

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 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 recomendara 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	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 recalarse 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.
	Desarrollo profesional docente	% de alumnos de 2 básico de escuelas focalizadas que resuelven problemas aditivos simples, utilizando procedimientos del nivel. % 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.
	Desarrollo pedagógico	% de planes de acción II que, habiendo completado su ciclo de supervisión, tienen como resultado final la aprobación del plan en su conjunto.
		% 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

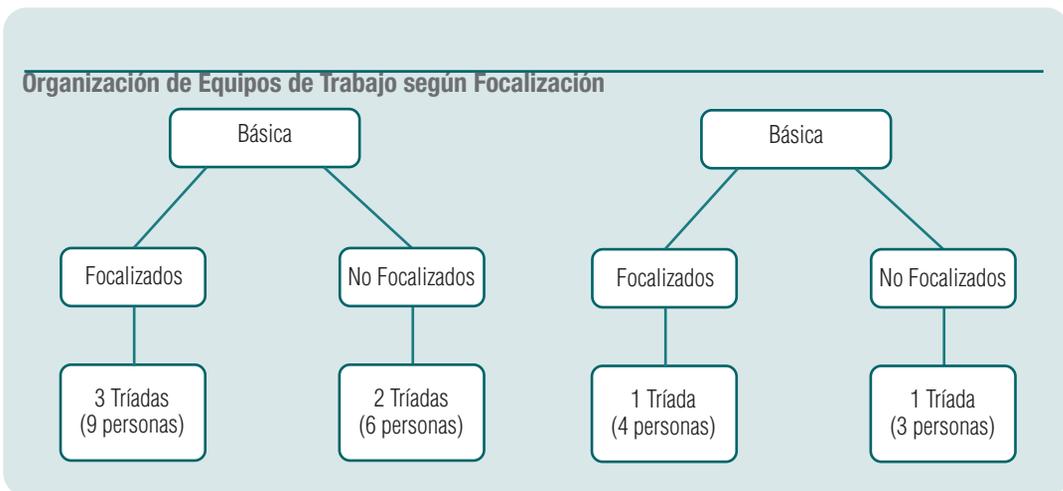


individualmente los resultados por escuela.

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.



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

especialmente a los sostenedores de establecimientos particulares subvencionados. La asistencia de los sostenedores privados a este tipo de instancias, habría sido insatisfactoria, dejando en evidencia el desinterés de aquellos por trabajar conjuntamente con el



Departamento Provincial.

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 transferido, 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.