

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

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 auditoria 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.

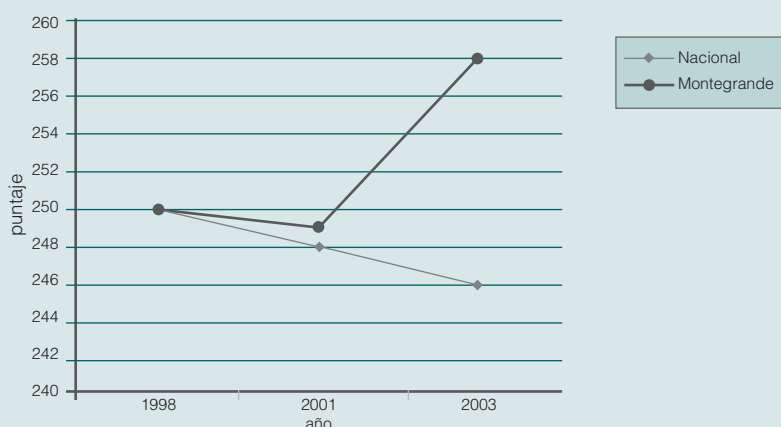
Según uno de los tutores, el principal impacto se evidenció en que *“los liceos comenzaron a reflexionar y en alguna medida se fueron acostumbrando a eso”*. Esto habría sido advertido, sobre todo, en el nivel de las discusiones que se produjeron al interior de los liceos, evolucionando, en algunos casos, 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.

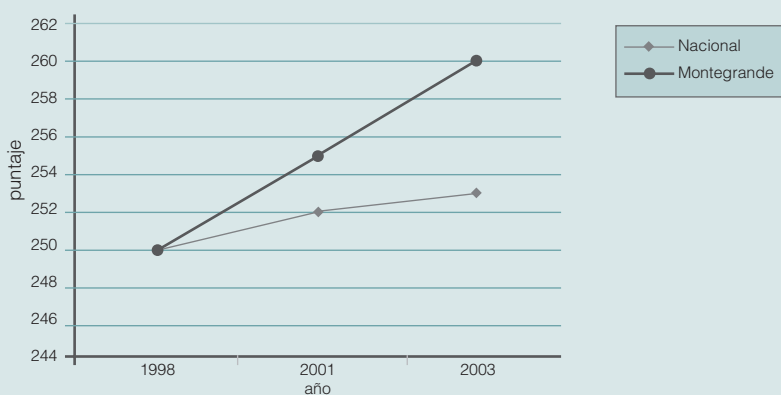
En términos de los resultados de aprendizaje obtenidos, el Proyecto muestra resultados contundentes, aunque, por cierto, no atribuibles del todo al modelo de supervisión por el que se apostó. En las mediciones SIMCE, en el área de lenguaje, el promedio del conjunto de liceos mejoró 5 puntos, respecto 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.