



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Assaé, Jenny; Acuña, Felipe; Contrera, Paulina; Corbalán, Francisca
Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación
Estudios Pedagógicos, vol. XL, núm. 2, 2014, pp. 7-26
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173537100001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de *accountability* en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas *en recuperación*^{*}

Changes in School Culture within the Implementation of Accountability Policies in Chile.
An Ethnographic Study in Two Schools Classified as *in Recovery*

Transformações na cultura escolar no contexto da implantação de políticas de rendição de contas no Chile. Um estudo etnográfico em duas escolas classificadas em recuperação

Jenny Assaél, Felipe Acuña, Paulina Contreras, Francisca Corbalán.^a

^a Grupo de trabajo Políticas Educativas y Cultura Escolar, Programa de Psicología y Educación, Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Fono: 56-2-9787794. Correos electrónicos: jennyassael@gmail.com, felipe.acuna.ruz@gmail.com, paulic1@gmail.com, fcorbalanp@gmail.com

RESUMEN

La ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) se enmarca en el objetivo de las políticas educativas de Chile de mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes entregando mayores recursos a aquellas escuelas que atienden a los estudiantes del tercio más pobre del país. La incorporación de las escuelas al régimen SEP conlleva mecanismos orientados a generar cambios en el establecimiento, especialmente en aquellas escuelas que han sido clasificadas como *emergentes* o *en recuperación*. Nos preguntamos ¿qué transformaciones en la cultura escolar está generando la implementación de la SEP? Para responder esta pregunta estamos realizamos un estudio etnográfico de tres años (2012-2014) en dos escuelas clasificadas, el año 2012, como *en recuperación*. Presentamos los resultados del primer año de estudio, que evidencian dos principales hallazgos: escuelas que se perciben en peligro de extinción y una ausencia de diálogo en los Consejos de Profesores, y discutimos sus consecuencias para la mejora.

Palabras clave: políticas de mejora escolar, políticas de *accountability*, ley de subvención escolar preferencial, etnografía escolar.

ABSTRACT

Priority School Voucher Law (SEP) is part of the goal of educational policy in Chile to improve the quality and equity of learning by giving more resources to those schools that receive students from the poorest third of the country. The inclusion of schools in the SEP regime involves mechanisms destined to generate changes in them, especially in those that have been classified as *emerging* or *recovering*. What changes in school culture is generating the implementation of the SEP? To answer this question we are conducting a three year ethnographic study (2012-2014) in two schools classified, in 2012, as *in recovery*. We present the results of the first year of study, which revealed two major findings: schools perceived as endangered, and a lack of dialogue in the Councils of Teachers, a discussion of its implications for improving the situation is presented.

Key words: school improvement policies, accountability policies, priority school voucher law, school ethnography.

* Este estudio ha sido financiado por el Proyecto PIA-CONICYT, código CIE-05, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, y por el Magíster en Psicología Educacional, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

RESUMO

A Lei de Subvenção Escolar Preferencial faz parte do objetivo da política educacional chilena para melhorar a qualidade e equidade da aprendizagem dando mais recursos às escolas que atendem alunos menos favorecidos do país. A incorporação das escolas ao regime SEP implica mecanismos orientados a gerar mudanças nelas, especialmente naquelas que foram classificadas como *emergentes* ou *en recuperación*. Neste contexto, surge a questão: sobre quais transformações na cultura escolar está sendo implementada a SEP? Para responder a esta pergunta, estamos realizando um estudo etnográfico de três anos (2012-2014) em duas escolas classificadas, em 2012, como em recuperação. Apresentamos os resultados do primeiro ano de estudo, revelando dois achados relevantes: as escolas se percebem em perigo de extinção e há ausência de diálogo nos Conselhos de Professores. Sobre estes aspectos, desenvolver-se-á suas implicações para a melhoria do sistema.

Palavras chave: políticas de melhoria da escola, políticas de responsabilidade, lei de subvenção preferencial escolar, escola de etnografia.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes de los estudiantes chilenos ha sido la principal preocupación de las políticas educativas de las últimas dos décadas. La ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), promulgada en 2008, se enmarca en este objetivo estableciendo la entrega de mayores recursos, vía subvención por alumno, a aquellas escuelas que atienden al tercio más pobre de los estudiantes chilenos, denominados *alumnos prioritarios*.

Las escuelas pueden incorporarse de forma voluntaria al régimen SEP, y, a cambio de estos mayores recursos que el Estado entrega a los propietarios, llamados sostenedores – municipales o privados subvencionados-, estos últimos se comprometen a cumplir con un conjunto de requisitos, prácticas y metas de desempeño. Uno de los principales requisitos es la elaboración, por parte de la escuela y con participación de la comunidad escolar, del Plan de Mejoramiento Educativo. A partir de este plan, el sostenedor y la escuela pueden contratar a agencias de asesoramiento externo, llamadas Asistencia Técnica Educativa (ATE), para que contribuyan a realizar las acciones que la escuela ha definido como prioritarias. Finalmente, las metas de desempeño son evaluadas principalmente a través de los resultados de aprendizaje de los alumnos medidos por el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE)¹.

El régimen de la SEP clasifica a las escuelas en tres categorías, fundamentalmente en base a sus resultados en la Prueba SIMCE de 4° básico. El total de establecimientos educacionales incorporados a la ley SEP hasta el 2012 es de 8.316, de los cuales un 13% fueron clasificados como *autónomos*, un 85% como *emergentes* y un 2% *en recuperación*. Ser clasificado como *emergente* o *en recuperación* implica la elaboración de un plan de mejoramiento detallado que aborda las áreas de Gestión del Currículum, Liderazgo, Convivencia y Recursos. En el caso de las escuelas *en recuperación*, dicho plan posee mayores exigencias y la obligación de trabajar con apoyo externo. Además, de no mejorar sus resultados al cabo de cuatro años, las escuelas de esta categoría podrían ser cerradas. Todo lo anterior busca generar cambios sustantivos en la cultura escolar, en el sentido de intencionar un ciclo de mejora continua en los establecimientos.

Resulta pertinente investigar e intentar comprender los procesos de transformación de la cultura escolar en el marco de la implementación de la SEP, especialmente en aquellas

¹ SIMCE es un sistema estandarizado de evaluación que se aplica de forma censal en el país. Depende del Ministerio de Educación que evalúa lenguaje, matemáticas y ciencias (naturales y sociales). Desde el 2006 es aplicado de forma anual a los cuartos básicos, alternándose año a año octavo y segundo medio.

escuelas *en recuperación* y *emergentes*, pues estarían recibiendo más apoyo y presión para cambiar, lo que es propio de las políticas de *accountability* del último tiempo, que detallaremos a continuación.

Chile se caracteriza por contar con un sistema educativo constituido por una ideología basada en lo que Hargreaves (2005) ha denominado el *fundamentalismo de mercado*, lo que también ha sido indicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): “La educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. [...] Los mecanismos de mercado, en la práctica, son generalmente débiles estímulos para la implementación o mejoramiento educacional” (2004: 288).

La construcción de este sistema educativo se inició a principios de la década de los años 80, en plena dictadura militar (1973-1990), cuando se municipaliza la administración del sistema escolar, junto con introducirse un sistema de financiamiento basado en el subsidio a la demanda. Así, se estimula la creación de escuelas privadas con financiamiento estatal y, finalmente, se produce una desafiliación del estatuto de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente (Assaél *et al.*, 2011; Bellei, 2010, 2001; Cox, 2003; García Huidobro, 2001).

A partir de principios de los años 90, desde el primer período de Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, se empiezan a implementar diversos programas de apoyo con el objetivo de mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes, los cuales fracasan en aumentar los resultados de aprendizaje medidos a través del SIMCE. Una consecuencia importante de este fracaso en materia de política educativa fue la emergencia del discurso de que se precisaba de un sistema que continuara entregando apoyo, pero incrementara la presión (Assaél *et al.*, 2011; Bellei, 2010). Este discurso se materializa en la SEP, donde se cruzan lógicas propias de la empresa privada, como mejorar la gestión y la rendición de cuentas, con lógicas de la efectividad y el mejoramiento escolar, mediante el desarrollo de planes de mejora (Assaél *et al.*, 2011).

La SEP puede ser comprendida como un dispositivo neoliberal en tanto transfiere los riesgos sociales, políticos y económicos del mejoramiento escolar desde los gobiernos a los sostenedores y a las escuelas, quienes operan como agentes individuales responsables de sus resultados (Webb, 2011). Este dispositivo, utilizando los resultados de la medición del SIMCE como principal indicador del logro educacional, vincula consecuencias que van desde mayor supervisión hasta el cierre de establecimientos.

La evidencia internacional que critica a estas políticas de *accountability*, señala que uno de sus efectos concretos es la transformación de la cultura escolar hacia una cultura de la auditoría, donde los actores sienten una necesidad constante de producir evidencia que muestre que están haciendo las cosas de forma eficiente y en la dirección correcta (Apple, 2007). La rendición de cuentas opera también como un dispositivo de vigilancia que enseña a cumplir y presionar a otros para la realización de la tarea prescrita externamente (Ball, 2003; Lipman, 2009).

Mediante esta cultura de la auditoría, se introducen elementos propios de una empresa privada en los procesos de gestión de una escuela. Esto va más allá de implementar procedimientos, pues también implica la inculcación de nuevos valores muy vinculados a la ética empresarial, que busca transformar la ética tradicional de los profesores (Day, 2002; Gewietz & Ball, 2000; Whitty, Power y Halpin, 1999).

En este sentido, estas políticas de *accountability* ubican al docente en una posición compleja, pues éste no sabe si educar o enseñar para los exámenes (Darling-Hammond,

2004). El trabajo docente empieza a perder sentido, y los profesores tienden a orientarse a ser evaluados positivamente y a responder a la presión y vigilancia de las que son parte (Day, 2002; Webb, 2011). De esta forma, la literatura internacional ha buscado llamar la atención sobre las políticas de *accountability*, que podrían estar generando una transformación de la cultura escolar, no necesariamente más favorable para el trabajo educativo, en tanto conllevaría una pérdida de sentido.

En Chile, específicamente respecto a la Ley SEP, existen dos evaluaciones preliminares sobre su implementación con resultados contradictorios. En la primera, encargada por la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda, los autores concluyen que la SEP “logra que los aprendizajes de los estudiantes prioritarios de las escuelas de menores recursos mejoren” (Irarrázaval *et al.*, 2012: 120). El área más valorada por los actores estudiados es la gestión curricular, mientras que el aspecto más débil son las ATEs. Un resultado importante en Convivencia Escolar es que la SEP estaría empeorando el clima y que los actores escolares identifican a los estudiantes prioritarios como causantes de algunos problemas de conducta (Irarrázaval *et al.*, 2012).

En la segunda, un estudio cuantitativo de Valenzuela, Villarroel y Villalobos (2012) concluye que los cambios en los puntajes del SIMCE han sido heterogéneos al interior de las escuelas que son parte de la SEP. Sólo dos grupos han logrado mejorar, las escuelas autónomas y aquellas que concentran un alto porcentaje de estudiantes prioritarios. Sin embargo, para la mayor parte de las escuelas particulares subvencionadas participantes, no se puede apreciar un incremento en el rendimiento de los estudiantes vinculado a la participación en la SEP. Otro resultado relevante es que los niveles de segregación socioeconómica no se alteran a nivel de sistema desde la implementación de la SEP. Se observa que ambos estudios no concuerdan respecto a los logros asociados a los resultados de aprendizaje, y a su vez, no se pronuncian en profundidad respecto a los cambios en la cultura escolar que podrían estarse generando en el marco de esta política.

Considerando los elementos recién expuestos, la pregunta que orienta nuestra investigación es: ¿Qué transformaciones en la cultura escolar de escuelas *emergentes* y/o *en recuperación* está generando la implementación de la ley SEP?

2. METODOLOGÍA

Optamos por realizar una etnografía en tanto este enfoque permite adentrarse en la cultura, de modo que los sujetos de investigación realicen sus prácticas cotidianas y comparten sus significaciones con el investigador (Goetz y LeCompte, 1984; Hymes, 2007; Ogbu, 2007; Rockwell, 2009).

Los *settings* seleccionados por su pertinencia, fueron los espacios formales en que directivos, docentes y profesionales de apoyo se encuentran para conversar respecto a los problemas cotidianos de la escuela. Sería esperable que si la ley SEP está generando transformaciones en la cultura escolar, estas transformaciones se expresen en estos espacios de encuentro. Por lo mismo, el trabajo etnográfico se centra en los Consejos de Profesores, las Reuniones del Equipo Directivo y las Reuniones del Equipo de Liderazgo Educativo (ELE).

El trabajo se realiza en dos escuelas municipales ubicadas en sectores populares de la capital, que al inicio de la SEP, el año 2008, habían sido clasificadas como emergentes. Los criterios centrales para escoger estos casos fueron dos: i) accesibilidad, producto del

conocimiento previo entre equipo y escuela, debido a que ya se había trabajado en ellas en estudios anteriores; y que estuvieran dispuestas a ser parte de una investigación etnográfica de tres años, y; ii) su clasificación como escuelas *emergentes* o *en recuperación*. Una vez comenzado el estudio el año 2012, ambas escuelas fueron re-clasificadas como *en recuperación*, volviéndose casos muy peculiares, pues representan a ese pequeño grupo de escuelas básicas chilenas adscritas a la SEP, sólo un 2%, que, literalmente está en riesgo de desaparecer si su cultura escolar no se transforma. En este sentido, es una muestra *intencionada* (Miles & Huberman, 1994), pues favorece el estudio de la cultura escolar en un proceso de presión por transformarse.

El terreno, en este primer año, se realizó entre abril y noviembre, con un promedio de tres visitas por mes de una mañana o tarde. Se realizaron 24 notas de campo, 31 registros de reunión, 4 entrevistas a personajes clave de las escuelas y 6 talleres de retroalimentación con directivos, docentes y profesionales de apoyo, por separado, que buscaban generar una devolución preliminar de las interpretaciones del equipo de investigación, con el objetivo de conocer cuánto sentido les hacen a los sujetos de estudio dichas interpretaciones. Los registros de reunión fueron ampliados, y las entrevistas y talleres fueron transcritos.

Se trabajó este material a través del software de análisis cualitativo Nvivo 8, y se hizo un análisis basado en la teoría fundamentada. Esto implica que, primero, se realizó una codificación abierta, leyendo y sistematizando el material producido. En segundo lugar, se construyeron categorías preliminares que permitieron realizar una codificación axial. Finalmente, realizamos una interpretación selectiva de los datos para construir argumentos fundamentados (Strauss y Corbin, 2002). Este procedimiento de análisis nos permitió identificar nudos relevantes que son nuestros principales hallazgos hasta el momento. Siguiendo la tradición etnográfica inaugurada por Geertz (2005), realizaremos una descripción lo más densa posible en el espacio que permite un artículo académico.

3. RESULTADOS

A continuación exponemos los principales resultados de nuestro primer año de trabajo etnográfico. Usaremos apodos para referirnos a las escuelas (Sur y Rosa) y hablaremos de los roles de las personas, sin utilizar sus nombres.

Los resultados están organizados en dos grandes secciones que corresponden a nuestros dos principales hallazgos. La primera, denominada *La escuela en la U.C.I.*, describe en profundidad el contexto de ambas escuelas, sus historias, la pérdida de matrícula que han experimentado, las principales características y visión de las familias y los estudiantes, los “apoyos” externos y, finalmente, las características de los profesionales que trabajan en ellas. La segunda, se denomina *Monólogos en el Consejo de Profesores*, en donde describimos lo más densamente posible lo que ocurre al interior de los Consejos.

3.1. LA ESCUELA EN LA U.C.I.

3.1.1. *El contexto*

Las dos escuelas que estamos estudiando se encuentran en la Región Metropolitana, en sectores populares de la zona sur de la provincia de Santiago. Son comunas con índices de

pobreza que bordean el 10%, donde entre un 22 y un 28% de la población no llega a completar 8° básico (CASEN, 2012). En ambos casos son administradas por el Departamento de Educación Municipal (DEM), con un equipo técnico pedagógico que lleva a cabo esta tarea.

Los hábitats de estas escuelas son barrios urbanos populares. La escuela Sur se encuentra en una zona residencial, a pocas cuadras de una gran avenida, por lo que el acceso es sencillo y posee abundante comercio en los alrededores. Para quienes allí trabajan, según lo señalado en un Consejo de Profesores, el barrio es una oportunidad, en tanto permite a los alumnos acercarse con fines pedagógicos al comercio o los bomberos. Aún así, reconocen que el comercio no siempre es bueno, pues representa a la vez un peligro, de acuerdo a lo manifestado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde se señala que en el entorno existen “altos índices de alcoholismo, drogadicción y delincuencia”. Por esto, y por otros acontecimientos que narraremos más adelante, las dos rejas de la escuela Sur, al menos desde el 2012, permanecen cerradas. Las mismas dos rejas que tiene la escuela Rosa.

La escuela Rosa se ubica en un barrio exclusivamente residencial, con pequeños almacenes en sus alrededores. A diferencia de la escuela Sur, no se encuentra cercana a grandes avenidas, no obstante, la locomoción pública permite llegar a la esquina de la escuela. Quizás lo más relevante del contexto de la escuela Rosa, como veremos a continuación, es su ligazón histórica con el barrio y los diversos cambios que ha experimentado esta relación.

3.1.2. *La historia*

Ambas escuelas son un testimonio vivo del tránsito que ha experimentado la escuela pública en Chile los últimos 40 años. Entre las décadas de los 60 y 70, aumentó considerablemente la cobertura educacional, y esto se hizo básicamente construyendo escuelas públicas.

La escuela Sur nace en 1964 a partir de un incendio. El fuego la consume obligando a sus alumnos a estar de allegados en otra escuela un tiempo. Esa experiencia permite que se generen instalaciones nuevas que son el actual espacio de Sur. Por ello, la directora señala que la escuela *nació del fuego*. Doce años más tarde, en 1972, nace la escuela Rosa a partir de la experiencia común, por aquellos años, de tomas de terrenos. La toma requería de un espacio educativo, y así como en dicho período muchas tomas fueron formalizadas convirtiéndose en conjuntos habitacionales para los mismos pobladores, también se formaron escuelas para estas familias.

En ese período, ambas escuelas tenían una infraestructura humilde. Especialmente la escuela Rosa, que en el relato de los actores es representada mediante la imagen de un gallinero, por la forma en que fueron ubicadas las mediaguas que eran utilizadas como salas de clase. Con el paso del tiempo, ambas escuelas fueron creciendo, aumentando progresivamente su matrícula y mejorando su infraestructura. Eran, sino las únicas, unas de las pocas escuelas del sector, llegando la escuela Sur a atender alrededor de mil alumnos y la escuela Rosa a más de setecientos.

Para los actores de ambas escuelas un hito que los marca, como a todos los espacios escolares del país, es la municipalización de las escuelas públicas y la libertad de poder construir escuelas particulares subvencionadas. Esto es relevante ya que es interpretado por las escuelas como el inicio de su situación actual, pues como señala el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) de la escuela Rosa, comienza “el negocito de la educación”. El problema de este *negocito* es la competencia por alumnos, pues ya para el año 1991 en el sector de la escuela Rosa había “como 17 escuelas particulares [subvencionadas]”.

Esto, como señala el mismo jefe de UTP, se acrecienta con el tema del “pago compartido, donde la gente se estratifica, donde el que puede pagar mil pesos paga mil y se diferencia del municipal que no paga”. Ya en 1993 las diferencias entre establecimientos municipales y particulares subvencionados empiezan a sentirse. Además, ocurre algo paradójico: mientras, por un lado, como veremos, la matrícula de estas escuelas comienza a descender progresivamente, ambas mejoran su infraestructura gracias al financiamiento entregado por el Estado.

Por otro lado, ambas escuelas incorporan la educación de adultos. La escuela Sur lo hace en 1987, el mismo año que empieza a depender de la municipalidad. La escuela Rosa, por su parte, lo hace once años más tarde, en 1998. En ambos casos, la experiencia se vuelve significativa, ya que implica poder trabajar con los adultos del sector y observar de forma empírica, como señala el jefe de UTP de la escuela Rosa, cómo la gente empieza a cambiar su forma de “venir al liceo”, es decir, su apariencia personal, lo que interpreta como que “no significa elegancia, sino que significa preocuparse más de la higiene, de verse bien, de verse más activas”. El hecho de trabajar en educación de adultos, en ambas escuelas, es pensado con tres motivos: para contribuir a la enseñanza de adultos, como una estrategia de supervivencia de la escuela ante la fuga de matrícula, y como una forma de que los docentes tuvieran un ingreso extra, porque hasta hoy son los mismos profesores de básica o media los que imparten las clases para adultos.

Desde entonces, la escuela Sur mantiene la oferta educativa en distintos niveles de enseñanza, a saber, pre-básica y básica para niños y niñas, y enseñanza básica y media para adultos. Además, de manera informal tiene una guardería, que también es indicada como una estrategia para obtener matrícula. La escuela Rosa a los tres años de iniciar su programa de educación básica de adultos, comienza a impartir enseñanza media de adultos, el año 2001. Esto conlleva un cambio de nombre, ya que de escuela empieza a llamarse liceo. El año 2003 la escuela es remodelada, pudiendo ingresar a la Jornada Escolar Completa y permitiendo a su vez la puesta en marcha, el año 2007, del proyecto de enseñanza media para jóvenes.

3.1.3. *La pérdida de matrícula*

Resulta relevante profundizar en los datos de la matrícula de enseñanza básica, con el objetivo de sustentar empíricamente la visión que los mismos protagonistas tienen de que sus escuelas están perdiendo alumnos. Al observar la Tabla 1, se aprecia que ambas escuelas han perdido una cantidad importante de matrícula en los últimos 17 años.

Tabla 1. Matrícula enseñanza básica

Años	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Matrícula Enseñanza Básica Escuela Rosa	313	284	300	331	306	299	263	264	344	337	329	307	283	208	192	146	155	151
Matrícula Enseñanza Básica Escuela Sur	690	705	623	701	688	651	595	556	500	475	406	376	378	341	284	265	240	247

Fuente: elaboración propia a partir de MINEDUC (2012).

Es posible apreciar que, en la escuela Rosa, desde 1995 al 2012, el número de alumnos ha descendido en un poco más del 50%, pasando de 313 a 151 alumnos matriculados. Es interesante observar que el año 2003, cuando la escuela se remodela por completo se provoca un alza en la matrícula, la cual se mantiene un par de años, para comenzar a decaer drásticamente desde el 2008 hasta el 2010, donde se estabiliza. En estos 17 años la escuela tiene un promedio de pérdida de 10 alumnos por año en enseñanza básica, lo que significa que de mantenerse esta tendencia, en 15 años más quedaría sólo un estudiante.

La escuela Sur, en comparación con la escuela Rosa, posee un proceso levemente más acentuado de pérdida de matrícula, pues en 17 años ha perdido casi el 65%. Así, mientras en 1995 contaba con 690 alumnos en enseñanza básica, el año 2012 tiene sólo 247. Es interesante notar que el año 2012 la tendencia de disminución constante de matrícula, al menos desde el 2007, se quiebra. Hay que esperar para saber si este quiebre es significativo o no, pues el promedio de pérdida de estudiantes en estos 17 años es de 26 alumnos por año, tendencia que si se mantiene terminaría con la escuela vacía en sólo 9 años.

Para los docentes y directivos, esta pérdida de matrícula implica no sólo una amenaza para su existencia, sino un cambio en el alumnado que atienden. Así, en la escuela Sur un docente señala, durante un Consejo de Evaluación, que “están limpiado las escuelas”, pues otras escuelas del sector se estarán quedando con los mejores alumnos y expulsando a los peores, quienes llegarían a la escuela Sur. En la escuela Rosa, se habla de ser una escuela de integración, es decir, que recibe a todos los alumnos y alumnas, sin seleccionar, como sí lo hacen otras escuelas. Esto se valora positivamente en tanto implica una labor social particular, a la vez que negativamente, en tanto implica atender a niños con variados problemas. En ambos casos, se sienten escuelas especiales, pues reciben a aquellos alumnos y familias que muchas veces otras escuelas no quieren. Familias que, como veremos a continuación, son caracterizadas como con muchos problemas sociales.

3.1.4. *Las familias y los alumnos*

Ambas escuelas comparten un Índice de Vulnerabilidad entre 2008 y 2011 que promedia el 90% en enseñanza básica (MINEDUC, 2012). Esto significa que se estima que alrededor de 9 de cada 10 alumnos son alumnos prioritarios, es decir, estudiantes vulnerables que requieren mayor apoyo para completar con éxito la meta de doce años de escolaridad. Junto con ello, la escuela Rosa ha sido clasificada en el Nivel Socioeconómico de SIMCE como una escuela del grupo bajo, mientras que la escuela Sur ha sido clasificada como grupo medio bajo.

Estos datos son consistentes con la apreciación que directivos, docentes y profesionales de apoyo tienen de las familias y los estudiantes, a quienes caracterizan como de un nivel socioeconómico bajo o medio bajo. Para los profesionales de ambas escuelas, las familias, antes de ser un apoyo y aporte para el aprendizaje de sus hijos, son un obstáculo, pues, como dice el director de la escuela Rosa, menos del 10% coopera, evidenciando una gran falta de compromiso. Esto se traduce en que no pueden ayudarlos con sus tareas, no colaboran con la puntualidad del ingreso a clases, ni en llevar a sus hijos a la escuela; tampoco asisten a las reuniones de apoderados. En un Consejo de Profesores de la escuela Sur, una de las discusiones que se da entre docentes es acerca del “escaso o nulo compromiso de la familia en el aprendizaje”.

Los problemas de las familias en buena medida explican el comportamiento de los estudiantes. Sobre esto, en el taller de retroalimentación que realizamos con los docentes de la escuela Rosa, una profesora relataba que le había costado mucho, un par de años,

dejar de llorar por el trato que recibía por parte de algunos estudiantes. En este proceso, la profesora descubrió que sus estudiantes efectivamente no sabían lo que era el respeto, pues cuando ella los inquiría, diciéndoles que no le faltaran el respeto, ellos respondían “pero si no le estoy faltando el respeto”, a partir de lo cual la docente dedujo que sus alumnos no tenían la experiencia del respeto en sus hogares.

Otro ejemplo de cómo la situación familiar de los alumnos interfiere en la labor de la escuela aparece en la escuela Sur. En el Consejo Semestral de Evaluación fue tema de discusión la situación del alumno X. El problema era que el niño vivía con su abuela y estaba siendo atendido por una fundación de integración familiar, que era el último eslabón entre la familia y el Servicio Nacional Menores (SENAME). Si no lograba escolarizarse, era “tomado” por el SENAME. El caso es que el alumno estaba suspendido, lo que implicaba, en la práctica, que si seguía así iba a entrar al SENAME, pero, por otro lado, provocaba graves problemas en la sala.

Finalmente, en una conversación de recreo con estudiantes de tercero básico, nos confidenciaron a quiénes les pegaban en la casa. Salió el ejemplo de un compañero de clases que había llegado con los ojos llorosos porque “ayer mostró malas notas. En el recreo le andaba pegando a todos”. En estos tres casos es la escuela la que se hace cargo de resolver o experimentar los problemas que los estudiantes traen de sus casas.

Los propios alumnos reconocen esta tensión entre escuela y familia, por ejemplo, en la escuela Rosa, frente a la pregunta de si les gustaba la escuela, unas adolescentes la comparan con los colegios particulares subvencionados, diciendo que “lo privado es mejor. Es entretenido, es estricto. Te ponen reglas. A mí nadie me pone, mi papá me deja hacer lo que quiera. [...] Los privados son más educativos y hay reglas”.

La familia entonces se transforma en un problema, por su ausencia, que implica falta de apoyo a la labor educativa. Sin embargo, cuando está presente, en ocasiones, también se vuelve problemática, pues su ingreso a la escuela es violento, lo que genera miedo en los diversos profesionales que trabajan en ambos establecimientos, acontecimientos que revisamos a continuación.

En la escuela Sur, el discurso expresa como herida aún abierta dos momentos que en el 2012 ejemplifican esta entrada violenta de la familia. El primero sucede en marzo, cuando carabineros ingresan a la escuela y se llevan detenido a un profesor. Ocurrió que terminada una clase, un estudiante llama a sus padres y les dice que el profesor le ha maltratado. Los padres avisaron a carabineros, quienes detienen al docente en plena jornada escolar. El segundo, tiene lugar unos meses más tarde, cuando una alumna de la jornada nocturna denuncia a sus padres que ha sido abusada sexualmente por un auxiliar. Su madre, en compañía de un grupo de cuatro hombres, ingresan a la escuela a la mañana siguiente y apuñalan a un auxiliar, a la vista de profesores y alumnos, incluso de los más pequeños. Si bien son hechos ocasionales, la violencia física de éstos marca con fuego las significaciones en torno a la familia.

Es importante indicar un último elemento respecto a las percepciones que en las escuelas se tiene de la familia. Existe un discurso sobre las familias de hoy, las cuales son consideradas más violentas, más carentes. Los dueños del kiosco de la escuela Rosa señalan que “muchos viven sin sus padres, o a los padres los vienen a buscar para tomarlos presos, se quedan con la abuelita o algún hermano”. Agregan que son niños muy violentos porque viven en zonas de narcotráfico. Al respecto, el director de la escuela Rosa en una ocasión nos dice que quizás no es lo más inteligente hacer lenguaje y matemáticas a las 8:30 a.m., porque los estudiantes llegan más tarde “especialmente los que se dedican a

vender [drogas] por las noches”. En una oportunidad, mientras un alumno es arrastrado por la inspectora a través de los pasillos de la escuela Rosa, un apoderado dice “llamen a carabineros, sáquenlo”, a lo que otra apoderada, una señora mayor, responde a viva voz “está igual que mi nieto, cuando les baja la locura, así se ponen, a veces andan hasta volados. [...] Su mamá pitea² y su papá toma, por eso son así como agresivos”.

Pese a esta violencia, tanto directivos como docentes de ambas escuelas saben que ésta es su realidad, y aunque a veces los asuste, los deprima, los frustre o les de rabia que no se conozca esta realidad y se les intente imponer programas para una realidad “ideal”, saben que hay que ser valientes y “ceñirse a los medios que hay”, como dice una profesora de la escuela Rosa.

3.1.5. *Los “adornos” externos*

Existen múltiples programas y actores que ingresan a la escuela con los más diversos objetivos. La imagen más *ad-hoc* la expresa el inspector de la escuela Rosa, quien ve a su escuela como un “árbol de pascua” en el cual todos quieren poner un adorno. Así, señala el inspector, la escuela tiene tantos adornos, tanto peso, que no puede hacer las cosas que debería hacer. Existen algunos que son especialmente “pesados”, los que más se mencionan se relacionan con exigencias que provienen desde arriba, del MINEDUC, y tienen que ver con procedimientos, directrices, programas, políticas, etc., que hay que cumplir.

Afinando la mirada, es posible distinguir algunos de los “adornos” más significativos para las escuelas. Uno de los últimos es la Superintendencia de Educación, sobre la cual el director de la escuela Rosa señala que “su principal misión es cerrar escuelas”, agregando que “se ha convertido en una verdadera mafia de control y de sanción con la finalidad de cerrarlos”. Esto lo obliga a ser muy riguroso con la asistencia, notificando al DEM a todos los profesores que no pasan lista o que cometen errores, pues éstos se pagan con multas.

Otro “adorno” es la ley SEP, pues requiere de la escuela una constante rendición de cuentas, que se realiza por medio de controles respecto a las acciones comprometidas en el plan de mejoramiento. Aquí, un discurso que si bien no es muy recurrente pero a ratos emerge, es el tema de cambiar de estatus de *emergente* a *en recuperación* a *emergente* nuevamente. Ambas escuelas, desde el 2008 hasta el 2011, son clasificadas por SEP como *emergentes*, el 2012 comienzan el año como escuelas *en recuperación*, y a fin de año son clasificadas nuevamente como *emergentes*. Esto genera satisfacción, pero al mismo tiempo, una sensación de fragilidad, inseguridad y falta de reconocimiento. En el taller de retroalimentación con el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) realizado en la escuela Rosa, su coordinadora resiente: “por ejemplo ahora, de lo mal que estamos, salimos *emergente*, [salimos] de *en recuperación*, [pero] no nos ha llegado ninguna felicitación, ningún reconocimiento”. Sumado a lo anterior, está el hecho de que los recursos asociados a la ley SEP no son administrados directamente por las escuelas, lo que en ocasiones genera tensiones respecto de las decisiones que toma el DEM sobre su uso. Aún así, son mejor que nada, como señala el jefe de UTP en el taller de retroalimentación de la escuela Rosa: “y aunque nos quejemos de que el DEM se quede con los recursos, de todas maneras es algo”.

Además, existen “adornos” que actúan directamente en el espacio escolar. Uno de los que sobresale es la ATE, que realiza capacitaciones, mediciones, reuniones y observaciones de aula en la escuela.

² Pitear: término coloquial utilizado para referirse a fumar drogas como marihuana o pasta base.

Otro “adorno” que ha ganado mucho peso en ambas escuelas desde el 2012 es el *Plan de Apoyo Compartido* (PAC), un programa de gobierno que consiste en la entrega a los establecimientos de detalladas programaciones curriculares contenidas en cuadernillos, material didáctico y pruebas de evaluación que los profesores deben implementar en tiempos preestablecidos y bajo estricta supervisión de funcionarios del Ministerio de Educación. Además, este programa de apoyo exige la constitución del Equipo de Liderazgo Educativo (ELE), encargado de monitorear la implementación de estas medidas.

Respecto al PAC, en el Consejo Semestral de Evaluación, la directora de la escuela Sur aborda con detención el tema de la programación curricular, señalándole a un docente, en tono de monitoreo, que pese al avance que él cree llevar, según los estándares del PAC está atrasado. De igual forma, una de las profesoras indicadas por sus colegas y directivos como destacada en la escuela Rosa, en conversación de pasillo nos señala respecto al PAC que ya tiene saturados a sus alumnos con lenguaje y matemáticas, agregando sobre las planificaciones que “es como si no supiera nada, me señalan las palabras que tengo que decir y yo ya tengo mucha experiencia, para mí ha sido terrible”, concluyendo que antes era libre de seguir su clase, y que ahora en lenguaje y matemáticas no lo es.

Es un hallazgo importante que el PAC está cobrando mucha relevancia. No sólo por la sobrecarga de tarea que implica, sino también porque la constitución del ELE, al menos en la escuela Sur, pareciera estar logrando generar un espacio de reflexión interna. Esto aún no se puede afirmar, pero será interesante ver cómo progresará este trabajo en los dos años que quedan de investigación. En la escuela Rosa, en cambio, este equipo no ha logrado conformarse, y las supervisiones han sido vividas como períodos de mucha tensión, que han contribuido a fracturar el equipo directivo, pues, según el director, con los supervisores presentes, parte de su equipo directivo lo ha traicionado. Por esta traición la coordinadora del PIE y la orientadora fueron excluidas de las esporádicas reuniones del equipo directivo. La traición, triangulamos luego con la coordinadora del PIE, se relacionaba con decir a los supervisores que efectivamente había trabajo que no se había hecho bien por parte del equipo directivo. El PAC es, al 2012, el “adorno” más brillante y a ratos pesado que hay en las escuelas.

Estos “adornos” también actúan en la sala de clases. Las ATEs, el PAC y los profesionales de apoyo, tanto del PIE como contratados³ con recursos SEP, ingresan regularmente al aula. En el caso de la escuela Sur, esto ha implicado una gran cantidad de personas externas trabajando en el establecimiento, llegando incluso a igualar la cantidad de profesores, produciendo un atoamiento en la sala de clases. Una profesora de la escuela Sur, en un Consejo de Profesores, dice lo siguiente a la directora: “¿Directora, le puedo hacer una acotación? Si los de la SEP van a estar en la sala, nosotros vamos a estar con gente del PAC en la sala, con gente de la ATE en la sala trabajando... ¿no serían muchas personas?”.

Esta cita refleja cómo en ocasiones los “adornos” se vuelven pesados y no permiten que el “árbol” haga lo que tiene que hacer. A esto se suma una sensación constante de sobrecarga de trabajo y de injusticia, que el director expresa con claridad en una reunión del equipo ELE de la escuela Rosa: “tenemos que hacerles la pega [refiriéndose a los supervisores del PAC]”, a lo que la coordinadora del PIE responde “Si po’, ¿eso no lo tienen que hacer ellos?”.

³ Psicólogas, psicopedagogas, trabajadoras sociales, terapeutas educacionales, educadoras diferenciales y fonoaudióloga, principalmente.

Ahora bien, siguiendo con la metáfora, si existe una estrella que corona el árbol, y que por lo tanto logra articular discursivamente todos estos elementos externos, ese “adorno” es el SIMCE. Si bien no es el único dispositivo de medición de resultados, pues las ATEs y el PAC generan instrumentos propios, es sin duda el central. De alguna forma el SIMCE, en ambas escuelas, pasa a ser un elemento nuclear. Es objeto de críticas profundas al mismo tiempo que es visto con anhelo, pues es el principal indicador del posible cierre de la escuela, así como el principal indicador de éxito de la escuela. Esta centralidad es tragicómica en la escuela Rosa, pues dos años seguidos apareció en un diario nacional por sus resultados SIMCE, un año lo hizo por ser una de las escuelas con peor resultado regional y al año siguiente por ser una de las escuelas que más aumentó sus resultados. Este hecho es un hito doloroso que aparece en el discurso de todos los actores de la escuela Rosa, pues cuando les fue mal, a uno “lo apuntan con el dedo y le exigen explicaciones, pero cuando mejoraron nadie les dijo nada”, como señala el director de esta escuela.

Finalmente, no es posible dejar de mencionar como un “adorno” más al interior de ambas escuelas, la presente investigación. Nuestro trabajo implica la presencia sistemática de un observador en los Consejos de Profesores y otras instancias formales de reunión. Si bien como investigadores buscamos demandar e intervenir lo menos posible, nos fue imposible no ser significados, en una primera instancia, como “sapos”⁴, una especie de dispositivo de monitoreo más. El estar registrando, observando, tomando notas de campo, generando evidencia sobre aquello que sienten, piensan, dicen y hacen, en un contexto de sobreintervención, es fácilmente interpretable como un trabajo de “sapos”. Por suerte, el tiempo que contribuye a construir vínculos de confianza, está a favor del trabajo etnográfico, ayudando a poner en tensión esta imagen anfibia.

3.1.6. *Los profesionales de las escuelas*

Para concluir esta primera sección de resultados, es relevante describir algunos elementos de las personas que día a día trabajan en las escuelas y de cómo experimentan este trabajo. Lo primero que hay que señalar es que ambas escuelas poseen un equipo directivo de similares características: un director (Rosa) o directora (Sur), el primero desde el 2005, y la segunda desde el 2008; a la cabeza de un Inspector General y un Jefe de UTP, quienes son los directivos más antiguos en las escuelas, con 15 años en el cargo de la escuela Rosa y 25 años en la escuela Sur. Estos tres agentes son el corazón del equipo directivo.

El liderazgo de la escuela Sur no ha estado exento de problemas. Desde su llegada, la directora manifiesta que ha tenido roces con el UTP, lo que ha dificultado la implementación de una serie de mecanismos de mejora que implican nuevas exigencias para los docentes. La directora define su liderazgo como “estar en todas”, fortaleciendo el trabajo en conjunto y la interacción con los demás. El UTP define el estilo de la directora como “complicado” y ésta agrega que el UTP es demasiado “negativo” y no “encanta” a los profesores, a pesar de lo cual se manifiesta satisfecha con su trabajo.

En la escuela Rosa se ha logrado constituir un equipo directivo que discursivamente declara estar alineado, sin embargo, en la observación no queda claro cuán profunda es esta alineación. A ratos, las conversaciones informales con uno u otro dejan entrever diferencias

⁴ Es importante señalar que la noción de sapo, además de vincularse con quien delata, se asocia a quienes lo hacían en dictadura militar, vinculándose a una traición particularmente violenta.

en las formas de entender el trabajo que no son expresadas en los espacios formales. Independiente de lo anterior, ellos, los tres hombres, sienten que están “solos” en la tarea de mejorar la imagen de la escuela.

Los equipos directivos de ambas escuelas se encargan de “bajar información”, de supervisar y monitorear los procesos de aprendizaje, de resolver temas administrativos y emergentes. En el caso de la escuela Sur, esta tarea en los Consejos de Profesores es realizada fundamentalmente por el jefe de UTP y la directora, mientras que en el caso de la escuela Rosa, por el director.

El cuerpo docente en ambas escuelas está conformado por alrededor de veinte profesores. En el caso de Rosa, ocho de ellos son de educación básica, más cinco docentes de educación media y seis transversales que trabajan en ambos niveles de enseñanza. En la escuela Sur, todos los docentes son de enseñanza básica, y en su mayoría se autocalifican como “antiguos”, pues algunos llevan hasta 30 años trabajando en la escuela. Esto, señala la directora y el equipo PIE, es un problema, pues sienten mucha autoridad por llevar tantos años en el colegio, lo que se traduce en críticas frente a exigencias, capacitaciones u otros trabajos que busquen generar cambios. Los directivos de la escuela Rosa tampoco tienen buena opinión de sus colegas docentes, pues piensan que varios, no todos, son “gana panes”, expresión utilizada para referirse a aquel sujeto que trabaja sólo por sueldo y sin ningún compromiso.

Al interior de la escuela Rosa es posible apreciar cuatro grupos docentes. Están los docentes de primer ciclo, de segundo ciclo, los docentes de media y, por último, un grupo de profesoras que se sienten y se saben “buenas profesoras”. Este último grupo se muestra muy reticente al trabajo etnográfico y cuesta acercarse a ellas. En la escuela Sur se distinguen dos grupos de docentes, los de primer y los de segundo ciclo de educación básica, donde son los del segundo ciclo quienes manifiestan resquemores frente a la etnografía. Pese a estas diferencias, en los recreos, en la sala de profesores, cuando están sentados esperando a que comience el Consejo de Profesores, se aprecia que existe mucha cordialidad entre ellos, generalmente con los profesores bromeando y generando risas en sus colegas.

Finalmente, está el equipo del PIE. En ambas escuelas son equipos mayoritariamente femeninos, en el caso de la escuela Sur hay un hombre. Está formado por psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas, trabajadoras sociales y educadoras diferenciales. Estos equipos se muestran especialmente interesados y abiertos al trabajo etnográfico, quizás porque comparten una posición más alejada de la escuela en comparación a directivos y docentes. Son equipos bastante frágiles, pues sus sueldos los paga la SEP o el PIE, siendo re-contratados cada año y, al menos en la escuela Rosa, en octubre a un par de personas del equipo se les indica que se les van a reducir las horas, sin ser muy claro el porqué ni desde dónde emana esa determinación.

Es importante mencionar que en la escuela Rosa, el equipo PIE conformado el 2012 se ha convertido poco a poco en un grupo movilizador. El trabajo etnográfico con el grupo nos ha permitido observar cómo han ido expresando cada vez más opiniones y proponiendo innovaciones. Eso sí, a los directivos este dinamismo a ratos les parece sospechoso y recelan de las constantes reuniones que tienen entre ellas. En el caso de la escuela Sur, este equipo no se ha observado particularmente relevante.

A modo de cierre, es importante señalar que en ambas escuelas los diversos actores ven con mucha preocupación cómo la pérdida de matrícula está amenazando sus escuelas. Esto, como hemos indicado, se vincula con la visión que tienen de las familias y la presión

por mejorar que reciben desde el exterior. Por otra parte, la cotidianidad misma abruma y genera desazón. El ejemplo más significativo nos tocó presenciarlo en dos ocasiones distintas en la escuela Rosa, que vale la pena narrar.

En el mes de mayo, en un Consejo de Profesores, tiene lugar una actividad de autocuidado organizada por una ONG que trabaja en la escuela desde el 2011 sobre temas de convivencia escolar. Dos monitoras prepararon una actividad que consistió en analizar los problemas de la escuela mediante una dramatización. Para ello, dividieron a los profesores en dos grupos, pidiéndoles que pensaran una situación problemática frecuente de la escuela y la representaran frente al otro grupo. Uno de los grupos tituló su representación “El ahogo”, la que consistía en que un alumno no podía quedarse en la sala, se ahogaba y quería salir. El profesor no sabía cómo retenerlo y el resto del curso no se interesaba por lo que él hacía. Finalmente, todo el curso sale de la clase, quedándose el profesor solo. El otro grupo hizo una representación muy similar, con alumnos que no escuchaban al profesor, no hacían lo que éste decía, mientras que el profesor no sabía cómo motivar a sus estudiantes.

Al mes siguiente, durante un acto cívico en el patio de la escuela, la orientadora expone el plan de convivencia que se tiene para el resto del año y junto con ello, da la entrada a una representación preparada por estudiantes de enseñanza media sobre la tolerancia. La dramatización, hecha por seis alumnos, no se entiende muy bien, pero está ambientada en una sala de clases, con un profesor al que le hacen *bullying*, le tiran papeles y él no sabe qué hacer. Se alarga la dramatización, sin que pase nada. Lo relevante es que tanto en la dramatización de los docentes, como en la de los estudiantes, lo que sucede es muy similar: una cotidianidad en el aula que ahoga tanto a profesores como a estudiantes.

La pérdida de matrícula, los problemas de las familias y los estudiantes, los “apoyos” externos, el ahogo, permiten explicar una sensación que describe muy bien la psicopedagoga en el taller de retroalimentación con el equipo PIE de la escuela Sur:

Yo sé que estamos en la educación municipal y el que está desapareciendo es algo real, es algo concreto, yo creo que tiene mucha relación con el que no nos cierran las escuelas, que estamos aceptando que nos pasen a llevar, que estamos aceptando ciertas cosas que quizás 10 años atrás, 5 años atrás, no se aceptaban. Groserías, insultos, faltas de respeto a los profesores, los mismos directores, las mismas situaciones que pasaron este año en el colegio, donde apuñalaron a un auxiliar. Entonces ese tema de la educación, estamos peligando, o sea la misma directora dijo, nuestra escuela está en la U.C.I., en cualquier momento le viene otro patatús y morimos, y eso genera también que estemos aceptando ciertas cosas, porque es nuestra pega, es lo que nos da el sustento a fin de mes y no lo queremos perder.

Esta sensación es, a nuestro juicio, el principal hallazgo de lo que se está viviendo cotidianamente en ambas escuelas: se sienten, piensan y de alguna forma, se saben moribundos o, como dice la SEP, *en recuperación*.

3.2. MONÓLOGOS EN EL CONSEJO DE PROFESORES

En ambas escuelas los Consejos de Profesores son momentos sagrados, que se suspenden muy raras veces. En la escuela Sur, se realizan cada jueves en la tarde; en Rosa, cada miércoles. En ambos casos se desarrollan, generalmente, en la biblioteca o la sala de profesores y duran un poco más de dos horas.

Los Consejos no son realmente una reunión “de profesores”, sino la única instancia formal y sistemática donde se encuentran directivos, profesores y profesionales de apoyo. De todos ellos, sin embargo, los únicos que están obligados a asistir son los profesores, porque son horas que se les pagan exclusivamente para eso; las pocas, o incluso las únicas, que se pagan por su trabajo fuera de aula. Los directivos y los profesionales de apoyo, en cambio, no siempre están todos presentes, aunque siempre hay alguno.

Lo que ocurre durante las reuniones es registrado en un acta. En la escuela Rosa, ésta es redactada por la psicopedagoga, en un cuaderno con el que se queda luego el director. En la escuela Sur, los profesores se turnan para escribirla y la directora, además, hace pasar una lista donde los asistentes deben firmar. En Rosa, el acta no es más que una formalidad, hecha con minuciosidad, pero con un fin exclusivamente documental, de registro de lo que se dijo. En Sur, en cambio, el acta además es un registro de temas que dan cuenta de las decisiones tomadas en conjunto y, por ello, generalmente las reuniones las comienzan leyendo, corrigiendo y/o aprobando el acta anterior.

Es el director o la directora quien abre la palabra, anunciando qué temas se tratarán. En la escuela Rosa, el director primero ocupa alrededor de 15 minutos leyendo cartas, anuncios, invitaciones a Bingos comunales, ofertas de posgrados, etc. Según nos cuenta en otro momento, lo hace desde este año, porque “antes los profesores se quejaban de que no recibían información, por eso ahora empezamos a darla, explicamos los cursos a los que pueden postular, etc.”. Los contenidos que vienen luego varían entre las escuelas estudiadas y entre reuniones, aunque hay asuntos que tienden a repetirse. Recurrentemente se anuncia alguna próxima capacitación, se afina la organización de alguna actividad (visitas al aula, reunión de apoderados, feria de las pulgas, etc.), se da instrucciones sobre las obligaciones que deben cumplir los profesores (planificaciones al día, hacer pruebas y poner notas, anotar a los alumnos que se portan mal, firmar el libro de clases), o se comenta algún tema contingente: el mal comportamiento o alguna situación personal de un alumno, la visita de las supervisoras del PAC, la próxima fiscalización de la Superintendencia. Muchos de los consejos son utilizados para capacitaciones, que son hechas generalmente por una ATE, pero también a veces por personas del DEM y, en la escuela Rosa, por el propio UTP.

En ambas escuelas, además, presenciamos que los consejos podían cambiar su planificación debido a algún hecho que hubiera quebrado la rutina del establecimiento recientemente. En la escuela Sur, por ejemplo, un consejo fue utilizado para hacer una intervención extraordinaria por la crisis que se generó tras el apuñalamiento de un auxiliar y el apresamiento del profesor. La intervención fue desarrollada por una ATE. En la escuela Rosa, por otro lado, un consejo completo fue enfocado a conversar y supervisar lo que los profesores estaban haciendo con el PAC, porque las supervisoras del programa le advirtieron al director el día anterior, según nos dijo, que “no confíe [en los profesores]”, así que “se acabó la confianza, [...] parece que tengo que controlar, a todo nivel”.

La pauta de temas de cada consejo es decidida por el director o los directivos con anterioridad, y muy raras veces son los profesores quienes tienen voz para decir de qué quieren hablar. Cuando a veces en la tabla de reunión existe el ítem “varios”, a este punto suele llegarse cuando ya el tiempo se ha acabado y todos quieren marcharse. Si un tema aparece de improviso, se le da cabida dependiendo de quién lo enuncie. La palabra en los consejos es controlada en ambas escuelas por los directivos o por alguien externo, que toma el lugar directivo.

Los externos son frecuentes en este espacio. Las ATEs, en el caso de Sur, pueden hacerse cargo de reuniones completas. En Rosa, que no tienen ATEs para profesores,

vimos charlas realizadas por ONGs, profesionales del DEM, funcionarios del Ministerio del Interior, y también nosotros, ocupando entre 20 y 60 minutos del tiempo.

El control de la palabra se manifiesta tanto en *quién puede hablar* como en *qué se puede decir*. En una ocasión, por ejemplo, el director de Rosa está preguntando profesor por profesor la situación de notas de los alumnos de sus materias. Cuando pregunta a los profesores de segundo ciclo, la profesora de lenguaje sugiere un problema respecto a los conocimientos con los que llegan los alumnos a este nivel. Otras personas intentan analizar el problema, pero el director no lo permite:

Profesora 1: Llevo un mes y medio con 5° y 6°. No saben mucho, no saben los pronombres.

Profesora 2: Eso va a seguir pasando con el PAC, porque no contempla ni pronombres ni sustantivos, cuando dicen que es full cobertura curricular.

Psicopedagoga: ¿Y no habrá que hacer entonces un suplemento?

Director: Eso es tema de primero a cuarto, no lo vemos ahora. [La corta en seco, no pesado, pero sin apelación, luego pasa a preguntar al profesor siguiente].

En el registro del consejo que se cita, el director transmite algo que se vio repetidas veces: hay ciertos temas en los que no le interesa profundizar en ese espacio y que la decisión la toma él. Lo mismo ocurre en la escuela Sur, donde vemos este mismo poder en la relatora de la ATE, quien dirige en el consejo la construcción de un análisis de fortalezas y debilidades de la escuela. Cuando los profesores discuten “debilidades”, ella sentencia qué se puede decir y qué no, aunque parte mostrándose abierta.

ATE: Pueden poner lo que quieran. [Le entrega al grupo un papel que dice Debilidades].

Profesora 1: Profes flojos, viejos, apernados...

ATE: Hablen de las cosas menos personales, de los recursos.

UTP: No tenemos problemas de recursos.

ATE: Pasen al otro punto: convivencia escolar.

Profesora 2: Muchos alumnos con necesidades educativas especiales [...].

Profesora 3: Es una debilidad que existan más que lo que el decreto permite [...].

ATE: Está bien que pongan que son muchos niños con necesidades educativas especiales.

El control de la palabra por parte de los directivos o agentes externos genera una relación vertical, donde los profesores tienen el rol de recibir información o responder a preguntas. No observamos que se promueva la reflexión y la discusión, sino un clima donde se busca educarlos para que asimilen ciertas conductas. Esto se da de maneras distintas en cada escuela.

En Rosa, los directivos tienden al monólogo. Monólogos que muchas veces se extienden como sermones, llenos de “hay que” y “ya se los hemos dicho”; también recurrentes amenazas, estériles intentos de producir cambios del tipo “hora no firmada, hora no pagada”. Hay que tener las planificaciones, hay que fomentar la asistencia de los estudiantes, hay que involucrar a los apoderados, hay que cumplir con las metas, hay que concentrarse en matemáticas y lenguaje. Como reclama una de las profesionales del PIE en una entrevista, no ocurre un diálogo real:

[El problema de los Consejos] es que son un monólogo. Es un monólogo del director o del jefe técnico, no hay diálogo, hay pura imposición. Por eso los profesores se aburren. Yo los miro y me

pregunto si estarán pensando en su casa, en lo que van a preparar, en qué... Se echan y no escuchan. Y los directivos creen que por decir las cosas, por retarlos, ellos entienden, pero no están escuchando. Todos los miércoles es igual, y [el jefe técnico] les dice: "Les dijimos que hicieran esto y esto" [...].

En Sur, el estilo de los directivos es distinto, tan infantilizador como el de Rosa, pero no agresivo. Para la directora y el jefe técnico, basta con monopolizar la palabra o bien provocar discusiones limitadas a la "tarea" que se les propone. En ocasiones la Directora intenta generar mayor participación en los docentes, por ejemplo, invitándolos a proponer temas para las reuniones de profesores, sin embargo, la invitación queda flotando en el aire, sin que nadie la recoja, como un gesto vacío.

Uno de los hallazgos centrales es que, si bien los directivos ponen en la tabla temas importantes para la escuela, como la convivencia, las dificultades de aprendizaje o la relación con las familias, lo tienden a hacer con un trasfondo del deber ser que refleja miedo a ser descubiertos en falta y recibir castigo por ello, como directivos o como escuela. Esto sucede en ambas escuelas, pero especialmente en Rosa, donde rápidamente se pierde cualquier sentido pedagógico de lo que se invita a hacer. Según señala su director:

Tenemos que involucrar a los apoderados. Metamos a los apoderados acá adentro. Los apoderados se quejan de que no los pescan⁵, dicen que nos los dejamos. A mí me exigen que haya Centro de Padres. Hay una incapacidad total aquí. La Ley obliga a tener Centro de Padres, obliga a tener Centro de Alumnos, y no los tenemos porque no hemos sido capaces. Viene la Provincial y me pide las actas del Centro de Padres y del Centro de Alumnos. No hemos sido capaces en seis años y me joden a mí, pero este es un problema de todos.

Ante las directrices que los directivos entregan y los argumentos amenazantes, los profesores simplemente callan, esperan que el sermón acabe, poniendo más o menos atención. Cuando se les pide participación, lo hacen, pero generalmente de forma poco interesada, no parecen querer abrirse a una conversación real ni pedagógica. Es como si no quisieran correr el riesgo de compartir su opinión, de discrepar o poner una idea nueva sobre la mesa. Los directivos, entonces, alargan sus monólogos, con apenas breves pausas para preguntar ¿alguien quiere aportar algo?, sin dejar espacio ni para pensar en responder. En ocasiones, los profesores discuten alguno de los puntos, frente a lo cual los directivos tienden a desestimar sus argumentos, generalmente intentando transmitir el sentido de las actividades que vienen desde fuera, por sobre los reparos que manifiestan los docentes. A veces su silencio es quebrado por algún chiste que ayuda a participar, todos ríen.

El principal problema de la ausencia de diálogo que describimos es que, pese a que varios profesores y las profesionales del PIE, en la escuela Rosa principalmente, crean e implementan diversas iniciativas pedagógicas y de convivencia escolar, algunas con bastante éxito, éstas no tienen cabida en el consejo de profesores. Ello contribuye a que permanezcan como iniciativas individuales ya que no se comparten, y tampoco se reconocen, se pierden en la práctica aislada de cada uno. Y por otro lado, cuando algún profesor se atreve a levantar la voz y sugerir que se hable, por ejemplo, de la "pertinencia curricular" o de lo difícil que les resulta hacer clases a "este tipo de alumnos", son censurados por los que controlan la palabra y apenas apoyados entre pares.

⁵ Pescar: término coloquial que se refiere a poner atención o tomar en cuenta.

¿Por qué no se puede hablar? ¿Por qué no se produce diálogo? Las preguntas nos surgieron con el tiempo y en la escuela Rosa pudimos preguntar qué pasaba. Así, conocimos la opinión de una profesora joven, que estima que esto ha ido empeorando con los años. Para ella, la falta de diálogo se debe, por un lado, a la incapacidad de hacer comentarios que no sean sentidos como críticas personales y, por otro, al temor que sienten los profesores de ser castigados de alguna manera.

Profesora: [...] creo que la gente, en general, se asusta mucho de decir las verdades, lo toman como algo personal. [...] Prefieren quedarse callados, para cuidar su trabajo, para no tener ningún tipo de problema. [...] Y de hecho yo también. Yo creo que los dos primeros años yo era mucho más contestataria, un poco más rebelde en ciertas cosas. Yo señalaba abiertamente lo que no me parecía, pero eso también tiene sus costos [...].

Entrevistadora: ¿Pero cuál es el miedo?

Profesora: Mira, no sé, porque nunca lo hemos conversado con nadie abiertamente, abiertamente no. Pero yo creo que ese es el miedo, eso es lo que yo percibo. No sé, tal vez que si tú planteas tus ideas, tener represalias de que te echen, te cambien de colegio [...].

Es muy significativa la frase “nunca lo hemos conversado con nadie abiertamente”. Este tema también es observado por una profesional de PIE, quien señala que la tendencia al monólogo de los directivos se relaciona con una dificultad general de enfrentar ideas sin que esto genere “sensibilidades”: “tú dices que no estás de acuerdo y se toma como una pelea, no se toma de forma democrática, de poder tener una opinión distinta, que si se decide, está bien, te voy a apoyar”. Unos profesores, en medio de una reunión, comentando en voz baja la aparición de un proyector de videos que nunca les prestan, confirman la actitud de cuidarse frente a los directivos, pues si uno dice algo, “te ven como crítica, si ya se ha dicho varias veces. Es mejor no decir nada. Es un desgaste”, al final, la idea que predomina es “para qué amargarse”.

El director de la escuela Rosa coincide en que existe falta de diálogo y de opiniones, pero su explicación es distinta, no se debe en ningún caso a la actitud que los directivos tienen, sino que considera que no hablan por “inseguridad”, aclarando que jamás “les hemos dado represalias, todo lo contrario”. Y tras la imagen de inseguridad existe una más importante, la idea de que los profesores “son lo que hay”, como dice la directora de la escuela Sur, o “hay que arar con los bueyes que uno tiene”, como dice el inspector de la escuela Rosa. Los directivos, de alguna forma, no están conformes con el trabajo y las capacidades de sus profesores y profesoras, pero saben que tienen que mejorar la escuela.

¿Qué pueden decir aquellos que “son lo que hay”? El problema de los directivos efectivamente es lograr arar, porque si no cumplen con la ley y no siguen las instrucciones de las políticas, se pueden quedar sin escuela. Por eso, el sentido de la acción, el por qué “arar”, está dado en buena medida porque alguien está vigilando, alguien va a venir a ver cómo están arando. Más que dialogar, hay que actuar.

4. DISCUSIÓN

A modo de discusión final, nos gustaría ofrecer una interpretación sobre cómo se vinculan los dos principales hallazgos de esta investigación: la percepción de ambas escuelas de estar

moribundas o en la U.C.I., y la falta de diálogo en los espacios formales de encuentro entre directivos, docentes y profesionales de apoyo.

La sensación cotidiana de que se está en la Unidad de Cuidados Intensivos genera una falta de sentido para la escuela, la que pareciera ser prescindible, en la medida que ni apoderados, ni DEM, ni gobierno, encuentran algo necesario allí. La falta de diálogo al interior de los Consejos de Profesores, por su parte, no permite poner en discusión esta crisis de sentido.

El peligro de extinción de estas escuelas es doble: matrícula insuficiente y/o no *emergir* del estado de *recuperación*. Esto interpela el sentido del proyecto educativo mismo de estas escuelas: ¿por qué y para qué existen? El hecho de que puedan desaparecer, ¿qué dice sobre la función social y pedagógica que cumplen? Éstas son preguntas que creemos son clave que sean discutidas por los actores que dan vida a ambas escuelas para poder construir un proyecto educativo que les permita *mejorar*. Por eso, es significativo el hallazgo de que no se hable de esto en los Consejos de Profesores, el espacio formal de encuentro más relevante que existe en ambas escuelas.

En estos espacios, en cambio, se habla sobre todo de responder a las múltiples demandas que el sistema educacional les realiza mediante sus variados agentes. Así, el principal espacio de comunicación de la escuela está inundado por presiones a las que hay que reaccionar, entes numerosos a los que hay que rendir cuentas. Presiones que esconden un modelo ideal de escuela que opera como un anhelo frustrante para Sur y Rosa, pues no aparecen alternativas.

De este modo, se genera un círculo vicioso: las políticas de *accountability* buscan apoyar y presionar para generar cambios en la cultura escolar. Uno esperaría hallar discusiones que permitan ir construyendo un proyecto de cambio de esta cultura. Sin embargo, hallamos que no existe este diálogo, sino más bien, una referencia constante hacia el cumplimiento de las exigencias de estas políticas. El espacio está obturado por la presión, por lo tanto, no hay posibilidad de construcción de este proyecto de cambio. La escuela se estaría entrampando, dificultándose el cambio. A falta de cambio, la presión aumenta.

Estas constataciones nos abren múltiples preguntas, que esperamos poder profundizar en los dos próximos años: ¿se está hablando del sentido de la escuela en otros espacios informales? ¿Cuántos sentidos existen “dando vuelta” al interior de estas escuelas? ¿Es posible construir un proyecto educativo local pertinente cuando la posibilidad de compartir estos sentidos parece desterrada? ¿Cuánto influyen las políticas de *accountability* en que no se pueda hablar en los espacios formales y cuánto pueden hacer para que se pueda hablar?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (2007). Education, Markets, and an Audit Culture. *International Journal of Educational Policies*, vol. 1, n. 1, 4-19.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 32, n. 115, 305-322.
- Ball, S. (2003). The Teacher’s Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, vol. 18, n. 2, 215-228.
- Bellei, C. (2010). Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009). En A. Bilbao y A. Salinas (Eds.), *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la red Enlaces* (pp. 14-36). Santiago: MINEDUC.
- _____. (2001). El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los 90

hacia los docentes en Chile. En S. Martinic y M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). Santiago: CIDE-PREAL.

CASEN. (2012). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 19-113). Santiago: Editorial Universitaria.

Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*, vol. 106, n. 6, 1047-1085.

Day, C. (2002). School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. *International Journal of Educational Research*, vol. 37, n. 8, 677-692.

García-Huidobro, J. E. (2001). Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete tesis basadas en la experiencia chilena. En S. Martinic y M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 114-124). Santiago: CIDE-PREAL.

Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gewirtz, S. & Ball, S. (2000). From Welfarism to New Managerialism: Shifting Discourses of School Headship in the Education Marketplace. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 21, n. 3, 253-268.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1984). *Características y orígenes de la etnografía educativa*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2005). Cuando vivimos en una época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje. *Revista Docencia*, n. 27, pp. 64-69.

Hymes, D. (2007). ¿Qué es la etnografía? En H. Velasco, J. García y A. Díaz (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 175-192). Madrid: Trotta.

Irarrázaval, I., Paredes, R., Murray, M., Gutiérrez, G., Bogolasky, F. y Contreras, C. (2012). *Evaluación de los primeros años de implementación del Programa de Subvención Escolar Preferencial de la Subsecretaría de Educación. Informe de Investigación*. Santiago: Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile.

MINEDUC. (2012). *Centro de estudios MINEDUC*. Santiago: MINEDUC. Recuperado de <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>, consultado en noviembre de 2012.

Lipman, C. (2009). Más allá de la rendición de cuentas: Escuelas para nuevas formas de vida. *Revista Docencia*, n. 38, 26-44.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook* (2nd Ed.) London: Sage.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. París: OCDE.

Ogbu, J. (2007). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. Velasco, J. García y A. Díaz (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 145-174). Madrid: Trotta.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Valenzuela, J. P., Villarroel, I. y Villalobos, C. (2012). *SEP: Algunos resultados preliminares en su implementación*. Santiago: Borrador CIAE-Universidad de Chile.

Webb, T. (2011). The Evolution of Accountability. *Journal of Education Policy*, vol. 26, n. 6, 735-756.

Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el Mercado*. Madrid: Morata.