

El sentido del mejoramiento escolar de los docentes en el contexto de políticas de apoyo externo

How School Actors Make Sense of School Improvement in the Context of External Support Policies in Place

Gustavo Astudillo y Patricia Imbarack

Centro de Estudios Mineduc, Ministerio de Educación de Chile

Resumen

A partir de la experiencia de implementación de una política de apoyo externo del Ministerio de Educación de Chile, el estudio explora las formas de apropiación que docentes chilenos tienen de las políticas de apoyo técnico-pedagógico provistas por agencias externas y cómo estas afectan y/o se integran a las propias estrategias de mejoramiento educativo de las escuelas. Se indaga sobre la idea de que todo establecimiento escolar, comprendido como una *organización*, elabora respuestas sistémicas (autorreflexivas) para responder a las demandas de mejoramiento educativo externas, en las cuales se ve reflejada su forma de entender y asumir su rol educativo. El estudio, de carácter exploratorio, se sostiene en un diseño cualitativo de investigación. Se recogieron y analizaron 6 entrevistas grupales con docentes que trabajan en los primeros niveles de educación básica (1° a 4° básico). La autonomía pedagógica aparece como una condición para el adecuado despliegue e implementación de estrategias de mejoramiento. El estudio entrega indicios sobre la pertinencia y necesidad de instancias de colaboración y comunicación estratégica entre los actores de una escuela, en la medida que el desafío del mejoramiento escolar apela a una gestión institucional que no puede ser abordada de manera aislada por el docente.

Palabras clave: mejoramiento, política, docentes, autonomía

Correspondencia a:

Gustavo Astudillo, Centro de Estudios Mineduc, Ministerio de Educación de Chile
Av. Libertador Bernardo O'Higgins 1371, Santiago, Chile
Correo electrónico: gustavo.astudillo@mineduc.cl

Se presentó una versión anterior de este artículo en el Congreso ICSEI (www.icsei.net), celebrado entre el 3 y el 6 de enero de 2013 en Santiago de Chile; se agradecen los comentarios recibidos de Dagmar Raczynski (consultora Asesorías para el Desarrollo) y Francisco Lagos (Ministerio de Educación).

© 2013 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi:10.7764/PEL.50.2.2013.8

Abstract

From the experience of implementation of the policy of shared support of the Ministry of Education, this study explores the ways in which Chilean teachers have incorporated the policies of technical-pedagogical support provided by external agencies, and the way they affect and/or are integrated with the particular strategies of educational improvement within schools. We inquire about the idea that every school, seen as an organization, elaborates its own systemic answers (self-reflective) to face external demands for educational improvement, in which there is a reflection of the particular way in which teachers understand and take up their educational role. The study is based on a qualitative research design. It is an exploratory-descriptive type of research. Six group interviews were conducted and analyzed; the participants were teachers who work in the first levels of primary education (1st through 4th grade) and/or preschool level. The pedagogical autonomy appears as a condition for its required deployment and implementation. The study provides clues about the pertinence and need for instances of collaboration and strategic communication among the actors of a school, as the pressure for improvement resorts to institutional management, which cannot be undertaken by a teacher in isolation.

Keywords: improvement, politics, teaching, autonomy

“Understanding the local politics and social norms that permeate the walls of schools can lead to a better understanding of why educators act the way they do in the face of reform.” (Well et al., 1995, como se citó en Datnow, Hubbard, & Mehan, 2002)

Los cambios sociales y las nuevas demandas en educación

Desde hace ya casi medio siglo, en las sociedades occidentales modernas somos testigos del surgimiento de un nuevo paradigma de desarrollo que promulga, entre otros aspectos, la emergencia de una *sociedad del conocimiento*, basada en el uso adecuado de la información y del conocimiento como fuente principal de la productividad y desarrollo económico de un país y la reestructuración de relaciones sociales derivadas de estos cambios.¹ Ello ha tenido profundas implicancias en las definiciones y desarrollos de los actuales sistemas escolares nacionales, ubicándolos al centro del debate, siendo estos convocados a dar respuesta a un nuevo conjunto de expectativas y a crecientes demandas de resultados educativos y de desarrollo de competencias vistas como esenciales para el normal desenvolvimiento de las personas en la sociedad actual (Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2010).

Los nuevos escenarios de la sociedad moderna han llevado a grandes modificaciones y transformaciones en los marcos de funcionamiento y desenvolvimiento de los sistemas educativos y de los establecimientos escolares, entre las que se pueden mencionar: un creciente interés por realizar y participar en mediciones de logro educativo cada vez más complejas y periódicas (Aske, Connolly, & Corman, 2012; Harris, 2011), incluida la participación en evaluaciones internacionales (a saber: PISA-OCDE, TIMSS y CIVICA-IEA, TERCE-Unesco); una demanda de desarrollo de nuevas competencias y habilidades cognitivas y emocionales, principalmente ligadas a la *gestión del conocimiento*, a la colaboración y autorregulación de los aprendizajes y al manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Enlaces, Ministerio de Educación de Chile, 2008)²; la emergencia de paradigmas respecto del *aprendizaje durante toda la vida (lifelong learning)* y el *aprender a aprender*, establecidos como horizonte de todo proceso educativo (Ambrose, Bridges, DiPietro, & Lovett, 2010); el énfasis y profundización de las perspectivas educativas centradas en los aprendizajes, entendidas como procesos socialmente mediados (Selwyn, 2011)³; y, finalmente, una preocupación respecto del enriquecimiento de los ambientes donde este aprendizaje tiene lugar, incluida la atención a los recursos pedagógicos utilizados, el clima o el ambiente imperante y las competencias y capacidades de los formadores, entre otros factores (Vegas & Umansky, 2005).

¹ Fechadas desde los años setenta, a grandes rasgos estas transformaciones se vinculan principalmente con procesos codependientes de mundialización de los intercambios económicos, el desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación, las redefiniciones del mundo laboral y la adopción de nuevos parámetros culturales y de identidad (Cohen, 2006).

² Véanse, por ejemplo, las iniciativas de *New Millenium Learners*, de la OCDE.

³ En la discusión educativa, no solo académica, el concepto de *educación*, en particular aquella *formal* o institucional, se asocia cada vez más profundamente con el de *aprendizaje* y, como dice Selwyn (2011), las personas y expertos tienden a entender y definir cada vez más las ciencias de la educación como ‘ciencias del aprendizaje’, que establecen y estructuran de manera rigurosa las “condiciones y arreglos [formales] donde los aprendizajes tienen lugar”.

En este escenario de transformación, que surgió varias décadas atrás y se intensifica cada vez más, la institución escolar y sus actores han sido impulsados a repensar y reestructurar su organización, su funcionamiento y sus marcos temporales de trabajo (Brandt, 2010). A partir de cuestionamientos a la capacidad de adaptación, efectividad y funcionamiento del sistema escolar (Datnow, 2000; Martinic, 2010), en particular a la delimitación de los contenidos disciplinarios, al rol y responsabilidad de los actores educativos, a la legitimidad del cuadro institucional *ad hoc* y otros aspectos vinculados, resurge la pregunta sobre el rol y la autonomía de las escuelas en la transformación de sus prácticas. Desde esta perspectiva, la capacidad institucional de innovar y crecer se torna una cualidad básica para la organización educativa (Harris, 2002), poniéndola en una encrucijada de sentido y vínculo con su contexto de desempeño (Serge, 2002).

Demandas y políticas de cambio y mejoramiento educativo en Chile

De manera similar a lo vivido en otras partes del mundo, la situación del sistema educativo en Chile, en todos sus niveles y modalidades, ha estado en el último decenio sometida a un amplio, complejo y a veces áspero debate y discusión pública, tanto en el ámbito académico e institucional (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010; Consejo Asesor Presidencial de la Educación, 2006) como en el foro o escena públicos (Bassi y Urzúa, 2010).⁴ Chile ha sido el escenario de transformaciones y cambios de los principios, diseños, ordenamiento y dinámica de los procesos educativos, iniciados en particular a comienzos de los ochenta (PIIE, 1984). Durante la década siguiente, las políticas educativas continuaron con la lógica de adecuación y de ajustes al sistema centrados en la implementación de estrategias de reforma educativa para el mejoramiento de la calidad y equidad educativa (Avalos, 2010; Cox, 2003); en particular, aquellas que proveen de apoyo técnico-pedagógico externo a establecimientos que han mostrado sostenidamente malos resultados, en una política de discriminación positiva o compensatoria (Bellei, Osses y Valenzuela, 2010).

Desde el año 2000, y luego de la constatación de los débiles impactos en el mejoramiento de los aprendizajes en la prueba nacional estandarizada, SIMCE,⁵ en particular el rendimiento el año 1999 (Asesorías para el desarrollo, 2011), se inicia un proceso centrado en “llevar la reforma al aula”, que implicó reforzar el apoyo al quehacer educativo, en particular de la población más vulnerable, a través de la formulación de nuevas estrategias pedagógicas y didácticas (Campaña LEM, Escuelas críticas, etc.) y una actualización curricular (2002) que orientara el logro de objetivos de aprendizaje a partir de una implementación curricular más coherente con la práctica pedagógica corriente (Martinic, 2010).

Por otra parte, a partir de las movilizaciones iniciadas el 2006, cobró fuerza un debate público amplio respecto de la pertinencia y adecuación del tipo de institucionalidad sobre la cual funcionaba el sistema educativo, llegándose a un relativo consenso (Consejo Asesor Presidencial de la Educación, 2006) sobre la necesidad de realizar cambios más profundos en la regulación y forma de funcionamiento del sistema. En términos de política educativa, esto se vio reflejado en la promulgación de un conjunto de iniciativas legales, en particular una nueva Ley General de Educación, que reemplazó a la LOCE,⁶ que, entre otros elementos, instaura el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.⁷

Dichos cambios fueron inspirados y orientados, al menos en parte, por un paradigma educativo⁸ que promueve las llamadas *reformas basadas en estándares* (Espínola, 2010) y que ha emergido con fuerza desde fines de los ochenta a nivel global, en particular en países desarrollados de habla inglesa (Inglaterra,

⁴ Dos importantes hitos de este debate público fueron las movilizaciones sociales y estudiantiles realizadas en el 2006 (llamada *la revolución pingüina*, pues sus actores más notorios fueron estudiantes escolares, caracterizados por sus uniformes azules oscuros y camisas blancas) y las movilizaciones del 2011, donde son los universitarios quienes aparecen como máximos líderes.

⁵ SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación de Chile. Las pruebas SIMCE evalúan el logro curricular en lenguaje, matemática y ciencias con una medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes de 4° básico, y se alternan 8° básico y 2° medio. Véase www.simce.cl

⁶ Pese a ello, la actual LGE mantiene aspectos fundamentales de su antecesora LOCE: la estructura de sistema educacional en 3 grandes tipos de dependencia administrativa (particular, particular subvencionado y municipal), el financiamiento público de la educación a través del pago de una subvención al sostenedor según la asistencia mensual de alumnos al establecimiento que administra.

⁷ Las principales modificaciones institucionales que se realizaron en Chile a las políticas educativas orientadas por estándares se relacionan con la promulgación de las leyes de Subvención Preferencial (n° 20.248, 2008), de Educación General (n° 20.370, 2009) y del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley n° 20.529, 2011).

⁸ En un análisis más integral de estas políticas con los ámbitos sociales y económicos, Gewirt (2002) se refiere a este nuevo paradigma como “*post-welfarism policies for the management of schools*”.

Estados Unidos, Escocia y Nueva Zelanda, entre otros). En términos generales, este paradigma se orienta a la creación de sistemas centralizados de aseguramiento del logro de ciertos aprendizajes de estudiantes en subsectores identificados como claves y medibles (en general lenguaje, matemática y ciencias) y lleva a una organización del sistema que opera por los principios de (Espínola, 2010; Fullan, 2010): definición de estándares y contenidos específicos de aprendizaje a ser alcanzados por los estudiantes (niveles de logro deseados); evaluación externa permanente y sistemática (estandarizada) del logro alcanzado por cada alumno; rendición de cuentas y responsabilización de los resultados a los actores directamente vinculados a la escuela (administradores, directores y docentes); instalación de dispositivos de apoyo externos (Datnow, 2000), en general asociados a la planificación estratégica (v. gr. la gestión del mejoramiento) y a las estrategias pedagógicas implementadas; y transferencia de la responsabilidad de la implementación de los cambios a las escuelas y sus actores (v. gr. la promoción de la autonomía local y el liderazgo del cambio).

En lo que a este trabajo se refiere, los críticos han resaltado dos grandes aspectos de la implementación de este tipo de medidas (Cassasus, 2009; Falabella, 2007; Gewirt, 2002; Hargreaves, 2010): por una parte, a nivel del sistema, la potencial incoherencia de una demanda de cambio y mejoramiento que tiene su inspiración en una presión externa que podría *desempoderar* y descuidar a los actores locales principales, en particular a los docentes, sin necesariamente incorporarlos en el proceso de definición y diseño de la política (propósitos, metas, objetivos y mecanismos), discusión que remite a la tensión que podría producirse a nivel de la autonomía y la capacidad de innovación para el mejoramiento, en un escenario estresado nacional o internacionalmente (Kaufman, 2005; Vaillant, 2007); por otro lado, y a nivel individual (estudiantes), el debate en educación del foco en aprendizajes disciplinarios (medibles) y las limitaciones curriculares que ello conlleva (Selwyn, 2011).

La aplicación en Chile de reformas basadas en estándares ha generado dinámicas de diseño, implementación y evaluación de un conjunto de estrategias de mejoramiento educativo, surgido tanto del nivel local —principalmente, la elaboración de planes de mejoramiento educativo en cada establecimiento, pero también la gestión de recursos y estrategias financiadas localmente— como a nivel nacional —entre ellas, la ampliación de las evaluaciones nacionales, las orientaciones y promoción de la gestión educativa, estrategias de apoyo al aula y la redefinición de la supervisión y apoyo ministerial, entre otras—.

Definición del estudio

En este trabajo deseamos explorar las vías en las cuales los docentes chilenos han asumido el desafío de mejoramiento educativo referido anteriormente, tomando como contexto concreto de análisis la implementación de un programa específico, el Plan de Apoyo Compartido,⁹ estrategia de apoyo ministerial a los establecimientos subvencionados de más bajos resultados académicos que aceptasen voluntariamente participar, para la generación de capacidades autónomas de mejoramiento de cada uno (PAC-Mineduc, 2012). La pregunta central de investigación aborda la problemática de la capacidad de los establecimientos para desarrollar procesos de mejoramiento educativo; en específico, se mira la escuela desde el análisis de la capacidad de los docentes para apropiarse y/o adaptar modelos de trabajo propuestos por un tercero (en adelante, denominada *estrategia externa de apoyo*), sin desconocer que la institución educativa consta de otros actores involucrados (equipo directivo, sostenedor, asistentes o codocentes, etc.), pero viendo en el cuerpo docente un agente clave del cambio educativo.

Para ello, se busca comprender el nivel y el tipo de decisiones que toman los docentes con respecto a los procesos de innovación y cambio que les son propuestos, sus fundamentos y justificaciones, las condicionantes que estas decisiones tienen debido al contexto socioeducativo en que se encuentran y las acciones concretas que son posibles de realizar para alcanzar mejores resultados académicos y lograr ambientes de enseñanza más eficaces.

⁹ El PAC es un programa nacional focalizado en los subsectores de aprendizaje de lenguaje y comunicación y matemática en los niveles iniciales de la educación escolar (NT1 a 4° Básico), que considera el fortalecimiento de la gestión pedagógica e institucional a través del acceso de cada establecimiento participante a recursos pedagógicos específicos y estandarizados para las asignaturas consideradas. Los recursos educativos entregados en el marco del PAC incluyen: la programación anual de la asignatura, guías didácticas para docentes, cuadernos de trabajo para estudiantes y material de evaluación de los aprendizajes esperados. Los ámbitos de trabajo son: la implementación efectiva del currículum, la optimización del tiempo académico, el monitoreo del logro de los aprendizajes, el clima y cultura escolar favorable para el aprendizaje y el desarrollo profesional docente (véase www.apoyo compartido.cl).

Los datos con los cuales se realizan los análisis que este trabajo presenta se recogieron mediante la organización de grupos focales con docentes de primer ciclo de educación que enseñan en los subsectores de lenguaje y/o matemáticas en establecimientos subvencionados (municipales y particulares) que participan del PAC, de la Región Metropolitana, seleccionados de manera aleatoria de acuerdo al listado entregado por el programa. Se realizaron 6 reuniones, entre los meses de junio (3) y octubre (3) del año 2012, que reunieron a un total de 44 profesores provenientes de 17 establecimientos. La información se sistematizó, para el conjunto de los casos considerados en la investigación, en función de una mirada transversal que permitió levantar categorías de investigación significativas. La pauta de entrevista que guió la realización de los grupos abordó las formas de vinculación que los docentes tienen con la implementación de estrategias de mejoramiento definidas externamente en sus establecimientos, en relación con sus estrategias de enseñanza y aprendizaje y de mejoramiento educativo, cubriendo las siguientes dimensiones de indagación: características y funcionamientos de los establecimientos, en términos de su gestión pedagógica y sus estrategias de enseñanza y aprendizaje y de mejoramiento educativo; organización interna para la implementación de estrategias definidas externamente y estrategias de acción implementadas; la planificación curricular de los ámbitos cubiertos por el programa; y la percepción de los impactos y consecuencias para el funcionamiento de las escuelas que ha tenido la implementación de esta estrategia. La sistematización de la información se realizó en función de las percepciones de los docentes, lo que permitió levantar categorías de análisis significativas respecto de la práctica pedagógica, las que se validaron en función de la saturación temática.

Es necesario precisar que este estudio no tiene por objeto la evaluación de la política PAC, sino más bien se sirve de ella como contexto para comprender el sentido que los docentes asignan a las estrategias externas de apoyo. Desde esta perspectiva, la investigación se cimienta sobre la base de lo *dicho* por los profesores, intentando develar lo *no dicho*, sin considerar una mirada a la acción o práctica en contextos específicos de desempeño. Por ende, el análisis evidencia las limitaciones de la aproximación a partir del discurso docente, en la medida que excluye la posibilidad de contrastar o profundizar las estrategias a partir de la propia práctica docente, lo que enriquecería los hallazgos y conclusiones alcanzados. Esto último abre un espacio para futuras indagaciones, más integrales, que se discutirán en la parte final de trabajo.

Luego, las reflexiones que se muestran en este trabajo intentan ahondar en la forma en que los docentes de la escuela, como miembros activos de una organización, *gestionan su operar* respecto de la mejora educativa. Recogiendo ámbitos abordados por la perspectiva de “micropolítica de la educación” (Ball, 1989; Blase & Björk, 2010; Datnow, 2000), con respecto al modo en que las escuelas se desarrollan y transforman dentro de un contexto social dinámico e interactivo, se analiza la forma en que la escuela, a través de sus docentes, *se mira y piensa*, lo que podría determinar en alguna medida las posibilidades de cambio y las orientaciones de mejora que planifica. En este sentido, se recogen elementos de un enfoque mediacional tal como plantea Datnow (Datnow, Hubbard, & Mehan, 2002), quien afirma que los docentes coconstruyen los procesos de reforma educativa, y no solo reaccionan a esta. Las interrogantes que surgen sobre las concepciones de la “implementación de políticas” promovidas externamente y su variabilidad (Honing, 2006; Portales, 2013) invitan a explorar las capacidades reales de los actores para llevarlas a cabo en un entorno complejo. El trabajo aquí presentado busca, de manera exploratoria, echar luces sobre este proceso en los docentes sobre la base de los conceptos y autores anteriormente mencionados, quienes conforman nuestro principal marco teórico de análisis.

Los docentes en el contexto del mejoramiento educativo: algunas evidencias de su interpretación

Para abordar la comprensión que hacen los docentes de su práctica pedagógica inmersa en un programa educativo ministerial, considerado como una estrategia externa de apoyo, se hace una presentación sistematizada de percepciones y declaraciones de los sujetos en dos niveles: la situación de la práctica pedagógica que realizan en un contexto de demanda de mejoramiento educativo y la interpretación de las estrategias de apropiación de prácticas de mejoramiento de los docentes, a partir de un modelo de interpretación de prácticas docentes. En función de este análisis, se hará una discusión de los hallazgos y se entregarán conclusiones respecto de los propósitos definidos inicialmente.

El contexto del mejoramiento educativo y el rol de los docentes

El contexto general sobre el cual se da la relación entre prácticas de mejoramiento y rol docente corresponde a un ambiente social *vulnerable*, en el cual:

- los profesores perciben que los alumnos se mueven en un ambiente poco propicio para el aprendizaje:

Estamos insertos en un lugar donde hay una cantidad enorme de eh... tráfico de drogas (Focus 4, Prof.).

Habitualmente están acostumbrados a ver balaceras cerca de sus casas, peleas, y vienen con una mentalidad muy diferente a la de un niño normal (Focus 3, Prof.).

Yo creo que el 80% de mi curso va a la escuela porque tiene que ir, para que no vayan los *pacos* [Carabineros, policía uniformada] a la casa, a decirle [a los padres] que tienen que mandar a los niños a la escuela (Focus 2, Prof.).

- los docentes no perciben que exista un apoyo real y significativo de los padres y la comunidad asociada al establecimiento:

Hemos tratado de integrar a la familia... es como ‘ustedes son las nanas, cuiden ahora a los chiquillos que nosotros tenemos que hacer nuestras cosas’, y eso ha costado bastante integrarlo (Focus 4, Prof.).

la precariedad social percibida por los docentes es relacionada por estos con una precariedad educativa de los alumnos, generalmente vinculada en el discurso a *problemas de aprendizaje* que estos presentan (sean estos diagnosticados médicamente o no):

Hay un tema de no acatar ciertas órdenes, hay un cierto grado de descontrol de los niños. (Focus 1, Prof.)

Ojalá tuviéramos mejores resultados, pero nosotras lamentablemente, querámoslo o no, nos encontramos con barreras cognitivas... cuando no están esas barreras cognitivas nosotros nos encontramos con estos problemas socioculturales, emocionales (Focus 4, Prof.).

Nosotros en los cursos tenemos grupos de niños bastante heterogéneos. Mayormente, nosotros tenemos que trabajar con proyecto de integración y con psicopedagoga debido a las múltiples necesidades educativas que tienen los niños (Focus 6, Prof.).

Esta asociación, informada por la literatura internacional (Figlio & Loeb, 2011), permite a los docentes vincular la vulnerabilidad social de los alumnos con requerimientos pedagógicos adicionales, sobreexigiendo su trabajo.

En este sentido, el docente se percibe a sí mismo cumpliendo una “misión”, en solitario (“[el] profesor en su sala solito apechugando”, Focus 1, Prof.), y orientada hacia una atención integral al estudiante (“nosotras, las profesoras, básicamente somos las que hacemos todo”, Focus 2, Prof.; “hay que hacer un trabajo como de padre, de madre, también hay que darles afecto a los niños para que no vuelvan a su realidad”, Focus 1, Prof.).

Cumpliendo este rol, entendido como propio de la práctica docente, el profesor percibe cierto nivel de autonomía en su práctica educativa, esto es, el manejo de un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que se articulan en función del juicio pedagógico, ya que “el colegio tiene poco criterios aunados con respecto a lo que se puede hacer frente a tal situación; principalmente cada uno se hace responsable en el fondo de sus niños y de su desempeño” (Focus 1, Prof.).

En este contexto de trabajo, el docente genera ciertos principios de actuación individual que, en determinadas ocasiones, se tensionan ante requerimientos externos a la escuela (“tenemos que responder a las políticas y a lo que nos pide el Gobierno”, Focus 5, Prof.) y ante las estrategias de apropiación que dichos requerimientos implicarían, lo cual se percibe como un cuestionamiento a su autonomía, que objetaría el profesionalismo del cuerpo docente. Todo ello los docentes lo identifican como parte de una lógica formal de cumplimiento: “Si uno trabaja en un colegio y ese colegio trabaja con ese plan, nosotros tenemos que llevar a cabo, en el fondo, la estructura y lo que se nos pide. Si trabaja con eso, nosotros vamos a trabajar con eso” (Focus 1, Prof.).

Así, en un contexto de creciente demanda con respecto al papel que tiene la escuela en el logro de aprendizajes de los estudiantes, los docentes se ven enfrentados a encontrar una solución (de sentido) a su quehacer profesional, en cuanto al tipo, profundidad y características de la práctica docente que concretizará esta tensión (autonomía/apropiación), estableciendo las condiciones y posibilidades de un cambio orientado al mejoramiento.

Respecto de los requerimientos externos, los docentes perciben como exacerbada la búsqueda de resultados (“tenemos la espada de Damocles sobre la cabeza, de aumentar los rendimientos en los diferentes instrumentos de medición”, Focus 6, Prof.) y el desarrollo creciente de una cultura de estándares de desempeño y competencias (“sí estoy enseñando, porque estoy enseñando lo que dice la meta”, Focus 6, Prof.), elementos que, desde su punto de vista, los obligarían, tanto personalmente como organizacionalmente, a resignificar y construir sentidos respecto de la mejora a partir de referentes externos.

Hay que considerar que nosotros como equipo tenemos instancias mensuales donde viene una persona del Ministerio de Educación que nos ve principalmente los resultados y nos da las estrategias a seguir durante los meses. Yo creo que ese es el punto: que de alguna forma el Ministerio y todas las instancias que están alrededor lo ven como a corto plazo, como los resultados *ahora ya* (Focus 1, Prof.).

En este escenario, los docentes identifican, refieren y resignifican la tensión entre las posibilidades de mejora en el rendimiento de sus estudiantes y las estructuras y/o condiciones en que se desarrolla su trabajo antes descritas; es decir, son conscientes de la importancia de mantener expectativas sobre el logro en el aprendizaje de sus estudiantes sin desconocer su contexto social y económico, lo que, desde su perspectiva, complejiza la mejora educativa.

Yo creo que el concepto de mejoramiento y lo que nosotros estamos haciendo en el aula y lo que queremos enseñar y lo que queremos que nuestros alumnos aprendan — ¿no es cierto? — está determinado un poco, tal vez en mayor o menor medida, por los requerimientos del sistema educacional y los requerimientos, claro, de política educacional y de cada municipalidad. (Focus 6, Prof.).

En este contexto, los docentes operan una suerte de internalización de la demanda externa, interpretándola desde su propio sentido de práctica docente (esto es, la práctica con sentido de todo actor), de acuerdo a la realidad que enfrentan. Se trata de *ajustar, flexibilizar, poner al propio ritmo*, no sin cierto conflicto o tensión, las acciones, metas y objetivos que se le prescriben y que ellos asumen, pese a las críticas:

Nosotros siempre luchamos con las supervisoras técnicas, siempre luchando... dijimos que nosotros íbamos a hacerlo a nuestro ritmo porque el profesor se tenía que adaptar (Focus 1, Prof.).

Es una oportunidad también de tomar los ejercicios que están ahí, que están bastante buenos; lo que sí, uno puede ajustar, como dicen todos, uno ajusta a la diversidad del niño, a la habilidad del niño, uno lo ajusta (Focus 2, Prof.).

En parte del registro de los docentes, hay evidencia de que la internalización de la política educativa constituye una suerte de “solución débil” e incierta sobre la práctica docente, toda vez que la inclusión de la reforma externa no genera un conflicto o disonancia en el “hacer” de los docentes, sino más bien estos mantienen, en paralelo, sus teorías implícitas sobre su práctica pedagógica. Luego, más que incentivar una propuesta alternativa de funcionamiento, el proceso de cambio involucra una determinada *adaptación*, pero no un cambio radical del quehacer profesional, fenómeno de apropiación que los propios profesores refieren como una suerte de “domesticación” de las exigencias externas.¹⁰ En este sentido, los docentes desarrollan hipótesis auxiliares que resguardan sus propias concepciones, estando condicionados por la multiplicidad de factores que deben conjugar y gestionar en el marco de las particularidades de su contexto de desempeño (esto es, la situación de sus estudiantes concretos, las condiciones específicas de trabajo en su establecimiento, etc.): los objetivos de enseñanza y aprendizaje, la flexibilidad curricular, las características de los alumnos, las condiciones laborales del docente y la gestión administrativa del establecimiento, entre otras.

¹⁰ El concepto de *domesticación* fue introducido en uno de los *focus*, con una alta aceptación de los entrevistados, como constructo que remite a los procesos de internalización de la política; domesticación entendida como proceso de apropiación que persigue determinados beneficios a partir de una interacción prolongada.

Yo lo que siento es que de repente está hecho para no una realidad, a lo mejor para mi escuela, que es una escuela municipal, me entiendes, no está hecho para una realidad, a lo mejor si tú te llevas ese mismo para otro lado, a otro colegio, funciona fantástico, pero acá no (Focus 1, Prof.).

Lo anterior tensionaría el ideario público y social que la política educativa traza al “ser del profesor” (Day, Elliot, & Kington, 2005), tensión que Ball (2003) identifica como elemento de una época de “postprofesionalismo”, propia de sistemas escolares en que los docentes se sienten validados por su trabajo exclusivamente bajo parámetros externos.

Una estrategia docente para resolver dicha tensión es aumentar los grados de implicación o compromiso con su práctica pedagógica, de manera de influir en el rendimiento de sus estudiantes dedicando más tiempo a actividades curriculares y extracurriculares que subsanen las dificultades de su labor (en función del tipo de alumno, las condiciones de trabajo, el contexto de desempeño, etc.). Así, la labor pedagógica se transforma en una actividad altamente demandante, que los docentes perciben como agotadora, pero al mismo tiempo gratificante, en la medida que identifican que a mayores grados de implicación (compromiso), mejores y mayores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Procesos de apropiación de estrategias de mejoramiento: interpretación del sentido del quehacer docente

La información recogida en las reuniones con los docentes conduce a una lectura respecto de la comprensión del mejoramiento escolar, que tiene como eje central la identificación del rol propio del docente en el proceso educativo y su relación con las prácticas de apropiación de estrategias educativas propiciadas por actores externos a la escuela. Se detallará esta relación, que constituye el eje del análisis presentado a continuación.

El contexto discursivo en el cual se inserta esta identificación es la positiva valoración que de manera generalizada hacen los docentes del apoyo que se deriva de la implementación de estrategias externas. Así, aparecen elementos como la entrega de materiales pedagógicos (libros de texto y guías de ejercicios), el apoyo en modelos de estructuración de la clase (orientaciones a implementación curricular) y la colaboración de profesionales externos que asesoran la enseñanza entregada, entre otros insumos propios de la estrategia externa de apoyo implementada:

[La estrategia externa de apoyo] proporciona materiales muy buenos, excelentes. Ha llamado bastante la atención de los niños, ha subido bastante lo que es en términos de lecturas, porque ya trae un modelo diferente a lo que ven los niños. El texto que manda el Ministerio es bueno (Focus 1, Prof.).

[La estrategia externa de apoyo] trae mucho material concreto, súper bueno, fracciones, numeraciones, súper bueno, y que venga con cuadernillo, que te ayudan, en ese aspecto tendrías que ser bien mensa para decir ‘no, esta cuestión no me sirvió de nada’, sirve cien por ciento (Focus 3, Prof.).

Los docentes identifican este tipo de recursos como herramientas o medios que aportan al trabajo educativo que realizan, tanto a nivel institucional (escuela) como en el aula misma (enseñanza-aprendizaje), incidiendo positivamente en la efectividad de la enseñanza y el consecuente mejoramiento en el logro de aprendizajes:

Entonces, desde ese punto de vista, es bueno porque [la estrategia externa de apoyo] está con el inicio, desarrollo y cierre... y va trabajado con ellos una estructura y hay una meta (Focus 4, Prof.).

Por ejemplo, de los reportes, cómo vamos mensualmente, dónde hemos subido, qué hemos hecho para que esas acciones y habilidades vayan lográndose en los niños, y eso es bastante bueno (Focus 2, Prof.).

Esta valoración de recursos y apoyos entregados, ya documentada por evaluaciones nacionales a otros programas de apoyo (Centro de Estudios de Política y Prácticas en Educación-PUC, 2010; Centro de Políticas Públicas-PUC, 2011), es complementada con una reflexión, más profunda y ambigua, sobre las implicancias que tienen estos sobre el trabajo docente. La interacción entre sus práctica anteriores y lo nuevo del apoyo externo responde a un proceso de asimilación que deriva, siguiendo el modelo de Martínez (2004), en al menos cuatro salidas o representaciones de la práctica docente frente a la

mejora educativa: prácticas de fusión, de compartimentalización y de enriquecimiento y una práctica de reestructuración.¹¹ Entre los docentes entrevistados en este estudio, se observaron interpretaciones de práctica que siguen la lógica de la fusión y, en menor medida, de una lógica de compartimentalización.

Fusión. Para el primer caso, ante fenómenos de fusión, la mejora educativa aparece en el accionar docente como un nuevo concepto que no logra integrar y, de esta forma, lo anterior cohabita con las ideas nuevas y estas siguen estando presentes y manifestándose en contextos particulares. La fusión se genera toda vez que el docente no asume una nueva propuesta de mejora como plausible, viable y funcional para su labor en la escuela. Lo que sucede en la fusión es la emergencia de una nueva forma integrada y coherente de pensamiento y de acción, que reduce a una sola cosa dos elementos diferentes (lo nuevo y lo anterior):

[Los programas externos] son un instrumento o no sé ya... es algo que llegó a las escuelas, pero nosotros tenemos planificaciones propias de los contenidos y toda esa cosa, lo mismo que ha dicho la colega acá... entonces agregamos planificaciones, nos estructuramos... porque nos llegó algo nuevo y hay que introducirlo y qué se yo... (Focus 5, Prof.).

Yo busco la estrategia de cómo enseñar lo que [el programa externo] me dice sin saltarlo, pero sin perjudicarlo, porque conozco la realidad de mis alumnos, sé que de esta forma y de esa estrategia no la van a saber. Si yo me enfoco en la actividad, el *cómo* lo busco yo, pero llegan igual a la actividad que [el programa externo] me está indicando (Focus 2, Prof.).

Frente a las exigencias de objetivos de mejoramiento, los docentes ajustan, acomodan y limitan la definición de logro, reinterpretando el éxito de acuerdo con las posibilidades de impacto que tienen según las condiciones concretas que enfrentan, en particular el tipo de estudiante al que se enseña:

Para mi es subjetivo el SIMCE... para nosotros es un logro que el niño que no llegó leyendo, ya lea, lea frases, breves textos... que algunos ya tengan avances en hábitos de estudio, que se ordenen en cuanto a sus materiales, eso es un logro que uno va percibiendo. (Focus 2, Prof.).

Entonces hay cosas por las que uno realmente tiene que estar en la sala y es uno el que se da cuenta del avance de los chicos; los que no están, no. (Focus 5, Prof.).

En este contexto, los docentes definen la buena práctica como aquella que considera aspectos más allá del logro de aprendizajes, vinculados con el bienestar intelectual y moral de los estudiantes, sin descuidar el logro de objetivos curriculares y académicos:

Sí, que haya preocupación, no solamente que los niños tengan su clase y listo, sino que también ver el proceso de mejoramiento de cada uno. El concepto de mejora es que el niño vaya a la escuela, que tenga escolaridad, que aprenda a leer y escribir, que adquiera los conocimientos básicos y en realidad que los niños se sientan felices en la escuela (Focus 2, Prof.).

Como algunos investigadores han indicado (Cassasus, 2009), la potencial disrupción generada en la escuela por la inclusión de una estrategia estandarizada podría traducirse en la generación de una disonancia entre el ser y el actuar de la escuela; en palabras de los entrevistados, la orientación de la enseñanza a dar respuesta a mediciones externas, que reduciría el aprendizaje a lo que “entra en la prueba” (Figlio, 2011), lo cual afectaría la práctica docente tanto en términos de la cantidad de contenidos considerados como en términos de profundidad:

Mejorar que el niño logre los aprendizajes mínimos de los mínimos, porque los contenidos que tienen en ese momento son los mínimos. Para mí ese ya es un logro bastante grande, por la sencilla razón que ya al niño lo tengo nivelado al curso en el que está (Focus 1, Prof.).

Más allá del impacto positivo que tienen la provisión de condiciones y recursos para el logro de resultados (Murillo & Román, 2011), Campos y otros (2008) describen cómo este tipo de estrategias presenta una serie de debilidades respecto del rol del docente: no propiciaría la reflexión ni la autonomía, generaría

¹¹ Enriquecimiento, en tanto implica la adopción de nuevos conceptos, miradas, estructuras, entre otros, y por ende conlleva una ganancia para la escuela; por la parte, la Reestructuración, si bien supone un enriquecimiento, implica además una modificación de las estructuras precedentes y en función de ello, el beneficio para la práctica docente es mayor.

dependencia respecto del estándar para estructurar su práctica profesional y, finalmente, marginaría a los profesores de los problemas éticos, políticos y morales del magisterio. En síntesis, fomentaría la constitución del rol docente como un “técnico” de la educación: “Si yo quería responder un poco la... qué buena está esa dicotomía entre un buen aplicador o un buen profesor. Yo creo que nos estamos acercando más bien a un buen aplicador” (Focus 5, Prof.).

Al indagar en las posibilidades de mejoramiento en la escuela desde una perspectiva que reconoce la existencia de construcciones personales de los docentes, desarrollada a partir de percepciones, experiencias y vivencias diarias, estos responden desde concepciones previas y/o teorías intuitivas de las más variadas formas. En este sentido, surgen matices que van desde entender la mejora como la *normalización* necesaria sobre la cual construir aprendizajes superiores hasta el deber de la escuela de proveer la mínima cobertura curricular necesaria. Entre ambos polos surgen concepciones que ponen en tela de juicio la mejora educativa y que desvirtúan la observación del logro de aprendizajes a través de mediciones estandarizadas, en la medida que se desconocería la realidad de aulas heterogéneas:

Si me estoy refiriendo solo a números, si tú me *decís* eso ya, yo tengo que mejorar, no sé, 5 puntos el próximo año, los chiquillos con necesidades educativas especiales se van quedando para atrás (Focus 6, Prof.).

Para uno igual es una presión; por ejemplo, yo tengo cuarto básico y es una presión porque si a uno le va mal en el SIMCE, es uno el malo, entonces por eso yo lo miro desde la parte subjetiva, porque uno tiene una diversa realidad en aula (Focus 2, Prof.).

En este escenario, las políticas impulsadas externamente y las directrices del sostenedor o el equipo directivo del establecimiento, de acuerdo con la perspectiva de los profesores, redefinirían el funcionamiento del rol del docente, particularmente a través de la prescripción de un determinado *hacer del profesor* que configuraría y construiría un determinado *ser* en tanto profesionalidad:

Yo pienso que la autonomía del profesor se perdió hace mucho tiempo. Yo tengo que ser bastante sincero, porque uno tiene la autonomía entre comillas, uno maneja el curso en algunos aspectos, pero en general tienes que guiarte por cosas que te manda la dirección acorde a los planes y programas (Focus 1, Prof.).

La inclusión de un elemento externo a la escuela pondría en cuestión el concepto de *profesionalidad*, en la medida que esta se gesta dentro de un marco particular de institucionalidad, que en un sentido amplio es producto de un *hacer* que se “rutiniza” en acciones diversas y recurrentes, las que deben ser tipificadas por la experiencia y el saber académico y mediadas por estados emocionales. Dichas prácticas, que definen la profesionalidad, se caracterizan por ser autorreferenciales, autoorganizadas y autopoieticas” (García y Pintos, 2003, p. 11). Esto se expresa en la búsqueda de la creatividad y originalidad de cada práctica docente: “Mira, te voy a dar mi opinión con respecto a... ¿Por qué me tienen que quitar a mí la creatividad con esta cuestión? Me están dando una cuestión envasada, o sea, no puedo imaginar las cosas, no puedo ser creativo” (Focus 5, Prof.).

En este sentido, a partir de las entrevistas, resalta la necesidad de los docentes de entenderse como sujetos que construyen conocimiento no solo desde la apropiación crítica de lo *construido por otros*, sino también a partir de la reflexión individual/colectiva acerca de su labor docente (Noguera, Fuentealba, Osandón, Portales y Quiroga, 2002), evidenciando la necesidad de instalar rutinas de trabajo entre pares que transformen la sala de clases en un espacio público, y así romper el tradicional y hasta ahora inalterable espacio bajo el control y el ejercicio autónomo del docente: “Atrás [quedó] que uno estaba muy solo en el aula. Era prácticamente lo que yo consideraba conveniente: lo hacía, si no, nadie te supervisaba. Ahora lo siento distinto” (Focus 2, Prof.).

Compartimentalización. Esta práctica remite a una adopción segmentada (por compartimentos) y mecanicista de nuevas representaciones de lo que significa mejorar para la escuela, es decir, constituye una adopción rutinaria, que se hace sin reflexionar (Gómez et al., 2012; Pozo, 2007). Esta práctica implicaría estrategias docentes que dividen de forma arbitraria ámbitos de mejoramiento que de suyo van juntos, dificultando un cambio o modificación integrada y orgánica. Desde esta perspectiva, la adopción del cambio se limita exclusivamente a ámbitos puntuales de la práctica pedagógica, sin impregnarla totalmente y dejando ámbitos del quehacer docente sin ser modificados y que comparten espacio con espacios de cambio y mejora. Desde esta perspectiva el docente —y a través de él, la escuela— mantiene

una estrategia y noción de mejora, introduciendo cambios aislados en función de reformas o propuestas externas sin modificar la totalidad de su actuar.

Y hoy en día la verdad es que me salgo un poco del protocolo del PAC y a veces veo la estrategia... 'sabe que, tía, eso yo no lo voy a enseñar, lo voy a enseñar de otra forma', y así... Y a lo mejor faltó a la lealtad del equipo ELE al no hacer la actividad que salía pronosticada, no la actividad sino que la estrategia para aprender la actividad, no voy a hacer la estrategia y bueno, no lo van a lograr, les voy a enseñar esto, van a llegar al mismo objetivo y van a realizar las mismas actividades, pero a mí me costó mucho pasar a llevar de alguna forma el PAC, salir de él. (Focus 5, Prof.).

Yo trabajaba otro sistema antes, era algo más personal mi metodología de trabajo, ahora trabajo lo mío y a mi planificación tengo que agregarle el PAC (Focus 3, Prof.).

La disonancia entre lo que se espera que mejore, lo que es posible de mejorar y aquello que efectivamente mejora es resuelta por los docentes a través de diferentes vías. Como se dijo al inicio, en la caracterización que los docentes hacen de sus contextos de desempeño, por una parte, se apela a las *debilidades de los estudiantes* y se externaliza la responsabilidad en las familias, de quienes se espera que adopten un rol subsidiario en la tarea pedagógica, dado este contexto de aprendizaje difícil:

Nuestros apoderados no tienen como prioridad la educación de sus hijos. Para ellos eso no es importante en estos momentos, es importante lo práctico y lo del día a día (Focus 4, Prof.).

Los van a *tirar* al colegio y la mamá no se preocupa hasta la hora en que llega en la tarde y nada más. (Focus 1, Prof.).

En síntesis, las discusiones con los docentes muestran un escenario en el cual el mejoramiento educativo se ve tensionado por estrategias educativas que combinan y reinterpretan de manera local las nociones y horizontes que les señalan las políticas de apoyo y las normativas de aseguramiento de la calidad, ajustando los objetivos a una realidad persistente de problemas en la dinámica de los aprendizajes. Pese a ello, los docentes reconocen y valoran lo que observan como un apoyo y soporte externo a su trabajo, asumiendo los desafíos desde un espacio autónomo de práctica que los somete a tensiones y disyuntivas que resuelven individualmente.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo ha recogido evidencia de percepciones docentes sobre las concepciones e ideas que se tienen sobre el mejoramiento educativo, en un escenario que incita al logro de objetivos de aprendizaje. En la discusión con los docentes se abordaron temas vinculados con su práctica docente, orientada al mejoramiento educativo, y su manera de abordar los desafíos que tiene el hecho de trabajar con la población de estudiantes, en general de condición socioeconómica vulnerable, para alcanzar las metas definidas. También se trataron la manera en que las escuelas generaban espacios de apoyo y articulación entre los docentes en pos de mejorar los resultados de sus alumnos y el rol que se asignaba a los padres y se esperaba de ellos.

Los resultados que arrojó el análisis de las entrevistas grupales realizadas muestran una realidad de prácticas de ajuste y de mediación que deben ejercer los docentes para responder a estrategias externas de efectividad educativa. En particular, surge evidencia de un proceso de apropiación o, como los profesores refieren en las entrevistas, “domesticación” de parte de los docentes para con los programas y las políticas orientadas al logro de estándares, en el cual el concepto de mejoramiento asume un nuevo significado, generado principalmente a través de procesos de asimilación y de acomodación de su sentido a la realidad de la escuela y sus estudiantes. De esta forma, los docentes dan muestras de la persistencia de antiguas prácticas, anteriores a la adopción de estas políticas de aseguramiento, que mantienen un *hacer* tradicional de la escuela que no se elimina, ni se abandona ni se desecha, sino que, por el contrario, se amplía la forma en que la escuela se piensa y define, en función de dos vías de acción: la compartimentalización y la fusión de estrategias educativas.

Dentro de este marco, y en consonancia con la literatura internacional (Figlio & Loeb, 2011), surge evidencia de que los docentes complementan estas prácticas con estrategias propias de los sistemas de responsabilización (*accountability*) basados en pruebas estandarizadas: reclasificación y reinterpretación de la vulnerabilidad social (NSE) de los estudiantes como necesidad educativa especial (*alumnos integrados*) y ajuste de los contenidos curriculares a los requerimientos de las pruebas estandarizadas (*teaching to the test*).¹²

Aunque están presentes en el modelo de análisis, no se halló un registro coherente entre los docentes abordados respecto de la presencia de las otras dos prácticas consideradas en los modelos de cambio educativo, la reestructuración y el enriquecimiento, que permitieran visualizar procesos de cambio/innovación que determinan una mayor apertura y orientación a la mejora, en tanto representan una modificación sustancial (estructural) del quehacer del establecimiento.

Pese a ello, las prácticas referidas por el discurso docente implican el desarrollo o profundización de competencias específicas y complejas de gestión curricular y pedagógica (planificación ajustada de aprendizajes, organización de secuencias de enseñanza según necesidades heterogéneas de los alumnos, gestión de aula de alumnos con diferentes requerimientos y condiciones) como respuesta sistémica ante un contexto externo que complejiza su demanda (mayor y mejor proceso de enseñanza/aprendizaje). En este sentido, la autonomía pedagógica aparece no como un resultado de una estrategia de mejoramiento, sino como una condición para su adecuado despliegue e implementación;

En cuanto al contexto institucional, el estudio aporta indicios de la sobreexigencia y del esfuerzo personal y profesional de docentes que no encuentran en su contexto organizacional el apoyo necesario (en recursos, orientaciones y acompañamiento) para cumplir las exigencias de logro que se les imponen. Según Figlio y Loeb (2011), de esa forma se corre el riesgo de provocar una focalización de los docentes en resultados a corto plazo (logro en pruebas), sin incorporar estrategias y políticas que demandan más tiempo de adopción y que permitan pensar y proyectar la política pública a largo plazo en materia educativa. Por ello, el análisis resalta la necesidad y pertinencia de instancias de colaboración y comunicación estratégica entre los actores de una escuela, en la medida que la presión por el mejoramiento (orientaciones de

¹² Siguiendo a Figlio y Loeb (2011), la reclasificación remite a: “[To exclude a vulnerable] student on the basis of classification [that] provides schools with less incentive to support these students as well as an incentive to selectively reclassify or move [this] students in order to look better against performance metrics. The evidence is quite clear that schools have responded to accountability pressures by reclassifying low-performing students as students with disabilities” (p. 394).

práctica) apela a una gestión institucional; ello permitiría superar una atención exclusiva sobre el docente, que ya resiente consecuencias a nivel personal (percepción de agotamiento, sensación de aislamiento, estados de stress y angustia, entre otros).

En este contexto, entre los docentes se evidencia que buena parte del éxito en el juego de “asimilar y acomodar” que la escuela debe realizar ante prescripciones externas pasa por el involucramiento y compromiso activo del docente; ello es coherente con la literatura internacional (Blase & Björk, 2010; Datnow, 2000; Park, 2008) sobre el proceso de interrelación y negociación que tienen los actores de las políticas del cambio educativo promovidas externamente. Según lo dicho por los propio docentes, en la construcción de la política educativa se ha incorporado al profesor a fin de conseguir su apoyo, promover el aprendizaje de nuevos conceptos o contenidos y ensayar renovadas estrategias, orientados al logro de mejores resultados en los alumnos, lo que no implica necesariamente un proceso de construcción participativo por parte de quienes toman las decisiones educativas que rescate y valore la experticia, el compromiso y la sapiencia de los profesores (Kaufman, 2005; Muijs, 2010). En este contexto, la inquietud de los docentes es equilibrar este modelo de rendición de cuentas, aceptado en la medida que pone *presión*, orienta a la *disciplina* en la labor pedagógica, y conlleva a elementos de equidad y efectividad en las escuelas, con el rol estratégico y, desde su perspectiva, poco (re)conocido del docente y de la escuela en la viabilidad y sustentabilidad en la ejecución de las políticas y normativas del sistema escolar. Se trata de la función esencial de mediación (Datnow, Hubbard, & Mehan, 2002) que tiene el docente al momento de abordar los procesos de mejoramiento y aumento del logro educativo, que tiene su expresión más evidente en los resultados académicos medidos.

De esta manera, considerar la identidad profesional docente, su edificación, mantenimiento y manifestación, debe ser materia prioritaria para el diseño de la política educacional (Galaz, Noguera y Urrutia, 2008). Esto, en tanto la política pública levanta una forma particular de ser para el docente, la que de suyo puede entrar en conflicto tanto con las concepciones anteriores como con la identidad que las escuelas promueven. He ahí la pregunta de cómo articular propuestas políticas que armonicen prescripciones y requerimientos externos a la escuela con el necesario ejercicio de una autonomía que valida la labor docente desde la profesionalidad y el estatus social deseado.

Finalmente, este trabajo exploratorio sobre el quehacer docente en contextos de mejora suscita una serie de interrogantes sobre otras dinámicas escolares vinculadas con las políticas de mejoramiento, como son las condiciones de gestión y liderazgo educativo que son posibles en los contextos vulnerables y la forma en que el ordenamiento institucional de la escuela (desde la gestión administrativa a la gestión curricular) responden a requerimientos externos de organización y actuación (planes de mejoramiento, proyectos educativos institucionales, etc.).

El artículo original fue recibido el 30 de mayo de 2013
El artículo revisado fue recibido el 13 de agosto de 2013
El artículo fue aceptado el 2 de septiembre de 2013

Referencias

- Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, A., & Lovett, M. (2010). *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Asesorías para el Desarrollo (2011). *Seguimiento y evaluación de la estrategia de apoyo a liceos prioritarios*. Santiago, Chile: Autor.
- Aske, D., Connolly, L., & Corman, R. (2012). Accessibility or accountability? The rhetoric and reality of no child left behind. *Allied Academies International Conference*, XV(2), 1-30.
- Avalos, B. (2010). Educational change in Chile: reform or improvement? (1990-2007). En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 383-396). Springer International Handbooks of Education, 23. doi: 10.1007/978-90-481-2660-6_28
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós / M.E.C.
- Ball, S. (2003). *Professionalism, managerialism and performativity. Professional development and educational change*. Trabajo presentado en la Conferencia organizada por la Universidad de Educación Danesa, Copenhague, Dinamarca.
- Bassi, M. y Urzúa, S. (2010). *Educación en Chile: el desafío está en la calidad*. Santiago: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional*. Santiago, Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef.
- Bellei, C., Osses, A. y Valenzuela, J. (2010). *Asistencia técnica educativa: de la intuición a la evidencia*. Santiago de Chile: Ocho Libros.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2012). *Legislación chilena*. Recuperado el 2 de mayo de 2012 de www.leychile.cl
- Blase, J., & Björk, L. (2010). The micropolitics of educational change and reform: cracking open the black box. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 237-258). Springer International Handbooks of Education, 23. doi: 10.1007/978-90-481-2660-6_14
- Brandt, N. (2010). *Chile, climbing on giants' shoulders: better schools for all chilean children*. París: OCDE.
- Campos, J., Cano, J., Herrera, D., Bascones, J., Novoa, J., Gasco, C. y Bascones, A. (2008). Aplicación de un sistema mixto de Enseñanza Tradicional/Aprendizaje basado en problemas en la asignatura de urgencias en odontología. *Revista Complutense de Educación*, (20),135-150.
- Cassasus, J. (2009). *La política de reforma basada en estándares aplicada a Chile. Otra mala idea*. Trabajo presentado en el seminario Reforma basada en estándares y nuevos ciclos escolares: ¿avance hacia una educación de calidad para todos?, organizado por CIAE de la Universidad de Chile and Unicef, el 24 de septiembre.
- Centro de Estudios de Política y Prácticas en Educación-PUC (2010). *Planes de mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizajes de política*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica, CEPPE.
- Centro de Políticas Públicas-PUC (2011). *Evaluación de los primeros años de implementación del programa de Subvención Escolar Preferencial, de la Subsecretaría de Educación*. Santiago, Chile: Centro de Políticas Públicas, PUC.
- Cohen, D. (2006). *Trois leçons sur la société post-industrielle*. París: Éditions du Seuil et La République des idées.
- Consejo Asesor Presidencial de la Educación (2006). *Informe final*. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf_def.pdf
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Universitaria.
- Datnow, A. (2000). Power and politics in the adoption of school reform models. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 22(4), 357-374. doi: 10.3102/01623737022004357
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform. From one school to many*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Enlaces, Ministerio de Educación de Chile (2008). *Formando profesores en redes de gestores de conocimiento*. Concepción: Ministerio de Educación.
- Espínola, V., & Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei (Ed.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional* (pp. 51-84). Santiago, Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef.
- Falabella, A. (2007). Descentralización en educación: relaciones de amor-odio con el Estado. *Política Educativa. Docencia*, 31, 12-21.
- Figlio, D., & Loeb, S. (2011). School accountability. En E. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbooks in economics* (pp. 383-421). Países Bajos: North-Holland.
- Fullan, M. (2010). Positive pressure. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 119-130). Springer International Handbooks of Education, 23. doi: 10.1007/978-90-481-2660-6_14

- Galaz, A., Noguera, M. I. y Urrutia, E. (2008). Prácticas profesionales para una formación inicial de calidad: aproximaciones e incidencias sobre la profesionalidad e identidad de los futuros profesores. *Revista Foro Educacional*, 14, 133-158.
- García, H. y Pintos, J. (2003). *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos: una visión sistémica. Cuadernos de Discusión 10*. México: Dirección General de Normatividad, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Gewirt, S. (2002). *The managerial school. Post-welfarism ans social justice in education*. Londres: Rutledge.
- Gómez, V., Guerra, P., Santa Cruz, J., Thomsen, P., Rodríguez, C. y Beas, J. (2012). Díadas reflexivas colaborativas: cosntruyendo nuevos significados sobre aprendizaje y enseñanza. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, X(26), 271-310.
- Hargreaves, A. (2010). Change from without: lesson from other countries, systems, and sectors. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 237-258). Springer International Handbooks of Education, 23. doi: 10.1007/978-90-481-2660-6_14
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2010). Introduction: ten years of change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. xi-xxi). Springer International Handbooks of Education, 23. doi: 10.1007/978-90-481-2660-6_28
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging circumstances. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26. doi: 10.1080/13632430220143024a
- Harris, D. (2011). Value-added measures and the future of educational accountability. *Science*, 333(6044), 826-827. doi: 10.1126/science.1193793
- Honing, M. (2006). Complexity and policy implementation: challenges and opportunities for the field. En M. Honing (Ed.), *New Directions in education policy implementation. Confronting complexity* (pp. 1-23). Nueva York: State University of New York Press.
- Kaufman, R., & Nelson, J. M. (2005). *Crucial needs, weak incentives. Social sector reform, democratization and globalization in Latin America*. Baltimore: DC Johns.
- Martínez, R. (2004). *Concepciones de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martinic, S. (2010). Cambios en las regulaciones del sistema educativo. ¿Hacia un Estado evaluador? En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 55-78). Santiago, Chile: Unesco.
- Ministerio de Educación (2010). *Plan de apoyo compartido: manual estratégico*. Santiago, Chile: Mineduc: División de Educación General, Gobierno de Chile.
- Muijs, D. (2010). Changing classroom learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 237-258). Nueva York: Springer International Handbooks of Education, 23. doi:10.1007/978-90-481-2660-6_14
- Murillo, J., & Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School effectiveness and school improvement: an international journal of research, policy and practice*, 22(1), 29-50. doi: 10.1080/09243453.2010.543538
- Noguera, M. I., Fuentealba, R., Osandón, L., Portales, C. y Quiroga, P. (2002). *Desarrollo profesional docente*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- PAC-Mineduc (2012). *¿Qué es el plan apoyo compartido?* Recuperado el 10 de octubre de 2012 de <http://www.apoyocompartido.cl/Paginas/Pac.aspx>
- Park, V., & Datnow, A. (2008). Collaborative assistance in a highly prescribed school reform model: the case of success for all. *Peabody Journal of Education*, 83(3), 400-422. doi: 10.1080/01619560802222376
- PIIE (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago, Chile: PIIE.
- Portales, J. (2013). *How to understand school improvement: current targeted education support policies in Chile on perspective*. Recuperado el 5 de septiembre de 2013 de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:67Bb_WLfcJgj:pasg.cl/icsei/download.php%3Ffile%3Denvios/064b0ea6414eb417422440f0fcf44b27.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl
- Pozo, J. I. (2007). Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. En J. I. Pozo y F. Flores (Eds.), *Cambio conceptual y representacional en la enseñanza de la ciencia* (pp. 73-90). Madrid: Antonio Machado Libros.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technologies. Key issues and debates*. Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Serge, P. (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Pedagógico*, 41(2), 207-222.
- Vegas, E., & Umansky, L. (2005). *Improving teaching and learning through effective incentives; what can we learn from education reforms in Latin America?* Washington, DC: Banco Mundial.