: *“Por una educación de calidad con equidad, formadora de personas sabias, rectas, solidarias, perseverantes y emprendedoras.”* Esta Misión es implementada en terreno por los profesionales del DEPROV, en el marco de las directrices emanadas del ministerio, y en ese sentido, no se realizan acciones cuyo objetivo se aparte significativamente de lo que se busca implementar a nivel nacional.

Sin embargo, la cultura organizacional que impera en este equipo tiene un sello particular que se traduce en una mayor efectividad en sus acciones: fuerte compromiso con el trabajo, buena comunicación al interior del equipo, y un estilo de trabajo con los colegios caracterizado por el diálogo y el respeto mutuo, donde los recursos de una supervisión prestigiada por su aporte técnico, se ponen al servicio de las necesidades de los establecimientos. Estos elementos serán analizados en detalle en los puntos siguientes.

2. Recursos Humanos y Organización de la Institución para Prestar Apoyo Técnico

Organización Interna del DEPROV

Al momento de realizarse este estudio, el Jefe Provincial (s) del Departamento era la Jefa Técnica. El titular había renunciado a fines de octubre, para asumir un cargo nacional en el Colegio de Profesores.

La planta del DEPROV está conformada por 30 funcionarios, entre los que se cuentan profesionales, técnicos, administrativos y auxiliares. Existe un equipo de 18 supervisores, los que se especializan por nivel: 10 son supervisores de educación básica, 4 de educación media, y 2 de educación de adultos y 2 de educación parvularia. Algunos asumen responsabilidades adicionales a las de la supervisión de escuelas, tales como:

- 1 Coordinador de Educación Media
- 1 Coordinadora de Educación Básica
- 1 Coordinadora de Educación Prebásica
- 1 Coordinadora de Educación Especial
- 1 Coordinador de Educación de Adultos.

Estos coordinadores trabajan en equipo con los supervisores que atienden a los establecimientos de cada nivel, por lo cual, éstos disponen de una instancia donde consultar dudas, fijar criterios comunes y compartir experiencias.

Pero esto no es todo: además, existen coordinadores a cargo de cada una de las 7 comunas que integran la provincia, quienes llevan las relaciones con el Daem y trabajan con los directores y jefes técnicos de todos los establecimientos (no sólo los focalizados), en temas como el autodiagnóstico de las fortalezas y debilidades de las escuelas y liceos que dirigen, la implementación y el análisis de los resultados del SIMCE, etc. Los coordinadores comunales también ven temas como los PADEM, la dotación docente y las actas a fin de año.

No son, sin embargo, los únicos en interactuar con los sostenedores municipales; la coordinadora de educación especial también se vincula directamente con ellos, para promover el financiamiento de programas de integración y de equipos multiprofesionales dependientes de los Daem, con el objeto de enfrentar los desafíos pedagógicos en el aula, debidos a la importante proporción de niños con “Retardo Mental Sociocultural” en el sistema escolar⁷⁵. El DEPROV también se coordina con los Daem para promover e implementar en conjunto, alternativas de educación para adultos en algunas comunidades apartadas.

Por último, hay Coordinadores por Asignatura (o ‘supervisores - consultores’) en lenguaje y matemáticas, que orientan a sus colegas cuando éstos tienen dudas respecto a cómo apoyar la implementación curricular de estas asignaturas, en las escuelas a su cargo.

⁷⁵ Establecido a través de un diagnóstico realizado por la Fundación Arauco. Este tipo de diagnósticos es sometido hoy a revisión por los especialistas.

Otras responsabilidades que se reparten entre los supervisores corresponden a los roles de: coordinador de transversalidad, Chile Califica, Enlaces y RECH⁷⁶, Deportes y Tiempo Libre, Prevención de Drogas y Tareas con el Servicio de Salud, Convivencia Escolar, Educación de la Sexualidad y Cultura, Política Docente, Gestión Escolar y PME, JEC y SIMCE, Educación Intercultural, Centros de Padres, Seguridad Escolar, Centros de Recursos de Aprendizaje, Refuerzo Educativo, y Autorizaciones Docentes.

Todos los supervisores asumen más de una responsabilidad. Por ejemplo, la coordinadora de educación básica tiene a su cargo la realización de las reuniones operativas con los supervisores de básica y además es coordinadora territorial de la comuna de Arauco y por tanto, se debe coordinar con los 6 supervisores que trabajan con las 7 escuelas focalizadas de la comuna. Paralelamente, asesora en forma directa a 5 escuelas y 2 Microcentros Rurales, situados en las comunas de Lebu, Arauco, Los Álamos, Cañete y Contulmo. Quien ejerce como coordinadora de educación especial, coordina territorialmente la supervisión en la comuna de Tirúa y atiende personalmente a 3 escuelas y 2 Microcentros Rurales ubicados en 4 comunas diferentes.

Hay supervisores que tienen responsabilidades más limitadas; la Jefa Técnica reconoce que se tiende a sobrecargar de tareas a quienes, a juicio de lo planteado principalmente por usuarios (Daem, directores, jefes técnicos y docentes de aula), se desempeñan mejor porque atienden en forma efectiva y oportuna sus requerimientos.

La distribución de la carga de trabajo, depende de las fortalezas de cada supervisor y de las necesidades de la escuela, en términos gruesos; por ejemplo, la coordinadora de educación especial asesora directamente a escuelas en las que hay mayor prevalencia de Retardo Sociocultural y Programas de Integración. Sin embargo, el DEPROV es flexible respecto a esta división del trabajo: la directora de una escuela que ya egresó del P-900, refirió haber solicitado insistentemente ser asesorada por una supervisora en especial, que había trabajado antes como docente junto a ella, y cuyo carácter serio y directo, ella valoraba. Haber contado con una supervisora capaz de compenetrarse con la cultura de la escuela, en este caso habría facilitado el tránsito del establecimiento hacia una mayor efectividad.

Perfil del Personal

La actual Jefa (s) del DEPROV ejerce su cargo titular (Jefa Técnica), desde 1987. Su presencia y liderazgo han dotado de estabilidad a la gestión de un departamento en el que es común un cierto nivel de rotación: una vez que los hijos de los supervisores adquieren edad para entrar a la educación superior, es habitual que éstos pidan ser trasladados a la ciudad de Concepción. Sólo 5 personas tienen una antigüedad similar a la de la Jefa Técnica (entre 15 y 30 años de servicio), y 14 han entrado al Departamento desde el año '92, en adelante; 3 supervisores llevan menos de 1 mes, a la fecha del estudio. El rango de edades de los supervisores, por tanto, es bastante amplio.

La selección de los supervisores se realiza en concurso público de nivel nacional. Se han ensayado diferentes fórmulas, pero básicamente, el procedimiento es el siguiente: se realiza una prueba técnica en el nivel provincial o regional, una entrevista personal en la que participan el Jefe Provincial, la Jefa Técnica y/o una persona de la Seremi; se analiza el currículum de cada postulante y se le somete a una entrevista con un psicólogo.

El perfil de los postulantes que se presentan a llenar las vacantes de los cargos de supervisión ha variado en los últimos años: si antes se presentaban preferentemente directores de colegio que deseaban culminar su carrera con un cargo en 'la provincial' o jefes técnicos, con experiencia en la supervisión de docentes, ahora lo hacen mayoritariamente profesores más jóvenes, con una carga horaria incompleta. El motivo tiene que ver con el nivel de los sueldos ofrecidos, que ya no resultan atractivos para los docentes con mayor trayectoria: mientras que un supervisor con grado 12, gana alrededor de \$ 600.000 (pesos) líquidos, un profesor encargado de una escuela rural recibe \$ 900.000 (pesos), además de una casa; y un director de escuela urbana, con perfeccionamiento, recibe más de \$ 1.000.000 (pesos).

Los supervisores seleccionados deben poseer las siguientes características:

- ✓ Ser de la provincia o conocerla bien; si provienen de fuera, deben demostrar una disposición a establecerse en la zona.
- ✓ Poseer manejo técnico, sin que ello los haga asumir una actitud arrogante: *"Que se les note la humildad"*.
- ✓ Ser personas con equilibrio personal y autorrealizadas, ya que esto disminuye la probabilidad de conflictos.
- ✓ Tener fortalezas en materia de implementación curricular y gestión.
- ✓ Poseer manejo computacional y habilidades de comunicación: *"Que sean capaces de adaptar su vocabulario para interactuar tanto con los apoderados del colegio Arauco, como con los de una comunidad mapuche"*.

A base de estos antecedentes, se confecciona una terna que se envía al nivel central, donde se toma la decisión; con frecuencia, prevalecen los postulantes sugeridos regionalmente; por ejemplo, algunos de los últimos supervisores que ingresaron al Departamento, no fueron escogidos entre los postulantes preseleccionados desde la Provincial.

No obstante, la cultura organizacional del DEPROV parece ser bastante fuerte y las nuevas contrataciones, independientemente de su nivel de competencia, se terminan amoldando al estilo de trabajo impulsado: *"Se enchufan hasta en el sentido del humor"*. Lo mismo ocurre con las diferentes jefaturas que han pasado por el Departamento, las cuales han validado el trabajo técnico realizado y contribuido a éste, con redes políticas que facilitan la buena coordinación con las autoridades regionales y comunales.

¿Qué Características Tiene esta Cultura Organizacional?

El sello de esta cultura es el del compromiso profesional de los integrantes del DEPROV, los que trabajan con un fuerte sentido de equipo, en el contexto de un buen clima laboral en el que los supervisores se apoyan entre sí y la información se comparte a todo nivel: *“Da lo mismo quién de nosotros vaya a una reunión, porque la información de cualquiera es para todos. A diferencia de otros lados, donde se actúa según el lema ‘información es poder’ y ésta se retiene, aquí creemos que al compartir la información, disemino mi poder.”* (profesional, DEPROV). Asimismo, la Jefa Técnica se muestra disponible para responder consultas de los miembros más nuevos del equipo; si alguien hace un postítulo, presta los materiales a sus compañeros; los supervisores especializados en algún nivel o programa explican temas de su competencia a los colegas que lo soliciten, etc. Esta buena coordinación interna es altamente valorada por los directivos y una condición clave para la eficacia del Departamento: *“Tomo el teléfono para hacer una consulta al DEPROV y siempre me dan con alguien que tenga una respuesta, aunque no esté el supervisor”* (director de Liceo).⁷⁷

La disposición y organización del recinto colabora con esta continua interacción: los supervisores no tienen oficinas separadas, ya que, con excepción de un supervisor de educación de adultos, comparten una gran sala alargada donde los escritorios están dispuestos, el uno frente al otro. La oficina de la Jefa Técnica es adyacente a este recinto.

Esta dimensión ‘interna’ del trabajo se complementa con la credibilidad, el liderazgo y las habilidades interpersonales de los supervisores, características destacadas desde los establecimientos educacionales y que permiten explicar cómo, este equipo, ha sido capaz de ejercer influencia y producir cambios en las prácticas de directivos y docentes.

La cultura organizacional que se ha ido construyendo, también ha sido fundamental para facilitar la evolución del rol de supervisor en el tiempo, pese a las dificultades que hasta hoy persisten. Según los entrevistados, aún se experimentan tensiones entre el rol histórico de los supervisores y las nuevas orientaciones, que lo sitúan más bien en un rol de ‘entrenador de competencias’ de los actores supervisados. Algunos supervisores más antiguos describen cómo han vivido este proceso y cómo han llegado al estado actual. Ellos iniciaron sus funciones en los años ‘80, cuando su labor, más similar a la de inspectores, se centraba en cautelar el cumplimiento de normativas y en la detección de fallas en los establecimientos de una comuna o zona asignada; no obstante, algunos de ellos, por su propia cuenta, ya en esa época habrían realizado adicionalmente una labor de apoyo en temas pedagógicos y de gestión, aunque en forma asistemática.

Posteriormente, al igual que en el resto del país, la supervisión se perfiló con un carácter de asesoría y los supervisores pasaron a cumplir un rol de apoyo activo a la gestión institucional y pedagógica en las escuelas focalizadas, a través de la administración de

⁷⁷ Esto también fue corroborado por las investigadoras.

programas estructurados que bajaban del nivel central, de la entrega de recursos y del apoyo a la formulación de iniciativas desde los establecimientos. En la práctica, esto se traducía en que *“...hablábamos las dos horas que duraba el taller con los profesores y nos íbamos contentas si habíamos bajado información y capacitado”*, relata una supervisora que lleva 28 años en el servicio. Es este estilo de trabajo más directivo el que aún es descrito con nostalgia por algunos supervisores, los que sienten cierto temor de perder un prestigio ganado entre los directivos, sobre la base de su capacidad para proveer respuestas y soluciones concretas a las demandas planteadas por las escuelas.

Esto se contrapone al nuevo énfasis dado por el Mineduc a la supervisión, donde los supervisores pasan, de ser ‘conductores’ del proceso de despegue de estas escuelas, a asumir un rol de acompañante o facilitador⁷⁸. Los supervisores entrevistados entienden que, un excesivo protagonismo fomenta la dependencia y dificulta el surgimiento de competencias propias en la escuela, que *“la meta es dejar capacidades instaladas”*⁷⁹, que para ello, deben *“realizar un buen diagnóstico de la escuela y tomar los programas como insumos profesionales que deben ser contextualizados según las necesidades de cada escuela”*, etc. Sin embargo, se les hace difícil abandonar el rol directivo, por otro más dialogante, o bien, sienten que sus habilidades como ‘entrenadores’ o *coaches* encargados de desarrollar competencias en otros, aún son insuficientes: si antes respondían a las preguntas de un director con información e instrucciones detalladas, ahora le espetan un *“¡Véalo Ud.! ¿Qué camino prefiere?”*. Esto genera estrés en algunos directores que se ven ‘sobrecargados’ con una autonomía que aún no manejan adecuadamente, lo que los hace, a su vez, ejercer presión sobre los supervisores, para que mantengan su antiguo rol.

Pese a estas tensiones -propias de la transición a un rol diferente y más complejo-, el liderazgo ejercido por la dirección del Departamento, un ambiente laboral apoyador, facilitador del cambio, y la motivación de los mismos interesados, han logrado que éstos perseveren en modificar sus prácticas en la dirección deseada.

Relación con Otras Instituciones o Agentes

El DEPROV, con gran pragmatismo, se esfuerza por mantener una buena coordinación con todas las instancias que puedan aportar al trabajo pedagógico realizado en las escuelas.

Sostenedores Municipales

El DEPROV cultiva buenas relaciones con los sostenedores municipales, e incluso cuando no lo logra (por dificultades puntuales con algún alcalde que se muestra contrario a la acción del DEPROV, por razones políticas), los lazos de colaboración se mantienen con los Daem, sólo que “bajo cuerda”, en función del interés superior de los alumnos de la comuna.

⁷⁸ En el año 2003, el Mineduc brindó un perfeccionamiento en esta línea a 200 (de los casi 800) supervisores de todo el país; del DEPROV de Arauco asistieron 5 supervisores.

⁷⁹ Entre otras: liderazgo pedagógico en los directores, una mirada integradora hacia la diversidad en las escuelas, estrategias para trabajar con cursos heterogéneos en su ritmo de avance, mayor rigor y eficacia en la planificación e implementación curricular, etc.

El perfil de quien encabeza el Daem (su capacidad de gestión, su compromiso, su liderazgo, etc.), es considerado un nudo crítico para el logro de resultados en las escuelas, ya que estos departamentos tienen atribuciones para incidir directamente (para bien o para mal) en la gestión de las unidades educativas, lo que no sucede con los supervisores.

La iniciativa para encontrar espacios de trabajo conjunto puede surgir de cualquiera de las dos instituciones; por ejemplo, en Arauco el DEPROV entregó los resultados del diagnóstico de los establecimientos al Daem, y éste ofreció participar del esfuerzo de mejoramiento; en otras ocasiones, es el Daem el que convoca a directores y docentes e invita a participar al DEPROV. En las comunas con menos recursos profesionales como Tirúa, por ejemplo, es el Departamento Provincial el que, habitualmente, invita a las autoridades educacionales a participar en las iniciativas que lleva a cabo. Con frecuencia, se realizan reuniones de inicio del año escolar, donde el Departamento Provincial entrega los lineamientos y orientaciones nacionales, los énfasis regionales y las prioridades del contexto provincial; hay reuniones periódicas en el transcurso del año, y una reunión final de evaluación y proyecciones.

La coordinación sostenedor / DEPROV es relevante para la implementación efectiva y oportuna de las políticas educacionales. Por ejemplo, se requiere del apoyo de los sostenedores para implementar una atención adecuada a los numerosos alumnos con 'RMS' y dificultades de aprendizaje de todo tipo. Respecto a este punto, el Departamento Provincial ha debido "encantar" a los sostenedores, para que comprendan la necesidad de:

- ✓ Contratar profesionales para atender esta diversidad (educadores diferenciales, sicopedagogos, neurosiquiátras, sicólogos, fonoaudiólogos, etc.).
- ✓ Integrar la educación especial al aula (en vez de crear escuelas especiales o conformar, en las escuelas, grupos de niños con dificultades que trabajen separados de los demás).
- ✓ Crear instancias de capacitación sociolaboral adecuadas en los liceos, que den continuidad al trabajo realizado en la educación básica.

Estos esfuerzos han sido exitosos; en 6 comunas ya se han contratado equipos multiprofesionales (neurosiquiátras, fonoaudiólogos, sicólogos, profesores de educación especial, de trastornos del lenguaje o educadoras diferenciales con mención en Retardo Mental, asistentes sociales para trabajar con los padres, etc.), con el fin de atender a los alumnos y a sus familias. Hay diversas experiencias de integración en marcha, como un proyecto de lombricultura en Los Álamos u otro de un liceo en el que los docentes trabajan en aula, con niños con retardo leve y moderado, así como con discapacitados visuales. Los niños con multidéficit son trasladados desde y hacia la escuela por un vehículo municipal. La coordinación con los Servicios de Salud, dependientes del municipio, también han mejorado. *"Antes los niños eran doblemente evaluados, ahora se realiza un trabajo integrado"*.

El DEPROV ha contribuido a este esfuerzo elaborando, por iniciativa propia, un manual de orientación para dar cuerpo al trabajo de los equipos multiprofesionales, dependientes de los sostenedores municipales. Paralelamente, los supervisores trabajan con las escuelas para que éstas institucionalicen el apoyo a los niños con necesidades educativas especiales; por ejemplo, integrándolos al PEI, adecuando su reglamento de evaluación, etc.

Aún cuando hay avances importantes en la relación DEPROV / Daem, son muchos los desafíos pendientes, tales como, lograr una adecuada implementación de la jornada escolar completa, instalar las estrategias de Chile Califica y optimizar la cobertura de educación parvularia, entre otros.

Fundación Arauco

El trabajo de Fundar se realiza en las comunas en las que la empresa Celulosa Arauco y Constitución S.A. tiene mayor presencia; después de realizar un trabajo de 3 años en la comuna de Tirúa, actualmente, el accionar de la Fundación se concentra en las comunas de Arauco y Los Álamos, con un foco especial en el apoyo al trabajo en aula, en el nivel parvulario y de primer ciclo básico.

Los supervisores opinan que *“Fundar es una organización de la cual el Ministerio tendría mucho que aprender”*, fundamentalmente en el ámbito de la planificación y sistematización de los procesos. Ambas instituciones mantienen un contacto permanente: la Fundación informa sobre los resultados de los diagnósticos y las evaluaciones que realiza, y los directivos de las mismas se reúnen anualmente a coordinar el trabajo a realizar en la provincia y los ámbitos de acción de cada cual.

La coordinación entre ambas instituciones partió con algunos desencuentros, pero ha ido mejorando con el tiempo: *“En Cañete coincidió el apoyo de Fundar, Mininco y el DEPROV, en una misma escuela; los pobres profesores y el director tenían un enredo y sentían que, poco más o menos, tenían que hacer tres tareas diferentes: para Fundar, para Mininco y para DEPROV”*. Esto habría conducido a que los directores de los establecimientos atendidos *“se estresaran y se hostigaran”*.

En la calidad de la relación entre ambas instituciones, cumple un papel importante la predisposición de quien encabeza el Departamento. Relata un profesional del DEPROV: *“Hubo un período en que un determinado jefe provincial le tenía miedo a la Fundación, la veía como una amenaza, a pesar de que nosotros tratábamos de convencerlo de que representaba una oportunidad. Se generaron roces; clandestinamente, conversábamos con las profesionales de la Fundación, pero no había trabajo conjunto. En cambio, el jefe que tuvimos, del 2000 a la fecha, siempre vio la necesidad de abrir la provincia [al trabajo colaborativo con otras organizaciones]”*. El espíritu con el cual se enfrenta esta alianza es eminentemente pragmático: *“Yo sé que son recursos que provienen de una empresa y que*

hay un tema de imagen corporativa detrás [y no un espíritu altruista], pero yo prefiero que estos recursos se queden en nuestra provincia y que beneficien a nuestras escuelas” (Profesional DEPROV).

Actualmente, Fundar y el DEPROV, sólo como excepción, coinciden en una misma escuela; cuando esto sucede, los apoyos se complementan y potencian: mientras que la Fundación enfatiza la metodología en aula y el apoyo a los alumnos con problemas de aprendizaje a través de su equipo de psicólogos, los supervisores del Departamento Provincial trabajan los temas de planificación y programas de estudio.

Algunas voces críticas entre los supervisores consideran que hay aspectos que pulir: *“En Fundar son muy técnicos, pero estresan a los profesores(...) la planificación es una sola y las metodologías (como la de lectura compartida) que entrega Fundar, son un insumo para que planifiquen, no un fin en sí mismo [como algunos profesores parecen creer]”*. Asimismo, estiman que muchos directores tienen dificultades para poner límites y definir el tipo de ayuda que requieren, en vez de aceptar pasivamente todo lo que les llega: *“A los directores les falta esa capacidad para ver qué contribuye y qué no”*.

3. El Trabajo con las Escuelas y Liceos

Dada la gran cantidad de escuelas que abarca su jurisdicción, los supervisores deben priorizar sus espacios de intervención. Pese a que semestralmente se realizan encuentros y actividades con el 100% de los directivos de establecimientos municipales de cada comuna, los esfuerzos de los profesionales del DEPROV se concentran en la atención de aquellos que más lo requieren, por sus condiciones de vulnerabilidad y sus bajos resultados: 59 escuelas básicas y liceos focalizados y 17 microcentros rurales que aglutinan a 82 escuelas uni- o bidocentes.

Estos establecimientos cuentan con la presencia regular⁸⁰ de un supervisor que, en conjunto con el equipo directivo, establece un diagnóstico y un plan de superación personalizado, que incorpora, tanto los lineamientos contemplados en el Plan Anual de Supervisión (PAS) del Mineduc, como las necesidades de ese establecimiento en particular.

Las líneas de acción prioritarias se definen con cierta flexibilidad, a partir de una negociación entre el supervisor y la escuela. A veces, priman las necesidades de la escuela: *“Como somos bien proactivos, el supervisor venía, preguntaba en qué estábamos y se ponía a disposición de la dinámica nuestra”*; y a veces la visión del supervisor: *“Nuestra reticencia a adoptar lo que el supervisor proponía, cambió porque él estaba convencido de que lo que proponía era bueno, y supo explicarlo con ejemplos”*; *“Podemos discutir [con el supervisor], encuentro que eso es sano porque se aclaran los puntos de vista, y generalmente me gana por argumentos”*. Con frecuencia se compatibilizan las prioridades de uno y otro; *“El supervisor trae una propuesta, por ejemplo, trae cuatro temas y nosotros vemos cuáles son prioritarios y ahí negociamos”*; *“Le proponemos un esquema que él ayuda a perfeccionar”*; *“Lo que llega vía supervisión, lo contrastamos con el PEI. Si calza, en cuanto a objetivos y tiempos, lo tomamos”*. Entre los temas trabajados, se encuentran los siguientes:

Líneas de Acción Prioritarias

Implementación Curricular

La baja implementación curricular es uno de los problemas centrales de las escuelas supervisadas, según las coordinadoras del DEPROV y algunos directivos entrevistados. Una de las causas es el gran número de escuelas uni y bidocentes con aulas multigrado, en las cuales los docentes, ante la dificultad para implementar los programas de estudio nacionales, tienden a “podarlos”: *“Los profesores tienen 6 cursos en una sala y se desesperan porque no logran concretar los objetivos para cada nivel”* (supervisora).

No obstante lo anterior, la situación se repite en las escuelas de mayor tamaño y por eso esta área concentra los esfuerzos de la supervisión: *“El supervisor trajo una nueva forma*

⁸⁰ Según la normativa del Ministerio, los supervisores debían visitar quincenalmente las escuelas focalizadas, pero en la práctica, la frecuencia de visitas es mayor al comienzo de la intervención (semanal) y va decreciendo paulatinamente, en la medida que la escuela comience a caminar. Después de unos 2 años de trabajo, con un promedio de una visita al mes, durante un día completo, los supervisores trabajan con directivos y docentes. La fuerte recarga de los supervisores no permite mantener una frecuencia mayor.

de planificar, antes se hacía por unidad y ahora por actividad genérica; al comienzo nos pareció horroroso, un exceso de trabajo, pero el supervisor dio charlas, puso ejemplos, después nos fuimos dando cuenta de que el trabajo se facilitaba enormemente, se trabaja de manera más ordenada y se cumple lo proyectado... es lo mejor que hemos visto en materia de planificación” (docentes, liceo). “La supervisora nos orientó respecto a cómo hacerlo para subir [el rendimiento]; las indicaciones fueron: ser metódicos, tener objetivos claros y una planificación clara” (Jefe UTP).

Trabajo con Alumnos con Ritmos de Aprendizaje Diversos

Como ya se mencionó, existe, en la provincia, una alta prevalencia de alumnos con problemas de aprendizaje leves, asociados a factores socioculturales y la coordinadora de educación especial promueve, en el nivel de municipios, el soporte municipal al trabajo de las escuelas con estos niños, mediante la creación de centros comunales multidisciplinarios de diagnóstico y del financiamiento de programas de integración y formación sociolaboral posterior. Al mismo tiempo, la coordinadora asesora a las escuelas para que éstas internalicen el trabajo con niños integrados. Esta línea de acción no se encuentra entre las prioridades del PAS y debió ser desarrollada por iniciativa del DEPROV, como respuesta a las necesidades de las escuelas locales.

El apoyo de los supervisores en este ámbito es particularmente valorado en las escuelas que no cuentan con especialistas propios: *“Nuestra supervisora es especialista en problemas de aprendizaje y no queremos que la cambien; por un problema de costos, no podemos tener grupo diferencial; los casos más graves son enviados al psicólogo, con cargo al sostenedor, pero necesitamos las estrategias que ella nos da para trabajar [en aula] con los niños que tienen dificultades” (Jefa UTP).*

Fortalecimiento de la Gestión Escolar como Soporte del Trabajo Pedagógico

“Yo formé parte del EGE [como representante de los docentes] y veía que el supervisor le daba énfasis para que funcionara bien, de verdad y no sólo en el papel” (profesor). La posibilidad de tener al supervisor como interlocutor experto, es valorada por los directores, ya que, como dice uno de ellos, “el cargo de director es muy solo”. Se está comenzando a trabajar con el modelo de acreditación de la calidad de la gestión del Mineduc.

Convivencia escolar

Este ámbito es relevante en los Consejos Escolares, los Reglamentos Internos, la Relación profesor/profesor y profesor/alumno, etc.: *“La supervisora dio sugerencias para acercar a los papás y las trabajó con los profesores; por ejemplo, desarrollaron una encuesta para saber por qué no vienen a las reuniones, propuso que se formalizaran las actividades que se hacían en las reuniones, que los papás firmaran, que nos preguntáramos si las reuniones de apoderados que hacíamos eran aburridas, etc.”* (director escuela). *“El supervisor nos ayudó a modernizar el reglamento de disciplina, partiendo por cambiarle el nombre por uno menos punitivo, ‘convivencia escolar’, a instancias de él se hicieron reuniones para discutir el reglamento con apoderados, alumnos y profesores”* (docentes).

Articulación

Un aspecto importante del trabajo de supervisión dice relación con la capacidad de articular y promover la articulación entre niveles, tales como: educación parvularia / educación básica; educación básica o media / educación especial, etc.

Asesoría Técnica

Se observa una valorización positiva del rol supervisor en ámbitos específicos: *“El supervisor cooperó bastante en el reglamento de titulación, aprobado el año 2002, y en el plan de práctica. También en el reestudio de las especialidades, hicieron un seguimiento a la especialidad de Forestal: el currículum era de hace 10 años y el mercado laboral ha cambiado; era la especialidad menos cotizada por los alumnos, con menor rendimiento, mayor deserción; por ello, la van a cambiar por Electricidad. El supervisor ayudó a tramitar y planificar la nueva especialidad”* (director liceo).

A estos temas se agregará, el próximo año, el de Evaluación de los Aprendizajes, ámbito en el cual muchos docentes confiesan tener falencias. Otro punto importante es el de las expectativas de los docentes respecto al rendimiento de los alumnos, tema que los supervisores esperan trabajar en conjunto con el punto anterior.

Educación Básica

- Orientaciones y acompañamiento respecto a puesta en marcha de estrategia LEM y apropiación curricular.
- Organización curricular-reforzamiento cascada 2004.
- Diagnóstico técnico-administrativo de la escuela en el marco del nuevo modelo de Gestión Escolar.
- Orientaciones para readecuar el nuevo PEI y propuesta JEC.
- Taller de análisis de los Nuevos planes y Programas de Estudio y generación de espacios de autorreflexión de las prácticas pedagógicas.
- Apoyo constante a los docentes de NB1 y NB2 en proceso lector.
- Talleres de desempeño en el subsector de lenguaje y matemáticas.
- Apoyo en la difusión del MBE.
- Apoyo directo y trabajo en equipo con UTP para cumplir con las metas SACGE en los plazos fijados.
- Apoyo a los segundos años, en los desempeños a lograr al finalizar el ciclo.
- Sugerencias de estrategias metodológicas para atender a la diversidad y/o diferencias individuales.
- Orientación en formulación del Plan Anual en los ámbitos de Gestión y Currículum.

Educación Media

- Nivelación Restitutiva.
- Planificación Curricular.
- Proyecto Educativo Institucional.
- Análisis cualitativo y cuantitativo del SIMCE.
- Acreditación de especialidades.
- Convivencia Escolar.

Metodologías de Trabajo

Además de las entrevistas que los supervisores tienen con los directivos en cada visita, para retroalimentarse de las preocupaciones y los avances del establecimiento y bajar información, los entrevistados destacan los siguientes conductos, a través de los cuales se operacionaliza el apoyo de la supervisión:

Taller de Profesores

Estos talleres son instancias del nivel de las escuelas, en las cuales los profesores reflexionan y evalúan sus prácticas docentes. A estas reuniones se incorpora el supervisor -inicialmente, como ya se mencionó-, con un rol más directivo y de asesoría experta: *“Nos tocó un supervisor fome, hablaba y hablaba, nos enseñó los mapas conceptuales”* (docente); Y, actualmente, de acompañante bien informado y entrenador de capacidades en los participantes: *“La supervisora no trajo expertos sino hizo que fuéramos nosotros nuestros propios expertos; compartíamos la experiencia, los más exitosos se preparaban y le hacían el taller a los que les costaba más”*.(docente).

Los directivos entrevistados destacan las características que, a su juicio, contribuyen a la efectividad de estas actividades: horario adecuado (se suspenden las clases por 2 horas), sesiones cortas y muy dinámicas, temas pertinentes (basados en las necesidades de los

profesores), reuniones por asignatura o sub-ciclo, liderazgo del supervisor. *“Hacemos una votación, anotamos en un papelito las necesidades de apoyo técnico y trabajamos en las que más se repiten, este año, por ejemplo, vamos a hacer una jornada para ver [cómo mejorar] las relaciones interpersonales”.*

Supervisión de Aula

La supervisión de aula forma parte del PAS y se implementa con diferentes objetivos. Estos son previamente definidos en el plan de asesoría personalizado que el supervisor confecciona en conjunto con los directivos a comienzos de año, y que el profesor conoce:

- ✓ Comprobar el avance del programa LEM, para lo cual los supervisores habitualmente asisten a alguna clase, de Jardín a 4º básico, durante sus visitas.
- ✓ Observar las prácticas pedagógicas.
- ✓ Verificar si lo que se está trabajando en clases corresponde a lo planificado.
- ✓ Pesquisar el motivo por el cual algunos niños no logran el avance esperado (supervisora de educación especial).
- ✓ Realizar el seguimiento a las Unidades Didácticas⁸¹.

El trabajo de supervisión se apoya en una pauta de observación desarrollada por el Proyecto Montegrando y es seguido por una retroalimentación sobre lo observado en clases: *“En estas visitas a los cursos, la supervisora veía en qué estaba cada uno, tanto los cursos buenos como los que tenían problemas; hizo un diagnóstico en el 1er año; a veces trabajaba con los niños mientras la profesora observaba, después conversaban [sobre lo observado]”* (Jefe UTP).

Trabajo en Redes

Con una frecuencia semestral o superior, los Coordinadores Comunales convocan al 100% de los directores y jefes técnicos de los establecimientos de su comuna, instancias en las cuales se realizan diagnósticos, evaluaciones y se coordinan eventos como el SIMCE. Asimismo, estas instancias han permitido a los directivos tomar conocimiento y capacitarse en temas específicos como el Aseguramiento de la Calidad de Gestión, entre otros. *“A nivel provincial existe la red de gestión, que se reúne 3 veces al año, en abril, julio y noviembre. En abril se vieron las necesidades de fortalecimiento; en las otras dos reuniones, los temas de calidad total de gestión y las normas. En marzo del 2005 se verá el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) con los jefes técnicos y el Marco para la Buena Dirección (MBD) con los directores. Nos vamos turnando en ser expositores, en marzo me toca a mí”* (director liceo).

Los entrevistados en las escuelas destacan la utilidad de la coordinación comunal de los directivos, especialmente de los jefes técnicos, y señalan que estas instancias de trabajo conjunto impulsadas por el DEPROV, que también han sido propiciadas en el pasado por

⁸¹ Paquete de 10 clases desarrolladas por el Ministerio, que contienen una motivación, un desarrollo y una evaluación. En la provincia hay 3 escuelas que están implementando unidades de Lenguaje y que debieran ser apoyadas por un supervisor-consultor (o 'Coordinador de Asignatura') especializado en Lenguaje.

algunos Daem, debieran transformarse en estables y más frecuentes (quincenales o mensuales). *“En la comuna nos reuníamos todos los meses, se hacían ensayos (para el SIMCE) y se intercambiaban pruebas y buenas experiencias, de ahí salió la idea de que el Jefe Técnico fuera a los cursos a tomar la lectura; con esas y otras medidas logramos los 263 puntos en el SIMCE.”* Se insiste en que esta red debiera estimular la participación activa de sus integrantes y no sólo ser convocada para bajar información.

Desde el año 2002, el DEPROV también ha dado impulso a un trabajo en redes, en el nivel de los docentes y de los orientadores. Éstos se convocan entre dos y cuatro veces al año, en un solo día y lugar; se reúnen por asignatura, abarcando la mayoría de los subsectores del plan de estudios: lenguaje y comunicación, matemáticas, inglés, física, química, biología, educación tecnológica e historia, además de orientación. Ello ha permitido a los docentes salir del aislamiento de sus aulas, contactarse con los colegas de otros establecimientos, postular a proyectos en conjunto, intercambiar experiencias, lograr consenso en determinadas materias (por ejemplo, la necesidad de una buena planificación) y diseñar, en conjunto, estrategias remediales.

Donación de Recursos

Las escuelas han sido apoyadas fuertemente, en los últimos años, con la donación de material didáctico, bibliotecas, textos para alumnos y profesores, etc. Al parecer, los supervisores del Departamento no sólo aportan el material que baja del Ministerio, sino que se esfuerzan por conseguir cualquier recurso que pueda resultar de utilidad para las escuelas atendidas: *“El supervisor se conseguía mucho material, fotocopias de libros de la Fundación Arauco, material del municipio, documentos, pruebas, etc.”*

Talleres de Apoyo Pedagógico (TAP)

Las escuelas focalizadas reciben el apoyo de monitores especializados que trabajan con niños con problemas de autoestima.

Percepciones de las Escuelas

Docentes y directivos hablan muy bien de sus supervisores, y los supervisores entrevistados se sienten respetados y valorados por los profesores. En las escuelas focalizadas, la presencia de éstos se asocia a incentivos concretos (material didáctico, bibliotecas, etc.) y puede que, por este motivo, los directores entrevistados se sientan ambivalentes frente al egreso de sus escuelas de su condición de focalizadas: permanecer en esta condición implica un estigma, pero egresar significa el fin de un caudal de recursos altamente valorados.

Sin embargo, la presencia de un supervisor en el cual apoyarse, la mirada externa que pone en perspectiva las dificultades y los logros alcanzados, parecen ser valoradas en sí mismas: *“Ahora los supervisores vienen sólo una vez al mes, porque ven que trabajamos sí o sí, y otras escuelas más atrasadas los requieren más, pero es importante que nos supervisen y nos vengan a ver, ojalá eso no cese”*; *“Echo de menos, entiendo que son pocos en DEPROV, pero nos dejaron de lado, nos largaron así nomás al salir del P - 900; antes cualquier cantidad de materiales y asesoría, después nada, y uno tiene que seguir adelante. Fundar da harto material, pero queremos la parte del Ministerio, que nos aclaren las dudas sobre los programas nuevos.”*.

En una comunidad relativamente pequeña como la provincia de Arauco y con un DEPROV que se caracteriza por su buena coordinación interna y orientación de servicio, es factible –y de hecho, sucede con frecuencia– que muchos directores continúen en contacto telefónico con sus ex supervisores y resuelvan sus dudas por este camino, pero este contacto es percibido como insuficiente y también recarga aún más la abultada agenda de los supervisores, por lo que no parece ser la solución ideal. Los establecimientos requieren y solicitan un acompañamiento más permanente, que alimente la reflexión y el mejoramiento continuo, para asegurar de este modo que sus logros perduren en el tiempo.

De los relatos de los entrevistados pueden extraerse algunos elementos comunes que revelan en qué se asienta el liderazgo y la credibilidad de los supervisores, a saber:

Compromiso Profesional

Un primer elemento común es el compromiso y la consecuencia que los docentes perciben en los supervisores. De ellos se destaca positivamente, por ejemplo: *“Llega temprano y trabaja todo el día, sin parar”*; *“Es muy responsable, se compromete a traer un material y lo cumple”*; *“Es muy aplicada y organizada”*; de la jefa técnica del DEPROV se dice que *“es tremendamente profesional y preocupada de colaborar con las escuelas”*.

Dominio de Aspectos Técnicos

El dominio de aspectos técnicos es un componente importante del liderazgo de los supervisores: *“El supervisor se ganó nuestro respeto porque realmente domina los planes y programas y es un agente bastante motivador, nuestra reticencia a adoptar la medida que proponía, cambió porque él estaba ‘convencido’ de que lo que proponía era bueno, y supo explicarlo con ejemplos”*; *“La supervisora es muy didáctica y muy directa”*; *“Tiene mucho dominio de la Reforma”*; *“Le pedimos que nos ayude a ‘bajar’ lo que tiene que ver con el tema autoevaluación, para que lo podamos llevar a cabo, porque está en términos muy complejos”*; *“Es inteligente, preparada, le cuesta menos aprender, por el camino que nos fue guiando, quedó claro que había captado el problema de la escuela”*; *“[El supervisor] está en la acción, no en lo administrativo”*.

Uso de Metodologías Participativas

Los supervisores exitosos invitan a la participación y son respetuosos de las opiniones que escuchan: *“El supervisor motivaba, preparaba y cada uno opinaba; era claro para explicar, nos hacía preguntas, dinámicas de grupo con profesores y apoderados; los profesores tenían que exponer”; “No [hay que poner el foco en] tanto papel, lo que hay que hacer es sentarse a conversar, como ser humano. Acá hay hartito ‘feeling’ con el supervisor, conversa con todos, la autoridad no está en mandar sino en pedir opiniones, informarse de lo que pasa. Escuchar no quiere decir que uno acceda a todo. Es lo mismo que hago yo como director”.*

Retroalimentación Oportuna

Las dudas de los directivos y docentes siempre reciben una respuesta oportuna que les ayuda a crecer y perfeccionarse: *“Si tenemos alguna duda con lo de la JEC, viene alguien a capacitarnos, o nos dicen: ‘en tal página web está la respuesta’; siempre buscan alternativas para solucionar las dudas”; “XX es así, si cometes un error, te lo dice en tu cara, porque todos tienen que tirar el carro; si no, no marcha”.*

Respeto y Buen Trato

El trato adecuado y respetuoso abre puertas en el medio docente. El director de un establecimiento valora que los supervisores pasen por su oficina a saludarlo antes de iniciar el trabajo con los miembros de su equipo, aún cuando vengan por temas puntuales. En otra escuela que ya salió del P900, un jefe técnico relata: *“Para la observación de clases, la supervisora decía: ‘Me gustaría ir a tu curso, ¿puedo?’....la respuesta podría haber sido no, pero todos decían que sí, porque el trato era muy agradable.”* Este buen trato no se pierde ni en situaciones de conflicto, lo que genera reconocimiento y respeto en los docentes: *“Un colega tuvo una actitud desatinada y le enrostró un tema de la Reforma con el que no estaba de acuerdo; el supervisor argumentó educadamente su punto de vista. Nosotros estábamos de acuerdo con el colega, pero nos dio vergüenza ajena la forma como se expresó, el supervisor no tenía la culpa, se portó como todo un caballero”.*

Cordialidad y Cercanía Emocional

Los docentes de un liceo focalizado describen a su supervisor en los siguientes términos: *“El supervisor es un colega joven(...) uno lo puede tutear, hay un acercamiento más fraternal que beneficia la relación, da libertad para plantear las cosas con confianza”*. En una escuela rural, en tanto, las docentes destacan de su supervisor: *“Nos hace trabajar hard, pero es relajado y simpático, manda a comprar sopaipillas para todos, después del trabajo”*. El director de una escuela particular subvencionada focalizada, en tanto, relata que su supervisora *“siempre llega con un buen estado de ánimo, porque sabe que aquí no hay tremendos problemas”*. Esta percepción puede parecer paradójica, ya que la escuela trabaja en un entorno de alta vulnerabilidad y tiene bajos resultados en el SIMCE, pero ello tiene como consecuencia que los docentes se sienten favorablemente dispuestos hacia las

sugerencias que esta supervisora pueda brindarles.

4. Resultados que el Apoyo Técnico ha Conseguído

Aunque en muchas escuelas los cambios se encuentran todavía en una fase incipiente -por lo que no corresponde pronunciarse aún sobre la sustentabilidad de los mismos-, es posible identificar algunos señales de mejora.

El resultado del SIMCE habría mejorado entre los años 2001 y 2003. Considerando la cobertura total de las escuelas focalizadas de Arauco, esta provincia fue la que tuvo más escuelas que subieron su puntaje. De esta forma, de ser la cuarta provincia en la VIIIª Región en dichos resultados, pasó a ser la primera. En el nivel de los procesos, según la coordinadora de educación básica, actualmente los directores se muestran un poco más autónomos en su gestión y más preocupados de la implementación del currículum, aunque con desafíos pendientes en materia de la evaluación del aprendizaje alcanzado.

Otro avance significativo sería la incorporación de la educación especial a escuelas y liceos, como parte integrante de su quehacer y no como un programa adicional. Junto a eso habría surgido una mayor conciencia del problema y de la necesidad de un tratamiento temprano, lo que habría contribuido a “afinar el ojo” de los profesores para detectar a los niños con problemas de aprendizaje, emocionales, RS, etc., y derivarlos oportunamente a la evaluación con un profesional especializado. Sin embargo, aún faltaría articular mejor el quehacer de la educadora especial con el trabajo de aula; en tal sentido, está pendiente la conformación de los equipos comunales que deben difundir estrategias metodológicas

para trabajar, en el aula, con niños con dificultades.

5. Conclusiones y Aprendizajes Pensando en un Sistema de Supervisión

Foco en el Quehacer Esencial de la Escuela: la Implementación Curricular

Los entrevistados del DEPROV reafirman la importancia del cambio de enfoque del Mineduc en el logro de una mayor efectividad en la asesoría de las escuelas apoyadas: desde la administración de un sinnúmero de programas, se habría pasado a una mayor concentración en apoyar el quehacer esencial de las escuelas, es decir, la implementación curricular.

Si bien estiman que los programas entregaron herramientas valiosas para atender a otras tantas áreas deficitarias de las escuelas, también se habrían traducido en un cierto 'activismo' distractivo entre los supervisores, el cual hasta cierto punto, habría dificultado el avance de los establecimientos: *"Los programas nos desordenaban el naipe, andábamos todos los días haciendo jornadas y suspendiendo clases; a diferencia de otros colegios que sí estaban haciendo clases, a lo mejor no tan innovadoras, pero rigurosamente, los nuestros estaban estancados"* (profesional DEPROV).

El nuevo enfoque permitiría apoyar mejor el trabajo de las escuelas en torno al logro de aprendizajes; paralelamente, el asesoramiento de la gestión directiva se realiza con el objetivo de ponerla al servicio de la implementación del currículum, buscando involucrar al director en este tema, para transformarlo en líder pedagógico de su establecimiento.

Cargos Enriquecidos⁸²

Cada uno de los supervisores de este DEPROV, además de efectuar labores de apoyo a las escuelas, tiene responsabilidad sobre ciertos ámbitos (coordinación territorial, de nivel, de ciertos programas específicos, etc.). Este enriquecimiento del cargo se combina con un cierto grado de autonomía, dentro de un esquema de trabajo común, que les permite "hacer gala" de su iniciativa en la búsqueda de soluciones para los colegios que atiende. *"No es el funcionario al que yo le 'ordeno' lo que haga, ni el funcionario que hace lo que quiere, es un activo participante en ámbitos definidos con claridad"* (jefa (s) DEPROV).

El resultado es un empoderamiento de los miembros del equipo, que incide positivamente en la motivación de los supervisores con el trabajo realizado: *"Hay que creer un poco en la gente, si se les ponen por delante desafíos, ponen a disposición sus mejores competencias y su mejor compromiso, siempre hay excepciones, pero estamos hablando de la generalidad"* (jefa (s) DEPROV).

Otra ventaja de esta cultura del empoderamiento es que constituye un buen modelo para el trabajo que los supervisores deben realizar en las escuelas, ya que promueve el desarrollo

⁸² Según F. Herzberg, por 'enriquecimiento' de un cargo se entiende la incorporación a un cargo de menor nivel y relativamente baja dificultad, de responsabilidades más complejas, que representen un desafío para quien detente el cargo, y por lo tanto conlleven mayores posibilidades de satisfacción y crecimiento personal.

de capacidades en los sujetos atendidos. Adicionalmente, al no producirse con este esquema una división tajante entre supervisores 'de terreno' y jefaturas intermedias 'de oficina' (todos realizan labores de atención directa y de coordinación), las necesidades del 'sujeto atendido' se mantienen permanentemente en un primer plano y se incentiva la búsqueda de estrategias para brindar un buen servicio.

Especialización de los Supervisores

Existe una especialización, entre los supervisores, que toma en cuenta las fortalezas y la experiencia previa de cada uno, para asignarlo a un nivel determinado (por ejemplo, quienes apoyan a los establecimientos de educación básica, son profesores de educación general básica); esto, a diferencia de otros lugares en los que la asignación de tareas se realiza según otros criterios, como por ejemplo, el criterio territorial, donde *"un profesional supervisa todo, parvularia, básica, media, etc."*

Buena Coordinación y Trabajo en Equipo en el DEPROV

El trabajo de los profesionales del Departamento Provincial se potencia mediante la buena coordinación interna del departamento. Dado que los supervisores se especializan (por nivel, asignatura, programa, etc.), requieren del trabajo en equipo para complementarse respecto a aquellos temas que quedan fuera de su campo de expertizaje. Con ello, el DEPROV puede dar una respuesta oportuna y eficaz a las múltiples demandas y necesidades planteadas por los directores asesorados, lo que redundará, a su vez, en una mayor credibilidad de su gestión. A eso apelan los supervisores, cuando intentan convencer a los docentes de introducir algún cambio necesario en sus prácticas, y deben vencer la resistencia al cambio en las escuelas y en las personas.

Por otra parte, el trabajo en equipo con organismos externos, como los sostenedores municipales y la Fundación Arauco, permite optimizar los (siempre escasos) recursos existentes, en función de una mejor cobertura de las necesidades de la población atendida.

La buena coordinación se sustenta en el contexto de un clima laboral positivo y en ciertas condiciones personales de quienes dirigen (o dirigen técnicamente) el servicio: liderazgo, automotivación, perseverancia, muy buen manejo de las relaciones interpersonales, orientación al trabajo en redes y cierta estabilidad en el cargo, que permite que un estilo de trabajo se consolide e incorpore a la cultura del servicio.

Centralidad de la Atención a la Diversidad

El tema de las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) cobra gran relevancia en esta provincia, en la que se ha establecido una prevalencia significativa de problemas de aprendizaje asociados a factores socioculturales (RMS) entre la población escolar. El DEPROV asume esta diversidad y lleva adelante una serie de iniciativas para despertar

conciencia, tanto en los establecimientos atendidos, como entre los sostenedores, en torno a la necesidad de abordar esta problemática con los recursos técnicos y metodológicos adecuados, a la vez que colabora con la implementación de soluciones.

Con ello brinda un gran apoyo a los directivos, los que difícilmente pueden dar respuesta individualmente, a la alta diversidad en aula. Esta última, en alguna medida, también es representativa de lo que ocurre en otras escuelas municipales del país, las que no seleccionan a sus alumnos y sufren, por otra parte, el 'descrime' de sus buenos alumnos, a manos de sus competidores particulares subvencionados.

Trabajo en Redes de Docentes

Al igual que en otras experiencias, el impulso al trabajo en redes de los docentes tiene una influencia significativa sobre el manejo técnico y la motivación de los profesores: permite que éstos salgan del aislamiento y amplíen su visión; que adquieran nuevos conocimientos, socialicen las buenas prácticas y se pongan de acuerdo en un lenguaje común.

Escala

El DEPROV es capaz de brindar un buen soporte debido a que opera a una escala manejable; actualmente, los profesionales entrevistados parecen asumir como propio el desafío de sacar adelante a las escuelas que supervisan, pero eso quizás no sería posible si tuvieran un número mayor de establecimientos a su cargo: *"He tenido oportunidades de irme a trabajar al nivel regional, pero yo sé que mi efectividad tiene que ver con que conozco bien el ámbito provincial en el que me muevo, que es acotado, manejable. No sé si sería igualmente efectiva haciéndome cargo de un buque más grande [una mayor cantidad de escuelas o un territorio más amplio]"*, reflexiona una profesional del Departamento Provincial.

Desafíos Pendientes: Incentivos para los Buenos Equipos de Supervisión

Un tema importante, planteado por algunos supervisores, es el de la necesidad de reconocimiento e incentivos para los miembros del equipo: *"La gente funciona porque es profesional y por el compromiso [que cada supervisor siente] con el liceo, la escuela, la provincia, no con el Mineduc"*. Si bien al interior del Departamento se acostumbra a brindar reconocimiento al trabajo bien hecho, sus profesionales echan de menos un estímulo similar, de parte del nivel central: *"Sería importante que el supervisor X, que trabaja en Arauco o en Arica, supiera que el Ministro sabe que existe y que está haciendo una buena pega, y que le importa que siga haciendo esa pega buena o mejor todavía"; "No se trata de recibir un reloj de oro a los 30 años de servicio, sino de que, si una hace un trabajo destacado, te llegue una nota de felicitaciones, el último libro sobre un tema relevante para nuestro trabajo, un nombramiento interesante, como coordinador de pasantías"; "Aquí nos felicitamos mucho entre nosotros y también hemos tenido jefes habilidosos que nos felicitan con alguna frecuencia, pero en el fondo es como cuando en una familia los hermanos se*

felicitan entre sí, no tiene el mismo impacto que si a la familia le llega una tarjetita de felicitación del tío que está en Europa” (profesionales DEPROV). Pese a ello, conceden que la atención que ha recibido la gestión provincial, desde el nivel central (en referencia éste y otros estudios), es reforzante en sí misma: *“El que nos pregunten cómo hacemos la pega, es gratificante”*.

En lo referido a la motivación y refuerzo a la tarea bien hecha, el equipo de Arauco sugiere crear un fondo para concurso de proyectos e iniciativas de mejoramiento de la gestión de la supervisión, tipo PME, donde los departamentos provinciales puedan postular, de modo que si logran el respaldo de sus iniciativas, los fondos les permitan contratar perfeccionamiento, adquirir material bibliográfico actualizado e implementación tecnológica y, con estos insumos, implementar una innovación en su quehacer.

La Experiencia del Departamento Provincial Santiago Poniente

Una Manera Innovadora de Organizar los Equipos de Supervisión

Catalina Ruiz
Gonzalo Muñoz

Resumen de la Experiencia

Esta experiencia da cuenta de las dificultades para introducir innovaciones en el Sistema de Supervisión, sin llevar a cabo paralelamente una reingeniería del DEPROV, alinear al cuerpo de supervisores en torno a la nueva modalidad de supervisión y crear redes de apoyo entre ellos. El DEPROV Poniente formó triadas de supervisores con distintas especialidades o *expertise* (pedagógica, gestión, convivencia) a cargo de un conjunto de escuelas focalizadas. En éstas, llevan adelante actividades de apoyo a la planificación, seguimiento y evaluación del trabajo docente en el aula, apoyo que es trabajado en los talleres de profesores. Allí también, como en los EGE, se trabaja en torno a los conceptos clave de la Reforma. Al mismo tiempo, en sus visitas, los supervisores van respondiendo a las variadas peticiones específicas de directivos y docentes. Para las escuelas no focalizadas, se ha creado una forma de interacción en red con un soporte informático que contiene información relevante para cada uno de los ejes de la Reforma, junto con jornadas a directivos y docentes por comuna, para debatir los instrumentos puestos en la red, y visitas al azar a las escuelas para cotejar el uso y aplicación de los instrumentos.

Los antecedentes recopilados dan cuenta de las dificultades de los supervisores para lograr incidir en las prácticas pedagógicas en aula y dar un apoyo integral a las escuelas. Los entrevistados adjudican estas dificultades a distintos factores y posiblemente cada uno de los mencionados sea importante en algún grado. El tema es que se detecta una culpabilización recíproca de las dificultades: el trabajo por programa y no integral, por parte del Mineduc, la postura de los supervisores que no se sienten co-responsables y comprometidos con los resultados de la unidad educativa, y la actitud fiscalizadora, más que de apoyo, de algunos de ellos.

La experiencia pone un 'toque' de realismo, visibilizando las dificultades de alcanzar una verdadera reforma sin una reingeniería profunda en la forma de funcionar del Mineduc, de los DEPROV y de los supervisores. Es, en este sentido, una experiencia opuesta a la del Deprov Arauco, que muestra las posibilidades que se abren cuando se cuenta con liderazgo y convicción y se está dispuesto a encarar el tema de la misión y organización de un

departamento provincial.

1. Características Generales, Enfoque de Supervisión y Características de las Escuelas

Antecedentes del DEPROV Poniente

El Departamento Provincial de Educación Santiago Poniente asumió, en el año 2002, la tarea encomendada por la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región Metropolitana, de asistir y apoyar a los establecimientos educacionales de los sectores más pobres, a base de una categorización de establecimientos a partir de sus rendimientos en el SIMCE y de sus índices de vulnerabilidad. Sobre la base de estos indicadores, se identificaron 4 grupos de establecimientos -críticos, focalizados, de frontera y autónomos⁸³- entendiendo que la tarea primordial de los distintos departamentos provinciales era asumir una asesoría más directa hacia los establecimientos focalizados⁸⁴.

Asumiendo este desafío, el DEPROV Santiago Poniente elaboró, en ese entonces, un sistema novedoso de intervención en equipos de trabajo llamados “tríadas de supervisores”, que debían hacerse cargo de los establecimientos, cuyos resultados en el SIMCE no superaran los 240 puntos, vale decir, el universo de escuelas focalizadas⁸⁵. Esto derivó en la implementación de un sistema donde cada supervisor de la tríada debía hacerse cargo de uno de los ejes que prioriza el Mineduc.

Por su parte, para los establecimientos no focalizados (de frontera o autónomos), el DEPROV funcionaría como tradicionalmente lo hacen los departamentos provinciales: un supervisor por escuela, con visitas esporádicas. Esto último, bajo el supuesto que ese grupo estuviera constituido por establecimientos cuyos indicadores ilustraran mejores resultados y que, por lo tanto, no requirieran de un apoyo técnico tan sistemático de parte del DEPROV. Esto no debía impedir que, dentro de los indicadores de gestión del DEPROV, también se recomendará a las tríadas no dejar totalmente de lado a los establecimientos no focalizados, razón por la cual deberían visitarlos a lo menos una vez al año, e invitarlos a las distintas jornadas que organizaran los supervisores.

Escuelas del DEPROV Poniente

En concreto, el Departamento Provincial Santiago Poniente tiene bajo su jurisdicción, aproximadamente 440 establecimientos de nivel básico y medio. De ellos, 28 son escuelas “críticas”, cerca de 92 son “focalizadas” y el resto se divide entre establecimientos de “frontera” y “autónomos”. La matrícula de los establecimientos de nivel básico varía desde 250 a 2200 alumnos y en la educación media, ésta fluctúa entre 500 y 2500 alumnos (hay escuelas que tienen desde nivel medio-mayor, hasta educación de adultos). La gran mayoría

⁸³ En cuadro de la página siguiente se ilustran las variables de focalización y la distinción de categorías de escuelas

⁸⁴ Para las escuelas “críticas” la SEREMI dispuso el Plan de Asistencia Técnica a través de 7 instituciones privadas que, durante 5 años, prestarían asesoría técnica directa a las escuelas. Con este Plan el sistema de supervisión del DEPROV debe realizar menos visitas a los establecimientos.

⁸⁵ Las comunas que atiende el DEPROV Poniente son las siguientes: Renca, Quinta Normal, Cerro Navia, Pudahuel, Lo Prado, Estación Central, Maipú, Cerrillos.

de estos establecimientos son de dependencia municipal.

Criterios de Focalización 2004 DEPROV Santiago Poniente

Categorías	Indicadores		
	Resultados SIMCE	Grupo socioeconómico	Matrícula
Críticas A1	Escuelas categorizadas según SIMCE 1990, que se encuentran con asistencia técnica externa		
Críticas A2	Escuelas con SIMCE 2002 inferior a 200 puntos en matemáticas o lenguaje	Grupo socioeconómico A o B	Matrícula superior a 250 alumnos
Críticas A3	Escuelas con SIMCE 2002 inferior a 200 puntos en matemáticas o lenguaje	Grupo socioeconómico A o B	Matrícula superior a 200 alumnos
Focalizadas B1	Escuelas con SIMCE 2002 entre 200 y 238 puntos en matemáticas o lenguaje	Grupo socioeconómico A o B	Matrícula superior a 500 alumnos
Focalizadas B2	Escuelas con SIMCE 2002 entre 200 y 238 puntos en matemáticas o lenguaje	Grupo socioeconómico A o B	Matrícula inferior a 500 alumnos
Focalizadas B3	Escuelas con SIMCE 2002 entre 200 y 229 puntos en matemáticas o lenguaje	Grupo socioeconómico A, B o C	Matrícula superior a 500 alumnos

Distribución de Establecimientos Críticos, Focalizados, de Frontera y Autónomos.

	Críticos (A1+A2+A3)	Focalizados (B1+B2+B3)	"C" Frontera	"D" Autónomos	Total
Básica	25	73	96	121	315
Media	3	19	5	98	125
Total	28	92	101	219	440

Origen y Trayecto del Trabajo en "Tríadas": Cambios Importantes

La organización de equipos de trabajo en tríadas de supervisores se origina bajo la hipótesis de que se debe entender a la unidad educativa - escuela o liceo - como un sistema que se construye y sostiene a base de 3 ejes interrelacionados entre sí: currículum, gestión institucional y convivencia escolar. Así, no es posible que exista un único supervisor que pueda abarcar y apoyar todos estos temas de forma eficiente y menos aún adaptarlos a los contextos individuales de cada escuela. Se requiere, entonces, de supervisores que se especialicen en alguna de estas áreas. Es así como surge la convicción de que tres miradas sobre el mismo sistema permitirían complementar y aunar los criterios de intervención.

En un primer momento de implementación del trabajo en tríadas, se asignó como responsabilidad, a cada integrante del equipo, una de las 3 dimensiones antes mencionadas. Asignar esta responsabilidad no significaba atender esta dimensión aisladamente. Por el

contrario, suponía que cada supervisor debía trabajar articuladamente con los responsables de las otras dos dimensiones e incluso trabajar las estrategias, coordinadamente. En general, los supervisores debían apoyar el trabajo de los Equipos de Gestión (EGE) de los establecimientos, en la línea de gestión institucional; a los talleres de profesores, en el eje de implementación curricular y a los comités de convivencia, en la línea de convivencia escolar.

La asignación de cada área temática o dimensión, por supervisor, se realizó sobre la base de los intereses, habilidades o preferencias señaladas por cada uno de ellos, a la jefatura del Departamento, sin contar con algún procedimiento específico que determinara las competencias necesarias para que los supervisores se hicieran cargo de cada dimensión.

A fines del año 2001, asumió un nuevo jefe técnico que, durante el año transcurrido entre 2003 y 2004, re-enfocó el trabajo de las tríadas. Este profesional venía del nivel central del Mineduc y asumió rápidamente un liderazgo que, si bien al principio le ocasionó ciertas complicaciones, dadas las transformaciones que implementó, con el tiempo legitimó y logró consolidar entre los supervisores la percepción de una jefatura más guiada y centrada en lo pedagógico. *“Yo creo que el jefe técnico es el único que ha tratado de sacarnos el trote y ha tratado de llevarnos hacia donde él quiere, en el fondo que es centrar esta cuestión en la cosa pedagógica”* (supervisora).

Aún cuando esta nueva modalidad de trabajo aparecía como una innovación interesante en cuanto a la manera de organizar el trabajo con las escuelas, a dos años de funcionamiento de las tríadas y tras un cambio en la dirección provincial, se determinó que el trabajo realizado no estaba rindiendo frutos. Dos hechos se pudieron observar con relación al desempeño de los equipos de trabajo, que pusieron en jaque al sistema de tríadas:

- ✍ En algunas tríadas, los integrantes simplemente se repartieron la carga de los establecimientos, reinstalando así la estructura tradicional de trabajo: un supervisor-un establecimiento.
- ✍ En otras, sin establecer coordenadas de integración, los supervisores asumieron las dimensiones aisladamente, de manera tal que, por ejemplo, quien asumía ‘convivencia escolar’, no atendía ni apoyaba las otras dos dimensiones: *“Y cada uno tomaba su área y después, hubo complicación porque cada uno entendía su área y no entendía la otra, eso nos complicó”* (supervisora).

Este deficiente desempeño del trabajo de las tríadas pudo deberse a una débil alineación de los equipos de trabajo con los objetivos, pero sobre todo, con el sentido final que tenía la implementación del nuevo sistema de supervisión en los establecimientos. Esta falta de compromiso con la hipótesis que guiaba el nuevo modelo, se relaciona también con el hecho de que, desde la jefatura, no surgieran propuestas de estrategias internas, que hubieran podido “seducir” a los supervisores para trabajar con motivación y entusiasmo en este

nuevo sistema.

Considerando estos y otros aspectos, a fines de 2003 y comienzos de 2004, fue necesario reajustar el modo de trabajo del Departamento Provincial para reforzar el trabajo en equipo entre supervisores, dado que el desempeño individual no permitía asumir efectivamente la complejidad de los establecimientos educacionales, por la escasa comunicación existente entre los supervisores. Se tomaron dos medidas importantes: primero, se reorganizaron las tríadas, de acuerdo a criterios internos, básicamente guiados por la juventud y capacidad de los supervisores. Aquellos con una mirada más abierta y más jóvenes quedaron a cargo de las escuelas focalizadas, mientras que los más reticentes al cambio fueron destinados a establecimientos no focalizados.

La segunda decisión importante consistió en cambiar el proceso de apoyo a los establecimientos focalizados. La innovación principal pasó por distinguir en el trabajo de los supervisores tres momentos metodológicos: Planificación del año a través de un diagnóstico elaborado por escuela; Implementación posterior de un Plan Anual de Asesoría; y un momento final de Evaluación del trabajo realizado⁸⁶.

Ahora bien, es necesario relevar el hecho de que este nuevo modelo de supervisión se elaboró en el nivel de la jefatura, sin incorporar en su diseño a las escuelas. Éstas últimas, como siempre, incorporaron la nueva fórmula de trabajo de los supervisores, de la misma manera como han enfrentado la llegada de programas o proyectos desde el Mineduc, es decir, pasivamente. Sin embargo, debe recalcar el esfuerzo que desde 2004 está desarrollando esta provincial que, si bien no ha realizado un levantamiento previo de las necesidades de cada escuela (a partir del cual, por ejemplo, diseñar procedimientos o instrumentos más pertinentes), ha incorporado el modelo de aseguramiento de la calidad. Dicho modelo introduce la etapa de diagnóstico por escuela, momento en que el supervisor debe “empaparse” de la realidad de cada unidad educativa, para luego, en conjunto, elaborar un plan de acción.⁸⁷

Orientaciones 2004: la ‘Carta de Navegación’ de este Sistema de Supervisión

El DEPROV Poniente trabaja en concordancia con las políticas emanadas del Mineduc y organiza su trabajo anual a partir de las orientaciones que provienen del nivel central. Las orientaciones nacionales y regionales de políticas ministeriales son asumidas con el objeto de “bajarlas” y de lograr “instalarlas” en el nivel de los establecimientos, es decir, en el nivel micro. Así, los supervisores han debido hacerse cargo y velar por el buen funcionamiento de los dispositivos que la Reforma Educacional ha venido instalando en el nivel de las escuelas y liceos: equipos de gestión funcionando, talleres de profesores, grupos profesionales de trabajo, entre otros. En estos contextos, la función primordial del supervisor consiste en apoyar la instalación de estos dispositivos para que sus actores reconstruyan sus prácticas asumiendo el sentido del currículum, la estructura didáctica de los programas de estudio, los conocimientos previos de los alumnos y la diversidad de procedimientos, de acuerdo a los temas.

⁸⁶ Para los establecimientos llamados de Frontera y Autónomos, es decir, los no focalizados, se estructuró, a partir del año 2004, un trabajo de apoyo en base a una “red de actores”, tema que se trabaja más adelante en este mismo informe.

⁸⁷ El Modelo de Aseguramiento se comenta con mayor detalle en la sección 3.

En función de esta orientación general, a comienzos de enero de cada año, se establecen los compromisos de desempeño de los equipos de supervisión regionales, para ese año. En el año 2004, los compromisos adquiridos por el DEPROV Poniente fueron los siguientes:

Compromiso	Meta (a cumplir por la totalidad de los establecimientos del DEPROV)
Compromisos de Gestión	100% de los establecimientos debe cumplir, al menos, con el 60% de sus compromisos.
Plan de Acción	100% de los establecimientos debe tener formulado su Plan de Acción.
Cuenta Pública	Debe integrar resultados del Plan de Acción, cuya estructura debe centrarse en resultados de aprendizaje en conjunto con aquellos asociados a la implementación de las líneas de apoyo al establecimiento.
Plan de Trabajo UTP	Seguimiento e informe periódico del 'estado de avance' de logros de aprendizaje, por nivel.
Taller de Profesores	Acompañamiento presencial a un mínimo del 50% de los talleres. Cronograma de taller orientado a reformular la práctica, en función de los problemas de aprendizaje detectados en el período.
Refuerzo Educativo	El 100% de las escuelas que acceden a la línea deben cumplir con los objetivos de su proyecto.
T.A.P	El 100% de escuelas con TAP debe cumplir con los objetivos del proyecto.
P.I.E	Informe periódico de la UTP sobre atención de niños integrados señalando logros y dificultades.

Adicionalmente, se señalan para cada nivel o línea de acción, los indicadores asociados y la prioridad política que adquieren dichos indicadores, en cada caso. Estos indicadores de gestión regional suman 19, incluyendo el programa Chile Califica. Además, se establecen los procedimientos de medición y los medios de verificación necesarios para realizar el monitoreo. La importancia de resumir este cúmulo de indicadores radica en el hecho de que ellos representan fielmente la orientación que el DEPROV ha venido siguiendo en el

último tiempo. El siguiente cuadro ilustra lo señalado anteriormente:

Programa	Prioridad política	Indicador
Gestión Escolar, PME y Supervisión	Aseguramiento de la calidad	Porcentaje de establecimientos (2003-2004) que evidencian avances en el cumplimiento de los objetivos de sus Planes de Mejoramiento.
Educación Parvularia	Implementación curricular	% de escuelas que realizan proyectos de implementación curricular.
Educación Básica	Cobertura primer nivel de Transición	% de alumnos que se incorporan al primer nivel de Transición.
	Implementación curricular-impacto en los aprendizajes	% de alumnos de 2 básico que leen de acuerdo a los objetivos establecidos en el marco curricular.
		% de alumnos de 2 básico de escuelas focalizadas que resuelven problemas aditivos simples, utilizando procedimientos del nivel.
	Desarrollo profesional docente	% de escuelas focalizadas P-900 y micro-centros que en el taller de profesores y reunión mensual de micro-centro tiene como foco de su reflexión pedagógica, la discusión y estudio de los nuevos planes y programas y su proyección en el aula.
Educación Media	Aseguramiento de la calidad en contextos adversos	% de planes de acción III que tienen como resultado aprobación de su continuidad para el año 2005.
		% de planes de acción II que, habiendo completado su ciclo de supervisión, tienen como resultado final la aprobación del plan en su conjunto.
	Desarrollo pedagógico	% de liceos que culminan la nivelación al 30 de septiembre de 2004, sin ningún alumno en el nivel 1 de matemáticas y lenguaje, habiendo desarrollado el trabajo en grupo de nivel.
Coordinación Programas Transversales	Retención escolar	% de alumnos becados 2003, que continúan con beca 2004.
	Participación	% de Consejos Escolares constituidos y en funcionamiento.
	Formación ciudadana	% de docentes que aplican estrategias de formación ciudadana
	Deporte y cultura en edad escolar	% de comunas que implementan plan comunal en el área sociocultural.
Educación Especial	Integración escolar	% de alumnos integrados en establecimientos regulares
EIB-Orígenes	Becas indígenas	% de alumnos becados.
Chile Califica	Interculturalidad	% de establecimientos que tienen alto o muy alto índice de apropiación de su propuesta EIB.
	Aseguramiento de la calidad de los liceos EMTP	Número de especialidades que son presentadas por los establecimientos de la EMTP, para someterse a un proceso de aseguramiento de la calidad.
	Modalidad flexible de nivelación de estudios	Número de alumnos que aprueba su escolaridad básica o media durante el año 2004.
	Orientación vocacional y	Número de establecimientos que durante 2004 forma

consejería laboral

parte de una red de orientación vocacional y consejería
laboral.

Al observar las metas e indicadores con que trabajan anualmente los supervisores, resalta el criterio generalizador con que se trata a las escuelas. Las metas señaladas refieren más bien a compromisos “burocráticos” que el DEPROV asume con el nivel central y no están en directa relación con los resultados obtenidos por cada escuela, ni dan cuenta de los procesos de gestión internos por los que atraviesa cada establecimiento. De esta manera, se dificulta el trabajo de identificar prioridades o focalizar esfuerzos tendientes a mejorar



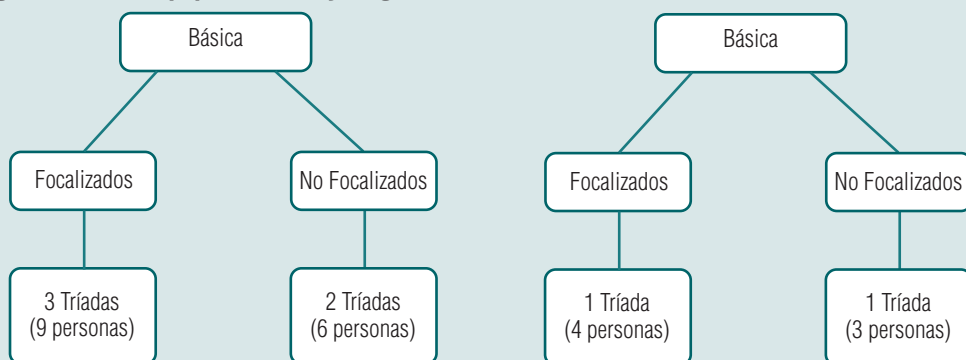
individualmente los resultados por escuela.

2. Recursos Humanos y Organización de la Institución para Prestar Apoyo Técnico

¿Cómo se Organiza la Supervisión, Actualmente?

En materia de organización para la tarea de supervisión, el Departamento Provincial, hoy, sigue utilizando una estrategia diferenciada para establecimientos focalizados y no focalizados. Para asumir el trabajo en los establecimientos focalizados, el DEPROV cuenta en la actualidad con 3 tríadas que atienden las escuelas básicas y una 'tríada' (de 4 personas) que atiende a los liceos de educación media. En total, el número de escuelas y liceos focalizados supervisados por las tríadas es de, aproximadamente, 93. En concreto, cada tríada atiende alrededor a 30 establecimientos focalizados. La particularidad de este modelo, respecto del anterior, es que los supervisores no se encargan de un área o eje temático, sino que más bien trabajan en equipo para abordar los problemas de las escuelas y para cumplir con las distintas etapas del proceso de supervisión que se ha diseñado (diagnóstico, implementación de un plan, evaluación). En el siguiente esquema se resume la organización actual de la supervisión ministerial.

Organización de Equipos de Trabajo según Focalización



Las orientaciones generales que guían el trabajo de los equipos de supervisión se establecen, como se ha mencionado, en los “Compromisos de Desempeño”, que constituyen los lineamientos básicos para el desempeño anual de cada supervisor. Esos compromisos de desempeño tienen que ver, entre otros aspectos, con asegurar el cumplimiento de objetivos de gestión de los establecimientos, asesorar a las escuelas en la elaboración de sus planes de acción, apoyar el trabajo de la UTP, ayudar a las escuelas a organizar el currículum, apoyar la articulación entre niveles y aportar en la distribución del tiempo, todo lo cual es acompañado de un seguimiento e informes periódicos sobre los estados de avance de los logros de aprendizaje. Asimismo, los compromisos suponen la realización de un acompañamiento presencial a los talleres de profesores y organización de instancias grupales de trabajo, actividades orientadas a reformular prácticas, en función de problemas de

aprendizaje específicos presentados en el período.

Como ya se insinuó de alguna manera, uno de los problemas más importantes que enfrenta el DEPROV -con el propósito de instalar una nueva mirada y un nuevo estilo de supervisión y no sólo de hacer cambios en la organización de los equipos- es el perfil de los supervisores con los que hoy se cuenta. El promedio de edad, desde ese punto de vista, sería actualmente demasiado alto para pensar en instalar en ellos una forma más cercana y dinámica de trabajar con las escuelas.

Este “problema de la edad” ha generado dificultades *“estructurales y muy difíciles de modificar”* en el cuerpo de supervisores, dadas las dificultades observadas en ellos para adaptarse a los cambios, incidir sobre las prácticas pedagógicas en aula y dar un apoyo integral a las escuelas.⁸⁸ Si bien es cierto, se ha logrado introducir cambios en el equipo, la antigüedad y apego de algunos supervisores al estilo “contralor” son aspectos estructurales de los cuales esta experiencia de supervisión no ha podido abstraerse.

Uno de los directivos del Departamento Provincial resume muy bien las dificultades que se ha debido enfrentar, a la hora de pensar en un nuevo modelo de supervisión: *“Si uno mira el interior del grupo del supervisor, entonces uno observa, en primer lugar, una muy baja capacidad de plantear temas comunes y asumirlos colectivamente; significa que al interior del supervisor no había una capacidad de relación profesional entre ellos, cada uno se defiende, la actitud principal del supervisor es defensiva, echa la culpa a otros, culpa a situaciones externas de su ignorancia, entonces eso había que superarlo con trabajo en equipo, esa fue otra misión para tener la necesidad de desarrollar la interacción al interior del departamento, en una perspectiva de mayor riqueza”* (jefatura DEPROV).

Apoyo que Reciben los Supervisores y Trabajo Compartido

Hasta el año 2003, se establecían días de permanencia de los supervisores en el DEPROV con el objetivo de realizar reuniones de trabajo de equipo en tríadas, para efectuar un seguimiento y monitoreo a los establecimientos y fortalecer el trabajo interno. Sin embargo, tal como se ha señalado, esta forma de organización del trabajo no rindió los frutos esperados. Ello, porque las tríadas se repartieron la carga de los establecimientos y no trabajaron articuladamente, reinstalando la estructura tradicional de un supervisor por cada escuela, o bien porque los supervisores asumieron las dimensiones de trabajo aisladamente. A partir de lo anterior, para el año 2004, se acordó destinar el día lunes a la permanencia en oficina de los distintos equipos, a través de instancias de trabajo y encuentro de todos los supervisores del DEPROV. Adicionalmente, se han organizado reuniones más específicas, sólo con los supervisores de establecimientos focalizados, en las que se han realizado talleres de perfeccionamiento y actualización con profesionales del nivel central. Por su

⁸⁸ Según la jefatura del DEPROV, algunos de los argumentos más usados por los supervisores de mayor edad para no aceptar los cambios de modo de trabajo son los siguientes:

- Apelar a la historia: “siempre hemos hecho las cosas de determinada manera, por lo que se nos hace muy difícil cambiar”
- No asumir que se puede trabajar en el mejoramiento de los resultados: “hemos sido exitosos entonces, ¿porqué cambiar?”
- Una sensación de desesperanza respecto de posibles cambios e innovaciones: “alguna vez se trató de trabajar de esta manera y no resultó”
- Los años de servicio: “llevamos bastante tiempo en esto, no nos pueden venir a decir lo que tenemos que hacer en educación”

parte, las reuniones entre los supervisores de establecimientos no focalizados han tenido como foco central la creación de un “espacio conversacional” para aunar criterios en sus prácticas de supervisión.

Estas dos últimas instancias de trabajo común son muy valoradas por los supervisores, tanto de los establecimientos focalizados como de los no focalizados, ya que contribuyen a establecer un contacto más directo con la jefatura, así como también les permiten sentir que cuentan con el apoyo permanente del jefe técnico para cualquier duda o demanda específica. Por otro lado, para el jefe técnico provincial se trata también de instancias claves para ir evaluando el trabajo de los supervisores y percibir posibles fallas que pueden ser corregidas.

La Relación de la Supervisión con Otros Actores Relevantes

El Departamento Provincial Poniente ha introducido algunas innovaciones o adelantos respecto de la relación con los sostenedores municipales. A partir, específicamente, del trabajo en redes de actores de establecimientos no focalizados, realizado durante el año 2004, este DEPROV ha podido establecer ciertas alianzas estratégicas con algunos municipios, en especial con los jefes de los departamentos de educación: *“Con ellos hemos iniciado una relación de trabajo compartido, y ahí ha habido un crecimiento interesante en algunas comunas, un esfuerzo al menos de ir entendiendo y hacer sintonía y sinergia en el trabajo, entonces hay cosas como no duplicar lo que estamos haciendo, que nosotros hacemos unas acciones y ellos hacen otras con las escuelas, sino que poder establecer criterios comunes de trabajo con las escuelas”* (jefatura DEPROV).

Se ha trabajado con los distintos municipios a través de un sistema de visitas, en las cuales, tanto supervisores focalizados como no focalizados se reúnen con los distintos Daem y Corporaciones, con la intención de crear espacios de discusión y aunar criterios de intervención hacia los establecimientos. En concreto, el DEPROV ha planificado el trabajo de la siguiente manera:

- ✍ Reuniones mensuales con los directores municipales, a quienes se les entregan las planificaciones de las actividades por realizar (con los focos de preocupación principales y metodologías a seguir).
- ✍ Reuniones con equipos técnicos de las 8 comunas (al momento de este estudio, se habían realizado reuniones con equipos técnicos de 3 comunas). Entre ellos destaca la participación de la comuna de Maipú, que está en mayor ‘sintonía’ con el discurso del DEPROV, a diferencia de Pudahuel que es, en contraste, una comuna *“muy desordenada, caótica, con ganas pero sin acciones”* (supervisor).

Con respecto al trabajo realizado con los sostenedores privados, el resultado no ha sido bueno; así lo afirman los propios supervisores: en el año 2003, el DEPROV habría organizado algunas jornadas de difusión de las políticas de la Reforma por comuna, invitando

210

3. El Trabajo con las Escuelas y Liceos

El trabajo de apoyo y asesoría técnica que realizan los supervisores del DEPROV Poniente distingue, como se ha señalado, entre establecimientos focalizados y no focalizados. Se profundiza, en ambos casos, por separado.

Estrategias y Trabajo de los Supervisores en Establecimientos Focalizados

Durante el año 2004, a cada tríada se le asignó la responsabilidad de elaborar un diagnóstico o línea base de cada escuela y liceo focalizado, de acuerdo a distintos datos e indicadores, tales como resultados SIMCE, índices de repitencia, deserción, retiro, etc.

Adicionalmente, las tríadas han estado trabajando para la elaboración de este diagnóstico a base del Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión, enviado por el Mineduc. Este Modelo de Calidad se inicia con la autoevaluación del establecimiento, en 5 áreas: liderazgo; procesos pedagógicos; convivencia y apoyo a los estudiantes, personas y recursos; y resultados. Esta autoevaluación es un proceso complejo, involucra a gran parte de la comunidad educativa e implica un importante esfuerzo de ésta por recopilar información tendiente a demostrar (a través de evidencias) el grado de avance real que tiene cada establecimiento, respecto de indicadores específicos.

Ahora bien, considerando como insumo dicho diagnóstico, debía elaborarse al término del año, desde la supervisión provincial, un Plan de Asesoría Anual por establecimiento. Este plan debía indicar las estrategias de mejoramiento y señalar claramente las acciones de apoyo que el supervisor debería desarrollar, para que el EGE, el Taller de Profesores o el Comité de Convivencia pusieran en práctica los lineamientos de la planificación señalados⁹⁰. El responsable de la implementación del Plan Anual de Asesoría (2005) es cada supervisor con sus escuelas. Finalmente, se ha estructurado una fase de evaluación de la implementación del plan, que se orienta a recoger la información necesaria para medir el cumplimiento efectivo de las metas y cuya responsabilidad debe ser asumida por la tríada en su conjunto.

En la práctica, los supervisores habrían respetado las distintas fases de la intervención en este tipo de establecimientos, aunque centrando su trabajo, principalmente, en apoyar la gestión de las UTP y, en algunos casos, de directivos y profesores; esto último, a través de sus visitas y de jornadas-talleres, donde los supervisores asumen el liderazgo.

A los supervisores de los establecimientos focalizados se les ha pedido visitar al menos cada 15 días las escuelas, durante aproximadamente medio día. La programación de las visitas es realizada por cada supervisor, de acuerdo a su propio criterio. En algunos casos, éstos avisan y en otros, como ya conocen la organización del trabajo al interior de las escuelas, llegan sorpresivamente para apoyar, por ejemplo, el trabajo de Talleres de

⁹⁰ Este Plan debe contrastarse, a principios del próximo año, con el plan anual que elabora cada establecimiento, para realizar, en ambos planes, los ajustes necesarios que complementen y orienten el trabajo en una sola dirección.

Profesores o de los EGE.

En concreto, el trabajo de apoyo técnico que los supervisores realizan *in situ*, con cada uno de los establecimientos asignados, puede resumirse en tres líneas básicas:

- ✍ Planificación, seguimiento y evaluación: la evaluación realizada por el DEPROV muestra que los profesores no estarían planificando sus clases, que no realizarían un eficiente seguimiento a los resultados y logros de los alumnos y, por último, que las evaluaciones no estarían en directa relación con lo planificado. En función de lo anterior, la tarea de los supervisores en los talleres de profesores ha enfatizado la importancia y valoración de realizar estas prácticas y procedimientos docentes, como un esfuerzo destinado a instalar, en los establecimientos, mecanismos de mejoramiento continuo. Para ello, gran parte de los talleres de profesores tiene como objetivo realizar un análisis y reflexión más acabada de los programas de estudio que se aplican en estas escuelas, así como también incentivar la elaboración de las planificaciones como instrumento fundamental para realizar una buena clase. Las modalidades de trabajo en los talleres son similares: los docentes se reúnen con el supervisor, al menos una vez al mes, y discuten sobre currículum, implementación de nuevas estrategias pedagógicas, métodos de planificación, etc. Generalmente, el supervisor expone las distintas materias y luego se procede a una ronda de comentarios e intercambio de experiencias, es decir, a un diálogo horizontal entre los docentes y el supervisor.
- ✍ “Empoderamiento” de los conceptos claves de la Reforma: se realizan sesiones - tanto en talleres de profesores como en reuniones de EGE- de profundización en temas de currículum (tales como aprendizajes significativos, actividades genéricas, entre otros). Este trabajo de “difusión” de los conceptos centrales de la Reforma, también lo realizan con los EGE de los establecimientos⁹¹.
- ✍ Apoyo en aspectos específicos: se refiere al apoyo que prestan los supervisores durante sus visitas a una variada gama de peticiones formuladas desde los establecimientos y que se relacionan, sobre todo, con aspectos de carácter normativo y formal.

Cada una de estas acciones o áreas de intervención se ‘cruza’, de alguna manera, con las tres etapas del proceso de apoyo que el DEPROV ha distinguido. Estos distintos tipos de apoyo se incluyen, tanto en el diagnóstico, elaboración y ejecución del plan de supervisión, como en la evaluación final del trabajo.

Estrategias y Trabajo de los Supervisores en Establecimientos No Focalizados

Para los establecimientos no focalizados se estructuró, a partir del año 2004, un trabajo de apoyo a base de una “red de actores”, instancia que intenta aglutinar y promover el trabajo conjunto de directores, jefes técnicos, orientadores e inspectores generales, en cada una de las 8 comunas que pertenecen a este DEPROV. Esta nueva forma de atención surge de

⁹¹ Por ejemplo este año, los supervisores han estado elaborando el diagnóstico de cada escuela, y lo han hecho siguiendo el Modelo de Mejoramiento a la Calidad, dónde el trabajo auto evaluativo ha significado apoyar la elaboración de descriptores y evidencias de procesos al interior de los establecimientos.

una demanda de los propios establecimientos no focalizados, debido a que éstos se sintieron abandonados, en la medida en que el DEPROV ponía sus esfuerzos, básicamente, en los establecimientos focalizados.

Como se adelantó, para atender a estos establecimientos no focalizados, el DEPROV organizó el trabajo a base de 3 tríadas que asumieron y se hicieron cargo de la red de escuelas básicas y una tríada que asumió a los liceos. En este caso, el total de establecimientos suma más de 300, lo que significa que cada triada asume prácticamente 100 escuelas. La idea que está detrás este tipo de intervención es, por una parte, responder a una creciente demanda de apoyo y asesoría por parte de los establecimientos no focalizados, y por otra, poner a trabajar en redes de funcionamiento efectivo a estos actores. Las modalidades de trabajo, en este caso, han sido fundamentalmente tres:

- ✍ Poner en la red (computacional) información relevante para cada uno de los ejes y focos de la política educativa (gestión, convivencia, currículum), con acceso para todos los actores que conforman las redes. Esto significa que los actores de las distintas redes pueden contar con insumos relevantes, como por ejemplo, algunas herramientas de evaluación y seguimiento.
- ✍ Realizar jornadas por actores, por comuna, para debatir y discutir instrumentos de evaluación y seguimiento (qué están en la red).
- ✍ Visitar establecimientos al azar, por comuna, para cotejar el uso y aplicación de instrumentos en la práctica y evaluar su situación general⁹².

La evaluación de esta “red de actores” no es muy positiva. Según la jefatura técnica, este tipo de supervisión se ha dedicado básicamente a hacer jornadas cuyo resultado no ha sido tan exitoso como se pensaba. En estas instancias, los supervisores exponen los diferentes temas técnicos (planificación, evaluación, rendimientos, etc), pero los distintos actores no participan lo suficiente, lo que transforma a dicha oportunidad en una especie de cátedra, donde no se realiza intercambio de visiones. Por tanto, el objetivo principal que perseguían estas jornadas, destinado a construir espacios de conversación y discusión, no se ha logrado. Además, con respecto a las visitas, éstas han sido bastante tradicionales, y no han mostrado la particularidad que se supone debieran tener: percibir y registrar el estado de las nuevas prácticas que, se presume, se instalan en los establecimientos, a través de los nuevos instrumentos.

A juicio de los supervisores, sin embargo, dado que los establecimientos atendidos se sentían abandonados o no atendidos, el trabajo en red ha generado un impacto importante en la “autoestima” de estas escuelas y liceos. En efecto, éstos se sienten más acompañados

⁹² Los supervisores señalan que existe una fuerte demanda de visitas desde los establecimientos, lo que se debería básicamente a las dificultades que estos presentan, en dos áreas principales: implementación curricular y reglamento interno.

y menos alejados de la supervisión que antes de que esta red fuera creada.

Una Mirada desde las Escuelas

La mirada desde los establecimientos hacia el apoyo técnico que les brindan los supervisores, surge de la experiencia de trabajo compartido durante años. Para la gran mayoría de los entrevistados, el trabajo que realizan los supervisores en las escuelas y liceos sigue siendo prácticamente el mismo. Este consiste en visitar con cierta frecuencia los establecimientos, juntarse en reuniones con los equipos directivos, ver temas generales de la gestión del establecimiento y en algunas ocasiones, visitar las salas.

Sin embargo, los entrevistados -directivos y docentes- reconocen un cambio, principalmente relacionado con las frecuencias de las visitas y con el énfasis que actualmente se le da a otros temas y actividades orientados a apoyar la planificación, el seguimiento y la evaluación del trabajo docente en el aula. Este apoyo ha sido trabajado, principalmente, en los Talleres de Profesores: *“Sí, hay más presencia. Antes no se veía la supervisión. Antes uno no le conocía el nombre a la supervisora. Pasaba una vez al año como mucho. Ahora las ubicamos más. Y eso está bueno, porque antes sabíamos que había alguien, pero no se acercaban a la sala, no hacían talleres, ni nada de eso. Este año por primera vez hemos visto que hay un supervisor que hace talleres”* (profesora).

Ahora bien, los directivos y especialmente los docentes, identifican ciertos ámbitos claves para una buena gestión pedagógica en sala, que no estarían siendo cubiertos por el apoyo brindado por los supervisores. Aunque reconocen una mayor preocupación e interés en temas esencialmente pedagógicos, reclaman también un acompañamiento más directo a los docentes en su quehacer cotidiano: *“O sea, participan en las reflexiones más que antes, pero sabemos que no es suficiente. Debería ser mucho más y todavía falta en el tema de la supervisión un trabajo más constante con los profesores. Que se preocupen cuáles son nuestras necesidades y a partir de eso trabajar en los talleres. O sea, estamos haciendo una evaluación, hagamos talleres sobre cómo se hace una evaluación. Estamos fallando en la metodología de matemáticas sobre cómo se hace una división, hagamos un taller para mejorar ese tema. Lo que nos gustaría es que el próximo año dieran talleres sobre la evaluación docente. La mayoría creo que requiere información más profunda. Esto porque de repente uno se queda con lo que tiene y le falta actualizarse”* (profesor).

La insatisfacción de las escuelas y liceos tiene que ver también con la expectativa que tienen de los supervisores, o lo que imaginan como un “supervisor ideal”. Para las escuelas y liceos visitados, la supervisión todavía es percibida, básicamente, como algo “confrontacional”, “muy crítica de nuestro trabajo”, “que vigila”, “que mantiene poco contacto”, todos elementos que se alejan del “deber ser” en materia de supervisión, en términos de lo que el propio Mineduc ha venido definiendo. En efecto, la supervisión sigue siendo para estas escuelas, sinónimo de fiscalización y no de apoyo en lo técnico-pedagógico. Los establecimientos resaltan, además, la necesidad de contar con “expertos” en ciertos temas específicos para apoyar sus prácticas en aula, aspecto que en la actualidad

no es bien abordado por los supervisores: *“Debería manejar la totalidad de los temas pero ser experto [sólo] en uno. Tiene que ser un buen comunicador pero también que sepa escuchar, porque una cosa es explicar bien lo que uno quiere decir pero también tiene que escuchar. O sea, si uno quiere tener una buena llegada, no puede estar siempre confrontacional sino que hay que entender que estamos juntos y estamos todos trabajando para el mismo lado. Por ejemplo, el hecho de que vengan a ver qué es lo que no se ha hecho, en vez de ver que sí se está haciendo, y que hay logros. Que te digan las cosas positivas, lo estás haciendo bien, sigue igual. O sea tiene que haber de todo. Si uno recibe críticas es rico saber que de repente uno está haciendo bien las cosas y recibir las felicitaciones”* (profesora).

Si las escuelas se muestran insatisfechas con el cambio real en los supervisores, estos últimos son también bastante críticos respecto del desempeño de los docentes, lo que tiene que ver básicamente con dos elementos:

- ✍ Los profesores no estarían planificando sus clases, ya que no valorarían la importancia de esa planificación, a lo cual se suma el hecho de que no siempre cuentan con el tiempo disponible para realizarlas.
- ✍ Los profesores no conocen o no se han “empapado” de los conceptos claves de los programas y lineamientos curriculares vigentes: los conocen solo discursivamente pero, en rigor, no los manejan ni aplican. Por ejemplo, conceptos como *‘aprendizajes significativos’*, *‘actividades genéricas’*, entre otros, no han sido internalizados por los docentes, por lo que resulta muy difícil que los puedan aplicar en el aula.

Ambas miradas, la de las escuelas y liceos y la de los supervisores, ilustran las dificultades por las que actualmente atraviesa el sistema de apoyo a los establecimientos del DEPROV Poniente. Por un lado, los docentes, que debieran ser también los actores y receptores principales del apoyo técnico-pedagógico, demandan de la supervisión más y mejores asesorías específicas y concretas para implementar en la sala de clases. Los supervisores, por su parte, tienen una mala imagen del desempeño docente, lo que los lleva a desconfiar de sus capacidades y que se traduce, finalmente, en que el apoyo transferido no siempre

involucra directamente a estos profesores.

4. Resultados que el Apoyo Técnico ha Conseguido

Como ya se dijo y en alguna medida se desprende de la sección anterior, el nuevo enfoque que se ha intentado imprimir a la supervisión no se percibe con claridad en la práctica, incluso en los propios establecimientos focalizados, donde más cambios se ha intentado introducir. Para las escuelas y liceos, el trabajo sigue siendo el mismo, es decir, visitas esporádicas en las que se sostienen reuniones con los actores del establecimiento, pero sin que esto se traduzca en un apoyo realmente significativo para los establecimientos, que se evidencie en algo que haga realmente una diferencia. El único cambio mencionado esporádicamente, refiere al hecho de que las visitas han dejado de tener un carácter tan fiscalizador y sancionador (aunque esto sigue siendo predominante) y que se percibe en los supervisores una apertura y mayor cercanía con el trabajo que se realiza en las escuelas y liceos (*“nos escuchan más”*, plantean algunos directivos y profesores).

En el caso de los establecimientos no focalizados, se percibe una mayor presencia de la supervisión, a través de las redes de actores. Pero según estos establecimientos el modelo presenta muchas limitaciones en lo que se refiere, por ejemplo, a lo esporádico de las jornadas (sin monitoreo y seguimiento de lo que allí se trabaja) y en las dificultades de carácter técnico propias de un trabajo vía red electrónica.

Por su parte, en el DEPROV Poniente son muy cautos al momento de afirmar si, efectivamente, esta organización del trabajo en equipo de supervisores ha logrado traspasar herramientas a los establecimientos, lo que podría llevar a mejores resultados. Son cautos, principalmente, a raíz de la evaluación que han hecho con respecto al trabajo de este año, la que ha permitido identificar muchas debilidades en el sistema. En este sentido, la dirección del Departamento no evade la autocrítica. La principal debilidad, hoy, se encontraría en que los supervisores no saben ‘leer’ o interpretar eficazmente la información que recopilan, a lo que se suma una gran dificultad para entender e internalizar de buena forma el concepto de Plan de Asesoría⁹³.

Otra área en la que se reconoce avance, es en el cumplimiento de ciertas normas mínimas de funcionamiento en los establecimientos. Esto se debe básicamente a que los supervisores han debido poner énfasis en este tipo de temas (cumplimiento de horarios, funcionamiento de las clases, disciplina, etc.) para, desde ahí, comenzar a elaborar un plan de mejora. Esto implica que la sola presencia o visita de los supervisores contribuye a incentivar el “movimiento” de algunas escuelas hacia mejoras en el funcionamiento de su organización, lo que constituye el piso mínimo para comenzar a enfocarse hacia una buena gestión educativa. Muestra de ello es que, para varios establecimientos del DEPROV Poniente, una de las metas definidas para este año es alcanzar dicha normalización, lo que muestra la

⁹³ Durante este año se han realizado varias jornadas internas, en las cuales, el énfasis trabajado con los supervisores ha sido el tema del diagnóstico y plan de asesoría en la forma más concreta posible.

importancia que se le asigna a este tema.

5. Conclusiones y Aprendizajes Pensando en un Sistema de Supervisión

La experiencia de este DEPROV muestra, fundamentalmente, lo difícil que es hacer modificaciones sustantivas a un sistema que tradicionalmente no ha funcionado con un foco centrado en lo pedagógico y donde el trabajo en equipo tampoco ha sido una constante. De ahí las dificultades que se han presentado para llevar a la práctica este nuevo modelo. Sin embargo, hay aspectos interesantes en las prácticas de este Departamento a la hora de pensar en un nuevo Sistema de Supervisión ministerial:

- ✍ Un primer aspecto interesante tiene que ver con la visión estratégica que tiene la jefatura provincial respecto de la importancia de potenciar aún más el trabajo en equipo, para poder implementar un eficiente sistema de supervisión. Esto se ha traducido en que los supervisores, aún cuando se hacen cargo individualmente de los establecimientos, deben trabajar unidos en el proceso inicial de diagnóstico e interpretación de datos tendientes a elaborar un plan de asesoría integral por escuela, así como también hacer equipo al momento de evaluar los resultados de la implementación de dicho plan. Lo anterior se basa en el supuesto de que es necesario generar “espacios conversacionales” en los equipos de supervisión, tendientes a instalar una discusión ampliada y más profunda, en relación a cada escuela.
- ✍ Si bien existen problemas con respecto a las capacidades de los equipos de supervisión, debe considerarse que el giro que se ha dado al modelo de supervisión, mediante tríadas guiadas por el modelo de aseguramiento, no ha cumplido un año desde su implementación. Por tanto, el proceso se encuentra en sus inicios y no constituye un sistema que haya “madurado” aún en los supervisores o en las unidades educativas. Por lo tanto, resulta apresurado pretender resultados concretos y efectivos.
- ✍ Por otro lado, resulta interesante la idea del trabajo en ‘redes de actores’ de establecimientos no focalizados, ya que éste permite, al menos, tener un contacto más sistemático con los establecimientos y hacerlos sentir ‘acompañados’ por el Mineduc. Esto debiera funcionar, siempre y cuando se implementen herramientas de apoyo “amigables” para los docentes y un sistema eficiente de monitoreo y seguimiento a las tareas encomendadas por los supervisores en cada una de las jornadas.

Aún cuando es posible percibir estos aportes significativos, no se puede dejar de identificar los principales elementos que hoy pueden estar entorpeciendo una llegada más efectiva a las escuelas:

- ✍ Hay una fuerte crítica desde el DEPROV hacia el Mineduc, en cuanto a la implementación de una lógica de programas. El trabajo por programas incentivaría intervenciones parcializadas en las escuelas, lo que iría en contra de la hipótesis que considera a las unidades educativas como un sistema integral. Es así como, bajo una lógica de PAS (Plan Anual de Supervisión) básicamente, se describen actividades a realizar, sin definir una forma más compleja de trabajo que considere a la escuela

como sistema.

- ✍ El trabajo por programas del Mineduc no es un tema menor si se considera que cada uno de estos programas realiza varias capacitaciones a las que los supervisores deben asistir. Esto sobrecarga y dispersa temáticamente el trabajo de los supervisores. Es por esto que el DEPROV Poniente, sabiendo que cuenta con cierta autonomía, ha logrado frenar la asistencia de los supervisores a tantas jornadas que les quitan tiempo y los hacen perder el vínculo con los establecimientos. Para no perder la sintonía con el nivel central, el DEPROV pide el material de las jornadas y, en tanto equipo técnico del Departamento, las adapta y transfiere a los supervisores.
- ✍ Se percibe -en el ambiente del DEPROV- una sensación de desesperanza con respecto a que el trabajo realizado no logra ser trasferido, efectivamente, a las escuelas. Aún cuándo se percibe una estrategia de llegada a los establecimientos más dirigida (enfrentándolos “comprensivamente”), todavía el sistema tiene graves fallas en su implementación, especialmente porque los supervisores muestran muchas debilidades en términos de su asesoría pedagógica y del apoyo a los procesos de aula.
- ✍ Por otro lado, la opinión de varios actores resalta que la mayoría de los supervisores no se sentirían co-responsables de los resultados de las escuelas: El argumento de los supervisores al respecto es que no son ellos *“los que hacen clases y que además van poco a las escuelas como para pensar en mejores resultados”*. Esta es claramente otra debilidad que el sistema debe superar.
- ✍ Finalmente, a gran parte de los supervisores -en especial a los más adultos- les cuesta romper el modelo fiscalizador con el que han funcionado ya por varios años. Por tal razón, van a las escuelas a “chequear” las planificaciones o *“si está lleno tal o cual papel”*. Esto permite que se siga descuidando el énfasis en los procesos más relevantes de los establecimientos, como es la observación de lo que ocurre en la sala de clases.