



ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO

EVALUACIÓN DEL APOYO DE UNICEF A LA EDUCACIÓN MUNICIPAL EN LA COMUNA DE CONCHALÍ

INFORME FINAL

El estudio fue realizado por Karin Ernter y Loreto de la Fuente y contó con apoyo de Dagmar Raczynski

**Asesorías para el Desarrollo
Marzo 2009**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
I. CONCEPTOS Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS	7
1. Efectividad escolar	7
1.1 Características claves de una escuela efectiva.....	7
1.2 El sistema escolar municipal de Conchalí a la luz de parametros de efectividad: breve síntesis de Iso resultados de la línea base.....	9
2. Asesoría externa, cambio escolar y gestión del sostenedor.....	10
2.1 El proceso de mejora	10
2.2 El rol del sostenedor	12
3. Dimensiones que abordó la evaluación	13
II. APORTES DE LA ASESORÍA UNICEF AL SISTEMA ESCOLAR MUNICIPAL DE CONCHALÍ.....	15
1. Síntesis de la trayectoria del proyecto UNICEF en CORESAM / Educación.....	15
2. Cambios en las dimensiones asociadas a la efectividad y el aporte del proyecto UNICEF	18
2.1 La conducción de la CORESAM y en las escuelas se centra crecientemente en el aprendizaje de los alumnos	19
2.2 Avances en la alineación de los actores en torno a un proyecto compartido	23
2.3 Mejoras en la organización t recursos humanos en el Departamento de Educación y las escuelas	24
2.4 Avances en la instalación de una cultura de evaluación	26
2.5 Más expectativas respecto al potencial de aprendizaje de los alumnos	28
2.6 Alianzas con los apoderados	30
2.7 Tema pendiente: convivencia, disciplina y normalización	32
III. CONCLUSIONES, APRENDIZAJES Y LECCIONES DEL APOYO DE UNICEF A LA EDUCACIÓN MUNICIPAL DE CONCHALÍ.....	33
1. Conclusiones relativas a los resultados de la asesoría UNICEF	34
2. Aprendizajes respecto a asesorías a sstenedores municipales de educación ...	38
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

ANEXO METODOLOGICO

EVALUACIÓN DEL APOYO DE UNICEF A LA EDUCACIÓN MUNICIPAL EN LA COMUNA DE CONCHALÍ

Informe Final

Asesorías para el Desarrollo
Marzo 2009

INTRODUCCIÓN

El trabajo de UNICEF-Chile en educación tiene como preocupación central el avanzar hacia el logro de la calidad educativa en condiciones de igualdad. Para esto, UNICEF regularmente desarrolla reflexiones, estudios, talleres en el tema, derivando, desde ahí, lineamientos de política para el sistema escolar. El estudio “*¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*” que UNICEF realizó el año 2004 en conjunto con Asesorías para el Desarrollo, abrió un campo de investigación sobre la capacidad de las escuelas situadas en contextos de vulnerabilidad de lograr aprendizajes por sobre lo que se podría esperar dadas las condiciones sociales y económicas de los hogares de los cuales provienen sus alumnos. El desarrollo de esta línea de trabajo motivó el interés por ir más allá del trabajo regular de UNICEF en educación y probar aplicaciones prácticas de este estudio, intentando intencionar la efectividad escolar en un grupo de escuelas de la Región Metropolitana. En esta dirección, UNICEF durante 2004-05 elaboró tres Guías de apoyo – para Directores, para Profesores y para la Familia- cuya aplicación contribuiría a poner a las escuelas en la senda de la efectividad; e inició un proyecto piloto de apoyo al sistema educativo municipal de Conchalí, a través del Departamento de Educación de la Corporación Municipal de la comuna (CORESAM) que duró tres años. Su propósito inicial fue validar la estrategia de efectividad escolar contenida en las guías de apoyo que había elaborado como subproducto de la investigación sobre efectividad escolar¹.

El diseño original del proyecto piloto esperaba resultados en las escuelas y se acompañó de un diseño de evaluación para medir estos resultados dos o tres meses después de terminado el apoyo. UNICEF encargó a Asesorías para el Desarrollo en ese momento inicial el diseño del estudio de evaluación y la construcción de una línea base de las escuelas que permitiese evaluar resultados en ellas luego de terminado el proceso de asesoría².

En el transcurso de su implementación, este proyecto piloto sufrió importantes modificaciones que fueron motivadas por diversas circunstancias que se han descrito en

¹ Además de la publicación del texto con los resultados de la investigación sobre efectividad escolar *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en sectores de pobreza*, el año 2005 UNICEF publicó un material para escuelas en formato de guías de apoyo: *Guía de apoyo Para Directores. Educación de Calidad para nuestra comunidad escolar* (2005), *Guía de Apoyo para Profesores. Buenas prácticas para una pedagogía efectiva* (2005), y *Guía de Apoyo para la Familia. Educación de Calidad para nuestros hijos* (2005).

² *Informe Línea Base Proyecto Escuelas Efectivas para Conchalí*, Asesorías para el Desarrollo (2005).

detalle en los documentos de sistematización elaborados por el propio equipo asesor de UNICEF. Esto significó un cambio en el foco, énfasis y las estrategias del proyecto. Lo que se mantuvo fue la implementación de acciones que apuntaran a fortalecer la efectividad en el sistema escolar municipal de Conchalí. Dadas las sucesivas reformulaciones del proyecto, a fines del año 2008, al acercarse el final del período de implementación, en UNICEF se tomó la decisión de que era necesario llevar a cabo una evaluación del proyecto distinta a la inicialmente diseñada. En este marco, UNICEF volvió a contactarse con Asesorías para el Desarrollo, solicitándole realizar un análisis crítico del apoyo entregado al Departamento de Educación de la CORESAM de Conchalí y sus resultados desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso, extrayendo aprendizajes y lecciones con respecto a la forma y los contenidos de asesorías técnicas a sostenedores municipales de educación.

Asesorías para el Desarrollo propuso una evaluación que diera cuenta de:

- a) Las competencias y nuevas practicas de trabajo que la experiencia de apoyo de UNICEF al área de educación de CORESAM dejó instalados en los distintos actores y niveles del sistema escolar municipal de Conchalí.
- b) El modo como la experiencia de apoyo de UNICEF a CORESAM fue percibida, “vívda” y valorada por los distintos actores involucrados.
- c) Lecciones y aprendizajes que se obtienen del diseño, implementación y resultados de la experiencia de apoyo de UNICEF al área de educación de CORESAM.

En esta perspectiva se definió un estudio que por un lado revisó los informes de sistematización de la experiencia elaborados por el equipo asesor UNICEF y por otro, recogió la percepción de los distintos actores involucrados sobre el proceso de asesoría y sus resultados. Esto ultimo se hizo en base a entrevistas individuales y grupales a representantes de los establecimientos municipales de Conchalí que participaron directamente de actividades con UNICEF³; profesionales del área de educación de CORESAM junto con su Secretario General, y profesionales del equipo asesor UNICEF⁴.

A continuación, en el capítulo I se expone brevemente el enfoque de efectividad escolar que sirvió de fundamento para el diseño de la estrategia de asesoría que UNICEF puso en práctica en Conchalí. Con el objeto de hacer pertinente el enfoque de la efectividad escolar a las características del trabajo realizado en Conchalí, se aborda también el rol que juega el sostenedor en el sentido de facilitar la incorporación de características de efectividad en las escuelas bajo su administración. El marco del enfoque de la efectividad, a su vez, condujo a

³ Los representantes de los establecimientos fueron seleccionados desde el Dpto de Educación de CORESAM. Los criterios para la selección de directores y UTP fueron: (1) 3 escuelas incorporadas en la línea base y 3 escuelas no incorporadas; (2) los doce directivos debían haber estado en todo el proceso de asesoría de UNICEF. Los profesores y apoderados se seleccionaron teniendo en cuenta que hubiesen participado de los equipos familia – escuela.

⁴ Ver Anexo Metodológico que contiene las pautas de entrevista y muestra de entrevistados.

identificar las principales dimensiones que se abordaron en el estudio y en base a las cuales se construyeron las pautas de entrevista por actor entrevistado que se entregan en el Anexo.

El segundo capítulo presenta una muy breve síntesis de la trayectoria del proyecto UNICEF en Conchalí y se detiene en los cambios que se observan en las prácticas de trabajo en la CORESAM y en los directivos de colegios municipales en la comuna, y del posible papel del apoyo de UNICEF en estos cambios. Vale decir, se analiza la asesoría de UNICEF al área de educación de CORESAM desde la perspectiva de su capacidad de instalar procesos de efectividad escolar en la gestión educativa.

El informe concluye con un capítulo final de recomendaciones, aprendizajes y lecciones para futuras iniciativas de asesoría técnica a sostenedores municipales de educación.

I. CONCEPTOS Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS

1. Efectividad escolar

El enfoque de escuelas efectivas⁵ se preocupa por “*la capacidad que tienen las escuelas de lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad independientemente de su origen social. Una escuela eficaz toma en cuenta el rendimiento inicial y la situación de entrada de los alumnos y promueve que todos ellos alcancen los más altos logros posibles*” (Martinic y Pardo, 2003). Las investigaciones en el área se centran en identificar los factores presentes en las unidades educativas (en la organización, en el aula y en el contexto) que hacen que una escuela sea eficaz. La particularidad de estos estudios es que la atención recae no sólo sobre los insumos y recursos con que cuenta la escuela, incluyendo las características de entrada de los estudiantes, sino que sobre los procesos educativos: cómo la escuela organiza, aprovecha y se mueve con los insumos, responde a oportunidades y restricciones del entorno y logra los resultados que obtiene. Vale decir, los estudios consideran insumos y recursos disponibles, pero centran su atención en la gestión escolar, buscando las características de esta gestión que contribuyen a agregar valor a los resultados que obtienen sus estudiantes.

El conocimiento acumulado nos dice mucho acerca de los procesos y competencias que, a nivel de escuela, pueden indicar la existencia de efectividad escolar. Sin embargo, se tiene poco conocimiento sobre las características de la relación entre la escuela y su sostenedor, y sobre cómo este último puede poner en marcha procesos de cambio asociados a las características de escuelas efectivas en los establecimientos bajo su administración. Pese a que se ha detectado que éste último tiene un peso relativo importante en la gestión escolar, ya que aporta condiciones mínimas necesarias para que los equipos directivos al interior de las escuelas puedan llevar a cabo una gestión centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en algunos casos, además, gestiona y entrega apoyos sustantivos a la gestión pedagógica.

El proyecto llevado a cabo por el equipo UNICEF se puso como propósito abordar a las escuelas no como organizaciones aisladas, sino dentro de un sistema educativo comunal, para desde ahí intencionar la transformación de la gestión escolar hacia la efectividad. De este modo, en estas páginas la relación sostenedor-escuela se inserta en el tratamiento del enfoque de efectividad escolar.

1.1 Características claves de una escuela efectiva

⁵ Ver, entre otros: Edmons, 1979; Reynolds y Creemens, 1989; Reynolds y Cuttance, 1989; Arancibia, 1992, 2000; Reynolds y otros, 1994; Brunner y Elacqua, 2003; Murillo, 2003.

La propuesta de asesoría que el equipo UNICEF elaboró el año 2005 se basó en la literatura sobre efectividad escolar, especialmente, en el estudio llevado a cabo por UNICEF con *Asesorías para el Desarrollo, ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza* (2004), que aportó evidencia empírica sobre la existencia de escuelas efectivas en Chile y permitió identificar y sistematizar las características de estas escuelas. En base a estos estudios, se construyó también una línea base de las escuelas municipales de la comuna que tuvo dos propósitos: (1) elaborar un insumo que permitiese conocer la situación en el punto de partida de los establecimientos educativos para posteriormente comparar esta situación inicial con la que tuvieran una vez finalizado el proyecto, y (2) detectar necesidades de acción que contribuyeran a un diseño fino de la estrategia de asesoría.

En este estudio de línea base llevada a cabo el segundo semestre de 2005 consistió en una investigación cualitativa en una muestra de seis escuelas y de una aproximación cuantitativa en el conjunto de los establecimientos municipales de la comuna. El trabajo de recolección de información sobre estas escuelas se basó en la identificación y análisis de los procesos institucionales y pedagógicos que se desarrollaban al interior de ellas.

De acuerdo a lo que dice la literatura sobre efectividad escolar y con el objeto de caracterizar y comparar a estas escuelas entre sí y con respecto a lo que se considera como el óptimo de la efectividad escolar, se estableció un esquema que ordena y prioriza las dimensiones y variables claves de la efectividad escolar. De un lado, se identificó un piso de condiciones que las escuelas debían cumplir para iniciar un proceso de mejora, piso que se denominó “*normalización*”. De otro lado, entre las dimensiones que comúnmente se asocian a la efectividad hay algunas que son parte de una “*columna vertebral de la efectividad*”, y otras que ayudan a la efectividad, pero que no son suficientes para lograrla.

a) *Normalización* como requerimiento básico

La normalización refiere el funcionamiento básico de la organización escolar y abarca dimensiones como existencia y cumplimiento de horarios y normas de funcionamiento, división del trabajo y roles, disciplina, convivencia y respeto de la persona, aseo, mantención e higiene, etc. Supone la existencia de insumos mínimos: infraestructura, equipamiento básico, personal directivo y docente, etc. La ausencia de “normalización” interfiere con cualquier posibilidad de que una escuela funcione mínimamente.

b) *Columna vertebral de la efectividad*: gestión pedagógica institucional

Esta dimensión incluye la gestión institucional y pedagógica, la interacción y soporte recíproco entre la gestión pedagógica e institucional, y la calidad del trabajo de los profesores en el aula. Si no existe respaldo recíproco y coherencia entre la gestión de la escuela y lo que ocurre en el aula, no es posible que las escuelas obtengan buenos resultados o que los mantengan en el tiempo. Según indica la evidencia revisada en las escuelas efectivas el trabajo en el aula cuenta con apoyo y respaldo pedagógico constante de los líderes de la escuela y de los pares en una modalidad de trabajo que es colaborativa y que se encuentra institucionalizada en la organización escolar (no es sólo casual o

espontánea entre algunos profesores). El apoyo y respaldo institucional centrado en el eje pedagógico permite homogeneizar y elevar el desempeño de los profesores, mientras que su ausencia hace emerger como factor determinante en los resultados educativos a las características individuales de cada profesor. En otras palabras, una gestión directiva fuerte en la dimensión pedagógica “saca lo mejor” de cada profesor mientras que una débil resta dirección, estímulo, apoyo a los profesores para que den lo mejor de sí mismo. En definitiva, la ausencia de trabajo pedagógico colaborativo entre profesores repercute negativamente sobre la calidad de lo que el conjunto de los profesores entregan a los alumnos en clase.

c) *Factores facilitadores u obstaculizadores* de la efectividad escolar

Esta dimensión apunta a los factores que por sí mismos no aseguran la efectividad. Sin embargo, al estar presentes facilitan lograrla, y al no estar, la ponen en riesgo. Estos factores corresponden, en primer lugar, al clima organizacional, donde se tiene el supuesto de que el funcionamiento fluido de una unidad educativa requiere satisfacción y compromiso con el trabajo, respeto en las relaciones interpersonales y el trato. En segundo lugar, la alianza escuela – familia. El conocimiento sobre efectividad escolar muestra que las escuelas efectivas muestran modalidades diversas respecto a la forma en que tratan y se vinculan con los apoderados. Un tercer factor corresponde a la gestión de los apoyos externos disponibles. El apoyo externo puede ayudar si está presente, pero las escuelas que consiguen ser efectivas muestran un desempeño heterogéneo a este respecto. Hay escuelas que cuentan con un amplio apoyo de la comunidad y de instituciones del entorno y que sin embargo no han conseguido despegar. Por su parte, hay escuelas que han logrado mantener sus buenos resultados educativos a pesar de no contar con más apoyo que el que les entrega el Ministerio. En consecuencia, la diferencia no la marca entonces el si existe o no dicho apoyo, sino más bien cómo la escuela procesa y aprovecha al máximo las oportunidades que provienen desde el entorno.

1.2 El sistema escolar municipal de Conchalí a la luz de parámetros de efectividad: breve síntesis de los resultados de la línea base

La línea base en seis escuelas constató que el sistema escolar de Conchalí presentaba una alta heterogeneidad entre los establecimientos. Vale decir, había una amplia variedad en términos del mayor o menor ajuste de los establecimientos a las características de la efectividad escolar. Había escuelas donde se podía visualizar un mayor nivel de aproximación al óptimo de una escuela efectiva, y asimismo, había escuelas que estaban definitivamente distantes de una situación de efectividad escolar. Tanto los procesos internos de las escuelas, como los resultados de aprendizaje que cada establecimiento obtenía, mostraban heterogeneidad.

A nivel de procesos internos, la principal debilidad que se identificó radicaba en la gestión pedagógica. El nudo crítico parecía estar en una escasa atención e involucramiento de los equipos directivos en los temas pedagógicos. El sello de la conducción en los establecimientos se caracterizaba por un marcado énfasis administrativo, donde las jefaturas técnicas tenían poca relevancia en la gestión, y por ende, nulo o débil liderazgo.

La división de tareas al interior de los equipos directivos era imprecisa, y por tanto, poco operante. En relación a la gestión pedagógica se observó también falta de planificación y autoevaluación, escasez de prácticas de monitoreo del trabajo docente en el aula, debilidades en la actualización de metodologías de aula.

Primaban las bajas expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, y existía poca reflexión sobre el papel que la escuela podía desempeñar para que los alumnos aprendieran. La relación con la familia era otro punto débil en los establecimientos. Había un clima organizacional satisfactorio que no obstruía el proceso de enseñanza en la mayoría de los establecimientos, pero que tampoco alentaba el cambio.

Lo anterior era acompañado de debilidades en las condiciones de normalización en varios establecimientos, ya sea por desajustes entre las normas y las características del alumnado, por estilos de conducción fuertemente controladores y poco dialogantes, o por laxitud en las normas básicas de funcionamiento en alumnos y docentes.

La visualización de las principales características de las escuelas municipales de Conchalí y de las capacidades de gestión del área de educación de CORESAM, confirmaron las inquietudes que estaban detrás del proyecto piloto de apoyo de UNICEF, respecto a la necesidad de formular una propuesta orientada no sólo a los equipos directivos de las escuelas, sino también, y principalmente, al equipo encargado de la gestión de la educación municipal de la comuna, como forma de asegurar la instalación de capacidades en el sistema escolar y de generar cambios sustentables en el tiempo.

2. Asesoría externa, cambio escolar y gestión del sostenedor

2.1 El proceso de mejora

La literatura sobre cambio escolar señala que el cambio hacia mejores resultados casi siempre cuenta con algún impulso que se impone desde fuera: la llegada de recursos y proyectos y exigencias asociados a la política educacional, cambio en la dirección o el jefe UTP, llegada de un nuevo grupo de profesores, el apoyo de una asistencia técnica, y/o involucramiento más activo del sostenedor educacional en la escuela o liceo, el escándalo y/o “alerta” interna generado por la noticia de un puntaje SIMCE extremadamente bajo, entre otros hitos.

Sin embargo, el tránsito a la mejora solo se inicia cuando estas “fuerzas externas” se entrelazan con fuerzas internas en la escuela que asumen el desafío, dan vida y lideran las transformaciones y perseveran en esta tarea. Por esta razón es de primera importancia involucrar a los directivos y docentes, y al sostenedor, en el cambio que busca una asesoría externa.

El proceso de mejora es siempre lento y difícil, requiere de liderazgo, esfuerzo y constancia tanto del equipo de asesoría como del equipo interno de la escuela que se ha propuesto lograr un cambio. El punto de partida es siempre una convicción sobre la necesidad del

cambio y la dirección estratégica del mismo, con pragmatismo en cuanto a los caminos a seguir, definición de metas realistas de corto plazo coherentes con la dirección estratégica de cambio buscada, ensayo de caminos posibles y evaluación constante, orientada a corregir, ajustar y rediseñar las acciones que se emprenden. En todos los casos se trata de un proceso en el cual se encadenan distintos elementos y donde el reconocimiento de avances y logros, por más pequeños que sean, constituyen un aliciente relevante para continuar con el camino iniciado.

El mejoramiento de la calidad y de los resultados educativos es un desafío posible, no por eso fácil, en sectores de pobreza. Tras la mejora hay un trabajo riguroso y disciplinado de asistencia técnica que se extiende, dependiendo de las condiciones iniciales y el contexto, por 3 y 5 años y que está focalizado en fortalecer una gestión institucional que pone su foco en los temas pedagógicos y curriculares, involucrando y haciendo partícipes del cambio buscado a los docentes de aula. Para el proceso de mejora existen orientaciones que son fundamentales, pero no hay recetas universales en la medida en que cada escuela debe encontrar, con apoyo externo, su camino y respuesta para consolidar una mejora en sus aprendizajes.

Las principales experiencias de asistencia técnica que se han desarrollado en los últimos años en Chile confirman lo anterior. Los logros sólo se empiezan a ver a partir de los tres años de asesoría aproximadamente y en la mayoría de los casos recién evidencian cambios en prácticas y procesos, pero no en resultados de aprendizaje. Asimismo, la evidencia hasta ahora indica que una misma estrategia puede tener mayor o menor éxito según el contexto donde se implementa. Vale decir, las condiciones locales inciden en el éxito de un determinado tipo de apoyo⁶.

El análisis del proceso de mejora de las escuelas enseña que el cambio no es nunca resultado de la aplicación fiel de un programa o asesoría externa sino que es el resultado de adaptaciones, interpretaciones y decisiones que toman los agentes en las escuelas, estimulados y apoyados por la asesoría externa. Son ellos los que asumen, le dan sentido y lideran el cambio. El proceso de mejora solo tiene éxito si se construye desde dentro de la escuela⁷. De ahí la relevancia que en la estrategia de apoyo a establecimientos tiene involucrar a los distintos actores y agentes y hacerles trabajar en sintonía y en una ruta que tiene un norte claro y junto con ello, la importancia que tiene la realización de autodiagnósticos y sobretodo de un diagnóstico compartido entre los agentes externos e internos al establecimiento, centrado en los factores que en el establecimiento concreto

⁶ El equipo de Asesorías para el Desarrollo ha podido conocer distintas experiencias de asesoría técnica educativa a través de la realización de estudios de evaluación. Entre ellos, cabe citar el *Estudio de seguimiento del primer año de implementación* del Plan de Asistencia Técnica para las Escuelas Críticas de la Región Metropolitana, Asesorías para el Desarrollo, PNUD, MINEDUC, 2004; estudio de seguimiento a la estrategia de apoyo ministerial a escuelas y liceos prioritarios, PNUD-Asesorías para el Desarrollo, MINEDUC, 2008; evaluación del programa de apoyo a escuelas de la Fundación Emmanuel, Asesorías para el Desarrollo, 2008; estudios de casos de 6 Programas de Asesoría Técnica a escuelas realizado por la Universidad de Chile y Asesorías (en curso).

⁷ Como, por lo demás, se desprende de la literatura sobre cambio educativo y mejora de la escuela Harris (2000); Mujis (2003), Murillo (2003b), Fullan (1982, 1991) y Fullan y Stiegelbauer (1997).

dificultan el aprendizaje en cada grado, para desde ahí definir caminos posibles de mejora. Si los agentes externos no logran convencer, involucrar y comprometer a directivos y docentes y al sostenedor en el proceso de cambio que se desea iniciar, es difícil que la estrategia avance según lo programado. El agente externo es un complemento que opera como una especie de “socio crítico”; apoya, pero no puede por sí mismo asegurar la mejora escolar.

Debido a lo anterior, la interacción entre los actores involucrados y el “empalme” de la asesoría con los actores de la escuela son elementos centrales que contribuyen a los resultados. El empalme tiene una dimensión objetiva (calidad, rigurosidad, constancia en el trabajo) y una dimensión subjetiva (capacidad de escuchar, de adaptarse, de empatía, de exigir, sin proyectar una imagen de imposición o autoritarismo).

2.2 El rol del sostenedor municipal de educación

En relación al papel del sostenedor y su rol en la generación de un impulso de cambio en la escuela, se debe señalar que es un campo nuevo y los esfuerzos que se han hecho desde las asesorías externas para fortalecer capacidades en los municipios, son recientes. Las asistencias técnicas en su mayoría se han centrado en la escuela, entendiendo que es allí donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza. Sin embargo, la mayoría de las experiencias de asesoría externa a escuelas en la práctica constatan que la relación de un establecimiento con la organización sostenedora es una variable fundamental para el funcionamiento de la escuela y en la puesta en marcha de un proceso de cambio educativo.

Hasta hace poco en Chile el rol del sostenedor municipal se ha entendido como una función predominantemente administrativa. El soporte pedagógico lo ha dado tradicionalmente el Ministerio de Educación, organismo que se sitúa en el nivel de la macropolítica educativa, y por tanto, opera como un ente lejano a la escuela. De esta manera, se ha generado una suerte de “fractura” entre el ámbito técnico pedagógico y el ámbito administrativo (Valdés, 2005; Román, 2008), donde el sostenedor municipal ha tendido a restarse de la responsabilidad por la calidad de la educación que entregan los establecimientos que administra. Además, la entrega de un apoyo que pretenda traspasar el ámbito de los temas puramente administrativos desde el municipio topa con limitantes, como la falta de recursos para destinar a iniciativas de mejoramiento de la calidad y la rigidez del marco normativo.

En el último tiempo, se ha empezado a instalar en la agenda de los sostenedores municipales la preocupación por intervenir en el logro de una mejor calidad educativa, de manera tal que, pese al complejo escenario que se reseñaba en el párrafo anterior, hay municipios que emprenden iniciativas para apoyar técnicamente a los colegios de su dependencia, e incluso desarrollan sistemas propios de gestión que les permiten mantener una política educativa con visión estratégica orientada al mejoramiento de la calidad educativa (Raczynski y Salinas, 2008; Politeia, 2008).

Los estudios señalan que un primer piso en la existencia de condiciones necesarias para que las escuelas puedan avanzar hacia la gestión efectiva consiste en una relación coordinada y fluida entre el centro escolar y el sostenedor, cuestión que se traduce en una visión

compartida de las necesidades, fortalezas y debilidades de los establecimientos como sistema escolar en conjunto, y donde, por ende, hay metas pedagógicas compartidas sobre las cuales el sostenedor no interfiere, sino que respalda técnicamente a través de distintos apoyos.

La gestión municipal de la educación se ve favorecida además cuando el equipo a cargo cuenta con las competencias técnicas para “desatar y monitorear procesos de mejoramiento educativo diferenciados según la realidad específica de los establecimientos de su dependencia” (Valdés, 2005), planteamiento que constituye uno de los supuestos centrales de la asesoría de UNICEF en Conchalí.

Se han detectado cinco factores claves en la gestión municipal, desde el punto de vista de la centralidad que pueda tener la dimensión técnico pedagógica en su gestión (Raczynski y Salinas, 2008): (1) la importancia y respaldo que las autoridades municipales otorgan a este trabajo; (2) la disponibilidad de recursos humanos dedicados exclusivamente a la gestión técnico pedagógica; (3) el orden y la eficiencia en la administración financiera de la educación; (4) la existencia de una visión estratégica para la educación comunal compartida entre las autoridades municipales, y la corporación o DAEM, y finalmente (5) que no sólo las autoridades formulen una visión estratégica, sino también que los propósitos de este plan sean conocidos e incorporados por los profesores y equipos directivos, vale decir, que se sientan partícipes y se apropien de la política educativa comunal para que efectivamente ésta se implemente en los colegios.

Si bien se ha podido detectar la importancia del sostenedor en el mejoramiento de la calidad educativa, aún existe poca evidencia sobre las características que hacen efectiva a la gestión municipal. Se tiene evidencia de casos interesantes que revelan estrategias de apoyo diversas y formas diversas de gestión. Puede haber municipios que otorgan una importante cuota de autonomía a sus establecimientos, y otros que, sin adoptar esta práctica, entregan un apoyo técnico sustantivo que es aprovechado por los establecimientos. Más allá de las particularidades de cada caso, se debe tener en cuenta que la incorporación del sostenedor en las estrategias que intentan intencionar procesos de efectividad en organizaciones escolares es fundamental debido a que este es un actor que incide en la definición de prioridades al interior de la escuela, y además, facilita o dificulta la sustentabilidad del proceso de mejoramiento debido a su injerencia en decisiones de tipo administrativo e institucional.

3. Dimensiones que abordó la evaluación

En base a los antecedentes reseñados se definió una matriz de dimensiones que permitiese abordar los múltiples factores puestos en juego en el proceso de apoyo que UNICEF durante 4 años entregó a la CORESAM y las escuelas. Para esto, se identificaron las principales etapas que atravesó la asesoría: diseño de la propuesta; empalme (características del proceso de “aterrizaje” del proyecto en el sistema escolar de la comuna), implementación; resultados. Asimismo, se definió una dimensión de “contexto” que apunta a identificar el escenario en el que se inserta el proyecto UNICEF: las prioridades de los

distintos actores (UNICEF / CORESAM /Educación) y las capacidades y apoyos del sistema escolar de Conchalí. Como UNICEF cuenta con una exhaustiva sistematización de los pasos que siguió la asesoría y los cambios que experimentó en su desarrollo, el estudio cuyos resultados se exponen en este informe, indagó en la percepción que los actores tienen de los cambios ocurridos en el sistema escolar producto de la gestión educativa municipal llevada a cabo con el apoyo de UNICEF. Esta última dimensión es la que se denominó “resultados”. Junto con ello, se exploró en los factores que, según los entrevistados, contribuyeron a los resultados.

Cuadro 1: Matriz de dimensiones e indicadores estudio de evaluación de apoyo UNICEF al sistema escolar municipal de Conchalí

Dimensión	Indicador
Contexto	Principales prioridades de UNICEF –Chile respecto al tema Educación en estos últimos años y cómo se inscribe el proyecto Conchalí en ellas
	Principales preocupaciones de la Corporación en estos 4 años, en relación a la administración de los colegios.
	Principales apoyos de la Corporación a los colegios en este período, incluyendo apoyos propios y de otras ATEs que hayan trabajado en la comuna
	Lugar que ocupa el apoyo recibido de UNICEF, en cuanto a utilidad/ importancia, en el conjunto de los apoyos entregados por CORESAM
	Contexto nacional de política en educación
Propuesta de asesoría UNICEF	Antecedentes utilizados para la confección de la propuesta de asesoría
	Participación en la construcción de la propuesta (actores involucrados y metodología)
	Principales objetivos y focos de la propuesta de asesoría
	Expectativas del equipo asesor sobre la propuesta de asesoría
	Consideración de etapas en el plan
Empalme asesoría de UNICEF con la CORESAM y las escuelas	Información inicial sobre la generación del convenio con UNICEF en los actores CORESAM / escuelas: quién les informó, qué expectativas se hicieron, qué necesidades esperaban cubrir
	Primeros contactos con el equipo UNICEF, quienes participaron, en qué circunstancias ocurrieron y qué imagen se formaron los actores del sistema escolar de Conchalí en ese momento respecto a lo que la ATE pretendía hacer.
	Frecuencia de contacto entre actores CORESAM / escuelas, con UNICEF.
	Sistematicidad del trabajo
	Nivel de apropiación del proyecto por parte de los actores CORESAM / escuelas (coincidencia entre lo propuesto UNICEF y necesidades de escuelas, liceos y área Educación)
Implementación	Reformulaciones al diseño inicial: cuáles, por qué
	Principales actividades de UNICEF en CORESAM / escuelas, en la línea de trabajo con el Departamento de Educación. (Objetivos, participantes, tiempos, calidad técnica del trabajo, utilidad percibida y resultados concretos obtenidos. Pertinencia de las actividades respecto a los objetivos propios de CORESAM / los objetivos del colegio, contenidos en el PEI)
	Principales actividades de UNICEF en CORESAM / escuelas, en la línea de trabajo con equipos directivos de escuelas y liceos (Objetivos, participantes, tiempos, calidad técnica del trabajo, utilidad percibida y resultados concretos obtenidos. Pertinencia de las actividades respecto a los objetivos propios de CORESAM / los objetivos del colegio, contenidos en el PEI)
	Principales actividades de UNICEF en CORESAM / escuelas, en la línea de trabajo Escuela / familia. (Objetivos, participantes, tiempos, calidad técnica del trabajo, utilidad percibida y resultados concretos obtenidos. Pertinencia de las actividades

	respecto a los objetivos propios de CORESAM / los objetivos del colegio, contenidos en el PEI)
	Líneas de trabajo o actividades prescindibles, de menor utilidad, o que se vieron dificultadas durante la asesoría
	Líneas de trabajo o actividades que no se consideraron y que habría sido útil incorporar
	Nivel de articulación entre actividades UNICEF y otros proyectos / apoyos en ejecución
	Opinión sobre las metodologías empleadas por el equipo asesor en las distintas líneas de trabajo de la asesoría
	Mecanismos de monitoreo del proyecto
	Características del vínculo CORESAM – Dpto Educación y UNICEF: formas de negociación, participación, cumplimiento de acuerdos, nivel de confianza.
Resultados	Principales actores beneficiados con la asesoría de UNICEF
	Satisfacción de los distintos actores CORESAM / escuelas / UNICEF con la asesoría
	Aporte más valorado por los distintos actores
	Aprendizajes y competencias mejoradas a través del trabajo con UNICEF en CORESAM y equipos directivos de escuelas y liceos
	Cambios percibidos en los procesos asociados a la gestión de CORESAM atribuibles a UNICEF
	Cambios percibidos en las escuelas y liceos (gestión directiva, gestión curricular, relación con apoderados)
	Impacto en SIMCE y otros indicadores duros.
	Sustentabilidad de los cambios
	Elementos facilitadores y obstaculizadores en la asesoría, tanto externos al proyecto como propios de su diseño
	Lecciones obtenidas para futuras experiencias de asesoría a sostenedores municipales

II. APORTES DE LA ASESORÍA UNICEF AL SISTEMA ESCOLAR MUNICIPAL DE CONCHALÍ

Este capítulo consta de dos partes. La primera sintetiza los elementos de la trayectoria del proyecto UNICEF en Conchalí que es necesario tener presente para entender los cambios que ha tenido el sistema escolar de la comuna y el lugar del proyecto UNICEF entre los factores que contribuyeron a dichos cambios.

1. Síntesis de la trayectoria del proyecto UNICEF en CORESAM / Educación⁸

En el año 2005 UNICEF inició un apoyo directo al Departamento de Educación de la Corporación Municipal CORESAM de Conchalí, el cual se denominó “*Escuelas efectivas para Conchalí*”. Este apoyo se prolongó hasta finalizado el año 2008. A lo largo del proceso, el apoyo de UNICEF tuvo distintas prioridades y énfasis y cambió parcialmente su foco. La idea inicial del proyecto era validar en terreno las guías de apoyo a directivos, docentes y familias que se habían elaborado el año 2005 en base al estudio de UNICEF sobre efectividad escolar “*¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*” (2004). Para ello se propuso realizar un trabajo de apoyo a los establecimientos educativos a cargo de CORESAM, a fin de lograr que incorporaran en su funcionamiento los principios de las Escuelas Efectivas. Este trabajo, así se propuso, se haría de la mano con el Departamento de Educación, para fortalecer sus competencias y herramientas para monitorear y apoyar a sus escuelas. Coherente con lo anterior, se definieron tres líneas principales de asesoría:

- a) Asesoría al Departamento de Educación de CORESAM
- b) Asesoría a equipos directivos de escuelas y liceos
- c) Asesoría para fortalecer la relación familia - escuela

Previo al desarrollo de la asesoría en estas tres líneas de acción, el equipo UNICEF llevó a cabo un proceso de diagnóstico de la educación municipal que se realizó en el segundo semestre de 2005. El diagnóstico tuvo dos ámbitos de trabajo. Por un lado, un diagnóstico del área de educación de CORESAM, y por otro, una línea base de los establecimientos administrados por CORESAM⁹.

Desde este diagnóstico inicial y desde las guías de apoyo editadas por UNICEF a partir del estudio sobre efectividad escolar, se definió como objetivos de la asesoría: 1) diseñar y validar una metodología (basada en las guías de apoyo) que contribuyera a la

⁸ Esta sección se apoya en la excelente y detallada sistematización del proyecto contenida en el documento escrito por Gonzalo Gallardo, *Historia y Trayectorias. Proyecto Escuelas Efectivas para Conchalí*, Enero de 2009, UNICEF. Las citas corresponden a opiniones y percepciones transmitidas por los actores involucrados en el marco de este estudio.

⁹ La primera parte del diagnóstico fue realizada por parte del equipo asesor de UNICEF. La segunda parte, que constaba de un diagnóstico de los establecimientos, fue realizada por Asesorías para el Desarrollo en una muestra de seis establecimientos.

transformación de las escuelas básicas de la comuna en escuelas efectivas; 2) validar los materiales (guías de apoyo) como herramienta útil para la transformación institucional de las escuelas; 3) fortalecer las competencias del Departamento de Educación de CORESAM para apoyar los requerimientos en materia técnico pedagógica de las escuelas a su cargo, y 4) sistematizar el desarrollo de la experiencia y, posteriormente, evaluar los resultados obtenidos.

Varios factores se conjugaron y llevaron a un atraso en el inicio efectivo del proyecto. De un lado, hubo demora en la constitución del equipo asesor. A poco tiempo de iniciar su trabajo, hubo cambios en la dirección del Departamento de Educación y la movilización nacional de los estudiantes a mediados de 2006 ese año, llevaron a la CORESAM a redefinir sus prioridades. El objetivo de validar las guías de apoyo fue tomando un papel secundario, mientras que el equipo asesor debió formular acciones para mejorar las condiciones de gestión de la educación en cuanto a procesos y competencias en el Departamento de Educación de CORESAM. Durante este primer año, el proyecto avanzó con una serie de obstáculos –en cierta forma, cada línea de trabajo ejecutó lo planificado en la medida de lo posible dadas las limitaciones existentes-, cuestión que llevó a que la estrategia perdiera integralidad y las acciones se disgregaran en una suerte de “encapsulamiento” de cada línea de acción: *“Cada uno hacía su pega, y se mantenía a flote como podía”* (Entrevistas a asesores).

En tanto, el equipo asesor de UNICEF también sufrió un cambio de algunos integrantes y para hacer más fluida la coordinación con las autoridades de educación, se adoptó una estrategia en la que se hizo una separación más clara de funciones entre el equipo conductor del proyecto y el equipo de trabajo en terreno. El equipo conductor de la estrategia asumió la coordinación interna y la coordinación con la Secretaría general de CORESAM, mientras que el equipo de terreno asumió el vínculo directo y cotidiano con los profesionales del área de educación y de las escuelas asesoradas. Después de un año, en 2007, reasume la jefatura del Dept. de Educación el Jefe anterior. Finalmente, hubo un recambio en la conducción del proyecto en UNICEF. La nueva dupla que llegó a hacerse cargo impulsó un esfuerzo de sistematización y retiro paulatino del apoyo, buscando dejar capacidades instaladas en el área de educación que permitieran dar sustentabilidad a las acciones puestas en marcha, *“... lo que hicimos al comienzo de nuestro trabajo fue restituir un espacio de trabajo mensual del equipo del proyecto acá, independiente de otras bilaterales; pusimos como tema de ese espacio el aprender del proyecto, sistematizar, eso permitió estructurar el 2007 lo que íbamos a hacer”* (Entrevistas a asesores).

Volviendo a comienzos del 2007, tras los ajustes en la coordinación de UNICEF y después de una revisión del avance del proyecto, el objetivo general se reformuló para priorizar el desarrollo de mecanismos que aseguraran la continuidad de los cambios instalados en CORESAM, definiéndose en los siguientes términos: *“Desarrollar e implementar un modelo de seguimiento técnico-pedagógico y de gestión que permita al equipo de educación de la Corporación, conducir la incorporación progresiva de las características de las escuelas efectivas en las escuelas de Conchalí”*. En consecuencia, se priorizó un trabajo directo con el Departamento de Educación.

Pese a las sucesivas reformulaciones en la estrategia de la asesoría, el proyecto mantuvo a lo largo de todo el proceso un trabajo situado en las tres líneas de acción que se mencionaron al inicio.

A continuación se entrega un cuadro que sintetiza las distintas etapas y dentro de ellas las principales acciones realizadas en el contexto del apoyo de UNICEF a Conchalí.

Cuadro 2: Resumen proyecto *Escuelas Efectivas para Conchalí*

Año	Línea de acción		
	Asesoría Área Educación / CORESAM	Asesoría Directivos	Asesoría Escuela - Familia
2005	<ul style="list-style-type: none"> - Primeros contactos con Secretario General de CORESAM - Realización de <i>Diagnóstico del Sistema de Educación Municipal de Conchalí</i> y diseño de propuesta de asesoría. - Presentación de proyecto a Alcalde y Concejo Municipal 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio <i>Línea Base Avanzando hacia Escuelas Efectivas en la comuna de Conchalí</i> - Realización de los primeros talleres con equipos directivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de proyecto a Centros de Padres - Aplicación de encuesta a apoderados y presentación de resultados (enero 2006).
2006	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio en la jefatura del Departamento de Educación y pausa inicial del proyecto para dar tiempo a la nueva autoridad de conocer su área y el trabajo de UNICEF - Proceso de negociación con la nueva autoridad tras resistencia al proyecto - Asesoría al área de educación para la instalación de sistema de seguimiento con ejecución en tres escuelas a través de duplas Dpto de Educación /UNICEF - Diseño de página web y portafolio por escuela - Realización de catastro de redes sociales a través de proyecto <i>Redescubriéndonos</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres con directores y equipos directivos para promover liderazgo característico de escuelas efectivas y motivación al cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres y encuentros esporádicos con Centros de Padres. - Inicio de proceso de “Formación de competencias y estrategias de gestión a nivel docente y directivo para el desarrollo de una alianza efectiva familia – escuela” a través de talleres dirigidos a profesores jefes. - Elaboración de Manual para profesores jefes, orientado a la realización de reuniones de apoderados. - Creación de documental de motivación a escuelas sobre trabajo con apoderados.
2007	<ul style="list-style-type: none"> - Reincorporación de jefatura anterior en Departamento de Educación. - Instalación de sistema de seguimiento (aumento del número de escuelas de 3 a 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de talleres con directores y UTP para apoyar el proceso de diagnóstico de las escuelas y creación de los Compromisos de Gestión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de equipos Escuela – Familia con equipos directivos de seis escuelas. Desarrollo de plan estratégico para ser implementado el año 2008.

	<p>6) con foco en los Compromisos de Gestión. Se implementa el dispositivo de “visita evaluativa” en el recién formado Liceo Almirante Riveros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de PADEM 2008-2009 y presentación al Concejo Municipal. - Creación de perfiles de cargo para directivos y docentes. - Actualización de línea base. 		
2008	<ul style="list-style-type: none"> - Instalación de catastro de redes en página web. - Instalación de sistema de seguimiento con foco en Compromisos de Gestión y SEP. En esta etapa el objetivo fue que el sistema quedara instalado independientemente de la presencia de la institución externa, por lo tanto, UNICEF asumió el rol de supervisar, mientras que el encargado de su implementación fue el equipo de seguimiento contratado por el Dpto de Educación. - Proceso de Revisión Conjunta en base a jornadas de trabajo, pasantías y un taller de síntesis a cargo de Asesorías para el Desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de talleres con directores y UTP con foco en apropiación de herramientas de gestión y competencias, definición de roles y funciones y perfiles de cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo con equipos Escuela – Familia en base a planificación 2007.

Fuente: Síntesis a partir de Gallardo, G (2009).

La sección siguiente se detiene en la visión que los actores involucrados expresan sobre lo el proceso de asesoría y sus aportes al fortalecimiento de de la efectividad escolar.

2. Cambios en las dimensiones asociadas a la efectividad y el aporte del proyecto UNICEF

A continuación se analizarán los cambios en las dimensiones asociadas a la efectividad de la gestión educativa, a nivel de CORESAM y de los establecimientos educacionales, según reportan los entrevistados. La presentación de los resultados se inicia en casi todos los

puntos con una breve descripción de la situación en 2005, a la que sigue la presentación de la situación actual y comentarios de los entrevistados y una conclusión de estos consultores sobre la gravitación del apoyo de UNICEF a los cambios observados.

2.1 La conducción desde la CORESAM y en las escuelas se centra crecientemente en el aprendizaje de los alumnos

En las escuelas efectivas, el principal factor de efectividad es una gestión institucional que tiene como prioridad brindar soporte al quehacer pedagógico y cuyo norte es el logro de mejores resultados de aprendizaje en todos los alumnos. En el año 2005, el diagnóstico indicaba que, si bien desde la Corporación se apoyaba el mejoramiento de los resultados pedagógicos mediante importantes dispositivos como las evaluaciones externas de aprendizaje o el trabajo en red de los jefes técnicos, esta prioridad se desperfilaba al competir con varias otras, la más importante de las cuales era alcanzar un financiamiento que asegurara la sustentabilidad del sistema.

Así, los directivos se encontraban bajo una fuerte presión por mejorar la asistencia y matrícula, temas que se reiteraban en jornadas de trabajo colectivo, eran objeto de seguimiento diario desde CORESAM (a través de SINEDUC) y se encontraban asociados a incentivos materiales. Los directores tendían a enfocarse en estas dimensiones de la gestión, así como en lo administrativo, lo comunitario y social (ámbito impulsado por el Municipio) o en el mejoramiento del clima laboral (en respuesta a presiones del estamento docente). Aún cuando los directores debían responder formalmente a compromisos de gestión ministeriales centrados en el ámbito pedagógico, estos compromisos se encontraban en “*marcha blanca*” y, en ese período, su incumplimiento no tenía consecuencias prácticas significativas. El foco pedagógico estaba depositado en forma casi exclusiva en los jefes de UTP; figuras, en general, de escaso ascendiente ante los docentes y que requerían de un director empoderado que los respaldase, para desarrollar iniciativas que ordenaran y mejoraran la calidad del trabajo pedagógico.

El panorama es distinto en el año 2008. La mayoría de los entrevistados reconoce y destaca que las prioridades de CORESAM se han centrado crecientemente en mejorar los resultados de aprendizaje de la comuna: “*En los años que llevo en la Corporación, han pasado montones de Secretarios Generales, pero eran más administrativos. La única administración que se ha dedicado a que los niños aprendan, es ésta.*” (Directora)... “*La Corporación nos ha pedido [en forma prioritaria] mejorar los aprendizajes y más dinamismo dentro de la clase, que en las clases se use material de apoyo moderno y atractivo, y que nosotros evaluemos cómo estamos en nuestras estrategias pedagógicas, para que nosotros innovemos en nuestras prácticas, siempre con el objetivo de mejorar los aprendizajes*” (Profesora). Si bien los temas de asistencia y matrícula se mantienen vigentes, no aparecen espontánea ni destacadamente entre las prioridades de la gestión educativa de la CORESAM durante las entrevistas, como sucedía en el 2005.

Esta prioridad en lo pedagógico que actualmente tiene la CORESAM se pondría en evidencia, según directivos y docentes, en las numerosas inversiones realizadas en este ámbito: implementación computacional, recursos pedagógicos y capacitación destinada a

fortalecer la enseñanza en subsectores o niveles específicos: Master 7, Arquimed, Mundiletras, Condorito aprende Inglés, LEM y TICs en aula, etc. Si bien la Corporación costeaba diversos programas en el año 2005, la inversión en este ámbito habría aumentado significativamente, como destacan los directivos: *“Es primera vez que se invierte tanto en lo pedagógico”*.

La decisión de contratar algunos de estos programas, y la de extender o complementar otros que provenían del MINEDUC, no fue coordinada por la Corporación con UNICEF, pero sí habría sido inspirada en sus principios de efectividad, según refiere el Secretario General: *“El programa de UNICEF nunca se propuso entrar a la sala de clases, pero también planteaba que si no producíamos modificaciones en el aula, no iban a mejorar los aprendizajes. Por eso [como Corporación] elegimos una serie de programas pedagógicos que implicaban modalidades de perfeccionamiento de los profesores en aula, como el Laboratorio Matemático, LEM, y otros, todos con capacitación y acompañamiento al profesor. Sabíamos que si no producíamos cambio en la sala de clases, los otros cambios no iban a ser sustantivos. UNICEF contribuyó en esta reflexión”*.

Otras decisiones con foco pedagógico de la Corporación, destacadas por los entrevistados, han apuntado a reforzar la capacidad de las escuelas de **manejar la diversidad de los ritmos y estilos de aprendizaje** del alumnado, un tema cuya importancia también se subraya en el estudio de escuelas efectivas. Para ello se fortaleció el programa de Integración, se aumentó la cobertura de las Educadoras Diferenciales para la enseñanza básica y de asistentes para Kinder, y se amplió el programa Penta UC para niños con talentos académicos. La introducción de TICs y de incentivos que motivaran a los alumnos con intereses especiales (concursos de poesía, olimpiadas de Matemáticas, ferias tecnológicas, etc.) también parece apuntar en ese sentido. Los actores entrevistados no relacionan estas acciones con el proyecto UNICEF. Ellas más bien responden a demandas / oportunidades para abordar estos temas que emanan del Ministerio y la existencia de iniciativas en esta línea existentes en la región metropolitana y que se activan gracias al liderazgo y activismo del Secretario General de la CORESAM.

El discurso de los directivos de colegio recoge con fuerza la centralidad de los temas pedagógicos, y varios entrevistados (especialmente los jefes técnicos) coinciden en destacar que la gestión de sus directores se habría alineado, en mayor medida, con el logro de resultados de aprendizaje, sumándose a aquellos colegas que *“... desde antes sintieron la necesidad de involucrarse en lo pedagógico, por la necesidad de mejorar”* (Jefe técnico). Esto se expresaría, por ejemplo, en una mejor coordinación entre directivos y UTP en torno a los temas de currículo y aprendizaje, los que tienden a priorizarse por sobre los administrativos en las reuniones de EGE y reuniones de profesores, de departamento o por nivel. A ellos se sumaría una mayor presencia del director en las actividades pedagógicas (por ejemplo, cooperando en la observación de aula o tomando la lectura a los niños), etc.

En esta mayor centralidad de los aprendizajes en la gestión directiva, habrían concurrido distintos factores. El primer impulso habría provenido de las actividades de formación organizadas por UNICEF: *“Respecto a los primeros dos años, instalamos algo que no ocurría, que era reflexionar sobre los condicionantes de la Educación. Uno nunca pensaba*

en esas cosas. Pusimos temas de discusión, de reflexión, que...generaron una mayor capacidad de análisis y reflexión” (Directivo CORESAM)... “Lo más valioso que dejó [el trabajo con UNICEF] es [la convicción de] que el director tiene que ser líder pedagógico” (Jefes Técnicos).

Sin embargo, el impulso más potente para alinear a los directores, parece haber provenido del cambio en las políticas ministeriales que introdujo la responsabilización (*accountability*) por los resultados pedagógicos. La ley SEP y el nuevo proceso de evaluación de directivos toman en cuenta los resultados SIMCE y otros indicadores pedagógicos como la capacidad lectora en los alumnos de los primeros años, y establecen consecuencias asociadas al incumplimiento de los compromisos de gestión relacionados. *“En algún momento, los directores perdieron la brújula y se dedicaron más a lo administrativo que a lo curricular; le dejaron el peso a los jefes técnicos, pero como los compromisos de gestión les exigen que estén al tanto de lo que pasa en ese plano, han tenido que retomar [el tema]” (profesional CORESAM).* La evaluación y el fantasma del término de la virtual inamovilidad de los directivos, han generado una fuerte presión sobre los éstos¹⁰, y el tema aparece reiteradamente durante la entrevista, cargado de cierta tonalidad angustiosa: *“Nunca antes nos habían evaluado a través de los compromisos de gestión”... “Nos van a evaluar y nos van a clasificar”... “Ante una mala clasificación, te pueden poner un interventor en la escuela” ... “Dos años con una mala evaluación significan que el director pasa al Concejo Municipal y puede ser destituido” (Directores).*

Se ha conformado y validado el equipo de seguimiento que a sugerencia de UNICEF se ha constituido en el Dept. de Educación para proveer soporte a los directivos en el cumplimiento de los compromisos gestión, y de velar para que éstos no se desvíen de los objetivos trazados: *“ha delimitado muy claramente lo que se les pide a las escuelas, los tiempos para responder, etc.; hay un ordenamiento del trabajo técnico de las escuelas, con instrumentos sencillos, fáciles de llenar, y por lo tanto de observar si están ocurriendo o no. Así se les saca de ¡tanta cosa! y la escuela se centra en lo principal.” (Directivo CORESAM).* El equipo de seguimiento *“nos permite trabajar más integradamente con los directores, para potenciarnos mutuamente en los temas que nos competen a cada uno”*, señala una profesional de CORESAM, opinión complementada por la un director, que lo ve como *“una presencia constante de CORESAM en las escuelas, cosa que antes no ocurría, y que hace que nos pongamos las pilas”*. Superadas las resistencias iniciales que este equipo enfrentó en las escuelas, su rol de este equipo ya no se cuestiona. Si se cuestiona si sus integrantes tienen o no las competencias requeridas para cumplir con calidad la tarea que les ha sido encomendada.

Los antecedentes que recogimos son coherentes y consistentes en señalar que se ha fortalecido la conducción técnico- pedagógica del Departamento de Educación, así como las competencias de las jefas de UTP, que según algunos serían las *“mayores beneficiarias”* del apoyo brindado por UNICEF; y al mismo tiempo los directores se

¹⁰ La SEP también responsabiliza al sostenedor por el resultado de las escuelas administradas por éste, pero sólo cabe especular el impacto que pudo haber tenido este factor en las decisiones de CORESAM, ya que el tema no apareció durante las entrevistas.

involucran más que en el pasado temas de la escuela que tocan el aprendizaje de los estudiantes. El apoyo de UNICEF remó en esta dirección, pero no es el único responsable. Elementos de la política educativa (Ley SEP y su implementación, con la exigencia de formular planes de mejoramiento por escuela y el compromiso de lograr metas expresadas en resultados de aprendizaje) influyeron fuertemente en dos sentidos: validar el énfasis y prioridad que en el proyecto UNICEF tenían el tema de efectividad escolar y los aprendizajes; y debilitar las resistencias frente al apoyo en la medida en que el aporte del proyecto facilitó responder a los requerimientos ministeriales.

2.2 Avances en el alineamiento de los actores en torno a un proyecto compartido

Una gestión escolar efectiva requiere de objetivos compartidos, plasmados en una ‘carta de navegación’ (una ruta) que oriente la vida cotidiana de la institución, ordenando los procesos de planificación, la estructura organizacional, la toma de decisiones, y de esfuerzos de los integrantes de la CORESAM y directivos y docentes en los colegios por trabajar coordinada y profesionalmente en pos de los objetivos propuestos, respetando la carta de navegación.

En el año 2005, el equipo de la Corporación compartía una serie de prioridades (asistencia, matrícula, SIMCE, etc.). El logro de mejores aprendizajes era una prioridad declarada adicional. No había una manera común o compartida de entender el proceso de mejoramiento de las escuelas y las complejidades que implicaba. En la CORESAM se observaba poco trabajo conjunto entre el Secretario General y el Departamento de Educación, que permitiera llegar a consensos en esa y otras materias y definir un plan estratégico acorde. Ya en esa época se desarrollaban importantes programas de apoyo a la gestión institucional y pedagógica (SINEDUC, evaluaciones de aprendizaje, classmates, apoyo de fundaciones, etc.). Estos tenían las más de las veces origen en el Ministerio de Educación y en ofertas de ONGs, Fundaciones, etc.. Faltaba un ‘plan maestro’ suficientemente analizado, discutido y compartido por todos, que coordinara y priorizara este conjunto de programas. Esta situación se traducía que a nivel de las escuelas prevalecía una imagen de activismo, de falta de foco, una suma de iniciativas variadas y poco articuladas entre sí. Directivos y docentes percibían que *“Conchalí es comuna piloto para todo”*.

La situación descrita no era ajena a las relaciones entre la autoridad municipal y la Corporación. El municipio había sufrido sucesivos cambios radicales en la composición de los equipos directivos, incluido la CORESAM, como consecuencia de la elección de alcaldes de tendencias políticas opuestas. Como resultado, no había existido mayor continuidad en las iniciativas municipales en el área educacional. Más bien, el sector se limitaba a asegurar el funcionamiento cotidiano de los establecimientos y a definir proyectos de corto plazo, como lo exige la elaboración anual del PADEM.

En este ámbito el apoyo de UNICEF se tradujo, según señalan los entrevistados de la CORESAM, en la elaboración en el año 2007 de un PADEM bien estructurado y construido con la participación de directivos, docentes y apoderados. No obstante, agregan que *“la evaluación de este año (2008) no fue todo lo que hubiéramos querido, porque hubo*

una discontinuidad en el seguimiento [salida de personal de apoyo de UNICEF y del Departamento], entonces no se pudieron cumplir todas las metas” (profesional CORESAM). Esta afirmación sugiere que el equipo en la CORESAM requiere un mayor fortalecimiento de sus competencias de planificación y seguimiento.

Pasando al nivel de escuelas, detectamos que solo algunos entrevistados reportan cambios hacia una mayor coherencia en la gestión de su escuela. Para comenzar, como se señaló en el punto anterior, existiría consenso en cuanto al foco pedagógico de la gestión y esto se reflejaría en la planificación anual que realiza cada escuela en función de su proyecto educativo institucional (PEI). Sin embargo, diversos entrevistados confiesan que su escuela no cuenta con un PEI actualizado que defina su carta de navegación.

Los cambios que se observan se expresan en la creación de un “ambiente” favorable para iniciar el trabajo de construir un PEI compartido y realizar una planificación acorde con éste. Los equipos directivos se habrían afiatado más; *“...han cambiado la lógica del trabajo individual hacia uno más colaborativo... hay un mayor involucramiento”* (Directivo CORESAM); ahora manejarían *“...el mismo lenguaje, la misma información; antes los directores no compartían información”* (Jefe Técnico) y los conflictos preexistentes habrían pasado a un segundo plano: *“los problemas, lo que podríamos llamar los cahuines, como que desaparecieron, porque están todos preocupados de ‘si el curso lee o no lee’, eso es lo importante”* (Profesional CORESAM). No obstante, esta tendencia variaría de un establecimiento a otro, y todavía habría *“...estamentos que no se sienten incorporados y no se sienten responsables; creen que están fuera del tema y no es así, sobre todo ahora que se está potenciando tanto el logro de resultados”* (Profesional CORESAM).

En estos cambios en la gestión escolar habría influido la práctica del equipo de apoyo de UNICEF de llevar a cabo la mayoría de las actividades de reflexión y capacitación con los equipos directivos completos, lo que habría contribuido a fortalecer los vínculos al interior de los equipos, y a instalar un lenguaje común: *“Algo muy importante fue cómo se integró al director en la parte técnico-pedagógica, en todas las instancias de UNICEF participaban los directores y UTPs, y al principio también el resto de los directivos; todas las tareas y trabajos los involucraban”* (Jefe Técnico).

2.3 Mejoras en la organización y recursos humanos en el Dept. de Educación y las escuelas

Como se señaló en el punto 2.1 en el año 2008 la conducción técnico-pedagógica del Departamento de Educación se ha fortalecido. Este avance ha ido paralelo a intentos de rediseño organizacional, actualizando la definición de roles, funciones y responsabilidades, la definición de perfiles profesionales según cargo y las aplicación de procesos de selección de personal más objetivos (menos discrecionales).

Un ejemplo es lo sucedido con los jefes técnicos. Como ya se señaló, en el nuevo escenario de responsabilización por el logro de resultados de aprendizaje, estos profesionales asumen un protagonismo que les significa mayor apoyo y respaldo de parte de sus colegas

directivos, pero también mayores demandas a su rol y mayor exposición pública de la calidad de su trabajo. Una encuesta aplicada por UNICEF a los docentes detecta que, en varios colegios, éstos se sienten insuficientemente apoyados por su unidad técnico-pedagógica. Frente a este resultado, CORESAM decide asumir el costo de contratar una consultora externa que evalúe su desempeño en base a perfiles confeccionados conjuntamente por Educación y el equipo de UNICEF, y posteriormente seleccionar a tres profesionales más adecuados, basándose también en este perfil, para reemplazar a los Jefes UTP mal evaluados. Además, en los procesos de selección de docentes se incorporan tests psicológicos. Sin embargo, las entrevistas también dan cuenta de importantes decisiones relativas al personal que se continúan tomando sin el debido resguardo de los criterios de idoneidad profesional. El ejemplo, mas visible es la selección del equipo de seguimiento donde no se aplicó los criterios señalados y los directivos en los colegios cuestionan la utilidad del apoyo brindado por algún integrante o ponen en duda sus competencias.

Desde el punto de vista de estos consultores, una situación importante que no se logró modificar en el período y que dificulta seguir avanzando, es la reestructuración del Departamento de Educación, para hacer frente a los nuevos desafíos. Así, se mantienen situaciones que parecieran atentar contra el cambio buscado y el uso racional de los recursos. A modo de ilustración, el equipo de seguimiento no es 'el brazo en terreno' de CORESAM, como podría pensarse, sino que se les encomendó la tarea de trabajar con el equipo de gestión de cada colegio, en especial con el director, y solamente en función de los compromisos de gestión.. i bien en éstos, el componente pedagógico es muy importante, el equipo no trabaja con los jefes técnicos, los cuales se relacionan directamente con la Coordinadora Comunal del área pedagógica, de la que depende el equipo de seguimiento. Los directores, por otro lado, mantienen reuniones periódicas sobre temas informativos y administrativos con el Jefe de Educación, y hay algunos temas, como el trabajo con apoderados y Centros de Padres y la relación con la comunidad, en los que la asesoría que reciben es insuficiente. Al respecto cabe señalar que el encargado de temas transversales se encuentra sobrecargado por otras múltiples actividades, y una persona recientemente contratada para asistirlo en este ámbito, está con licencia maternal.

Estos ejemplo, sugieren que falta avanzar de cómo el compromiso de la CORESAM con el fortalecimiento de los aprendizajes de los alumnos en sus colegios se conjuga con su estructura organizacional, la definición de funciones y cargos, los perfiles de éstos y la forma de asegurar la idoneidad de quienes ocupan los cargos.

El desarrollo de la experiencia revela que posiblemente la situación actual sería distinta si UNICEF al inicio de la asesoría hubiera realizado un diagnóstico del área y formulado una propuesta de reestructuración (ésta sólo se hizo al final). Sin embargo, la evidencia reunida también sugiere que las autoridades municipales no tenían voluntad o mostraban una fuerte reticencia a acceder a esta reestructuración, aparentemente por razones políticas y no técnicas.

La evidencia señala que si se avanzó en el trabajo caso a caso de la delimitación de roles y funciones para los integrantes de los equipos de gestión en la escuela. *“Los directivos dijeron: ya, nosotros hacemos todo esto, y de todo esto, ¿qué es lo que NO tenemos que*

hacer, porque no nos compete? (Profesional de CORESAM). Desde la CORESAM hacen ver que quedó pendiente desarrollar una definición a nivel comunal de dichos roles. .

2.4 Avances en la instalación de una cultura de evaluación

El monitoreo y la evaluación de los resultados de la gestión y de los aprendizajes, y el análisis y posterior uso de esta información como insumo para la toma de decisiones, constituyen el pilar de las prácticas de mejoramiento continuo que caracterizan a muchas escuelas efectivas. Ello requiere, por una parte, de un conjunto de indicadores asociados a los resultados esperados y un sistema de medición de éstos, y por otra, de instancias de análisis y discusión que permitan extraer provecho de dicha información, en las que participen quienes tengan responsabilidad en la conducción.

En el año 2005, el SINEDUC, plataforma computacional de apoyo a la gestión que permitía seguir en detalle a diversas variables, y con ello tomar medidas oportunas (matrícula y vacantes disponibles en cada nivel, tasas de mayor o menor inasistencia en ciertos cursos, identificación de alumnos en riesgo de repitencia, etc.), era usado intensivamente por el Secretario General, pero era percibido por los directivos de colegios como una carga más de obligaciones administrativas y no como apoyo para la gestión. Los directivos se quejaban del trabajo que tomaba alimentar el sistema con información, hacían un uso muy variable de la plataforma y en general la aprovechaban poco, ya sea porque no existía el hábito de planificar usando esos insumos (no había una ‘cultura de evaluación para la gestión’), y también por el bajo nivel de alfabetización digital de muchos de ellos, que dificultaba el acceso a los datos disponibles.

Entre la Corporación y el Departamento de Educación no existían instancias internas, regulares, de trabajo, en las cuales se evaluaran éstos y otros indicadores y se discutieran nuevos cursos de acción. Sin embargo, se impulsaban algunos encuentros con los directivos, en los que se evaluaban y analizaban en conjunto los principales indicadores de gestión (jornadas de análisis de matrícula y asistencia en enero 2005, y de resultados SIMCE en mayo de 2005).

Otra fuente de información valiosa disponible en 2005 -y un insumo potencialmente muy importante para la planificación pedagógica- lo constituían las evaluaciones de aprendizaje que se realizaban a comienzos y fines de año en algunos niveles y asignaturas, las que eran costeadas por la Corporación y aplicadas por la empresa externa GRYPAC. Si bien había docentes que usaban los resultados de estas evaluaciones como insumo para planificar sus clases, esto no constituía una práctica generalizada y menos compartida.

Los desafíos de la gestión directiva tenían un espacio de análisis en las reuniones periódicas de directores, pero en éstas imperaba el temor a exponer las debilidades, por lo que el intercambio era escaso; tampoco había una disposición a aprovechar las buenas experiencias ajenas; por lo que finalmente el espacio se ocupaba para compartir temas administrativos o gremiales. A nivel de gestión pedagógica, existía bastante intercambio de experiencias y buenas prácticas entre las jefas técnicas; sin embargo, los aprendizajes en esa instancia no se difundían hacia los directores e integrantes de los equipos directivos. A

su vez, en las escuelas funcionaban los espacios previstos para el trabajo conjunto (jornadas de reflexión, consejos de profesores, talleres, etc.), con un grado variable de intercambio de experiencias y buenas prácticas entre docentes, que dependía, entre otros factores, de qué tan bien se organizaran estas actividades, la prioridad que se diera en ellas a los temas técnicos, lo que a su vez dependía de las competencias y la legitimidad del Jefe UTP en la escuela y del clima organizacional, factores que en unos pocos casos favorecían el intercambio de opiniones y análisis de temas de enseñanza –aprendizaje y que en muchos casos dificultaban este trabajo.

En el año 2008, el manejo de las herramientas computacionales de los directores había mejorado sustantivamente a través de una combinación de presión y apoyo desde CORESAM, por lo que el uso de SINEDUC se ha hecho habitual; al punto que algunos directores opinan *“nos cambió la vida... hace más fácil la gestión... se le da mucho uso”*. Las evaluaciones de aprendizajes se han multiplicado y, a las mediciones realizadas por GRYPAC se agregan otras, como las de destrezas lectoras de los alumnos de los primeros años.

Pero la sola disponibilidad de estos indicadores no produce cambio; se debe saber analizar y emplear esta información como insumo para la toma de decisiones de mejoramiento, y ahí es donde subsiste *“...un problema muy serio, no hay costumbre de trabajar con información, por ejemplo, cuando les entregamos los resultados de las pruebas pre-SIMCE, muchas veces miran los datos y nada más, no usan esa información para intencionar acciones”* (Directivo CORESAM). Varios entrevistados de las escuelas confirman lo anterior y agregan que por este motivo, tampoco se ha hecho un uso exhaustivo de la información arrojada por las dos encuestas aplicadas por UNICEF, relativas a las percepciones de los apoderados y de los docentes: *“en la encuesta a apoderados, había una clara intención de atraer alumnos, de sacar ideas o sugerencias para la campaña de matrícula. Se dio una estadística de resultados, pero...era una investigación, como un diagnóstico, lo veo como una actividad netamente intelectual, pero llevado a la práctica, yo te diría que nada”*... *“cuando UNICEF hizo esta investigación, deberían haber previsto qué hacer: si la encuesta dice A, la sugerencia es hacer B”* (Jefes UTP). No obstante, algunos directores refieren haber trabajado con sus equipos en el análisis de los datos y reorganizado algunos aspectos del funcionamiento interno de sus escuelas, en base a las opiniones vertidas por los apoderados.

La valorización y uso de información para la toma de decisiones se aprecia aún muy débil en las escuelas. Los cambios ocurridos han preparado el camino para el desarrollo futuro de una cultura de evaluación para el mejoramiento continuo. Este cambio no es ajeno al apoyo de UNICEF. Sin embargo, el factor que aparentemente fue más fuerte en empujar el cambio es la necesidad de cumplir con los compromisos de gestión. Los integrantes del equipo de seguimiento, inserto en la CORESAM, debieran jugar un rol muy activo en este plano. El profesional que realiza el acompañamiento -en la medida en que tenga las competencias necesarias- puede aportar foco, buenas prácticas de otros colegios y herramientas técnicas a la tarea.

A nivel de las autoridades de la CORESAM, en tanto, se han aprovechado integralmente los resultados de las encuestas: *“Aportaron muchísima información inmediata que era importante manejar... tuvieron un impacto respecto a nosotros, como Corporación. La encuesta nos decía cosas súper claras de la percepción de los padres sobre el funcionamiento de las escuelas, y nosotros intencionamos acciones en función de eso”* (Directivo CORESAM). Tres ejemplos de uso de esta información serían: la inversión destinada a la infraestructura se orienta hacia el mejoramiento de los aspectos que inciden más negativamente en la satisfacción de los apoderados (baños y seguridad interior de los recintos); la evaluación y posterior recambio de algunos jefes técnicos, a raíz de la baja calificación recibida por éstos en la encuesta a docentes; y la masiva inversión en material didáctico en respuesta a las quejas de los docentes relativas a la falta de estos recursos.

Otro esfuerzo orientado a un mejor manejo de la información para la gestión en CORESAM, con el apoyo de UNICEF, lo constituye la confección de ‘carpetas’¹¹ por escuela, que permitan centralizar la información sobre la trayectoria, situación actual e indicadores de gestión de cada establecimiento en un solo lugar. *“La idea es que quien abra la capeta tenga una idea de lo que es la escuela: la historia de la escuela, el PEI, los planes anuales, el manual de procedimientos de evaluación, el reglamento de convivencia escolar, los resultados SIMCE, la nómina de los docentes, los programas de apoyo que ha recibido...se supone que eso hay que ir alimentándolo año a año”* (Profesional CORESAM). Estas carpetas se subirán a un sitio web para facilitar su acceso. No obstante, el uso y aprovechamiento de la información, al igual que en 2005, corresponde a la CORESAM y no se ha difundido hacia el la el Departamento de Educación. Es el Secretario General, quien lleva a cabo este proceso en forma independiente o en colaboración directa con algunos integrantes puntuales del Departamento o del estamento directivo de las escuelas.

El sistema de evaluación contribuyó a alinear al equipo directivo en su conjunto, y no sólo a quien lo encabeza, con las metas de aprendizaje; el director es evaluado por los resultados en este ámbito, y el proceso contempla que el resto de los directivos sea, a su vez, evaluado por el director, en función de la contribución de cada uno a las metas fijadas. La Corporación, por su parte, ha complementado esta presión con incentivos económicos para los directivos, asociadas al logro de mejores resultados en el SIMCE. Con esto, sanciones y recompensas ‘empujan’ a los directivos a una gestión coherente con los objetivos buscados.

2.5 Más expectativas respecto al potencial de aprendizaje de los alumnos

Numerosos estudios han demostrado el efecto de profecía autocumplida que tienen las expectativas de los docentes sobre el potencial de los alumnos. El estudio de escuelas efectivas señala que, en estos establecimientos, directivos y docentes creen en el potencial de sus alumnos y confían en su propia capacidad para ayudarlos a alcanzar metas pedagógicas elevadas.

¹¹ En algunos documentos se les denomina ‘portafolios’, pero se prefirió la expresión ‘carpetas’ para diferenciarlas de los portafolios asociados a la evaluación docente y directiva.

En el año 2005, tanto en el PADEM como el discurso de los actores de la Corporación y del Municipio, aludían a objetivos ambiciosos, pero centrados en la cobertura universal de las necesidades educativas de la comuna y el logro de una ‘buena convivencia’ interna en los establecimientos, más que en la calidad de su oferta educativa. En general, existía desconocimiento respecto al nivel educacional al cual aspiraban los apoderados para sus hijos, y en cuanto a los docentes, había indicios de que sus expectativas eran, en promedio, bajas; algunos incluso planteaban que transmitir un mensaje esperanzador era “*engañar*” a los alumnos. Imperaba “*la falta de expectativas de los profesores y directores, un estado como depresivo, y la culpabilización exclusiva de los niños y las familias [por los bajos resultados]*” (Directivo CORESAM).

En la actualidad, y por su mayor conocimiento de los factores de efectividad a través de la capacitación brindada por UNICEF, todos los entrevistados saben que ‘deben’ tener mayores expectativas respecto a sus alumnos, pero a veces es difícil distinguir el grado de convicción o apropiación que tienen con respecto a esta idea. No obstante, algunas experiencias parecen haber contribuido a elevar genuinamente su visión sobre el potencial de sus alumnos, especialmente entre los docentes, que “*han llegado a ver que los niños pueden más*” (Directivo CORESAM).

Varios entrevistados mencionan, por ejemplo, la sorpresa que les causaron los resultados de la encuesta a los apoderados aplicada por UNICEF, los que indicaban que la mayoría de éstos tenían aspiraciones universitarias para sus hijos. Esto se contraponía a la percepción imperante, en el sentido de que las familias de bajos ingresos ‘deseaban que sus hijos se incorporaran al mercado laboral lo más tempranamente posible’, un argumento que, a su vez, contribuía a justificar las bajas expectativas del profesor.

Otro factor que habría contribuido a cambiar la imagen de que los alumnos municipales de la comuna son “*puros tontitos que botó la ola*”, como ironiza un entrevistado, es el programa Penta UC, en el cual participan alrededor de 70 niños con talentos académicos, una cifra considerada demasiado elevada como para desecharla con el argumento de que estos casos serían ‘la excepción que confirma la regla’. La solvente participación de alumnos en otras actividades de alto perfil, como talleres de robótica o ferias científicas, también habría aportado a este cambio de imagen.

Asimismo, muchos profesores tendían a emitir juicios globales respecto a las competencias de sus cursos, basados en lo que observaban en los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, que tal vez absorbían la mayor parte de sus energías. Al reforzarse los programas de Integración, “*los niños que tenían dificultades, están recibiendo un apoyo adicional, por lo tanto tienen mejores logros y los docentes pueden concentrarse en los otros*” (directivo CORESAM). Con ello habrían adquirido una perspectiva más balanceada e incluso optimista respecto al potencial de sus alumnos.

Prueba indirecta de estas mayores expectativas serían las nuevas preocupaciones de algunos directores y docentes; que mencionan, por ejemplo, la necesidad de contar con mayor

información sobre alternativas de becas o de apoyo técnico para poder brindar orientación vocacional temprana a sus alumnos¹².

El corolario de asumir que los niños son capaces de alcanzar metas más elevadas, es “...*una mayor conciencia de que se tiene responsabilidad en lo que pasa en la escuela*” (directivo CORESAM); y con ello un cambio en “...*el switch de responsabilizar a los niños*” (Jefe Técnico). Sin embargo, si bien se ha avanzado en ella, esta transición está lejos de completarse. Durante las entrevistas se observa que una mayor proporción de actores escolares parte declarándose responsable por los resultados a alcanzar, pero no pocos, más adelante, tienden a retomar los argumentos que apelan a la culpabilización de los alumnos, sus familias u otros factores externos, por los bajos resultados en las evaluaciones de aprendizaje: “*La mayoría de las mamás están trabajando en estos momentos, los niños pasan solos en la casa, o salen a trabajar, o cumplen roles que no les corresponde en la familia; esos factores influyen, quiera una o no quiera*” ... “*Yo creo que [primero] hay que mejorar el sistema económico*” ... “*Tenemos un sistema de medición que los mete a todos en el mismo saco*” (Profesores); “*Las familias con expectativas se van*” (UTP) “*Muchas niñas se embarazan y abandonan todo*” (Director).

2.6 Alianza con los apoderados

Las escuelas efectivas desarrollan esfuerzos por establecer una alianza con sus apoderados, en la cual éstos, independientemente de su grado de participación, respaldan los esfuerzos formativos del establecimiento, y a su vez son escuchados y tratados con respeto por directivos y docentes.

En el año 2005, la Corporación fomentaba la participación de los apoderados, a través de los Centros de Padres y Apoderados, y buscaba el acercamiento de los colegios a la comunidad, facilitando el acceso en horario vespertino, para la realización de diversas actividades. Algunas escuelas arrastraban un historial de conflictos con sus apoderados o tenían poca vinculación con éstos; si bien sus aportes materiales eran bienvenidos, no se hacían esfuerzos por atraerlos (por ejemplo, se programaban las reuniones de curso a las 15:00 horas) e imperaba cierto temor al apoderado en tanto ‘cliente’ empoderado y con capacidad de fiscalizar el servicio educacional recibido. Unas pocas mantenían una buena relación con sus apoderados.

Entre 2005 y 2008 se buscaron formas de lograr un mayor acercamiento a los apoderados, en parte por la necesidad de fidelizarlos para frenar la fuga de matrícula, y también para “*aumentar la participación de los apoderados e indirectamente lograr su apoyo para el proceso de aprendizaje de los niños*” (profesional CORESAM). Si bien la Corporación, en

¹² La orientación vocacional temprana es requerida por algunos directivos de enseñanza básica porque prevén que el camino hacia la enseñanza superior, para sus alumnos, no pasa necesariamente por la enseñanza media científico-humanista; para los alumnos de bajos recursos, los estudios técnicos o universitarios podrían tener mayor viabilidad con un título de liceo técnico-profesional o comercial, que les permita generar un ingreso y costear los gastos no cubiertos por las becas o créditos. Ello implica que la planificación de los pasos que conduzcan a una carrera se adelanta a 7° u 8°, que es cuando los alumnos deben decidir su continuidad de estudios en la media.

conjunto con UNICEF, desarrolla algunas acciones en este sentido, que resultan ser un aporte potencial en relación a los objetivos que persiguen, por diversas razones no tienen un impacto sostenido en el tiempo.

La encuesta a los apoderados desarrollada por UNICEF permite que CORESAM identifique los grandes puntos de insatisfacción de éstos y tome medidas para subsanarlos, mientras que a nivel de escuelas, se hace poco uso de la información que aporta la encuesta, como ya se mencionó. Sin embargo, hay un dato que impacta favorablemente en el estado de ánimo, y por ende en la predisposición de los docentes a colaborar con las familias, que fue la buena opinión que la mayoría de los apoderados expresó respecto ellos; dato que casi todos los entrevistados mencionan y que a muchos, al parecer, toma de sorpresa, debido al clima de belicosidad creciente que ellos creen percibir entre los padres: *“las colegas estaban muy contentas, porque [los apoderados] tenían un aprecio a los profesores; se sintieron muy bien, a pesar de que los resultados de la escuela no eran muy buenos”* (Directora).

Los equipos familia – escuela desarrollados en 6 establecimientos a partir de 2007 alcanzan gran aceptación entre los docentes y apoderados involucrados, los que evalúan positivamente las sugerencias de mejoramiento recibidas para reestructurar las reuniones de apoderados de manera de hacerlas más atractivas y darles mayor contenido (*“Que los profesores jefe pasen a ser formadores y no sólo informadores de padres”* – Profesional CORESAM). El Manual para el Profesor Jefe, confeccionado en base a buenas experiencias de la comuna, es considerado por ellos como *“una Biblia”* susceptible de ser adaptada a cada realidad escolar. Durante el tiempo que dura la experiencia, se logra un incremento (no cuantificado) de la asistencia de los apoderados y una mayor satisfacción de éstos con el nuevo formato de las reuniones.

El término del apoyo directo de UNICEF, y la baja prioridad que se asigna a esta línea de trabajo en CORESAM, proyecta dudas sobre la continuidad de esta iniciativa, La continuidad solo es probable si los directivos tienen interés pro la materia y la disponibilidad de tiempo de los docentes y apoderados ya capacitados.

Desde otro ángulo, un factor que indirectamente motivaría un mayor acercamiento de los apoderados a los temas de pedagógicos, sería el programa LEM, que a través de las pruebas de velocidad y dominio lector propone metas concretas, fácilmente medibles y en cuyo logro pueden cooperar los apoderados. *“Fue impactante que los apoderados, cuando se enteraron, se mostraron muy interesados, querían saber cómo le iba a sus niños, si avanzaban o no, etc. Eso fue algo nuevo.”* (Profesional CORESAM).

Por último, la Corporación ha desarrollado estrategias de comunicación masiva para mejorar la imagen de los colegios ante los apoderados, actuales y potenciales, a través de medios como la folletería, gigantografías o ferias temáticas, en los que se destacan fortalezas como el premio Enlaces y la tecnología educativa presente en los colegios. Según algunos entrevistados, estas estrategias tendrían poca capacidad de penetrar en este segmento, ya que para los apoderados tendrían más peso otros factores como la recomendación de terceros y la buena o mala disciplina percibida al interior (y en el

entorno inmediato) de los establecimientos, tema en el cual no se percibe una mejora, por el contrario..

2.7 Tema pendiente: convivencia escolar, disciplina y normalización

En las escuelas efectivas, una condición necesaria para que se produzcan aprendizajes, es la existencia de un clima de respeto mutuo y disciplina en la sala de clases. Este clima se promueve a través de una formación valórica coherente con el proyecto educativo, normas de convivencia claras para todos y espacios de participación.

En el año 2005, la calidad de la disciplina variaba de un establecimiento a otro, dependiendo del grado de normalización y de la orientación y cohesión de su equipo directivo. La Corporación apoyaba la conformación de Centros de Alumnos en los establecimientos y los incorporaba en la elaboración de los reglamentos internos, como parte de un esfuerzo por desarrollar normas de convivencia consensuadas entre directivos, docentes, apoderados y alumnos en cada escuela. Se habían contratado psicólogos para hacer frente a algunas situaciones de violencia entre alumnos.

En el año 2008, las quejas de los entrevistados respecto a la magnitud de los problemas de disciplina en los establecimientos son generalizadas: *“Los niveles de violencia son terribles”* (Profesional CORESAM)... *“La escuela es una olla a presión. La Corporación pide asistencia y matrícula, la provincial manda alumnos que hay que aceptar, el profesor percibe que el director no lo apoya ante el niño, y el director recibe presión del resto de los apoderados por echar al niño con mala conducta”*... *“Con algunos se puede aplicar el reglamento, pero...tenemos dos demandas judiciales por niños que golpean a sus compañeros gravemente... Una niña va con carabineros a la escuela por amenazas recibidas... Hay una banda de la escuela X que se enfrenta con la de la escuela vecina”* (Jefes Técnicos)... *“Los colegios que se caracterizaban por su buena disciplina, hoy están igual o han empeorado, ninguno puede decir que ha mejorado”* (Director)... *“Yo veo que los chiquillos quieren hacer lo que quieren... [la disciplina] no ha cambiado en estos 3 años, siempre han sido jodidos”* (Apoderado).

Los esfuerzos realizados por CORESAM parecen ser insuficientes para la magnitud del problema. En 4 escuelas se han desarrollado proyectos de Mediación, pero no se ha cumplido con la meta de ampliarlos a otras 5 y además *“la situación rebasa a estos programas”* (Jefe Técnico). Los programas de Integración habrían descomprimido un poco el ambiente en la sala de clases, al dar atención diferenciada a los niños con aprendizaje lento. Los paseos y actividades extracurriculares actuarían como incentivo al buen comportamiento, y los concursos artísticos con temáticas relacionadas (Ej.: concurso de comics sobre la resolución pacífica de las diferencias *“Mejor lo hablamos”*) invitan a la discusión compartida. La OPD atiende a los casos que enviados por las escuelas, pero el tratamiento con frecuencia requiere de la colaboración de las familias, y ésta suele escasear, especialmente en los casos más difíciles: *“Hay donde derivar, pero las mamás no los llevan; si la psicóloga dice que hay que hacer terapia familiar, la mamá reclama”* (Jefe Técnico). Algunas escuelas están solicitando la contratación de asistentes sociales o psicólogos, con cargo a la SEP.

Algunas escuelas tienen menos problemas disciplinarios y usan diversos recursos para mantener esta situación: *“Siempre les están recordando los hábitos... son exigentes con el horario y la presentación”... “En el colegio, las niñas no juegan en el recreo, sino que bailan, hacen sus esquemas de la tele, eso disminuyó problemas de conducta y accidentes”* (Apoderados).

Por último, es importante recordar que un factor que incide de manera destacada en la disciplina de los alumnos (así como en otras dimensiones), es la **normalización** (o disciplina laboral de los adultos), que actúa como modelo para los niños y provee condiciones estables y predecibles de funcionamiento del colegio, facilitando la internalización de las reglas de convivencia. Ésta es una dimensión que sólo es posible pesquisar mediante observación en terreno; las declaraciones orales de los entrevistados son poco confiables en este aspecto. En el año 2005 se estimó que alrededor de la mitad de los colegios de la Corporación tenía problemas en este ámbito, pero en el 2008 no se hizo observación en terreno, por lo que no es posible afirmar si hubo cambios. Sólo un entrevistado reportó un aumento del ausentismo debido a que *“...los niveles de stress han subido mucho, los profesores sólo quieren irse, hay mucha licencia médica por depresión, se ha enfermado gente que no se enfermaba antes.”*

Normalización, convivencia y disciplina no son temas que hayan sido trabajados o apoyados por el equipo de UNICEF. Son temas que, si se siguen las declaraciones de los docentes, de apoderados y de alumnos, van en aumento en el país, en relación a los cuales las asistencias técnicas a escuelas y sostenedores debieran contar con herramientas y recursos.

III. CONCLUSIONES, APRENDIZAJES Y LECCIONES DEL APOYO DE UNICEF A LA EDUCACIÓN MUNICIPAL DE CONCHALÍ

1. Conclusiones relativas a los resultados de la asesoría

No cabe duda que el apoyo de UNICEF a la educación municipal en la comuna de Conchalí entregó y/o fortaleció herramientas de gestión pedagógica de los equipos directivos en los colegios que les permitieron apropiarse de su rol en el campo técnico-pedagógico y que hoy los sitúa en posición aventajada frente a las nuevas exigencias de responsabilización y capacidad de gestión con mirada estratégica que implica la SEP. La pregunta que surge es si sin la presión de la SEP el apoyo UNICEF hubiese tenido similares resultados. Nuestra respuesta es que probablemente no. Esto no le resta mérito al apoyo recibido desde UNICEF. Sólo recuerda que este apoyo hizo sentido a los actores del sistema escolar cuando la política ministerial exige planes de mejora, cumplimiento de resultados, metas de gestión. Es en ese marco que el proyecto adquiere “utilidad” para los actores insertos en las escuelas y simultáneamente presiona o abre al Departamento de Educación de la CORESAM a mejorar ordenar sus múltiples acciones y contratar un equipo de seguimiento que da apoyo a las escuelas. En este proceso el aporte de UNICEF fue de mucha importancia.

El proyecto UNICEF, no obstante, tuvo dificultades o insuficiencias en su diseño e implementación. Entre estas cabe mencionar las siguientes:

- *El proyecto pecó de ambicioso en sus objetivos y no diseñó adecuadamente sus líneas de acción*

A juicio del equipo asesor de UNICEF, la propuesta inicial apuntaba a instalar una visión estratégica en la gestión educativa de CORESAM, ya que contemplaba el óptimo de lo que debiera hacer un municipio recién iniciada su gestión. La imagen que hoy los asesores tienen de la propuesta inicial es que se trataba de un proyecto ambicioso, que puso metas muy altas que sólo podían ser realizables teniendo un piso óptimo de condiciones iniciales que no estaban presentes, y fijando una senda clara con etapas concretas y metas intermedias (que no se definieron). El proyecto definió una imagen clara respecto de a qué se quería llegar, pero no se tenía la misma claridad respecto de cuál era el camino para llegar a aquello. Esto último, en cierta forma, se fue construyendo sobre la marcha, con vaivenes importantes. La ausencia de objetivos concretos a corto y mediano plazo, la indefinición de etapas dentro del proyecto, constituye una evidencia clara de la dificultad de encontrar un camino estratégico en el proyecto de asesoría. El cambio de objetivos desde la validación de las guías de apoyo a una asesoría directa a la CORESAM y los directivos de los colegios explica en parte esta indefinición. No obstante, el camino a seguir, la metodología, para validar y probar las guías tampoco se encontraba bien definido.

Respecto de la propuesta de intervención, en primer lugar, se cuestiona el supuesto de la utilización de material teórico (las guías de apoyo para directivos, profesores y apoderados) para intencionar, a modo de receta, la efectividad. El tema era y es más complejo. El uso de las guías suponía contar con directivos que estaban convencidos de que debían jugar un papel en el ámbito técnico pedagógico, profesores que se auto-responsabilizaban por el aprendizaje de los sus estudiantes, escuelas abiertas a invitar a los apoderados a colaborar en la formación de sus hijos, condiciones que inicialmente no estaba presentes. La tarea inicial fue crear estas condiciones, lo que se entendió como sensibilización y capacitación en liderazgo directivo, alternativas de trabajo con apoderados, la responsabilidad docentes en la efectividad escolar. La capacitación inicial es definida por los capacitados como teórica y poco útil. La incorporación de los Compromisos de Gestión como eje medular de este trabajo logró motivar a los directivos, quienes vieron en este espacio una oportunidad de responder a los desafíos que les imponían estos compromisos. Este vuelco coincide además con la incorporación en el equipo asesor de UNICEF de una persona de amplia experiencia práctica en asesoría escolar y con un conocimiento acabado de las prácticas de trabajo dominantes en el sector, sus debilidades y posibilidades de transformación. Con ella el aporte se volvió concreto y practica y eso contribuyó a vencer la resistencia inicial que algunos directivos habían mostrado.

También incidió sobre las dificultades al inicio de la implementación de la asesoría la ausencia de lineamientos claros y concretos respecto de la conducción del proyecto. Esto significó que, en las primeras etapas, las distintas líneas de trabajo se desarrollaron de manera disgregada entre sí, cada una operando en paralelo y reproduciendo con esto la práctica habitual de CORESAM que había sido detectada como una debilidad, y que consistía en la ejecución simultánea de múltiples acciones que impedían mantener un foco claro. Un ejemplo, de esta situación es la realización de un catastro de redes sociales (*Redescubriéndonos*) que comenzó a operar desde el año 2007. El equipo asesor indica que si bien el trabajo prestó una utilidad importante al sistema escolar de la comuna, ya que identificó apoyos existentes en la comuna, no había una claridad mayor respecto de la inserción de esta actividad en el marco del proyecto UNICEF.

- ***El proyecto no consideró oportunamente las debilidades organizacionales y de competencias del Departamento de Educación.***

En el transcurso del desarrollo de la asesoría, y desde los resultados que arrojó el diagnóstico del área de educación, el equipo UNICEF identificó una serie de condiciones iniciales en la gestión municipal de la educación que constituían debilidades. Estas debilidades efectivamente dificultaron el desarrollo de la asesoría y fueron poniendo límites a los objetivos formulados al comienzo. Si bien las debilidades en las condiciones iniciales fueron detectadas desde el diagnóstico al área de educación del año 2005, la conciencia sobre la magnitud y complejidad de estas debilidades sólo se tuvo a medida que la asesoría se fue desarrollando.

Las entrevistas realizadas al equipo asesor en el contexto de esta evaluación aportaron más luces y dieron cuenta de cómo en la práctica estas debilidades fueron obstaculizando la asesoría. A juicio de los asesores, se trataba no sólo de falta de capacidades en algunos

actores claves, sino también de dinámicas y prácticas de gestión instaladas que impedían el trabajo. .

Como primer elemento, se debe hacer hincapié en la existencia de una cultura organizacional en la que había “*ausencia de sistema*”, vale decir, no se aunaban esfuerzos, ni se distribuían roles con claridad. El Departamento de Educación carecía de visión estratégica, cualidad que sí estaba presente en la Secretaría General de CORESAM, donde se centralizaban todas las decisiones y reflexiones. Así, la dinámica era la de un Departamento de Educación desempoderado, carente de liderazgo, que funcionaba a partir de lo contingente, con una fuerte conducción desde la Corporación que pecaba de voluntarismo y activismo. Había, a juicio de los asesores, algunos profesionales con capacidades, sin embargo, la cultura instalada no permitía que estos se apropiaran de sus roles y lideraran en su área. Finalmente, la implementación de cualquier acción emanada desde la Corporación u otro actor externo, al estar mediada por este equipo débil, era poco efectiva y los esfuerzos se desaprovechaban. Como señalaron los propios asesores UNICEF, había un problema de “*fuga de energías*”.

A lo anterior se sumaba la presencia de criterios políticos en las decisiones de CORESAM. Si bien había un respaldo desde las autoridades comunales al proyecto UNICEF, en la práctica había decisiones cruzadas entre la alcaldía y CORESAM¹³. De nuevo, los cambios

¹³ Cabe recordar que el proyecto UNICEF se instala en la comuna con el beneplácito y apoyo del Concejo Municipal. Esto inicialmente se calibró como un punto favorable para su implementación, concluyendo que en la comuna y el municipio existía una reflexión sobre la importancia de mejorar la educación y había respaldo para poner en práctica un proyecto que apuntaba a este tema. Se pensó, quizás ingenuamente, que el proyecto iba a tener buena recepción en el Dept. de Educación de la CORESAM y en los colegios. La realidad fue distinta. Hubo una serie de obstáculos y resistencias a la propuesta de UNICEF, obligando con ello a modificar tiempos y acciones planificadas en la propuesta de asesoría.

Posiblemente, la existencia de un contrato o acuerdo que especificara tiempos, condiciones de ejecución y roles de las distintas partes involucradas podría haber facilitado el proceso y permitido ir más allá del puro respaldo político. Incluso la gratuidad de la asesoría –lo que al interior del equipo asesor se terminó entendiendo como “el pecado original” del proyecto-, jugó en contra en la medida en que hacía posible que se desaprovecharan esfuerzos, ya que no había recursos invertidos por parte del municipio.

En estrecha relación con lo anterior, el nivel de participación que los distintos actores tuvieron en la elaboración de la propuesta de asesoría es otro punto a acotar. Dado el clima de acogida a UNICEF, el proceso de formulación de la propuesta de asesoría se sostuvo en conversaciones sucesivas con el Secretario General de CORESAM.

El actor ausente en este proceso de definición de la propuesta de asesoría fue el equipo del área de educación. Pese a que este equipo nunca se opuso al trabajo de UNICEF, y de hecho, manifestó una actitud de acogida, su participación en la definición de necesidades y

en la jefatura de educación el año 2006, fueron producto de esta dinámica. En la relación con el equipo UNICEF, la intromisión de este tipo de criterios significó que el proyecto no constituyera una prioridad, sino que marchara en paralelo junto a otras múltiples iniciativas de menor proyección y visión estratégica. De algún modo, esto da cuenta de que, por el rol que cumplía el Secretario General, debía responder tanto a exigencias políticas desde la Alcaldía como a las necesidades de las áreas que administraba CORESAM. El Secretario General, a juicio del equipo asesor, tenía un diálogo más fluido y horizontal con los asesores estratégicos de UNICEF más que con los asesores de terreno. Como en el Dept. de Educación no había liderazgo técnico pedagógico con capacidad de decisión e iniciativa, que hiciera contrapeso al liderazgo del Secretario General y se alineara con los asesores en terreno, las decisiones que se tomaban no siempre respondían a criterios técnicos y de viabilidad práctica.

En la misma línea, cabe recordar que el proyecto UNICEF se instala en la comuna con el beneplácito y apoyo del Concejo Municipal. Esto inicialmente se calibró como un punto favorable para su implementación, concluyendo que en la comuna y el municipio existía una reflexión sobre la importancia de mejorar la educación y había respaldo para poner en práctica un proyecto que apuntaba a este tema. Se pensó, quizás ingenuamente, que el proyecto iba a tener buena recepción en el Dept. de Educación de la CORESAM y en los colegios. La realidad fue distinta. Hubo una serie de obstáculos y resistencias a la propuesta de UNICEF, obligando con ello a modificar tiempos y acciones planificadas en la propuesta de asesoría. Posiblemente, la existencia de un contrato o acuerdo que especificara tiempos, condiciones de ejecución y roles de las distintas partes involucradas podría haber facilitado el proceso y permitido ir más allá del puro respaldo político. Incluso la gratuidad de la asesoría –lo que al interior del equipo asesor se terminó entendiendo como “el pecado original” del proyecto-, jugó en contra en la medida en que hacía posible que se desaprovecharan esfuerzos, ya que no había recursos invertidos por parte del municipio.

Pero quizás el problema central fue que la “*entrada de UNICEF a la comuna fue de arriba hacia abajo*” (Gallardo, 2009), vale decir, desde CORESAM hacia el Departamento de Educación y los establecimientos. Esto posiblemente afectó el sentido de apropiación de quienes debían ser los principales aliados de la asesoría, ya que era en ellos donde se quería instalar nuevas prácticas: los profesionales de educación y los directivos de los establecimientos. Este punto resulta central al analizar el proceso llevado a cabo, ya que, como vimos en el capítulo anterior, es indispensable que quienes son sujetos del cambio estén convencidos de la necesidad y sentido estratégico del proceso que se ejecuta. La falta de empoderamiento con que se encontró el equipo UNICEF en el área de educación de CORESAM sin duda fue un factor que ayudó a entrapar la ejecución. Este equipo también fue un actor ausente en la definición de la propuesta de asesoría. Este equipo nunca

apoyos fue escasa y se tradujo más bien en un escaso protagonismo, caracterizado por una actitud pasiva, sujeta a las decisiones que CORESAM iba tomando.

se opuso al trabajo de UNICEF, su participación en la definición de necesidades y apoyos fue escasa y se tradujo en falta de protagonismo, una actitud pasiva, sujeta a las decisiones que CORESAM iba tomando, sin comprometerse realmente con éstas.

. *Las capacidades desiguales en los establecimientos*

A nivel de los establecimientos, el equipo asesor se encontró con un bajo nivel de convencimiento en los actores (directivos y profesores) que ponía en riesgo la capacidad de apropiación de la estrategia contenida en el proyecto. La movilización de energías internas que era una condición fundamental para emprender un proceso de mejora en la escuela, fue una dificultad que el equipo asesor debía sortear.

Por esta razón, UNICEF decidió reforzar la asesoría a equipos directivos, enfocando las capacitaciones hacia temas de liderazgo, bajo el supuesto de que “*el primer año había que motivar y sensibilizar*” (entrevistas a asesores). Así, durante el primer año las capacitaciones a directivos tuvieron un carácter más teórico y motivacional que técnico y práctico. No obstante, los mismos directivos señalan que el apoyo de UNICEF se hizo más sustantivo para su trabajo desde el momento en que las capacitaciones comenzaron a abordar el trabajo cotidiano de la gestión escolar, vale decir, cuando el apoyo se volvió más práctico que teórico.

2. Aprendizajes respecto de asesorías a sostenedores municipales en educación

Los elementos que siguen apuntan a identificar aprendizajes posibles de extraer de la asesoría de UNICEF a la CORESAM, e intentan poner en discusión aquellos elementos que una asesoría técnica a sostenedores municipales en educación requiere considerar.

- *La necesidad de un apoyo pertinente y concreto*

UNICEF partió invirtiendo tiempo y recursos, al inicio, en tratar de convencer a los directivos de convertirse en verdaderos líderes pedagógicos, y en generar las confianzas necesarias al interior de los equipos para que éstos se abrieran a la posibilidad de cambio. Dado que la prioridad de los establecimientos municipales estaba puesta en la asistencia, la matrícula, y de que no se cometieran errores administrativos que afectaran la entrega de la subvención escolar, era en estos aspectos donde los directivos concentraban principalmente su rol. Desde la Corporación y el Ministerio (a través de los compromisos de gestión) había una presión por mejorar el aspecto pedagógico, pero el cumplimiento de metas, en este aspecto, no se encontraba asociado a consecuencias concretas, para los directivos. La responsabilización del sostenedor por resultados con la SEP y la de los directivos (evaluación de directores), con consecuencias drásticas (pérdida de la tuición del colegio / de la inamovilidad en el cargo), en conjunto con algunos incentivos económicos aportados por la Corporación para los directivos¹⁴, al parecer movilizó a los involucrados como no

¹⁴ Aumento de 33% del sueldo base por un año para todos los directivos por cumplimiento de metas en SIMCE, PSU, matrícula, asistencia y repitencia.

lograron hacerlo antes las estrategias de sensibilización y capacitación de UNICEF y los alineó en torno a los objetivos de mejoramiento. El apoyo de UNICEF pasó, de ser aceptado, a ser requerido activamente, en la medida en que reveló su utilidad para sortear la transición¹⁵. Esto nos lleva a relevar la importancia de brindar un apoyo pertinente a las necesidades detectadas por los equipos involucrados, que conecte con el trabajo concreto y cotidiano de los equipos de gestión, que contribuya a enfrentar los desafíos o demandas que la política educativa pone en la gestión escolar.

- *Punto de partida de las propuestas de asesoría*

En relación con el punto anterior, el análisis de la asesoría de UNICEF nos muestra que es conveniente que la asesoría parta con un diagnóstico riguroso sobre el liderazgo de conducción del sostenedor, las relaciones de poder a las que está sujeto, los recursos humanos con que cuenta y las competencias que tienen y la realidad organizacional en términos de definición de atribuciones, responsabilidades, rendición de cuentas, etc. Es a partir de esa realidad, diagnosticada en conjunto con los actores involucrados, que corresponde definir el diseño fino de la asesoría, que sea realista, que tenga etapas o fases, con metas a lograr e indicadores. Si el sostenedor no cuenta con un piso mínimo de conducción, de recursos, de competencias, de herramientas (sistemas de información, modelos de seguimiento) es necesario crear o fortalecer este mínimo.

- *Focos de trabajo de una asesoría*

El trabajo conjunto con el equipo (eventualmente renovado) del sostenedor, es necesario para asegurar una mayor sustentabilidad de la asesoría, ya que éste quedaría con las competencias para seguir desarrollando el trabajo de soporte a las escuelas en forma independiente. El foco de la asesoría tiene que abarcar al equipo del sostenedor, pero también el equipo directivo de las escuelas. Ambas líneas de trabajo se encuentran estrechamente relacionadas; en el trabajo con las escuelas, el equipo de asistencia técnica debe modelar competencias y capacitar en terreno al equipo del sostenedor, dejando que éste asuma responsabilidades crecientes.

Es fundamental trabajar el ámbito técnico - pedagógico con todos los estamentos, dado que éste es 'el giro esencial' de la escuela y se requiere alinear a todos los actores en torno a él. Si se quiere ir más allá y provocar un giro a nivel de escuela, los profesores de aula constituyen un actor fundamental con el cual trabajar.

Por otro lado, resulta importante considerar variables presentes en los establecimientos que afectan negativamente la mejora de aprendizajes. Entre estas, en el caso de Conchalí (y muchas comunas del país) son importantes la presencia de problemas de normalización, disciplina y convivencia en los colegios.

- *Herramientas y métodos de trabajo de la asesoría*

¹⁵ Por su mejor manejo o acceso a información sobre temas como la normativa SEP, etc.

Los temas de planificación, seguimiento y evaluación son considerados esenciales. Los actores de la escuela piden emplear metodologías muy concretas y prácticas, al menos en una etapa inicial. A nivel del sostenedor y de directivos, pero no solo en estos niveles, el manejo básico de datos estadísticos es una competencia que los asesorados requieren adquirir. El manejo de información es una competencia necesaria en la gestión educativa, más aún ahora que los establecimientos en el nuevo escenario SEP requieren echar a andar un proceso de autodiagnóstico y planificación y de cumplimientos de compromisos y metas de aprendizaje.

▪ *Los tiempos de la asesoría y de las escuelas*

La planificación de los horarios de asesoría debe adecuarse a los tiempos de la escuela y el sostenedor debe asegurar disponibilidad de horas de directivos y docentes para trabajar con la asistencia técnica. . En general, cuando una asesoría logra insertarse en la rutina de la escuela sin interferir ni obstaculizar su funcionamiento cotidiano, cumpliendo rigurosamente tiempos, plazos y compromisos, los actores de la escuela, lo reconocen y lo valoran. Se sugiere entonces adecuar los horarios de asesoría de manera de no afectar el trabajo en los establecimientos.

▪ *Conocimiento de la realidad y profesionalismo en el actuar de los asesores*

La presencia en terreno y el conocimiento de primera mano de la realidad de las escuelas, tanto como el profesionalismo con que actúan y una buena coordinación en el equipo asesor, son elementos que respaldan la autoridad de los profesionales que realizan la asesoría, ante el sostenedor y su equipo, directivos y docentes. Éstos mejoran su desempeño por la calidad de los aportes técnicos recibidos y por la presión que significa el compromiso, la autoexigencia y cumplimiento de parte de los asesores. Ellos son ejemplo o modelo de trabajo para los asesorados. En esta perspectiva la capacidad de comunicación y empatía del asesor frente al asesorado es de primera importancia.

▪ *Proyecto estructurado que se ajusta a las necesidades, tiempos y posibilidades de cada escuela y cada sostenedor*

El proyecto de asesoría requiere estar estructurado. No es suficiente definir los objetivos y en el camino definir como éstos se logran. Cada proyecto requiere claridad respecto a sus líneas de trabajo y la interrelación entre ellas, la metodología y tipo de actividades que supone, los recursos que requiere y, muy importante, las condiciones y apoyo que demanda al asesorado. Como es obvio, requiere también de mucha claridad respecto al perfil de los profesionales y técnicos que requiere el equipo asesor, su conducción y organización. Al mismo tiempo, debe dejar espacios de flexibilidad para responder a las necesidades particulares de cada escuela y sostenedor.

▪ *Una asesoría tiene mayor posibilidad de éxito si los actores involucrados son co-participes de la decisión de aceptarla / contratarla.*

En esta área las autoridades municipales y el sostenedor tienen un rol central en preparar y convencer a los afectados. Las resistencias iniciales siempre existen y se debilitan cuando los actores afectados participan. No obstante, el equipo asesor siempre debe estar preparado para trabajar en torno a las resistencias que existan.

- . *Insertar y hacer converger los objetivos de la asesoría con las demandas que sobre el sostenedor y las escuelas impone la política educativa*

Hacerlo, como lo verifica la experiencia de UNICEF abre oportunidades concretas para motivar a los actores involucrados. Es difícil que una asesoría que se aporta de los lineamientos de la política forme raíces en el sistema y las comunidades escolares, al menos cuando estas son parte de la educación pública.

- . *Gratuidad de la asesoría y compromiso de los asesorados con ella*

El proyecto UNICEF fue gratuito para la CORESAM y los colegios, solo exigía tiempo de los actores involucrados para trabajar con el equipo asesor. Surge la pregunta si una asesoría demandada y contratada por el sostenedor o algún colegio tiene o no mayor probabilidad de éxito en el sentido de disminuir resistencias y fortalecer el compromiso con la asesoría.

Pauta de Entrevista Equipo Asesor UNICEF

Tema	N°	Preguntas
Contexto	1	¿Cuáles han sido las principales prioridades de UNICEF –Chile respecto al tema Educación en estos últimos años y cómo se inscribe el proyecto Conchalí en ellas?
	2	¿Cómo surgió la idea de este proyecto? ¿Qué objetivos tenía inicialmente, cómo fueron cambiando en el tiempo y por qué?
	3	¿Cómo se conformó el equipo de trabajo que colaboró en este proyecto? ¿Qué cambios se produjeron a lo largo del tiempo, y por qué motivo?
Propuesta de Intervención	4	¿En qué se basaron para confeccionar la propuesta de asesoramiento ¹⁶ (<i>Ver si se usaron fuentes concretas, como el diagnóstico inicial, la información de la línea base, entrevistas a Fernando, etc., o modelos teóricos, o ambos</i>)?
	5	¿Quiénes participaron en el diseño de intervención o asesoramiento? (<i>Si no aluden a ello</i>) ¿Cuál fue la participación de los actores de CORESAM, o de los colegios, en este diseño? ¿Cómo se socializó esta propuesta, ante qué actores, y cómo fue recibida? ¿Se introdujeron modificaciones a partir de ello?
	6	¿Cuáles eran los focos más importantes de la asesoría, en ese diseño inicial (<i>procesos, ideas-fuerza, 'clientes' o unidades de intervención</i>)? ¿Qué les interesaba dejar instalado, en qué nivel? ¿Hubo cambios en el foco, con el tiempo? ¿Qué expectativas tenía Ud. respecto a los resultados que se perseguían?
	7	¿Se contemplaron inicialmente etapas o metas intermedias, o éstas se fueron dando por circunstancias externas (cambios en Educación, UNICEF, etc.)?
Implementación	8	<p>¿Cuáles estima que fueron las líneas de trabajo o productos de mayor impacto? En el ámbito del apoyo a</p> <ul style="list-style-type: none"> - la Corporación y al Depto. de Educación - a la gestión directiva - a la gestión curricular - al trabajo con familias - otros <p>¿Qué actividades tuvieron menor impacto y por qué? ¿Qué actividades podrían haberse suprimido, y en qué temáticas habrían requerido más tiempo o dedicación?</p>
	9	<p>Preguntar por puntos 9A → 9N</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...si no fueron mencionados en la pregunta 8 - ...si el entrevistado dijo que había participado en (o tenía conocimiento de) estos temas. <p>Los siguientes productos que la asesoría se propuso desarrollar... ¿hasta qué punto se concretaron? El resultado alcanzado ¿cumple el objetivo propuesto? ¿Qué facilitó o dificultó el trabajo? ¿Cómo fue la recepción entre los directivos/ UTPs / apoderados y profesores jefe / otros actores (<i>según corresponda</i>)?</p>

¹⁶ Las preguntas para Gonzalo e Isidora se enfocan específicamente en la propuesta de trabajo con apoderados, desarrollada por ellos con Lupa.

A	- Una propuesta de mejoramiento del Área Educación de CORESAM, enmarcada en un modelo de gestión. (Si dicen que no se llevó a cabo porque el Depto de Educación no contaba con personal adecuado o suficiente) ¿Qué esfuerzos se realizaron por lograr cambios en el personal del Depto.? ¿Qué resistencias encontraron, de donde provenían, qué causas de fondo cree que tenían?
B	- PADEM (Se hizo apoyo directo en diseño PADEM 2008, acompañamiento a su evaluación y asesoría para PADEM 2009).
C	- Diseño de Perfiles de Cargo, Roles y Funciones de UTP y Directores - Apoyo en proceso de selección de profesionales (Si no surge) ¿Participaron, por ejemplo, en la selección de los nuevos directores y UTPs durante este período? (al parecer se usó una consultora externa para hacer la selección y los perfiles, si es así...) ¿Por qué no lo hizo el equipo UNICEF, siendo que era un producto comprometido?
D	- Sistema de Seguimiento a las escuelas (Eje orientador: Compromisos de Gestión de las escuelas) ¿Cuáles eran los objetivos originales de UNICEF al proponer este sistema de seguimiento? ¿Los resultados fueron coherentes con esas expectativas? Si hay una brecha... ¿a qué se debe? ¿Qué obstáculos o barreras encontraron, qué oportunidades se desaprovecharon? ¿Qué le falta al sistema de seguimiento para ser más efectivo?
E	- Diseño de Página Web y Portafolio por escuela (Herramienta de seguimiento CORESAM)
F	- Capacitación en Liderazgo Institucional y Pedagógico (Capacitación de R. Román a Directivos, M. Elías a UTP; otros relatores, jornadas de enero) Cómo fue la relación establecida con los relatores, qué aprendizajes se pueden extraer para lograr un buen empalme en la AT; Que tipo de capacitación produjo mayor impacto en los directivos y profesores, y qué lecciones aporta esto para futuras actividades de AT.
G	- Confección y seguimiento de Compromisos de Gestión (Apoyo a escuelas)
H	- Encuesta de Expectativas de Profesores ¿Qué utilidad le ve a esta encuesta? ¿Qué impacto tuvo? Por ejemplo, ¿se tomaron decisiones a partir de la información que aportó? (Pedir casos concretos; ver quienes usaron la información)
I	- Encuesta a Apoderados ¿Qué utilidad le ve a esta encuesta? ¿Qué impacto tuvo? Por ejemplo, ¿se tomaron decisiones a partir de la información que aportó? (Pedir casos concretos; ver quienes usaron la información) ¿Se han seguido aplicando encuestas en las escuelas, como mecanismo para conocer el pensamiento de los apoderados o de los docentes? ¿Cómo se podrían mejorar estos instrumentos? ¿O habría que buscar otra forma de recolección de información, distinta a una encuesta?
J	- Conformación y capacitación Equipo Familia – Escuela (EFE) CORESAM
K	- Talleres para Profesores Jefes y formación de Equipos Familia – Escuela (EFE) – Trabajo directo con escuelas Atenea, E. Díaz, PAC, H. Aranda y V. del Inca; <i>Manual para Profesores Jefes</i> , Pauta Observación reuniones de apoderados, blog y DVD.
L	- Promoción de participación de los apoderados en Educación por medio de los CEPAS (talleres a CEPAS, blog CEPAs, capacitación en uso de blog)
M	- Promoción de la participación de los alumnos por medio del CEAL (encuesta a Estudiantes Secundarios, catastro CEAL en escuelas básicas)
N	- Proyecto Redescubriéndonos (Catastro de Redes Sociales de Conchalí, elaborado y difundido en CORESAM)

	10	En la comuna se desarrollaron una serie de iniciativas en el ámbito pedagógico, llevadas adelante por terceros: evaluación lectoescritura UC, compra de Carros Matemáticos y capacitación asociada, material de Arquimed, etc. ¿La asesoría tuvo alguna participación en esto, por ejemplo en cuanto a: detección de necesidades, sugerencia de proveedores, uso de resultados como insumo para otras acciones? ¿Qué opinión tiene al respecto?
	11	¿Qué actor cree que se benefició más (creció profesionalmente, etc.) con el apoyo de UNICEF? ¿Hay actores que deberían haber sido involucrados en mayor medida en el proceso, y por qué?
	12	¿De qué manera se monitoreaba desde UNICEF el trabajo del equipo de asesoría? ¿Hubo dificultades para mantenerse al tanto de los logros y retrocesos? ¿Con qué frecuencia UNICEF tenía contacto, en promedio, con los distintos actores de la comuna, y con quien(es)?
	13	¿Cómo calificaría la comunicación existente entre el equipo comunal (Corporación y Depto Educación) y el equipo de asesoría (<i>fluidez, claridad, confianza, y entre qué actores específicamente</i>)? ¿Las actividades se desarrollaban con regularidad o había que reagendarlas por situaciones contingentes?
Cambios en CORESAM	14	¿Qué aspectos de la gestión interna de la Corporación y del Departamento de Educación han cambiado (mejorado, empeorado), con respecto a cómo funcionaban hace 3 años? (<i>Si no surge, preguntar por definiciones estratégicas, claridad de roles y estructura organizacional, seguimiento efectivo, accountability, validación pro sustentabilidad</i>) ¿Qué factores han incidido en ello?
	15	¿Ha habido cambios en la relación entre la Corporación/el Depto. de Educación, y las escuelas, con respecto a 3 años atrás? ¿En qué se manifiestan? ¿A qué los atribuyen? <i>Si no surge: ¿hay más o menos presencia en las escuelas, comunicación y conocimiento de sus necesidades y avances, presión por metas, reconocimiento, aportes materiales, apoyo técnico, rapidez de respuesta a sus requerimientos...?</i>
Cambios en las escuelas	16	¿Cómo son percibidas actualmente las escuelas municipales en la comunidad? ¿Ha cambiado esa imagen en relación a lo que era hace 4 años? ¿Hay algún ‘sello’ que las identifique y diferencie la oferta de Conchalí, respecto a la oferta de las comunas vecinas, por ejemplo? ¿En qué se nota ese sello? ¿Qué factores han influido en ello?
	17	¿Ha visto cambios en la conducción (de los directores) de las escuelas, en los 3 últimos años? ¿En qué ámbitos se manifiestan? ¿A qué los atribuye? ¿Qué cosas funcionan hoy mejor que antes? ¿Cuáles son las mayores debilidades que subsisten en la gestión de los directores, y qué faltaría para subsanarlos?
	18	¿Ha visto cambios en la gestión técnico-pedagógica de las escuelas, en los últimos 3 años? ¿Qué aspectos han mejorado? ¿A qué los atribuye? ¿En qué ámbitos subsisten dificultades?
	19	¿Ha habido cambios a nivel de trabajo de aula, en los últimos 3 años? ¿Qué aspectos han mejorado? ¿A qué los atribuye? ¿En qué ámbitos subsisten dificultades?
	20	¿Ha habido cambios en el clima laboral / la disciplina / las expectativas de directivos y docentes? ¿Qué aspectos han mejorado? ¿A qué los atribuye? ¿En qué ámbitos subsisten dificultades?
	21	¿Ha habido cambios en la participación de los apoderados / la comunicación escuela-apoderados / la realización de acciones para acercar a los apoderados? ¿Qué aspectos han mejorado? ¿A qué los atribuye? ¿En qué ámbitos subsisten dificultades?
	22	Respecto a los resultados de aprendizaje de los alumnos: ¿Qué factores influyeron en el aumento o la baja de puntajes en algunas escuelas? ¿Qué falta para que las escuelas repunten?
	23	¿Ha habido ámbitos en que se hayan manifestado cambios negativos o consecuencias no buscadas o indeseables?
Conclusiones	24	¿Qué elementos, a su juicio, facilitaron o dificultaron más el trabajo de asesoría?
	25	Proyecciones futuras: ¿qué cree Ud. perdurará de lo que dejó UNICEF? ¿Qué faltó para que hubiera efectos más sustentables, por el lado de UNICEF / del equipo de asesorías / de CORESAM?

	26	Si UNICEF mañana decidiera apoyar a otra comuna: ¿qué conservaría de la propuesta, qué evitaría, que modificaría, agregaría o fortalecería?
	27	¿Qué es lo más importante que Ud., en lo personal, ha aprendido en este proceso de asesoría?

Pauta de entrevista CORESAM / Educación y escuelas

Dimensión	Ámbito	Preguntas	Actores a entrevistar				
			CORESAM	Escuelas			
				Direc	UTP	Prof	CEPAs
1. Contexto	General	¿Cuáles han sido las principales preocupaciones de la Corporación en estos 4 años, en relación a la administración de los colegios?	X	X	X	X	X
		¿Cuáles han sido los principales apoyos de la Corporación a los colegios en este período?	X	X	X	X	X
		¿Qué lugar que ocupa el apoyo recibido de UNICEF, en el conjunto de los apoyos?	X	X	X	X	X
2. Empalme		Antes de que el equipo de UNICEF llegara a Conchalí, ¿quién les informó respecto a su propuesta de trabajo, qué les pareció, qué expectativas se hicieron, qué necesidades esperaban cubrir?	X	X	X	X	X
		¿Cómo fueron los primeros contactos con el equipo UNICEF, quienes participaron, es qué circunstancias ocurrieron y qué imagen se formaron en ese momento respecto a lo que se pretendía hacer?	X	X	X	X	X
		¿Cuánto supo la comunidad escolar en general (docentes, alumnos, apoderados) de la asistencia de UNICEF? ¿Qué opinaba de ella? ¿Esta opinión fue cambiando en el tiempo?	X	X	X	X	X
		¿Qué elementos, a su juicio, facilitaron o dificultaron el trabajo con UNICEF en estos 3 años?	X	X	X	X	X
3. Actividades		Principales líneas de trabajo y actividades de UNICEF en la comuna (mención espontánea): Objetivos, participantes, tiempos, calidad técnica del trabajo, utilidad percibida y resultados concretos obtenidos. Pertinencia de las actividades respecto a los objetivos propios.	X	X	X	X	X
		¿En qué actividades relacionadas con UNICEF le tocó participar a Ud.? ¿Con qué frecuencia tenía contacto con el equipo de UNICEF? ¿Estas actividades se desarrollaban con regularidad o había que reagendarlas por situaciones contingentes? ¿Con quienes le tocó trabajar? ¿Hubo cambios en el equipo?	X	X	X	X	X
4. Productos	Gestión CORESAM	¿Quiénes conforman el Departamento de Educación actualmente, y qué función desempeña cada uno? ¿Cómo se organizan internamente?	X				

¿Cómo se relaciona el Depto. de Educación con las escuelas y quiénes llevan qué temas ?	X	X	X	X	X
Acompañamiento a la Gestión directiva: objetivos, mecanismos, frecuencia, regularidad, sistematicidad	X	X			
Acompañamiento a la Gestión curricular: objetivos, mecanismos, frecuencia, regularidad, sistematicidad	X	X	X		
Acompañamiento al Trabajo con Familias: objetivos, mecanismos, frecuencia, regularidad, sistematicidad	X	X		X	X
Ud. mencionó que se ha ampliado la planta del Depto. de Educación. ¿Cuáles fueron los 3 últimos cargos que se llenaron? ¿Cómo se llenaron? (apunta a existencia de sistema de selección formal. En caso de haberlo...) ¿Este sistema de selección cuenta con el acuerdo o fue validado por el Consejo Municipal y el Alcalde? (apunta a sustentabilidad)	X				
¿Cuáles han sido las principales directrices que ha dado CORESAM este año? ¿Han cambiado esas directrices en los últimos años, o siempre han sido las mismas? ¿Cree que son adecuadas o deberían hacerse cambios, y en qué sentido? ¿Qué es lo que estas directrices pretenden lograr en las escuelas?	X	X	X	X	X
¿Las directrices de CORESAM se asocian a metas concretas y compromisos de gestión? ¿Cómo se evalúa su cumplimiento? (ver si hay pruebas comunales para medir aprendizajes y uso de SINEDUC para monitorear metas de gestión). ¿Diría que las exigencias de la Corporación respecto a los colegios han aumentado, disminuído o se han mantenido igual, respecto a 3 años atrás? ¿Qué consecuencias se asocian al cumplimiento o incumplimiento de estas exigencias o metas? ¿Qué opinión tiene de esto?	X	X	X	X	X
¿Cuál es la imagen actual de la educación municipal de Conchalí en la comunidad? ¿En qué se nota? ¿Ha cambiado esa imagen en relación a lo que era hace 4 años? ¿Qué factores han influido en ello?	X	X	X	X	X
¿Cómo es conocida su escuela en la comunidad? ¿Ha cambiado esa imagen en relación a lo que era hace 4 años? ¿Qué factores han influido en ello?		X	X	X	X
¿La escuela tiene un PEI? ¿De cuándo data y cómo se confeccionó (participativamente o no)? ¿El PEI describe qué tipo de educación		X	X	X	X

	que se quiere entregar (pedir ejemplos)? ¿Qué difusión se ha dado al PEI?					
	¿Qué difusión se da a los resultados obtenidos por las escuelas de la comuna? ¿Ante quiénes, que tipo de información se entrega, cómo es el 'formato' de esos eventos (se permiten preguntas, discusión de los resultados, etc.)?	X	X	X	X	X
	¿Le ha tocado rendir cuenta pública de los resultados de su escuela? ¿Ante quiénes? ¿Recibió algún tipo de apoyo u orientación para esta tarea?		X			
	¿Ud. ha asistido a alguna rendición de cuentas de su escuela? ¿Quiénes participaron, que tipo de información se entrega, cómo es el 'formato' de esos eventos (se permiten preguntas, discusión de los resultados, etc.)?			X	X	X
	¿Cómo han afectado estas situaciones (contratación de más personal, etc., resumir otros cambios mencionados por los entrevistados) la gestión de CORESAM / el Depto. de Educación? ¿Nota Ud. cambios, en relación a cómo estaban hace 3 años? ¿En qué se manifiestan? (mayor o menor claridad en los roles, coordinación interna, capacidad de respuesta a los requerimientos de las escuelas, foco en temas administrativos o pedagógicos, costos, etc.) ¿Cuál es el rol de UNICEF en ellos, si lo hay?	X				
	¿Cuales son los cambios más importantes que Ud. percibe en la gestión de CORESAM y el Depto. de Educación, con respecto a 3 años atrás? ¿En qué se manifiestan? (Si no surge: ¿hay más o menos aportes materiales, rapidez de respuesta a sus requerimientos, presencia en las escuelas, conocimiento de sus necesidades y avances, apoyo técnico, presión por las metas...?) ¿A qué los atribuye?		X	X	X	X
Gestión Escolar	¿Han visto cambios en la conducción de las escuelas, en los 3 últimos años? ¿En qué ámbitos se manifiestan? ¿A qué los atribuyen? ¿Qué cosas hacen los directores hoy mejor que ayer? ¿Hay ámbitos en que la gestión ha empeorado? ¿Cuáles?	X				
	¿Cuáles son las mayores debilidades que subsisten en la gestión de los directores, y qué faltaría para subsanarlos?	X				

	¿Qué aspectos de su desempeño como directores han mejorado, respecto a cómo lo hacían hace 3 años? ¿Qué aspectos se han mantenido igual, y en qué aspectos sienten que necesitan más ayuda?		X			
	¿Han visto cambios en la conducción de su escuela, en los 3 últimos años? ¿En qué ámbitos se manifiestan? ¿A qué los atribuyen? ¿Qué cosas hace el director o la directora hoy mejor que ayer? ¿Hay ámbitos en que la gestión ha empeorado? ¿Cuáles?			X	X	X
	¿Qué nivel de estudios creen Uds. que pueden alcanzar los alumnos de sus escuelas? ¿Ha habido algún cambio, en esto, con respecto a las promociones anteriores?		X	X		
	¿Cómo es la participación de los apoderados en sus escuelas? ¿Ha habido algún cambio en los últimos 3 años? ¿Se están realizando, actualmente, acciones para incentivar el involucramiento de los apoderados?		X	X	X	X
	¿Cómo es la disciplina en sus colegios? ¿Han habido cambios en la disciplina, en los últimos años? ¿A qué lo atribuye? ¿Han habido cambios en las normas disciplinarias (o en la consistencia de su implementación)?		X	X	X	X
Gestión Curricular	¿Han visto cambios en la organización del trabajo pedagógico (de la UTP) de las escuelas, en los 3 últimos años? ¿En qué ámbitos se manifiestan? ¿A qué los atribuyen? ¿Qué cosas hacen los UTP hoy mejor que ayer? ¿Hay ámbitos en que el trabajo técnico- pedagógico requiera más apoyo? ¿Cuáles?	X	X		X	
	Si Uds. tuvieran que calificar su desempeño como jefes técnicos...¿Qué aspectos han mejorado, respecto a cómo lo hacían hace 3 años (qué herramientas nuevas aplican, qué han aprendido)? ¿Qué aspectos se han mantenido igual o han empeorado?			X		
Familia - Escuela	¿Hay algún encargado del tema apoderados en sus escuelas? ¿En qué consiste la labor de estas personas? ¿Qué objetivos tiene?		X		X	
	¿Cómo se comunican con los apoderados respecto a temas generales relacionados con la marcha de la escuela? ¿Qué tipos de temas se comparten por estas vías? ¿Cómo (por qué vías) levantan información respecto a los apoderados, qué tipo de información se recoge y con qué fines?		X	X	X	X
	¿Cómo hacen llegar sus inquietudes, quejas o sugerencias los apoderados al equipo directivo? ¿Es eficaz (fluido, rápido) ese		X	X	X	X

	conducto?					
	¿Cómo evalúa la utilidad de la información que recibió a través de la Encuesta a Apoderados, en el 2006? ¿Hubo algún seguimiento posterior (se usó la información para hacer algún cambio, se realizaron sondeos posteriores en torno a los temas tratados)?	X	X		X	X
	Habitualmente llegan a la Corporación apoderados cuyas quejas no han sido atendidas en las escuelas. ¿Cómo ha evolucionado ese número en los últimos años? Hay más o menos que antes? ¿A qué se debe? ¿Las escuelas han cambiado en algún sentido su disposición a responder a las inquietudes de los apoderados?	X				
	¿En qué tipo de actividades participan los apoderados de sus escuelas? (tradicionales, CEPAs, Esc. Para Padres, otras)		X	X	X	X
	¿Las escuelas se preocupan de desarrollar actividades destinadas a atraer a los apoderados? ¿Con qué propósito? (Obtener recursos, 'fidelizar' a las familias, involucrarlos en el proceso educativo, otros). ¿Ha cambiado las preocupación por este tema en los 3 últimos años?	X				
	¿En sus colegios se realizan Escuelas para Padres? ¿Qué tipo de temas se tratan ahí? ¿Estas actividades son esporádicas o regulares?		X	X	X	X
	¿Se les explica a los apoderados las materias que sus hijos están viendo en clases, para que los puedan apoyar mejor?		X	X	X	X
Redes	¿Cuál es el objetivo del Catastro de Redes Sociales y las mesas de trabajo barriales? ¿Cómo ha sido la acogida de esta iniciativa entre los actores involucrados (colegios, Consultorios, Centros infanto- juveniles? ¿qué elementos cree Ud. que facilitan o dificultan el trabajo en red, en los barrios?	X				
	¿Conoce Ud. el catastro de redes sociales de los niños, niñas y adolescentes de Conchalí? ¿Qué objetivo persigue? ¿Ha participado en las mesas de trabajo barriales? Si es así, ¿Cómo ha sido su experiencia? ¿Cómo ha sido la acogida de esta iniciativa en su colegio, en las organizaciones de su barrio (Consultorio, CIJ, otros)? ¿qué elementos cree Ud. que facilitan o dificultan el trabajo en red, en los barrios?		X	X?	X?	X?

5. Lecciones y aprendizajes:	General	¿Qué es lo más importante que Ud. ha aprendido con UNICEF? ¿Ha cambiado en algún aspecto concreto su desempeño, en los últimos 3 años? ¿En qué se nota ese cambio? ¿Recuerda cómo se originó ese cambio (qué lo llevó a cambiar)?	X	X	X	X	X
		(Cambio en otros) ¿Han notado cambios en el desempeño (competencias, conductas, actitudes) de las personas que integran el equipo CORESAM (FE, AR, PA, otros); o en la escuela (director, jefe de UTP, docentes, directiva del CEPA), en los últimos 3 años? ¿En qué se notan esos cambios? ¿A qué los atribuye? ¿Hay cambios que se puedan atribuir específicamente al trabajo desarrollado con UNICEF?	X	X	X	X	X
		Cambios en resultados de aprendizaje de los alumnos (SIMCE y GRYPAC): ¿Qué factores influyeron en el aumento o la baja de puntajes? En los colegios que subieron sus resultados, ¿influyó el aporte de UNICEF, y en qué medida? ¿Qué falta para que las escuelas repunten?	X	X	X	X	X
		¿Hubo establecimientos en los que UNICEF logró más cambios que en otros? ¿A qué se debe? ¿Qué condiciones favorecieron o perjudicaron el trabajo, en general?	X				
		Proyecciones futuras: ¿qué perdurará de lo que dejó UNICEF (qué pasará con este colegio en 4 años más)	X	X	X	X	X
		¿Qué sugerencias haría a UNICEF si ésta mañana decidiera apoyar a otra comuna: ¿qué conservar de su propuesta, qué evitar, qué cambiar, agregar o fortalecer.	X	X	X	X	X
		En el marco de la SEP, algunas escuelas con alumnos vulnerables y bajos resultados podrán contratar asistencia técnica externa. Después de la experiencia con UNICEF, ¿en qué se fijaría para contratar o descartar una ATE, si la decisión dependiera de Ud.?	X	X			

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arancibia, V. (1991). "Efectividad escolar, un análisis comparado", Estudios Públicos No. 47, Centro de Estudios Públicos, Santiago

Asesorías para el Desarrollo (2006). "*Gestión municipal de la educación. Diagnóstico y líneas de propuesta*". Informe final, Consultoría para el Ministerio de Educación, diciembre 2006.

Asesorías para el Desarrollo (2005). *Línea Base proyecto Escuelas Efectivas para Conchalí*. UNICEF, Santiago de Chile.

Aylwin, M. y Ermter, K. (2005). *Diagnóstico del Sistema de Educación Municipal de Conchalí*. UNICEF, Santiago de Chile.

Bellei, C. Pérez, L. M., Muñoz, G. y Raczynski, D. (2004) ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, UNICEF, Santiago de Chile.

Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003) Informe Capital Humano en Chile. Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago.

Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*, Cassell, London.

Edmonds, R.(1979) "Effective school for the urban poor", *Educational Leadership*, no. 37, Pág. 15-27.

Fundación Emmanuel y Asesorías para el Desarrollo (2008) Evaluación del Programa de Apoyo a Escuelas y Liceos, Informe de investigación, circulación restringida.

Gallardo, G. (2009). *Historia y Trayectorias. Proyecto Escuelas Efectivas para Conchalí*. UNICEF.

Martinic, S. y Pardo, M. (2003). "La investigación sobre eficacia escolar en Chile", en F.J. Murillo *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Ibero América*. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.

Murillo, F.J. (2003) *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Ibero América*. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

Politeia, Asesorías para el Desarrollo (2008). *Estudio Mejoramiento de la Gestión y la Calidad de la Educación Municipal*, Santiago de Chile.

Programa de Investigación Educativa, Universidad de Chile (2008) Revisión Internacional sobre Asistencia Técnica, Informe Interno de Trabajo.

Programa de Investigación Educativa, Universidad de Chile y Asesorías para el Desarrollo (2009) Seis casos de programas de Asesoría Técnica a escuelas, en curso.

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). *Factores que Desafían los Buenos resultados Educativos de Escuelas en Sectores de Pobreza en Chile*. Investigación patrocinada por PREAL, Santiago de Chile.

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*”, Ministerio de Educación, Maval Ltda., Noviembre.

Reynolds, D. y Creemers, B., Eds. (1989). *School Effectiveness and Improvement*, RION, Institute of Educational research, London

Reynolds, D. y otros (1996). *Advances in School Effectiveness Research and Practice*, Pergamon, Oxford.

Sammons, P., Thomas. S. Y Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*, London: Paul Chapman Publishing

Sammons, P., Hillman, J. Y Mortimor, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, London: OFSTED

Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*”, Oxford: Elsevier Science Ltd.

Valdés, X. (2005). “Proyecto Escuelas Efectivas para Conchalí. Conceptos básicos”. Documento interno UNICEF