



**UNIVERSIDAD DE VALPARAISO**  
**FACULTAD DE MEDICINA**  
**ESCUELA DE PSICOLOGIA**

# **SEMINARIO DE TÍTULO DE PSICOLOGÍA**

## **EDUCACIONAL**

**SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE ELABORACIÓN E  
IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE TRABAJO,  
CONSTRUIDA Y DESARROLLADA POR EL EQUIPO DE  
ASESORÍA TÉCNICA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA  
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO, EN EL PROGRAMA LICEOS  
PRIORITARIOS UV – MINEDUC**

DENNIS JENSEN BOFILL

CRISTIAN VILLEGAS FERNANDEZ

PROFESORA GUIA: ANDREA FLANAGAN BORQUEZ

Seminario de Título Psicología Educacional presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo.

***Dedicado a:***

*A mi madre Lily y a mi Tío Helmuth, quienes me han apoyado en todo momento, demostrando su incondicionalidad y que todo este esfuerzo y el hecho de llegar hasta aquí se debe en parte a ellos y también este Seminario de Título va con todo el amor y cariño para mis queridos hijitos Dennisito y Kylito, ya que también todo este esfuerzo y trabajo que me ha costado la carrera ira en su beneficio. Uds. han sido uno de los motores principales para seguir adelante en esta ardua tarea.*

***Dennis***

*A mis padres, Pato y Sara, y a mi hermana Andrea, por su incondicional apoyo y comprensión para culminar este camino.*

***Cristian***

### **Agradecimientos:**

*Agradecemos a todas las personas del Equipo de Asesoría Técnica de la Universidad de Valparaíso por participar en esta investigación que también ira en su beneficio.*

*Especialmente a Gustavo, Isabel y Paola quienes formaron parte del Equipo Investigador y a las personas que participaron en las entrevistas y el grupo focal por su disposición. También agradecemos a la profesora Verónica por todo el apoyo y disposición que ha brindado para que la investigación se haya desarrollado de la mejor manera y finalmente queremos agradecer a Claudia, no solo por asesorarnos metodológicamente gran parte de este Seminario, sino también por brindarnos su gran amistad y cariño, con este trabajo queremos retribuirle de alguna manera todo el apoyo que nos ha brindado en este largo proceso y por último agradecer también a su mamá por patrocinarnos con las impresiones de este Seminario de Titulo.*

*Por último agradecer al Tío Enrique de la cafetería por sus cafecitos y almuerzos para reponer energías después de las largas noches de trabajo, y también por los momentos de esparcimiento que nos brindo, junto con el cariño y amistad a lo largo de estos años en la carrera.*

**Cristian y Dennis**

*Yo agradezco también a mi compadre y compañero de Seminario Cristian (Wenombre) por su apoyo y hospitalidad en su hogar que ha servido de centro de operaciones para realizar esta investigación, y a mi padre Denis, por darme la posibilidad de estudiar esta carrera.*

**Dennis**

*Agradezco a mi compadre Dennis (Wenombre) por su apoyo y “aguante” para sobrellevar los momentos más difíciles.*

**Cristian**

## *Los Investigadores*



### ***Dennis Jensen (2002-2009)***

*Se destacó a lo largo de la carrera por su fuerte compromiso con el movimiento estudiantil donde fue dirigente del CEE en los años 2007 y 2009, participando de las movilizaciones y poniendo el énfasis desde una perspectiva crítica de temas relacionados con la educación pública y universitaria. Académicamente optó por el Departamento de Psicología Educacional donde destacó por su interés y la profundidad de los análisis críticos realizados frente a los temas educativos, así como también al realizar escritos relacionados con los mismos. Finalmente realizó su práctica profesional en el Programa Liceos Prioritarios UV-MINEDUC.*

### ***Cristian Villegas (2002-2009)***

*Se destacó a lo largo de la carrera por su fuerte compromiso social para y con la educación, participando activamente de las movilizaciones estudiantiles relacionadas con los conflictos internos de la Universidad y de la Educación Pública en general. Académicamente optó por el Departamento Psicología Educacional donde destacó por su interés y un reconocido manejo de la política pública en educación y de la gran claridad que tuvo al exponer sus ideas, especialmente desde una perspectiva crítica en relación a dichas políticas. Finalmente realizó su práctica profesional en el Programa Liceos Prioritarios UV-MINEDUC.*

## Presentación del Estudio



Fuente: Oficina Liceos Prioritarios Escuela de Psicología UV

Esta investigación constituyó un estudio pionero, en el Departamento de Psicología Educacional (DPE), ya que era la primera vez que se realizaba una sistematización de experiencias y se recurría a una visión paradigmática desde la perspectiva sociocrítica. Aunque el hecho de realizar esta investigación no estuvo exento de tensiones por las dificultades en su comprensión y apropiación de la metodología, su aporte resultó valioso tanto para con el Equipo Liceos Prioritarios Universidad de Valparaíso (EAT-LP) porque permitió sacar un producto desde la propia práctica que estaban realizando en el trabajo con los liceos. Y también para el DPE porque introduce una nueva perspectiva de hacer investigación orientada a fines prácticos y de transformación social.

Por último como investigadores nos sentimos orgullosos de haber realizado esta sistematización de experiencias en educación, ya que en el ámbito de educación formal son sumamente escasas.

## ÍNDICE

<b>PRELIMINARES.....</b>	<b>2</b>
<i>Dedicatoria.....</i>	<i>2</i>
<i>Agradecimientos.....</i>	<i>3</i>
<i>Los Investigadores.....</i>	<i>4</i>
<i>Presentación del Estudio.....</i>	<i>5</i>
<i>Índice.....</i>	<i>6</i>
<i>Índice de Tablas y Figuras.....</i>	<i>9</i>
<i>Resumen.....</i>	<i>10</i>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>11</b>
<b>I. MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>18</b>
<b>1. Calidad Educativa.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Contextualización y Definición de Calidad Educativa.....</b>	<b>18</b>
<b>2. Programa Liceos Prioritarios.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 Caracterización del Programa Liceos Prioritarios.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 Ámbitos de Acción del Programa Liceos Prioritarios.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2.1 Gestión Escolar.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2.2 Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Gestión Escolar (SACGE).....</b>	<b>35</b>
<b>3. Asesoría Educativa.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Contexto y Concepciones de Asesoría Educativa.....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 Modelos de Asesoramiento Educativo.....</b>	<b>39</b>

3.3 Lineamientos desde el MINEDUC para las Asesorías Técnicas a Liceos Prioritarios.....	42
3.4 Modelo de Asesoría del EAT-LP: Propuesta Metodológica de Trabajo.....	42
3.5 La Autonomía de los Centros Educativos como Finalidad de las Asesorías en Educación.....	47
4. Sistematización de Experiencias.....	50
4.1 Contexto Histórico de la Sistematización de Experiencias.....	50
4.2 Definiciones y Principios de la Sistematización de Experiencias.....	56
4.3 La Sistematización de Experiencias en Práctica.....	65
II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	68
III. PREGUNTAS DIRECTRICES DE LA INVESTIGACIÓN.....	69
IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	70
1. Diseño de Investigación.....	70
2. Justificación del Diseño y Tipo de Metodología.....	75
2.1 Paradigma Naturalista Hermenéutico o Cualitativo Interpretativo...	75
2.2 Paradigma Sociocrítico.....	80
3. Descripción de los Componentes Técnicos de la Metodología.....	85
3.1 Identificación de Participantes.....	85
3.2 Procedimiento.....	88
3.3 Técnicas de Producción de Datos.....	97
3.4 Procedimiento General de Análisis de Datos.....	99

<b>V. RESULTADOS.....</b>	<b>105</b>
<b>1. El Problema y el Contexto (Fundamentación).....</b>	<b>105</b>
<b>2. Presentación del Análisis de Contenido Categorical Temático.....</b>	<b>106</b>
<b>2.1 Categorías de Análisis.....</b>	<b>106</b>
<b>2.2 Síntesis Integrativa de las Categorías.....</b>	<b>164</b>
<b>3. Presentación del Análisis del Desarrollo de la Experiencia     (Momentos de la Experiencia Sistematizada).....</b>	<b>166</b>
<b>3.1 Situación Inicial: Presentación del Proyecto de Asesoría Técnica y         Conformación del EAT-LP.....</b>	<b>166</b>
<b>3.2 Proceso de Intervención: Construcción e Implementación de la         Estrategia de Asesoría.....</b>	<b>168</b>
<b>3.3 Situación Actual: Realización de la Sistematización.....</b>	<b>170</b>
<b>3.4 Lecciones Aprendidas: Síntesis de los Aprendizajes.....</b>	<b>172</b>
<b>VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>197</b>
<b>Anexo N°1: Proyecto de Sistematización.....</b>	<b>197</b>
<b>Anexo N°2: Pauta de Entrevistas y Grupo Focal.....</b>	<b>200</b>
<b>Anexo N°3: Entrevista I.....</b>	<b>201</b>
<b>Anexo N°4: Entrevista II.....</b>	<b>220</b>
<b>Anexo N°5: Entrevista III.....</b>	<b>252</b>
<b>Anexo N°6: Entrevista IV.....</b>	<b>274</b>

<b>Anexo N°7: Entrevista V.....</b>	<b>283</b>
<b>Anexo N°8: Grupo Focal.....</b>	<b>298</b>

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

<b>Tabla N°1: Cuadro de Supuestos y Metodología de Trabajo del EAT-LP.....</b>	<b>46</b>
<b>Tabla N°2: Cuadro de Diferencias de Tipos de Cambio en el Espacio Educativo.....</b>	<b>47</b>
<b>Tabla N°3: Cuadro Adaptado de Diferencias entre Sistematización, Investigación y Evaluación.....</b>	<b>55</b>
<b>Tabla N°4: Descripción de los Posibles Participantes (Miembros del EAT-LP).....</b>	<b>88</b>
<b>Tabla N°5: Descripción de los Participantes para la Producción de Datos.....</b>	<b>93</b>
<b>Figura N°1: Esquema Categoría A.....</b>	<b>107</b>
<b>Figura N°2: Esquema Categoría B.....</b>	<b>125</b>
<b>Figura N°3: Esquema Categoría C.....</b>	<b>141</b>
<b>Figura N°4: Esquema Categoría D.....</b>	<b>157</b>
<b>Figura N°5: Esquema de Síntesis Integrativa de las Categorías.....</b>	<b>166</b>

## RESUMEN

La presente investigación da cuenta de los significados construidos en torno a la experiencia de elaboración e implementación de la estrategia de trabajo, construida y desarrollada por el equipo de Asesoría Técnica de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, en el Programa Liceos Prioritarios UV– MINEDUC durante el período 2006-2008.

Para ello se utilizó una Metodología Crítica y Participativa, específicamente se recurrió a la Sistematización de Experiencias por considerarse que, para develar cómo ha sido llevado a cabo el proceso de elaboración e implementación de la estrategia de trabajo por el equipo de Asesoría Técnica (EAT-LP), es necesario identificar la manera en que se relacionan los distintos saberes de los actores educativos, cómo estos explican lo ocurrido y cómo, sobre la base de las diversas experiencias de trabajo en terreno y la teoría que poseen, interpretan estas experiencias. Para ello se utilizaron como técnicas de producción de datos entrevistas individuales focalizadas sobre temas precisos, grupo focal, técnicas documentales y textuales y técnicas participativas.

Los participantes fueron tres docentes y seis psicólogos que han formado parte del Equipo de Asesoría Técnica por períodos diferenciales, en un rango que va desde los ocho a los veintiséis meses de permanencia.

Los resultados evidencian que la estrategia de trabajo constituye una “apuesta” percibida como diferente por los miembros del equipo de Asesoría Técnica con respecto a las demás propuestas de asesoría, que por sus mismas características ha estado en un proceso de constante re-estructuración, re-significación y re-adecuación metodológica, provocado tanto por elementos internos y externos al equipo de asesoría técnica, los cuales han movilizado procesos reflexivos que dan como resultado una definición progresiva de un modelo de asesoría. No obstante ello, se han producido tensiones teórico-prácticas a la hora de implementar este modelo, producto de que los liceos responden de manera contraria a los principios de esta estrategia, no por sus características propias, sino porque reproducen condiciones estructurales de un sistema educativo que centraliza la toma de decisiones en agentes que les hacen demandan a los liceos basados en criterios de eficiencia.

## INTRODUCCIÓN

Desde la vuelta a la democracia en Chile, se han implementado una serie de iniciativas tendientes a mejorar y transformar el sistema educativo, proceso conocido como Reforma Educativa, que se basa en un amplio consenso acerca del carácter estratégico que tiene este sector para el desarrollo económico y democrático del país (Cox, 1997). Superadas las problemáticas en cuanto a cobertura, años promedio de escolaridad y tasas de analfabetismo, que movilizaron las estrategias y recursos estatales durante gran parte del siglo XX, a partir de la década de los 90, con la reactivación del rol estatal en materia educativa, los esfuerzos se centraron en la introducción de políticas destinadas a mejorar sustancialmente la calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar (MINEDUC, 2004).

Los ámbitos en que se ha desarrollado este proceso de Reforma son tres: el primero referido a las condiciones políticas y económicas que enmarcan el funcionamiento del sistema educativo (MINEDUC, 2004), el segundo referido a las políticas dirigidas directamente a la calidad de los aprendizajes que afectan al conjunto del sistema educativo y que implicaron cambios estructurales de dicho sistema, tales como el cambio de la Jornada Escolar que se inicia en el año 1997, y el cambio del currículum, iniciado en 1996 (MINEDUC, 2004) y el tercero referido a las intervenciones dirigidas a mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes (MINEDUC, 2004), que se materializan en una serie de programas de mejoramiento e innovación que buscan efectivamente mejorar las condiciones materiales, técnicas y de recursos de aprendizaje para el alumnado. Para ello, han sido implementados desde 1990 distintos y diferenciados programas de mejoramiento para responder a las necesidades del sistema educacional, que varían por niveles y tipos de situaciones educativas, y que están orientados directamente a modificar prácticas de enseñanza y aprendizaje, entre los cuales se encuentran: P-900, MECE-Básica, MECE-Media, proyecto Montegrando, Liceos para Todos, Inglés Abre Puertas, etc.

Se aprecia entonces que este “Estado promotor y responsable” (MINEDUC, 2004) del proceso de Reforma Educativa, junto a las herramientas tradicionalmente empleadas de la norma y el presupuesto, va agregando paulatinamente una utilización creciente de los instrumentos de la información, la evaluación y los incentivos. Suma a ello la externalización de funciones, crea redes de apoyo en la sociedad civil y concibe como una de sus funciones esenciales la de velar, proactivamente, a través de programas y estrategias explícitas y sostenidas en el tiempo, por la calidad del sistema en su conjunto y, a través de prácticas de discriminación positiva, por la equidad (Cox, 1997), bajo dos criterios articuladores: programas integrales de intervención, de cobertura universal, para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, y programas compensatorios focalizados, en las escuelas y liceos de menores recursos con bajos resultados de aprendizaje, para el mejoramiento de la equidad (MINEDUC, 2004).

En cuanto al nivel de Enseñanza Media, la Reforma Educacional Chilena ha emprendido iniciativas, tanto de carácter universal como focalizado, con el objeto de atender a las particulares condiciones de este nivel del sistema educativo. Entre las iniciativas de carácter universal se encuentran el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Enseñanza Media (MECE-Media), implementado desde 1995 hasta el año 2000, y cuyo objetivo era mejorar sustantivamente la calidad de las condiciones, procesos y resultados de la educación media, en sus modalidades humanista-científico y técnico-profesional (MINEDUC, 2007). Por su parte, entre las iniciativas de carácter focalizado se ha implementado el programa Montegrande, a partir de 1997, que se propuso apoyar en forma especial a liceos que tuvieran proyectos de innovación, calidad y equidad, especialmente promisorios y que contaran con apoyos externos (comunidad local, empresas, instituciones de educación superior). Posteriormente y hasta el año 2006 se pone en ejecución el Programa Liceos Para Todos destinado, inicialmente, a 350 liceos del país que presentaban los resultados educativos más bajos y atendían a la población más vulnerable (MINEDUC, 2007), que consistió en un apoyo educacional y asistencia especial con el objeto de reducir los índices de deserción del sistema y mejorar los niveles de aprendizajes.

No obstante los avances logrados en los programas referidos no tuvieron el impacto pretendido en un grupo de establecimientos educativos, que a pesar de los esfuerzos emprendidos, continuaron obteniendo bajos resultados educativos y mostrando una precaria calidad en los procesos institucionales alcanzados (MINEDUC, 2007). Esta situación condujo a establecer una nueva estrategia de acción, denominada Programa Liceos Prioritarios, encaminada a focalizar y definir alternativas más pertinentes, considerando las características y necesidades específicas de este tipo de establecimientos.

Se entiende por Liceo Prioritario “aquel establecimiento de educación media, de dependencia municipal, que presenta un estancamiento en sus bajos resultados educativos, precarias condiciones institucionales y que atienden a la población más pobre del país. Son establecimientos de alta complejidad sin capacidad propia de cambio o mejoramiento” (MINEDUC, 2007, p. 11). Estos establecimientos se adscribieron a un proyecto de asesoría a cargo de instituciones de educación superior, cuyo propósito central es proveer de Asesoría Técnica especializada a cada uno de estos establecimientos educacionales, con el objetivo de “apoyar la generación de condiciones institucionales que les permitan poner en marcha un proceso sostenido de mejoramiento de sus resultados escolares con un grado creciente de autonomía” (MINEDUC, 2007, p. 11), y cuyo foco está centrado en 3 dimensiones claves o ámbitos de gestión: gestión directiva, gestión pedagógico-curricular y gestión de la convivencia e inclusión. Para alcanzar el objetivo anteriormente expresado, cada una de las instituciones de educación superior que se adjudicó la implementación del programa Liceos Prioritarios en los correspondientes establecimientos de educación media, debió diseñar una “...estrategia de asesoría, que contemplara los tres ámbitos de gestión antes citados, con sus correspondientes estructuras, procesos y capacidades a desarrollar y los respectivos niveles de logro a alcanzar, dependiendo de las etapas de desarrollo del proyecto” (MINEDUC, 2007, p. 3).

Dentro de las instituciones que se han adjudicado un programa de asesoramiento, se encuentra el Departamento de Psicología Educacional de la Escuela de Psicología de

la Universidad de Valparaíso (**EAT-LP**)<sup>1</sup>, que está implementando la Asesoría Técnica a nueve liceos de la Región de Valparaíso en las comunas de La Calera, Limache, Villa Alemana, Casablanca, Con-Con, Cabildo y Quintero. Para ello, actualmente cuenta con una dotación de 17 profesionales, pertenecientes a los ámbitos de la psicología y la pedagogía, quienes se distribuyen las funciones, tanto de asesoría en terreno, mediante duplas de trabajo compuestas por un psicólogo/a y un profesor/a por cada liceo, como de asesoría por cada uno de los ámbitos de gestión que contempla la implementación del Programa Liceos Prioritarios.

Los liceos participantes del EAT-LP, se han incorporado a ella de manera diferencial. Cuatro de ellos participan desde finales del año 2006, fecha en la cual se realizaron los correspondientes Diagnósticos Institucionales para cada uno de dichos liceos, y actualmente se encuentran en el segundo año de asesoría (2008)<sup>2</sup> o etapa de consolidación. Dos de ellos se integran a mediados del año 2007 y actualmente se encuentran en el primer año de asesoría (2008) o etapa de normalización. Los restantes tres establecimientos se integran a partir del presente año (2008) y se encuentran en etapa de diagnóstico y elaboración del plan de asesoría para el año en curso.

La estrategia del EAT-LP, que actualmente se compone de una estrategia general denominada Acompañamiento y dos estrategias específicas denominadas Investigación-acción y Aprendizaje Colaborativo (Universidad de Valparaíso, 2007a), las cuales constituyen el marco referencial que guía la construcción de los planes de asesoría y las acciones que de ellos se desprenden, es el resultado de un proceso de resignificación y reelaboración llevado a cabo por los integrantes del EAT-LP, a partir de la primigenia estrategia de asesoría, denominada acompañamiento, enunciada tanto en la Propuesta de Diagnóstico y Asesoría a Liceos Prioritarios (Universidad de Valparaíso, 2007b) como en los planes de asesoría para los cuatro liceos pertenecientes a la cohorte 2007

---

<sup>1</sup> **EAT-LP**. Esta sigla ha sido creada por los autores del Seminario de Título para referirnos al Equipo de Asesoría Técnica de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso en el Programa Liceos Prioritarios UV-MINEDUC, con el fin de facilitar la lectura.

<sup>2</sup> Se toma como referencia el año **2008** para establecer los tiempos en que fueron ingresando los liceos, ya que es el periodo donde se desarrollo la mayor parte de la investigación presentada.

(Carrasco y Rivera, 2007; Cerda y Huentelicán, 2007; Fuentes y Rivera, 2007; Woszczyinin y Pinar, 2007).

En este mismo sentido, es posible señalar que en muchos proyectos educativos no se realiza un análisis crítico de la teoría de la acción que subyace en las prácticas observadas (Martinic, 1999). En muchas experiencias educativas, la acción social de los sujetos se entiende como un comportamiento derivado de estructuras o de variables anteriores a la acción misma. En estos casos, los equipos de trabajo asumen que actúan de acuerdo a las interpretaciones individuales que tienen de los problemas y según los conocimientos y tipos de información que están al alcance de la mano (Martinic, 1999).

Además, la evidencia empírica de numerosos proyectos educativos en diversos campos de acción social demuestran que las acciones de las personas y de las organizaciones no cambian como consecuencia automática del aumento de información, ni tampoco el proceso educativo funciona como una actividad instructiva y de transmisión vertical de saberes o de representaciones que van de un lado hacia otro. Los profesionales y beneficiarios al realizar sus interpretaciones no aplican mecánicamente un saber pre-construido, sino por el contrario, adecuan sus criterios al contexto y a la situación; anticipan e imaginan las posibilidades de interpretación del otro y cooperan con su interlocutor en la construcción de una racionalidad común que les permite negociar y colaborar de acuerdo a causalidades y formas de pensar plausibles para el otro (Martinic, 1999).

A partir de lo anterior, surge la necesidad de comprender *¿Cómo se ha construido en el tiempo la estrategia de trabajo, desarrollada e implementada por el EAT-LP? Y ¿Cómo es interpretada por los distintos actores que conforman este equipo?*

En relación con las interrogantes anteriores es que se ha vuelto relevante e imperiosa la necesidad de **sistematizar la experiencia de elaboración e implementación de la estrategia de trabajo, construida y desarrollada por el EAT-LP**. Esto, debido a la variación que ha sufrido a lo largo del tiempo la concepción de asesoría presente en la estrategia de trabajo de este equipo, la cual no ha sido estudiada ni documentada. Además, cabe señalar que esta sistematización, colaborará con el

proceso de inserción futura de nuevos asesores en la estrategia de asesoría, ya que se contará con una documentación que organiza la estrategia y la plantea de forma explícita. Lo anterior, considerando los análisis de Martinic (1999), quien plantea que en los trabajos de intervención educativa, en los equipos interventores, nunca existe el traspaso de un criterio o contenido de un lado a otro, sino mas bien, ocurren procesos inferenciales de interpretaciones recíprocas que adecuan y transforman los contenidos en el mismo acto de comunicación, y por lo tanto es necesario llegar a ciertos acuerdos o cierto nivel de entendimiento en común al momento de realizar el trabajo de asesoría como equipo, eso si, sin perder de vista que la elaboración de esta estrategia ha tenido un proceso de resignificación constante, es decir se elabora y se re-elabora de acuerdo a los distintos aportes que recibe de sus integrantes. En este sentido la presente investigación ha pretendido ser una 1º aproximación documentada de una definición de estrategia de trabajo de acuerdo a la experiencia vivida por los actores que la llevan a cabo.

Hoy día hay consenso en la necesaria conexión de la sistematización con la investigación social. De este modo, es posible plantear que la Sistematización de Experiencias, define una modalidad particular de investigación cuyo objeto es la acción social, ya que su preocupación es dar cuenta y describir esta acción (Martinic, 1999).

Lo anterior, ha considerado pertinente una **metodología de Sistematización de Experiencias** para la consecución del objetivo de esta investigación, y así haber dado respuesta a la pregunta de este estudio. En este mismo contexto, es posible señalar que esta investigación ha sido relevante por distintas razones:

- **Posee una relevancia epistemológica**, ya que ha considerado el Paradigma de Investigación Socio-Crítico para tal efecto, realizando así Ciencia Crítica de la Educación (Pérez-Serrano, 1994), constituyéndose en una alternativa ante los paradigmas tradicionalmente utilizados (cuantitativo y cualitativo).
- **Posee una relevancia teórico-metodológica**, ya que considera una nueva forma de hacer investigación con respecto a lo anteriormente planteado en los Seminarios de Título realizados anteriormente desde el Departamento

Educacional de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, y por lo tanto abre una nueva arista, donde este estudio ha sido el pionero, y servirá de base para futuras investigaciones que se realicen con esta metodología.

- **Posee una relevancia práctica**, ya que se ha producido nuevo conocimiento desde la perspectiva de los propios integrantes del EAT-LP, y este podrá mejorar el proceso de asesoría en los años siguientes y en intervenciones futuras (nuevas propuestas de asesoría).

Considerando todo lo anteriormente expuesto, y en especial refiriéndose a la relevancia de este estudio, es que comenzó a materializarse, en Abril del 2008, este Seminario de Título, el cual recoge el trabajo realizado por los autores desde entonces, y cuya presentación se encuentra diseñada de la siguiente manera: primero el Marco Teórico y Discusión Bibliográfica, donde se realiza un análisis y discusión de los conceptos centrales que sustentan esta investigación. Luego, se explicitan los Objetivos de esta investigación y las Preguntas Directrices que los guiaron. A continuación, se desarrolla la Metodología, donde se encuentra contenido el Diseño general de la Investigación, la Justificación del tipo de metodología y del diseño, la descripción de la metodología a utilizar. Luego, se presentan los resultados (materializados en un formato de informe técnico de sistematización de experiencias) y las conclusiones obtenidas a lo largo de todo este proceso, para terminar finalmente con las Referencias Bibliográficas, y los Anexos (pautas de entrevistas, transcripción de las mismas y otros pertinentes a la aplicación de la metodología empleada).

## **I. MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA**

### **1. Calidad Educativa**

#### **1.1. Contextualización y Definición de Calidad Educativa**

Chile ha implementado un amplio rango de reformas sociales y económicas desde 1990. Los talentos, habilidades y conocimiento de las personas son cruciales en este proceso; eso explica la ambiciosa escala de las reformas educativas en la última década, demostrando que la educación ha sido una prioridad central de Chile desde el retorno a la democracia en 1990 (OCDE, 2004).

“La educación es la riqueza de un país, es la base para enfrentar con éxito el desafío de la sociedad del conocimiento, como medio para superar la pobreza y lograr un orden social más justo e integrado” (Chacón, 2003, p.1). Evidencia de esta importancia asignada a la educación en Chile, es el incremento de la inversión en el ramo llevada a cabo por los gobiernos de la concertación, los cuales han llegado a destinar un 7% del PIB al sector, convirtiendo de esta forma a Chile en uno de los países latinoamericanos que comparativamente destina más recursos a la educación (Mella, 2003a). Dicho aumento del gasto público en educación es concordante con el objetivo central de la política educacional actual: contribuir a mejorar en forma substantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución ampliando las oportunidades educativas de los grupos de niños y jóvenes más pobres (Chacón, 2003). Esto supone un doble reto, por un lado, consolidar la ampliación de oportunidades y cobertura educativa para toda la población y por el otro, avanzar en asegurar una oferta educacional de calidad para todos (MINEDUC, 2005).

La calidad de la educación es una aspiración constante de todos los sistemas educativos, compartida por el conjunto de la sociedad, y uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de la región (UNESCO, 2007). Tal es el caso de

Chile, donde cada vez se amplía el consenso general de la necesidad de mejorar la calidad de nuestra educación (MINEDUC, 2005).

No obstante la importancia que reviste el mejoramiento cualitativo de la educación, tanto nacional como internacionalmente, el término calidad está lejos de poseer un significado unánimemente aceptado (Tiana, 2006), significando cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés, razón por la cual "no es extraño que resulten a menudo controvertidas las afirmaciones acerca de la calidad de la educación" (OCDE, 1991; citado en Tiana 2006, p. 2). En este mismo sentido, UNESCO (2007) plantea que las cualidades que se le exigen a la educación están condicionadas por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le asignan a la educación en un momento dado y en una sociedad concreta, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. Estos factores son dinámicos y cambiantes, por lo que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros.

En este sentido las políticas públicas en educación y por ende las reformas educativas en Chile y Latinoamérica se encuentran determinadas por ciertos intereses ideológicos y políticos que han sido representados y materializados a través del neoliberalismo.

Para Gentili y Suárez (2005), los países latinoamericanos han vivido en las últimas dos décadas profundos cambios políticos, económicos y sociales que han implicado una alta precarización del mercado del trabajo, afectando de manera fundamental al sector docente. Según Gentili (1998), desde inicios de los años setenta, comienza un programa de reformas impulsado por el neoliberalismo en América Latina, que se institucionaliza con mayor fuerza durante los años ochenta. En esa década comienza una aplicación de reformas orientadas a garantizar un programa de ajuste económico como producto de la llamada crisis de la deuda, promovida por el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Los medios académicos y periodísticos popularizan este conjunto de propuestas con el nombre de Consenso de

Washington, que subyace en las decisiones políticas de gran parte de los gobiernos de la región (Gentili, 1998).

Según Beltrán (2000), es necesario comenzar un análisis de la forma en que se ha abordado la calidad educativa en nuestro país, con base en la comprensión de los principios de la Democracia Chilena. Para el autor, en la actualidad existiría una colonización tecnocrática, donde tanto los objetivos como los procedimientos, son decididos al margen de las personas, escudándose en razones de tipo técnico que amparan los intereses excluyentes de unas minorías. Siguiendo a Gentili (1998), al estudiar los programas de estabilización y reforma económica en los países latinoamericanos se reconoce en ellos bastante homogeneidad. Se habría instalado así, una especie de sentido común tecnocrático en educación, orientando los diagnósticos y las decisiones políticas de los administradores del sistema escolar, estableciendo así una forma neoliberal de pensar y diseñar la reforma educativa en América Latina. Es así como para el autor, desde la perspectiva neoliberal, los sistemas educativos latinoamericanos enfrentarían actualmente una crisis de eficiencia, eficacia y productividad, afrontándose así una especie de crisis de gerencia (de management), de las políticas educativas. Este sería, para los autores, el sustento del énfasis en la gestión, cuando se aborda la temática sobre la calidad en la educación.

Para Gentili (1998), la naturaleza pública y el monopolio estatal de la educación conducen, según el enfoque neoliberal, a una inevitable ineficacia competitiva de la escuela, destacando una valoración entonces de una lógica interinstitucional flexible y meritocrática; y es que en la década del '90, los países de América Latina, habrían consolidado un proceso de privatizaciones, de desmonopolización estatal en sectores clave de la economía y los servicios, y la reforma de los sistemas financiero, de seguridad social y educativo (Gentili y Suarez, 2005). Para los autores, la década del '90 y la reforma educativa no trajeron aparejada una distribución más igualitaria de los ingresos, sino más bien todo lo contrario.

Ahora bien, la llamada crisis de la educación a la que las políticas neoliberales pretenden dar respuesta, tiene su origen en una historia que comienza en la década del

'70, donde los indicadores económicos de los países latinoamericanos, comenzaron a mostrar una reversión en la producción de empleo, productividad y estabilidad de precios. Algunos autores caracterizan esta crisis como una crisis del modelo de acumulación capitalista (Gentili y Suárez, 2005). Para los autores, las dictaduras militares habrían creado las condiciones materiales y políticas para el desarrollo de las reformas estructurales neoliberales de los '90. Brasil y Colombia fueron los únicos países en los que el gasto en educación per cápita no descendió durante la década del 80, y producto de las reformas neoliberales, los países del Cono Sur sufrieron el estancamiento en el período 1980-1997, pese al aumento del porcentaje del gasto en educación (Gentili, y Suárez, 2005).

Producto de lo anterior, es que la validez de la fórmula competencia-neoliberalismo-efectividad de la educación ha sido cuestionada y discutida por numerosos autores, reconociendo dos aspectos a través de los cuales se desarrolla el proyecto neoliberal como construcción hegemónica hacia un nuevo sentido común tecnocrático: dar cuenta del programa de reformas institucionales llevado a cabo junto con elaborar una retórica que pretenden legitimarlas (Gentili, 1998). Se instala así, un nuevo lenguaje educativo, estructurado en base a términos económicos y de la administración empresarial, tales como calidad, equidad, gerente de gestión, etc. (Gentili y Suárez, 2005)

De este modo, quedaría claro cómo las concepciones que subyacen a las reformas educativas implementadas en América Latina, buscan eliminar todo sentido crítico de la educación y la instalación de una nueva visión del conocimiento en tanto mercancía. En Chile, esto se materializa con el rol subsidiario del Estado, la vulnerabilización de los derechos individuales y colectivos, y el reemplazo de valores tales como la solidaridad y la participación política por valores asociados al individualismo y la competencia. Los intentos de los gobiernos de la Concertación por recomponer el tejido social no modifican los aspectos centrales: la existencia de un núcleo duro de pobreza y una elevada brecha entre ricos y pobres, que impactan de manera directa sobre la educación de las mayorías (Gentili y Suárez, 2005).

Esto se fundamenta en un proceso de transición a la democracia multidireccional, ya que por un lado, existiría disposición para tratar la problemática de los derechos humanos y la necesidad de democratizar el Estado pero, por el otro, continúa un marco legal y político heredado de la dictadura, como son los casos de la Constitución de 1980 y el sistema electoral binominal (Gentili y Suárez, 2005). En Chile, los estudiantes han pasado a ser considerados como consumidores y parte funcional del engranaje de la producción, y el profesor, sería un instrumento al servicio de estos fines (Gentili y Suárez, 2005). En este sentido destaca la escasa confianza que tienen las reformas educativas en la habilidad de los docentes de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral en pro de la juventud del país. En definitiva las reformas educativas ignoran el papel que desempeñan los profesores en la formación de estudiantes como ciudadanos activos y críticos o bien no toman en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión (Giroux, 1997).

El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basaría en parte, en la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes en razón de la primacía de las consideraciones prácticas. De este modo, en lugar de reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, los profesores debieran desarrollar metodologías que niegan la necesidad misma del pensamiento crítico (Giroux, 1997). Se promovería una reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos, dejando a los docentes en el papel de ejecutores de procedimientos de contenidos predeterminados o de técnicos superiores encargados de llevar dictámenes y objetivos decididos por expertos ajenos totalmente a las realidades cotidianas de la vida en el aula (Giroux, 1997). “El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa” (Giroux, 1997, p. 61)

El método y el objetivo de esos materiales es legitimar una pedagogía basada en la gestión, donde el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, estandarizándose para facilitar su gestión y consumo (Giroux, 1997)

En este sentido, Gentili y Suárez (2005) desarrollan cómo en Chile se identifica al docente como un mero ejecutor, en consonancia con las concepciones tecnocráticas en educación adoptadas por el modelo neoliberal. Los autores señalan que pese a los esfuerzos por jerarquizar al docente, mejorar la equidad y la calidad de la educación, los gobiernos de la Concertación no han logrado revertir los problemas de inequidad y deterioro de la profesión docente, a causa del marco legal heredado y de la dificultad para modificarlo. Según Gentili y Suárez (2005) uno de los soportes de la reforma es el deterioro de los sistemas laborales y la precarización de los cargos docentes. Para Gentili (1998), esto obedece a una salida que el neoliberalismo encuentra a la crisis educativa, como una combinación de una doble lógica centralizante y descentralizante: centralización del control pedagógico y descentralización de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema.

Es así como el enfoque tecnocrático en educación ha irrumpido con fuerza en nuestra sociedad, con el modelo de financiamiento de subsidio a la demanda proveniente desde la lógica neoliberal, éste a su vez evidencia claras contradicciones con los objetivos de la Reforma de 1996, en cuanto a asegurar calidad y equidad y formación ciudadana, por el contrario estos aspectos parecen estar relegados a un plano secundario y en consecuencia el modelo de subsidio a la demanda ha ahondado en la segmentación social al favorecer el privilegio educacional y el elitismo, ya que no ha considerado la condición inicial de desigualdad en la población inicial y ha puesto en el foco de la discusión la variable gestión escolar, proveniente de la teoría de las Escuelas Efectivas (Reynolds et al.,1997; Redondo, 1997a, citados en Redondo, 2005) que parecen confirmar esta posibilidad, señalada también en el Informe de Capital Humano como el aspecto central para lograr buenos resultados educativos e igualdad de oportunidades (Brunner y Elacqua, 2003, citados en Redondo, 2005) y por lo tanto los intentos del Ministerio de Educación han estado orientados a operacionalizar esas variables, para así poder replicarlas en otras escuelas, muestras de lo anterior son el Manual de la Buena Dirección (MBD), el Manual de la Buena Enseñanza y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Gestión Escolar (SACGE).

Sin embargo al parecer el movimiento de las escuelas efectivas y la teoría educativa que las acompaña no son la solución al problema de la desigualdad de oportunidades, Redondo señala dos motivos por lo cual esto no ocurre:

a) La teoría de las escuelas eficaces no está comprobada; más bien, como señala Bellei (Cox 2004:198), lo que está comprobado es la teoría de la reproducción: «sólo el contexto socioeconómico familiar puede considerarse como variable transnacional»; el resto de variables «referidas a las dimensiones escolares tienen una incidencia menor, sólo muestran efectividad en algunos contextos y no siempre se comportan en el mismo sentido de un país a otro (Effective Schools in Science and Mathematics, Martín et al., iea, 2000)». Por otra parte, la investigación latinoamericana reciente (Casassus, 2003) reporta cómo son los procesos al interior de las escuelas y las aulas los que tienen más relación con la calidad de los aprendizajes, siendo éstos (todos ellos) de naturaleza psicosocial: especialmente el clima emocional de aula; o lo que se llama también clima escolar (Cornejo y Redondo, 2001); fundado en las expectativas de los sujetos sociales que interactúan en el espacio social de la escuela y en los procedimientos de interacción fundamentales: diseño de las tareas, evaluación y expectativas de los actores (Redondo, 1997).

b) Las escuelas eficaces tienen que someterse al escrutinio público para responder a la pregunta: ¿eficacia para quién? (Slee, Weiner y Tomlinson, editores, 2001). Es decir, la evidencia internacional y chilena en los procesos de reforma educativa no tiene transparencia suficiente para dejar ver quién saca ventaja de la pretendida eficacia de las escuelas; o más bien lo oculta (Redondo, 2005, p. 98-99).

Con respecto al segundo punto claramente hay que preguntarse a quien beneficia la eficacia escolar, lo cual debe responderse considerando las condiciones

macroestructurales del sistema educativo. Según lo planteado por Redondo (2005) en el primer punto la eficacia escolar no tiene mayor incidencia, sino que más bien es determinante el contexto socioeconómico familiar, sin embargo el financiamiento de subsidio de la demanda no ha considerado esta variable, más aún ha ahondado más en la segmentación y segregación de la población educativa, cristalizando de esta manera el sistema con respecto a la movilidad social. En este sentido las escuelas efectivas caracterizadas por buenos resultados SIMCE ¿No estarán al servicio de garantizar una buena reproducción de aprendizajes instrumentales, en una población educativa proyectada como fuerza laboral competente para el libre mercado? En relación con lo anterior, Redondo argumenta que:

Más años de escolaridad (cobertura, retención, doce años) parece un bien indiscutible para todos; pero las condiciones de inequidad en que ocurre la escolarización, más bien justifican el éxito escolar de los ya destinados socialmente (desde sus familias) para el éxito, y culpabilizan el fracaso escolar de los desfavorecidos; convirtiéndose en una instancia de psicologización de los problemas sociales y de legitimación de un orden social y económico inequitativo, injusto y antidemocrático (Redondo, 1997, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2000c, 2001c, 2002c; Dávila et al., 2005; citados en Redondo, 2005, p. 100).

En este sentido la problemática de la Política Educativa y por lo tanto la pretendida igualdad de oportunidades consiste en cómo mejorar las escuelas (Reynolds et al., 1997, en Redondo, 2005); cómo hacer procesos de cambio en esas instituciones que por sí mismas no tienen instaladas esas características que se reconocen en las escuelas eficaces o efectivas (Redondo, 2005).

Intentar trasladar las características de las escuelas efectivas a otras que no lo son puede resultar una pretensión inútil (Fullan, 2002 y 2004, en Redondo 2005), ya que como lo señala Redondo:

Estas características psicoculturales (López, 2000) no son «transportables», más bien forman parte de «identidades colectivas» construidas en largos procesos psicosociales y sociopolíticos. Pretender un uso «instrumental» de las mismas, sin asumir su complejidad, y sobre todo su proceso de construcción social desde la libertad y sentido de las subjetividades de los actores sociales, es además de imposible, una aberración ética y antropológica (Redondo, 2005, pp. 97-98).

En definitiva la mejora escolar aparece como un proceso lento y participativo, algo que las reformas educativas no consideraron suficientemente, como tampoco lo hicieron con las características históricas y psicosociales de la profesión docente, ni de las competencias de los profesores reales y concretos disponibles (Redondo, 2005). En cuanto a los actores que debería haber considerado la reforma, Redondo señala que:

...la responsabilidad de un diseño de reforma educativa debía haber contemplado estos elementos de forma sustantiva desde el comienzo; ya que las políticas públicas consisten tanto en lo que se hace como en «lo que no se hace». Tampoco se consideró a los padres y madres, o sólo en la medida en que se les consideró sujetos de mercado (inversores o consumidores de educación), pero no tanto como ciudadanos con derecho a la educación y a la participación. Es decir, los sujetos sociales no estuvieron presentes, o muy poco o inadecuadamente presentes en la política educativa. Ésta más bien fue articulada de forma pragmática, tecnocrática, «modernizante», internacional; pero bajo la mirada y presión de los grupos de élite que dejaron hacer, consensuaron según sus intereses, y retocaron las orientaciones de la política a través de los medios de comunicación y la «intelectualidad educacional orgánica» de las fundaciones privadas de la derecha, controlando cualquier desviación (Redondo, 2005, p. 98).

Con respecto al tema de la profesionalización docente, debe abordarse desde una perspectiva que tome en cuenta no sólo la formación técnica de los docentes, sino también las condiciones de trabajo y de vida de los mismos. En Chile, el Estado abandona las funciones de promoción que históricamente había desarrollado en el plano de la educación, pasando el mercado a cumplir el rol central en las orientaciones y funcionamiento general del sector y en la asignación de los recursos necesarios para la eficiencia del sistema, privatizando por completo la educación superior, privatizando así también, la formación de profesores, pese a que durante la reforma de los '90, la formación docente adquirió especial importancia debido al énfasis puesto en la calidad educativa y en la necesidad de contar con docentes competentes (Gentili y Suárez, 2005).

Otro aspecto que no tuvo suficientemente en cuenta la reforma educativa fue la cultura autoritaria o jerarquizada instaladas en las escuelas o sólo la considero parcialmente al plantear el cambio para la interacción y reconocimiento de las culturas juveniles en los liceos, pero no para cambiar los modelos de gestión escolar de los administradores de centros públicos; o de las incapacidades de gestión de la mayoría de las municipalidades (Redondo, 2005).

Con respecto a lo anterior se requiere que el Estado juegue un rol proactivo y preponderante en materia de educación, es decir, no ocultar la precarización de la educación pública bajo una pretendida descentralización desligando así la responsabilidad a los establecimientos privados y a los municipios (Redondo, 2005), tal como ocurrió con el sistema de financiamiento a la demanda (modelo de subsidio a la demanda). Este modelo instalado con la Reforma de 1980 dejó un modelo imperfecto de gestión matricial de la educación pública, ya que las orientaciones y normativas técnicas son resorte del Ministerio de Educación y por otra parte la gestión operacional y el manejo de gran parte de los recursos (incluyendo los profesores) quedan bajo potestad municipal, salvo en casos que explícitamente se consigne lo contrario (Donoso, 2006). De esta manera los Establecimientos Municipales se manejan en base a una "Gestión

Híbrida”<sup>3</sup> donde se tiene que responder a dos instituciones, lo cual claramente dificulta su gestión y además se ve coartada su autonomía institucional, ya que las decisiones principales para las escuelas públicas son potestad principalmente del Ministerio de Educación y de las Corporaciones Municipales de las comunas donde se encuentran los establecimientos.

De acuerdo al contexto presentado y analizado anteriormente, entender el concepto de calidad en la educación resulta bastante complejo ya que éste se ha ido transformando (MINEDUC, 2005). Durante mucho tiempo la evaluación de la calidad educativa estuvo limitada a la comparación entre las metas propuestas con los resultados alcanzados, bajo el supuesto de que “...las puntuaciones sobre el rendimiento de los alumnos pueden atribuirse en realidad a las experiencias educativas de los alumnos y, por tanto, representan una evaluación válida de la eficacia comparativa de los programas y políticas educativas” (Valverde, 1997, en MINEDUC, 2005, p. 23). Sin embargo esta forma de considerar la calidad educativa deja de lado las variables que sustentan dichas experiencias educativas (MINEDUC, 2005), es decir, se centra solamente en el producto de la escolaridad y no contempla los procesos relativos a las prácticas individuales y colectivas de directivos, profesores, estudiantes y otros agentes educativos que inciden en la generación de condiciones para la obtención de esos resultados (MINEDUC, 2005). Frente a esta dicotomización de la calidad educativa entre resultados y procesos, cada vez cobran más fuerza enfoques que buscan integrar ambas orientaciones (MINEDUC, 2005), entendiendo que “...la calidad se cifra en la consecución de unos resultados amplios (...); al medir resultados es preciso tener en cuenta el contexto, las condiciones de los alumnos, su nivel de partida; y desde esta perspectiva los procesos (recursos, medios, etc.) más felices son los que consiguen mejores resultados” (Reynolds, 1996, en MINEDUC, 2005, p. 23).

Como plantean Pérez, López, Peralta y Municio (2004), la calidad educativa reside, antes que en cualquier otro aspecto – medios, recursos, procesos o resultados –

---

<sup>3</sup> Este concepto ha sido creado por los autores del estudio, con el fin de expresar la doble dependencia que tienen los Establecimientos Municipales con respecto a su Gestión.

en la entidad misma de las metas que se persiguen. Eso sí, una vez que tales metas sean de calidad, es preciso contar con un conjunto adecuado y armónico de todos esos elementos si se desea alcanzar la eficacia cualitativa de calidad.

En la presente investigación, el concepto de calidad educativa se entenderá como se señala en la siguiente cita: **“la educación es de calidad si responde a las realidades de sus destinatarios y contribuye al desarrollo de sujetos libres, activos y conscientes, con capacidades (saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores) para incidir en la mejora de su calidad de vida y en la transformación de su entorno social”** (Pérez, 2007, p.205).

Esta forma de entender la calidad educativa, implica llevar a cabo procesos que se centren en los centros educativos atendiendo principalmente a lo pedagógico, bajo la consideración de que lo más importante es, según Raczynski y Muñoz (2007) “acercar” la política educativa a la escuela, es decir ir de la macro política a la política “desde” las escuelas, lo que implica considerar a los centros educativos como punto de partida de cualquier intervención o programa. Lo anterior da cuenta de la etapa actual en que se encuentra el proceso de Reforma Educativa llevado a cabo en el país, denominado por Cox (2003; en MINEDUC 2005) “la reforma al aula”, etapa en la cual se considera fundamental asegurar que los recursos ingresados al sistema permitan elevar los aprendizajes de los estudiantes y posibiliten avanzar significativamente en la formación, responsabilización y autonomía del conjunto de actores del sistema educativo (MINEDUC, 2005).

Se aprecia entonces la importancia que tiene el centro educativo como eje articulador de los intentos de mejoramiento de la calidad de la educación. Como plantea Concha (2007), hoy ya no se discute que el éxito o fracaso de cualquier intento serio de mejoramiento de la educación, se juega en definitiva en la institución escolar y en la enseñanza.

En definitiva es la escuela la unidad básica del cambio y la mejora, donde los procesos que se desarrollan en su interior y el juego de relaciones que se establece entre

los diversos actores, producen significativos impactos en los resultados de los estudiantes y de la organización en su conjunto (MINEDUC, 2005).

## **2. Programa Liceos Prioritarios**

### **2.1. Caracterización del Programa Liceos Prioritarios**

El Ministerio de Educación de Chile, como estrategia para el mejoramiento de la calidad de los resultados de aprendizaje de un grupo de establecimientos educacionales de educación media, que se caracterizan por presentar un estancamiento en sus resultados educativos y no poseer capacidad propia de cambio o mejoramiento (MINEDUC, 2007), convoca a instituciones de educación superior del país para que diseñen e implementen una “propuesta de asistencia técnica especializada” (MINEDUC, 2007, p. 3) a este grupo de establecimientos para el período 2007-2010. Esta estrategia, denominada Proyecto de Asesoría a Liceos Prioritarios, emanada del Gobierno Central se fundamenta en tres principios: el primero dice relación con el “Fortalecimiento de las condiciones institucionales”, debido a que considera que la generación de procesos de mejora continua, que permitirán impactar en los resultados educativos de los liceos, dependen de mirar a la institución de manera integral, donde los cambios dependen del involucramiento de toda la comunidad educativa, y donde la atención se centra no sólo en el espacio educativo-pedagógico, sino que se amplía a las demás dimensiones presentes en una institución educativa. El segundo principio, se relaciona con la atención diferencial que ha de recibir cada establecimiento, ello porque cada uno de ellos presenta características y necesidades que les son propias, de acuerdo a sus visiones, proyectos educativos, problemáticas internas y externas, etc. Por último, si bien se reconoce la importancia de captar la singularidad de cada uno de estos establecimientos, no es menos importante tener presente el que éstos “forman parte de una institucionalidad mayor, que está formada por su sostenedor y el sistema educativo nacional” (MINEDUC, 2007, p. 14), es por ello que resulta trascendente para llevar a cabo la

asesoría asegurar la articulación liceo-sostenedor. Se desprende de estos principios que el cambio educativo es concebido como un proceso del cual debe formar parte la totalidad del centro educativo, tomando como eje los procesos internos que se desarrollan en ellos. Esto evidencia la importancia que reviste para la política nacional de educación lograr el mejoramiento de los procesos de Gestión Escolar como un medio para lograr la aspiración central del proceso de Reforma Educativa: calidad de la educación. De ahí que los ámbitos de acción del Programa Liceos Prioritarios se basen en la importancia asignada a los procesos de Gestión Escolar y las dimensiones de ella establecidas por el dispositivo estatal de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, SACGE.

## **2.2. Ámbitos de Acción del Programa Liceos Prioritarios**

### **2.2.1. Gestión Escolar**

Si la escuela es la unidad básica del cambio y la mejora, la Gestión Escolar es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra, 2000).

Como plantea Brunner (2005, sin página) “las organizaciones educacionales, como cualquier otra organización pública, privada o filantrópica, necesitan gestionar sus asuntos y recursos, planificar y evaluar sus actividades, desarrollar una visión de su propia identidad y misión y generar liderazgos internos capaces de generar participación y eficiencia”.

La gestión se ha constituido en el eje de las reformas educativas de la década del noventa. Esta opción ha implicado asumir el cambio como una transformación institucional que compromete a las estructuras y niveles de la organización educativa y que no se limita a modificaciones en los planes de estudio (UNESCO, 1999).

Esta importancia creciente de la escuela como unidad básica del cambio y la transformación institucional implica que la evaluación de las escuelas no se concentre de

manera exclusiva sobre los resultados de los alumnos medidos por test estandarizados, sino que debe tener en cuenta también los procesos al interior del establecimiento y cómo ellos se adecuan y responden a los objetivos de la propia unidad escolar. Por lo tanto el concepto de “valor agregado” (The School Administrator, 1998, citado en Alvariño y otros, 2000) pasa a constituirse aquí en el centro de los modelos evaluativos con múltiples variables.

Estos modelos destacan la importancia de cuatro aspectos que se ubican al interior en el espacio interno de la organización (Alvariño y otros, 2000), es decir al interior de la escuela.

En primer lugar el conocimiento que los propios centros educativos generen sobre sí mismos y sus procesos, es condición para poder impulsar iniciativas que contribuyan a superar las debilidades identificadas. Vale decir entonces que se destaca a la escuela como una organización de aprendizaje (Senge, 1990, en MINEDUC, 2005), de esta forma, en la medida que el establecimiento es capaz de aprender, puede emprender acciones mejoradas en sus ámbitos de competencia (MINEDUC, 2005).

Un segundo aspecto dice relación con la necesidad de contar con la información requerida para evaluar si los centros escolares cumplen los objetivos previstos y para orientar las decisiones de gestión. Dicha información idealmente debe ser producida al interior del establecimiento y validada externamente. Este aspecto es central, ya que sin información adecuada y pertinente es imposible comprobar el mejoramiento de la calidad educativa ni determinar su magnitud (MINEDUC, 2005).

El tercer aspecto relevante es la importancia de hacer públicos los resultados sobre el funcionamiento de las escuelas de modo que la información esté disponible y sirva para orientar las decisiones de los usuarios, considerando que los resultados de los estudiantes medidos por test estandarizados no constituyen los únicos productos considerados como válidos en la actividad estudiantil y escolar (MINEDUC, 2005).

El último aspecto se refiere al valor de procedimientos bien definidos de intervención sobre las variables claves de la efectividad escolar, que permita a las escuelas aprender y mejorar con la participación de sus propios actores.

Pozner (1995, citado en MINEDUC, 2005) define la Gestión Escolar como el conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa, donde el conjunto de acciones relacionadas entre sí corresponde a los procesos que configuran las condiciones organizacionales (tanto a nivel estructural como relacional) desde las cuales los actores de la comunidad escolar desarrollan sus prácticas docentes, directivas, administrativas, de enseñanza u otras (MINEDUC, 2005).

María Hornkohl, ex subsecretaria de educación, con motivo del Seminario Internacional sobre Gestión Escolar y Liderazgo Directivo (2003, en MINEDUC, 2005, p. 46) señala que la Gestión Escolar, se constituye en un “...proceso mediador que articula y coordina las diversas acciones que emprende la organización escolar, permitiendo la generación de condiciones apropiadas para la principal tarea que debe desarrollar la escuela o liceo: el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes chilenos, sus procesos formativos y los resultados institucionales”.

La reciente literatura sobre escuelas efectivas subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos. Ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales (Alvariño y otros, 2000).

Por su parte, los enfoques que se ubican desde el movimiento teórico-práctico del mejoramiento escolar señalan la importancia de la identificación de los procesos y otras condiciones internas asociadas al mejoramiento de resultados, como focos determinantes de la calidad institucional. Aquí el foco está puesto en cómo se mejoran resultados escolares, a partir de los procesos centrales de la institución que afectan la relación de enseñanza y aprendizaje en aula, buscando que las condiciones institucionales aseguren calidad en los procesos de Gestión Escolar (MINEDUC, 2005; Murillo, 2003).

Desde los movimientos de escuelas eficaces y mejora escolar, se señala que las variables que afectan decisivamente la calidad educativa, pueden encontrarse en tres niveles del sistema educativo: el aula, la escuela y su entorno. Las investigaciones llevadas a cabo en ambos movimientos, plantean la existencia de algunas características de aulas y escuelas que llevan a obtener resultados de calidad, sobre la base de que la relación más directa y explicativa de dichos resultados se manifiesta entre profesor y alumno, pero destacando que en ese juego es la escuela como institución, la que genera condiciones para que estas características se manifiesten (MINEDUC, 2005), mediante sus procesos de Gestión Escolar.

Además de la importancia que desde lo descriptivo reviste la Gestión Escolar como proceso que permite alcanzar logros educativos institucionales, existe evidencia empírica que corrobora esta situación.

Rodríguez (2000) realizó una investigación etnográfica con el propósito central de comparar estilos reales de gestión en instituciones de diferente dependencia administrativa y establecer relaciones con la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje, en cinco escuelas básicas de Caracas, Venezuela. Las variables estudiadas fueron agrupadas en 3 aspectos: Gestión Escolar (organización, funcionamiento, planta física, personal, comunicación, supervisión, etc.); gestión pedagógica (planificación, interacciones, contenidos, teorías y creencias de los docentes, etc.) y resultados (conocimientos en lengua y matemática, opiniones de los representantes. Para recabar los datos se utilizó la observación directa, entrevistas, análisis de documentos, cuestionarios, pruebas de conocimiento, notas de campo, grabaciones y fotografías, encontrando una clara relación entre la dependencia administrativa, los procesos de Gestión Escolar y algunos aspectos de la gestión pedagógica.

En el país, Bravo y Verdugo (2007) plantean que una buena Gestión Escolar ha logrado que escuelas vulnerables obtengan excelentes resultados de calidad. Mediante un estudio exploratorio recopilaron las percepciones de los docentes acerca de la gestión interna de las escuelas en donde ellos desempeñan labores. La investigación citada permitió señalar seis factores claves que contribuyeron significativamente a incrementar

la calidad de la enseñanza entregada en estos establecimientos educacionales. Dichos factores son: orientación al logro, motivación a profesores, motivación alumnos, trabajo en equipo, liderazgo directivo y comunicación efectiva. Concluyen los autores que todos estos factores corresponden a variables controlables por la escuela, por tanto, es mérito propio del equipo directivo y docente. Lo más relevante es que el trabajo efectivo se materializó en la obtención de buenos resultados en la prueba SIMCE 2005.

Por último, la importancia de la Gestión Escolar ha llevado a que, en el ámbito internacional, exista un conjunto de iniciativas que están desarrollando los sistemas educacionales para incidir sobre el mejoramiento de dicho proceso en las escuelas tales como (Alvaríño y otros, 2000): la adopción de procedimientos de acreditación de las escuelas, empleo de incentivos para premiar y sancionar el desempeño de gestión, la introducción de mayores exigencias de accountability (rendición de cuentas y responsabilización) mediante el uso de un registro más amplio de métodos de información, benchmarking de la gestión como modelo para las escuelas, diseño de mecanismos de participación de la comunidad escolar, la comunidad local y agentes externos, como empresarios, que generen “exigencias” y “apoyo” para el mejoramiento de la gestión y, por último, el empleo de esquemas de asistencia o Asesoría Técnica focalizada.

### **2.2.2 Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)**

Las investigaciones sobre *escuelas eficaces o efectivas* (UNICEF, 2004), han permitido identificar diversas claves en los procesos educativos que de alguna manera colaboran hacia la comprensión de los logros alcanzados por dichos establecimientos (MINEDUC, 2008, UNICEF, 2004).

Las escuelas efectivas comparten colectivamente una visión del proyecto educativo institucional, impulsando además el ejercicio de liderazgos directivos y educativos efectivos. Estas escuelas cuentan con docentes con altas expectativas

respecto a los logros académicos de sus estudiantes, aprovechando al máximo los tiempos de trabajo escolar. Para lo anterior, disponen de sistemas de información y evaluación continua de sus estudiantes, y posee un fuerte compromiso por parte de los padres (MINEDUC, 2008).

A partir de la vasta experiencia que entregan investigaciones como aquella referida a las Escuelas Efectivas en Chile (UNICEF, 2004) y a otras desarrolladas por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (MINEDUC, 2008), se ha desarrollado el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, el que apunta a generar las capacidades necesarias para que cada escuela se transforme en un centro de calidad y efectividad a partir de su propia identidad.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), es un conjunto coordinado de dispositivos y recursos de apoyo orientados a generar condiciones para el mejoramiento continuo de los procesos de gestión educativa y, por tanto, de los resultados institucionales, permitiendo su evaluación periódica (MINEDUC, 2005). El SACGE, se encarga de promover la aplicación del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, desarrollado por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (MINEDUC, 2008). Este Sistema, propone articular iniciativas, herramientas, recursos e incluso actores (docentes, directivos, supervisores, sostenedores) que debieran estar implicados en el aseguramiento de la calidad de la Gestión Escolar (Navarro, 2007).

Si bien estos dispositivos se instalan a nivel de los distintos actores antes enunciados, el SACGE “reconoce el protagonismo de las organizaciones escolares en su propio mejoramiento, por lo que la mayoría de estos dispositivos se sitúan en la acción interna de cada establecimiento” (MINEDUC, 2005, p. 53). De este modo, la finalidad última del SACGE es conseguir una comprensión de la calidad de las prácticas de Gestión Escolar y de cómo éstas dan sustento a la propuesta curricular de cada escuela (MINEDUC, 2005), inclusive, la concepción de mejora derivada de los Planes de Mejoramiento contruidos en este contexto, es elaborada por cada comunidad educativa,

aunque, respetando los indicadores propuestos por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2008).

A nivel de establecimiento educacional, el SACGE actúa por medio de cuatro dispositivos: Autoevaluación, Panel de Evaluación Externa, Plan de Mejoramiento y Cuenta Pública.

Este modelo, no define un tipo ideal de establecimiento o buena escuela, si no más bien identifica los ámbitos en los cuales cualquier institución escolar que busque obtener resultados de calidad y profesionalizar su gestión debiera generar prácticas sistemáticas que pueden ser evaluadas y mejoradas continuamente según los niveles de excelencia que el contexto establezca (MINEDUC, 2005).

Es necesario hacer notar que, para el SACGE, la evaluación de los niveles de calidad de la organización y su mejoramiento continuo no constituyen un fin en sí mismo, sino que están orientados a la obtención de resultados en tres dimensiones: de aprendizaje, institucional y de satisfacción de la comunidad escolar, por ende el sentido está puesto en mejorar continuamente para afectar los resultados de la institución en dichas dimensiones (MINEDUC, 2005).

El modelo de Calidad de la Gestión Escolar se desagrega en áreas, dimensiones y elementos de gestión. Las áreas constituyen el ámbito clave de la gestión de un establecimiento educacional (MINEDUC, 2005, p. 37). En este modelo se contemplan cinco: liderazgo, gestión curricular, convivencia y apoyo a los estudiantes, recursos y resultados.

Las dimensiones, expresan el contenido técnico del área en forma desagregada (MINEDUC, 2005, p. 37) considerando de manera más específica las temáticas y criterios que le dan contenido a las áreas definidas (MINEDUC, 2005).

Por último, los elementos de gestión describen y establecen un grado más específico de la operacionalización de los contenidos y están formados por enunciados que interrogan sobre la práctica del establecimiento educacional (Navarro, 2007).

El modelo, en definitiva “contempla 57 elementos de gestión, distribuidos en 16 dimensiones” (MINEDUC, 2005, p. 38), agrupadas en 5 áreas que son recogidas

integralmente por el instrumento de autoevaluación del SACGE (MINEDUC, 2005), lo que permite evaluar el nivel de calidad de los procesos de gestión que tiene cada establecimiento.

### **3. Asesoría Educativa**

#### **3.1 Contexto y Concepciones de Asesoría Educativa**

La asesoría a los establecimientos escolares surgió como una manera de asegurar o apoyar la aplicación eficaz de los cambios y reformas determinados por las administraciones educativas o bien estuvo limitada a intervenciones psicológicas individuales a alumnos con problemas de aprendizaje (Bolívar, 1999). En este contexto, donde el cambio es planificado externamente a los centros educativos, las políticas de reforma parecían partir siempre desde la premisa que algo “funcionaba mal” en la escuela (Vicente, 2000) y por ello se precisaba la participación de un agente externo al centro educativo que solucionara “el problema”. Esta forma de entender la asesoría encierra claramente “una racionalidad técnica, que ve la actividad docente incapaz de tratar lo imprevisible, la complejidad y la formación como un producto, un paquete formativo que es preciso transmitir y que otro desde fuera desarrolla y lleva a cabo” (Imbernon, 2007, p. 147).

Progresivamente este tipo de iniciativas fue demostrando su inadecuación y se ha considerado que el conocimiento acerca de los procesos de cambio en los centros educativos puede ser generado y producido desde dentro de la propia escuela (Vicente, 2000), donde el apoyo del asesor externo cobra un nuevo sentido, como mediador entre teoría y práctica o entre la propuesta política de reforma y cambio educativo y las demandas y exigencias de la práctica cotidiana en los centros educativos (Moreno, 1997, citado en Vicente, 2000).

De acuerdo a lo anterior, existen dos concepciones acerca del asesoramiento (Vicente, 2000). La primera, constituye la forma habitual de entender el rol del asesor

como un técnico especialista o experto que domina determinados contenidos o habilidades, por medio de las cuales es capaz de resolver los problemas que, según su especialización, se le planteen. La segunda concepción respecto del asesoramiento, constituye el enfoque alternativo, el cual considera primordial desarrollar la capacidad de la escuela como conjunto y centro del cambio. Aquí el rol del asesor es el de un agente de cambio, que trabaja conjuntamente con los profesores y profesoras, ya sea actuando de mediador entre el conocimiento pedagógico y los establecimientos, ya como colaborador en la identificación y solución de problemas, ejerciendo su principal función como dinamizador de los procesos de toma de decisiones del profesorado (Vicente, 2000).

### **3.2 Modelos de Asesoramiento Educativo**

De acuerdo a lo planteado por Schein (1988, en Imbernon, 2007) pueden plantearse tres grandes modelos de asesoramiento.

El primero es el modelo de adquisición de servicios por parte de una institución, ya sea por la falta de conocimiento especializado o por la falta de disponibilidad de recursos y tiempo. En este modelo la institución encarga a un asesor externo el suministro de un determinado servicio, ya sea de carácter meramente informativo, de oferta de propuestas o de resolución de problemas concretos.

El segundo es el llamado modelo doctor-paciente en el cual un consultor o asesor especialista y externo hace una revisión, diagnóstica e identifica ámbitos de problemas o mal funcionamiento de la escuela, decide lo que es preciso cambiar y ofrece recomendaciones para mejorarlo.

Por último se encuentra el modelo de consulta como asesoramiento de proceso, que vendría dado por un conjunto de actividades colaborativas con las cuales un asesor ayuda al profesorado a percibir, comprender y actuar sobre un ámbito problemático que tiene lugar en su entorno, para mejorar la situación tal y como ha sido definida por él mismo.

Los modelos anteriores dan cuenta del progreso que ha tenido el asesoramiento en el ámbito educativo nombrados en el apartado anterior. Los dos primeros modelos mencionados, dan cuenta del asesor como un agente totalmente externo al centro educativo que con su “saber” lleva la solución a los problemas de aquellos centros, plasmando lo que Domingo llama “poder experto” (Domingo, 2003, p. 3). Por su parte en el modelo de consulta como asesoramiento de procesos el asesor, que si bien es externo al centro educativo, no plasma este “poder experto” antes mencionado, sino que debe procurar por el establecimiento de un “poder reconocido”, basado en la construcción dialéctica de un discurso ético común y con credibilidad (Domingo, 2003, p. 3), es decir, el asesor debe contribuir a potenciar la capacidad de los propios centros educativos para resolver los problemas referidos a la práctica educativa y su mejora, en una relación colaborativa y cooperativa con las escuelas, liceos y profesorado, en donde ni el asesor prescribe lo que ha de hacerse, ni el profesor ejecuta prescripciones externas. Por el contrario, ambos quedan comprometidos con una realidad que tratan de cambiar, detectando en conjunto los problemas y planificando las acciones estimadas como adecuadas para su transformación (Bolívar, 1999).

Imbernon (2007), plantea que los distintos modelos de asesoramiento pueden situarse entre dos extremos claramente marcados, los cuales resumen los planteamientos anteriormente expuestos.

El primero es el “modelo de asesoramiento académico” (Imbernon, 2007, p. 150), el cual supone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas, formadores, expertos, sin considerar como elemento constituyente la participación. Por ende se interviene desde fuera y el contexto que se interviene no se considera. Tradicionalmente, se trata de lecciones modelo y se basa en la imitación de lo que hacen o hicieron otras personas en situaciones similares. Este es un modelo que presupone una determinada imagen social y profesional del profesorado como incapaz de tratar lo imprevisible, la complejidad y con una visión determinista y uniforme de las tareas de los docentes.

Este modelo de asesoramiento es cuestionado debido a que no considera la heterogeneidad y la idiosincrasia del profesorado, cambiante de acuerdo a los contextos

en los que actúa, y principalmente porque “el modelo ejerce un currículum oculto de subordinación a la producción del conocimiento, a la separación entre teoría y práctica, al aislamiento profesional, a la marginación de los problemas morales, éticos y políticos, al gremialismo y al componente del individualismo como elemento destacable del cambio de aula” (Imbernon, 2007, p. 150).

En el otro extremo se encuentra el “modelo de asesoramiento colaborativo” (Imbernon, 2007, p. 150), el cual contempla como elemento fundamental la participación del profesorado, incentivando su inventiva, confiando en su capacidad para generar proyectos y nuevas prácticas. Aquí el asesor asume un papel de compromiso con la práctica de los actores educativos, respetando sus prácticas y poniendo a su disposición sus conocimientos y herramientas formativas (diseño de proyectos, bibliografía, experiencias, etc.).

Este modelo se orienta hacia la implementación de procesos de reflexión y autonomía “basado en la participación (casos, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos, situaciones problemáticas, etc.) y exige un planteamiento crítico y alternativo de la formación y un análisis de la práctica profesional desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que hay en la base” (Imbernon, 2007, p. 150), en donde el asesor promueve prácticas colaborativas para que el profesorado llegue a la solución de las situaciones problemáticas de su práctica por sí solo.

Además, para este modelo es fundamental la contextualización en la formación, ya que considera que las personas se desarrollan en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza, además de que en dicha formación interactúan múltiples variables, “como la cultura de las instituciones, la complejidad de las interacciones de la realidad, los estilos de liderazgo, las relaciones y la comprensión por parte de la comunidad, las relaciones, los cambios sociales, etc. Y todo ello hay que tenerlo en cuenta cuando se ejerce un asesoramiento” (Imbernon, 2007, p. 151).

### **3.3 Lineamientos desde el MINEDUC para las Asesorías Técnicas a Liceos Prioritarios**

El Ministerio de Educación, establece lineamientos generales para las asesorías a desempeñar por las instituciones de educación superior que han de implementar la estrategia de Asesoría Técnica a los liceos identificados como prioritarios. Dichos lineamientos definen, más que un modelo de asesoría educativa a implementar, un marco de acción que deben tener presentes las instituciones asesoras en la definición de sus propias estrategias y/o modelos. Dentro de dichos lineamientos se establece como condición a cumplir el que sea el propio centro educativo el eje del cambio y por lo mismo deben fortalecerse las condiciones institucionales y de gestión, mediante la generación y/o fortalecimiento de estructuras que permitan dar continuidad al desarrollo de las tareas de la institución educativa, procesos internos asociados, y de competencias en los actores de la comunidad escolar (MINEDUC, 2007). Claramente mediante estos lineamientos se propicia la potenciación de los procesos de Gestión Escolar, tendiendo a dotar a los liceos de “grados crecientes de autonomía” (MINEDUC, 2007, p. 11).

### **3.4 Modelo de Asesoría del EAT-LP: Propuesta Metodológica de Trabajo**

La propuesta metodológica del EAT-LP denominada “*Liceos Prioritarios: Construyendo puentes Hacia el Aprendizaje*” (Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios, Universidad de Valparaíso, 2007) se ha construido a lo largo del tiempo es por eso que este estudio se enfoca en la sistematización de este trabajo, para dar cuenta de este proceso, por lo tanto lo presentado en este apartado es lo que se logró concretar en un momento, en base a las demandas planteadas del MINEDUC de definir una “*apuesta*”<sup>4</sup> o forma de trabajo, y que ha servido además como presentación para integrar a los nuevos miembros que han ido llegando a este equipo.

---

<sup>4</sup> Cuando nos referimos a “apuesta” lo estamos planteando en el sentido que fue solicitado desde el MINEDUC al EAT-LP, para definir su propuesta o metodología de trabajo.

Esta propuesta metodológica se compone de una estrategia general y dos estrategias específicas. En el primer caso se habla de Acompañamiento y cómo se entiende este por parte de este Equipo y en el segundo se alude a la *Investigación-Acción* y al *Aprendizaje Colaborativo* (Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios, Universidad de Valparaíso, 2007), estos conceptos han sido definidos contextualizándolos en la realidad de los liceos, es decir, de qué manera se podrían aplicar en los mismos. A continuación se procederá a la definición de estos conceptos de acuerdo a lo entendido por el EAT-LP (Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios, Universidad de Valparaíso. 2007):

***Acompañamiento:*** Conjunto de acciones intencionalmente diseñadas, que promuevan y apoyen el desarrollo institucional del Liceo, y su autonomía, a través de la creación de condiciones y espacios de aprendizaje, que involucren su propia experiencia y/o la formación tradicional (perfeccionamiento), conservando el objetivo de que los actores logren llevar a la práctica los conocimientos e información adquirida dentro del contexto o realidad particular en la que se encuentran inmersos.

Ello requiere un equipo asesor que oriente sobre aspectos técnicos y que además participe de procesos dialógicos que permitan cuestionar y reflexionar respecto de su propia práctica, tanto del liceo como de los propios asesores.

***Investigación-Acción:*** El énfasis está puesto en un proceso permanente de planificación – acción – reflexión en la cual participan los propios actores, guiados por el equipo asesor y en donde la reflexión sobre la práctica y el trabajo cooperativo son elementos fundamentales para promover cambios.

Se busca generar mecanismos que le den a los docentes datos más cercanos de la realidad de su población escolar y no solo planificar en base a supuestos.

***Aprendizaje Colaborativo:*** Lo esencial es promover espacios institucionalizados de trabajo en grupo en pos de objetivos comunes, en donde se discuta, propongan acciones y se compartan responsabilidades respecto a los procesos a implementar, ello en cada uno de los niveles y estamentos con los que se está trabajando.

Una vez definidos los conceptos anteriores el EAT-LP se plantea el cómo va entender la colaboración, en este sentido se problematizan dos aspectos, la definición de colaboración y su distinción con la cooperación. En el primer caso la Colaboración es entendida como (Suárez, 2002, citado en Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios, Universidad de Valparaíso, 2007) una *relación igualitaria en la identificación, investigación y resolución de problemas sociales* y que esto es *relativo no sólo a la existencia de un grupo, sino también a su composición*.

“En el proyecto por lo tanto, participan personas con situaciones sociales diferentes, bien en formación, profesión, sistemas culturales, etc., y que cada una contribuye con su experiencia diversa, pero con una perspectiva común” (Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios de la Universidad de Valparaíso, 2007). Según lo anteriormente planteado es que se procede a plantear la diferencia entre cooperación y colaboración. “En la cooperación los participantes llegan a acuerdos, pero actúan por separado hacia metas autodefinidas, y, por lo tanto, diferentes, mientras que en la colaboración los participantes trabajan juntos en todas las fases del proyecto, para conseguir beneficios comunes” (Oja y Smulyan, 1989, citado en Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios, Universidad de Valparaíso, 2007).

Con lo expuesto anteriormente se menciona el sentido y aporte que puede tener estas estrategias específicas, Investigación-Acción y Aprendizaje Colaborativo,

entendiéndolas en su conjunto como *Investigación-Acción-Colaboradora* y que plantea los siguientes postulados (Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios, Universidad de Valparaíso, 2007):

1. Todos los participantes son miembros de pleno derecho dentro del proyecto.
2. Reconocimiento de agentes “prácticos” (los participantes destinatarios del cambio) y agentes externos (en muchos casos investigadores profesionales que trabajan en la academia).
3. Énfasis en que ambos agentes comparten la misma meta última, pero con metas inmediatas y métodos distintos, y, por lo tanto, responsabilidades diferentes.

En base a estos postulados es que se establecen los siguientes supuestos y metodología de trabajo que se señalan a continuación y en la siguiente tabla.

**Tabla n°1: Cuadro de Supuestos y Metodología de Trabajo del Equipo de Asesoría Técnica (Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios, Universidad de Valparaíso, 2007)**

SUPUESTOS	METODOLOGÍA
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se explora las prácticas educativas, y la relación entre el “experto práctico” y el “experto de la academia”</li> <li>➤ Se reflexiona sobre ambas prácticas, en el entendido que son desvinculables.</li> <li>➤ Se identifica problemas, de lo que se establece y pone en marcha estrategias de acción.</li> <li>➤ Se recoge evidencias y analiza los efectos del cambio (técnica), junto con sus implicancias profesionales (práctica) y sociales (emancipatoria).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fases: Bucle recursivo.</li> <li>FASE 0: Conformación grupal.</li> <li>FASE 1: Delimitación de la Problemática</li> <li>FASE 2: Reflexión Inicial o “Fase Diagnóstica”</li> <li>FASE 3: Planificación o Consolidación del Plan de Acción</li> <li>FASE 4: Fase Acción-Reflexión-Acción</li> </ul>

En base a estos supuestos y metodología es que se establecen las diferencias entre los cambios superficiales y profundos con respecto a distintas dimensiones del cambio que pueden ser alcanzadas en el espacio educativo. Estas dimensiones se refieren al rol del sujeto, el objeto de cambio, estrategia de cambio y foco de atención del cambio. En el siguiente cuadro se aprecia como los supuestos y metodología de trabajo empleada por el EAT-LP pretende lograr un cambio profundo por sobre un cambio superficial, o se condice más el cambio de tipo profundo con estos supuestos y metodología de trabajo. A continuación se representan en el siguiente cuadro las diferencias entre el *cambio superficial V/S el cambio profundo*.

**Tabla n°2: Cuadro de diferencias de tipos de cambio en el espacio educativo (Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios, Universidad de Valparaíso, 2007)**

<b>ASPECTO</b>	<b>CAMBIO SUPERFICIAL</b>	<b>CAMBIO PROFUNDO</b>
<b>Rol de sujeto.</b>	Pasivo e individual.	Activo y comunitario
<b>Objeto de cambio</b>	Un recurso, un medio, una regla, un contenido	Las valoraciones sociales, el sentido de hacer las cosas, el conjunto de las reglas, la manera de hacer las cosas
<b>Estrategia de cambio</b>	Pensar racionalmente, decidir y actuar	Participar, consensuar y cambiar
<b>Foco de atención del cambio</b>	Optimizar una realidad y hacerla eficiente	Transformar una realidad que limita el desarrollo y la dignidad humana

### **3.5. La Autonomía de los Centros Educativos como finalidad de las Asesorías en Educación**

Desde los planteamientos del Ministerio de Educación (Bellei y García-Huidobro, 2006), la autonomía se evidencia cuando las instituciones educativas logran presentar menores necesidades educativas y destacan por lograr sostenidamente los mayores niveles de calidad en consideración del contexto socioeconómico de sus alumnos. En ese sentido la noción de autonomía presentada aquí al parecer se ajusta más bien al concepto de independencia, es decir las instituciones educativas son más autónomas porque requieren de menos apoyo y supervisión.

En ese sentido la tarea de las asesorías educativas tendría como finalidad la generación y fortalecimiento de estructuras y competencias asociadas a los procesos de gestión escolar de las instituciones educativas para que tiendan a dotarlas de “grados

crecientes de autonomía” (MINEDUC, 2007, p. 11) o que adquieran mayor independencia al presentar menos necesidades y lograr mejores resultados educativos y por lo tanto las asesorías educativas puedan ser prescindibles. Sin embargo el tema del asesoramiento educativo es mucho más complejo, ya que para lograr los objetivos anteriores (menos necesidades y mejores resultados) hay que considerar que las asesorías educativas trabajan con determinados contextos, que se caracterizan por compartir en Chile, ciertos elementos de lo que la literatura ha denominado *Cultura Escolar*. La cultura escolar es entendida como la red de significaciones que atribuyen los actores educativos a su realidad social.

La investigación realizada por Assael, Edwards, y López (1989), en torno a la cultura escolar, señala cómo las escuelas construyen un *discurso ideal*, que se sustenta en una falta, ya que el discurso ideal es un discurso de reparación de esa falta. Este discurso de la Escuela, se vuelve moral, ya que se construye para salvar a los niños de estas carencias percibidas. Así, la Escuela se coloca en una posición redentora, asistencial. Por lo tanto, la cultura escolar percibe a la Escuela con una responsabilidad moral frente a las familias.

Al ubicarse la Escuela en esta situación de diferencia, ya le es posible ejercer autoridad frente a alumnos y padres. Establece una distancia que le permite poner límites con respecto a alumnos y familias populares. Este límite da cuenta de lo que la escuela considera adecuado. Para Assael y otros (1989), a la base del discurso ideal de la escuela se encuentra implícita la posibilidad de ejercer poder y autoridad a través de la definición de normas, reglas y condiciones que orientan las prácticas de la escuela.

A raíz de lo anterior, es que una práctica de asesoramiento educativo, debe abandonar las ingenuidades y plantearse a sí misma como colaboradora de una ciencia crítica. En este sentido para Carr y Kemmis (1988), la relación esencialmente dialéctica entre explicación o entendimiento puede entenderse en términos de la fórmula *problematización-conciencia-praxis*, de Freire. Es decir, las prácticas educativas implicarían un proceso de toma de conciencia crítica cuando no sólo se busca captar los entendimientos y categorías interpretativas de los individuos, sino que existe un énfasis

en explorar como esas categorías interpretativas se relacionan con la práctica y con el desarrollo sistemático de teorías educacionales críticas.

Para un Asesoramiento Educativo Crítico, debe existir un compromiso con los procesos de transformación social, y en este contexto, la educación es concebida como un conjunto de acciones habituales o consuetudinarias que se vuelve una acción informada y comprometida (Carr y Kemmis, 1988).

Una manera de describir el propósito general de una ciencia educacional crítica implica llevar a cabo una revisión crítica de la práctica susceptible de ser transformada en praxis, sometiéndola a un control crítico considerado y revitalizándola mediante el compromiso con los valores educativos y sociales, lo que debiera ser el centro de toda planificación en un proceso de Asesoría Técnica. En este sentido, interesaría teorizar la práctica, en el sentido de situarla en un marco crítico de referencia para la comprensión y hacer que sea racional, oportuna y prudente (Carr y Kemmis, 1988).

Así también, este enfoque de Asesoramiento Educativo, debiera vincularse con lo que Giroux, (1997) entiende por racionalidades críticas. Para el autor, la concepción de racionalidad implica un conjunto de supuestos y prácticas a través de las cuales los seres humanos comprenden y configuran las propias experiencias y las de otros. Van Mannen (1977, citado en Prieto, 2001), distingue el nivel de reflexión de la racionalidad crítica, en el cual se incorporan los componentes morales y éticos de la acción práctica involucrados en las distintas decisiones. De este modo, se puede advertir el nexo entre la vida del aula y las fuerzas y estructuras sociales más amplias, cuestionando los objetivos educacionales y actividades relacionadas con determinadas formas de vida, mediatizadas por ciertas preocupaciones relacionadas con la equidad y la justicia. Para Habermas (en Grundy, 1991), esta práctica se sustenta en un interés emancipatorio, el cual identifica con dos ámbitos centrales: la permanente autorreflexión para la liberación humana y la responsabilidad de asumir un compromiso con el cambio social y la liberación de la opresión.

Para Carr y Kemmis (1988), la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad guarda una relación estrecha con la discusión de la dicotomía teórico-práctico o el

pensamiento y la acción. Ambas discusiones se construyen en lo social y se incorporan en lo histórico. Para los autores, el pensamiento y la acción individuales adquieren su sentido y su significado en un contexto social e histórico, pero al propio tiempo contribuyen ellos mismos a la formación de contextos sociales e históricos. Esta mirada de los procesos sociales, es coherente con el análisis dialéctico de los procesos de construcción de racionalidades, que son el sustento para la comprensión de la racionalidad crítica (Prieto, 2001).

Pero, ¿cuál es el fin último de promover el desarrollo de una racionalidad crítica? Como interés emancipatorio, en Habermas (en Grundy, 1991), el objetivo final es el desarrollo de la autonomía. En este contexto, una praxis liberadora, debiera enfatizar en un modelo de Asesoría Técnica que tenga por objetivo fundamental, el logro de la autonomía de los centros escolares. En ese sentido se requiere que a través de la problematización y reflexión constante sobre el cuestionamiento de sus prácticas y de la vinculación con otras entidades del sistema educativo se puedan obtener aprendizajes que permitan mejorarlas, en definitiva lograr mayores resultados educativos considerando la particularidad de cada contexto educacional y de los factores que pueden influir en la consecución de esos resultados.

#### **4. Sistematización de Experiencias**

##### **4.1 Contexto Histórico de la Sistematización de Experiencias**

“La Sistematización de Experiencias es una metodología de investigación participativa iniciada por colectivos comprometidos con la Educación Popular en América Latina” (Verger 2002, p.2). “Durante los años setenta y ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la Sistematización de Experiencias, surge y se alimenta de corrientes renovadoras de empeños teórico prácticos que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos

de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces” (Jara, 2006, p.6).

Estas corrientes no surgieron de generación espontánea, sino que fueron una ruptura paradigmática, que fue posible gracias a los quiebres producidos por los movimientos sociales y políticos revolucionarios en reacción al contexto de crisis socioeconómica en la mayoría de los países la región, y en el que el paradigma de la educación para el desarrollo desde la perspectiva de la teoría del capital humano estaba demostrando sus carencias (Jara, 2006; Verger, 2002).

La Revolución Cubana en los años sesenta y el Gobierno de la Unidad Popular en Chile a comienzos de los setenta, fueron acontecimientos claves para incentivar en todos los rincones de nuestro continente al desarrollo de nuevas prácticas y búsquedas en el campo de la educación de adultos y de la Educación Popular. Otras corrientes que se unieron a las anteriores fueron: El Trabajo Social Reconceptualizado, La Teología de la Liberación; la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa. Estas 6 corrientes se estimulan retroalimentan y convergen entre sí, es decir, se articulan y logran conformar una nueva propuesta de cómo entender la realidad latinoamericana. “La Educación Popular, articulada con la teoría de la dependencia y la teología de la liberación, conformaba un cuerpo teórico coherente y afirmativo, no sólo para agentes educativos, sino que en general para un amplio sector de activistas políticos” (Jara, 2000, citado en Verger, 2002 p. 2).

Los movimientos de Educación Popular además de generar procesos pedagógicos y de concienciación, incidían en las políticas educativas de diferentes países, se constituían en redes y organizaban diversos encuentros de ámbito internacional. La Educación Popular se estaba difundiendo con éxito en el territorio Latinoamericano como propuesta pedagógica, por ejemplo se puede destacar su centralidad en el desarrollo de organizaciones populares de Brasil de la trascendencia de la Central Unificada de Trabajadores (CUT) (Jara, 2000, citado en Verger 2002; Jara, 2006). La Educación Popular se comienza a percibir como una poderosa herramienta para la democratización del sistema político, para la defensa de los derechos humanos o para

trabajar cuestiones de género en diferentes países de la región (Verger, 2002). Verger se refiere a este punto y plantea que:

En ese mismo momento histórico, organizaciones de Educación Popular empiezan a teorizar y a implementar iniciativas de Sistematización de Experiencias que, en un principio, se aplicaban a los programas de Educación Popular en los que trabajaban. Es decir, antes de extrapolar la propuesta de la sistematización a otros ámbitos, los mismos educadores populares la experimentaron con ellos mismos. Las organizaciones pioneras en este planteamiento son el Centro de Estudios del Tercero Mundo de Méjico (CEESTEM), el Centro de Estudios de la Educación (CIDE), FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), la Red ALFORJA (Centroamérica), el CELATS (Centro Latinoamericano de Trabajo Social, Perú) o el CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina), (Verger, 2002, p. 3).

Con la llegada de la ideología y programa neoliberal, a finales de los 80 y principios de los 90, el socialismo entra en una etapa de hundimiento, y la Educación Popular atraviesa una crisis de sentido, desencanto y abandono, la cual se expresa en la ruptura de coherencia entre el discurso y la práctica. Se cae así, en la tecnificación de su trabajo y en la instrumentalización de los objetivos, generando cada vez más una actividad menos reflexiva y politizada (Ghiso, 1998; Mejía, 1999, citados en Verger 2002), olvidando además la pretensión de construir políticas emancipadoras y el objetivo de construir un proceso de investigación coherente a partir de procesos de enseñanza – aprendizaje (Verger, 2002).

En este sentido la Sistematización de Experiencias surge como una alternativa al servicio o “rescate”<sup>5</sup> de la Educación Popular. La Sistematización de Experiencias

---

<sup>5</sup> Las comillas son de autoría de los investigadores de este estudio. La finalidad de esto, es expresar una idea en términos coloquiales, con el fin de colaborar con la comprensión del texto.

permitió a diferentes colectivos intercambiar sus experiencias de intervención y/o de acción. Es así como es posible percibir que se pueden generar procesos de investigación, al mirar al interior de las prácticas para constituir un campo teórico-práctico con un cierto rigor, que pueda dialogar con conocimientos constituidos desde otras instancias (Verger, 2002).

Es así como la sistematización se ha extrapolado a otras instancias como la educación social, el trabajo social o la enseñanza escolar, la propuesta de Sistematización de Experiencias ha permitido, en este sentido a los profesionales de la intervención social desarrollar una tarea más comprometida con la transformación de la realidad. En síntesis la Sistematización de Experiencias ha permitido a los profesionales de la intervención social, empoderarse y ejercer una tarea más comprometida socialmente (Verger, 2002).

Verger (2002) refiere que la Sistematización de Experiencias se aplica en el ámbito de los **movimientos sociales** latinoamericanos, ya que se trata de un ámbito tradicionalmente comprometido con los principios y la praxis de la Educación Popular. Para Jara (1994, citado en Verger, 2002), la sistematización puede contribuir de forma decisiva a recrear las prácticas de los movimientos sociales y a renovar la producción teórica de las ciencias sociales, desde la experiencia cotidiana de los pueblos de América Latina, en particular de aquellas comprometidas con procesos de educación y organización popular.

De hecho, por regla general, la investigación participativa conforma un cuerpo metodológico muy adecuado para el estudio o reflexión sobre la acción colectiva. Y no sólo por la calidad de los resultados que por esta vía se pueden obtener, sino porque el mismo proceso de investigación genera una indagación auto-reflexiva entre los participantes con el objetivo de incidir en la racionalidad de sus prácticas y comprenderlas en el contexto que éstas tienen lugar (Verger, 2002, p. 4).

En la segunda mitad de la década se consolida la constitución del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Este organismo impulsa un gran auge de la Sistematización de Experiencias, impactando en la construcción de una visión participativa acerca de los practicantes de la Educación Popular, elaborándose así, un **Programa de Sistematización**. Posteriormente se encarga a Palma (1992, citado en Jara, 2006) un estudio que diera cuenta de lo que ocurría en este campo. Este documento ha sido una referencia base que entrega un claro panorama de como se aborda la temática en los 90. Sus principales conclusiones son:

- a) Que efectivamente existe una práctica específica que merece el nombre propio de “sistematización” y que, por tanto, se puede distinguir de otros esfuerzos referidos al conocimiento de los hechos sociales, tales como la investigación o la evaluación.
- b) Que el término “sistematización” es utilizado de manera ambigua por educadores/as y promotores/as y que entre los autores y autoras no existen acuerdos plenos con respecto a los contenidos que se le adjudican.
- c) Que, entre las distintas propuestas, aun con distintos enfoques y énfasis particulares (de concepción y de método) existen influencias mutuas y filiaciones mestizas.
- d) Que la fuente de unidad fundamental, manifestada en la coincidencia de los objetivos generales, se encuentra en un marco epistemológico común:  
*“... todas las propuestas de sistematización expresan una **oposición flagrante con la orientación positivista** que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias sociales (...). Todo esfuerzo por sistematizar, cualquiera que sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales (...) La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con **lo cualitativo** de la realidad y que se encuentra en cada situación*

*particular (...) Unos la explicitan y otros no, pero la oposición a la reducción positivista de toda sistematización, se funda en una epistemología dialéctica” (Palma, 1992, citado en Jara, 2006, p.7).*

En base a las conclusiones anteriormente expuestas se puede establecer, un cuadro resumen que sintetiza las diferencias que posee la Sistematización de Experiencias con la investigación y evaluación de corte positivista. Estas diferencias se expresan en cuanto al objeto de conocimiento, el interés principal y la finalidad.

**Tabla n°3: Cuadro Adaptado de diferencias entre Sistematización, Investigación y Evaluación (FAO, 2004)**

	<b>Sistematización</b>	<b>Investigación (Positivista)</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Objeto de Conocimiento</b>	Una práctica social o experiencia de intervención en la cual se han jugado roles protagónicos	Un aspecto o dimensión de la realidad social frente al cual el investigador se sitúa externamente	Los resultados y logros de un proyecto desde una perspectiva ajena al proceso.
<b>Interés Principal</b>	Rescatar el proceso, dar cuenta de cómo se actuó, analizar los efectos de la intervención en las familias, las relaciones que se generaron entre los diversos actores del proceso, los factores que intervinieron para lograr o no los resultados.	Comprobar o descartar hipótesis, clarificar supuestos, analizar y describir hechos, explicar relaciones causa-efecto.	Medir los resultados obtenidos, el cumplimiento de los objetivos, la adecuación de los métodos, la eficiencia en el uso de los recursos, el impacto provocado.
<b>Finalidad</b>	Aprender de la experiencia para mejorar la práctica.	Generar conocimiento científico a partir de la realidad estudiada.	Recomendar modificaciones y proponer mejoras

## **4.2 Definiciones y Principios de la Sistematización de Experiencias**

La sistematización ha sido concebida desde el punto de vista tradicional, (ampliamente utilizado) principalmente como: clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a ponerlos en un sistema. Este sentido es válido cuando precisamente hablamos de datos o informaciones (Jara, 2001).

La presente investigación, con base en la Sistematización de Experiencias, entenderá el concepto de experiencia entendiéndola como: una escena de la realidad, es decir, como una parte del proceso histórico, que es dinámica (está en movimiento) y cambiante (que puede transformarse). En este sentido el concepto de sistematización se vuelve complejo, ya que hay que dar un cierto orden y estructura a algo que está vivo, se mueve y cambia. Lo que se busca entonces al sistematizar experiencias es comprender por qué el proceso se desarrolla de esa manera, comprender e interpretar lo que está sucediendo, a partir de un orden y de la reconstrucción de lo que sucedió en ese proceso (Jara, 2003, citado en Martínez, 2004).

Son varios los autores que se han referido al concepto de Sistematización de Experiencias, ya que al tomar en cuenta un elemento dinámico como la experiencia, éste se escapa a lo que tradicionalmente se ha entendido como sistematización. Según algunos autores más destacados dentro de las distintas corrientes del pensamiento latinoamericano, la Sistematización de Experiencias se define de las maneras presentadas a continuación:

“La interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, 1994, citado en Martínez, 2004, p. 8).

“...la sistematización es un proceso que se realiza reflexionando sobre la práctica y buscando extraer de ella (explicitar) los conocimientos en que se ha sustentado, así como aquéllos producidos durante la acción. Es decir, la sistematización busca sacar a la luz la teoría que está en la práctica” (Barnechea, González y Morgan, 1998, p. 8)

“... un proceso metodológico de reflexión y de producción de conocimientos de las experiencias prácticas de proyectos educativos y de acción social. Desde el punto de vista epistemológico la sistematización se inscribe en la tradición crítica e interpretativa que relaciona la teoría y la práctica o, en otras palabras, el saber y el actuar. No percibe la acción como algo externo al sentido o interpretación que la produce. Por ello, construye un lenguaje descriptivo propio "desde adentro" de las propias experiencias reconstituyendo y explicitando el referencial que le da sentido” (Martinic, 1999, p. 45)

En base a las definiciones presentadas se pueden establecer ciertas dimensiones comunes que están a la base de la definición de la Sistematización de Experiencias:

- 1) Es una reconstrucción de la experiencia vivida (proceso participativo del cual formamos parte);
- 2) Es una interpretación crítica de dicha experiencia, que contempla a la acción (explicitándola con un sentido);
- 3) Es una forma de adquirir conocimiento práctico (conocimiento desde la acción o teoría desde la práctica).

Como se señaló anteriormente existen distintas definiciones de Sistematización de Experiencias dentro de las corrientes del pensamiento latinoamericano, pero todas de alguna manera apuntan a estos últimos aspectos centrales. Sin embargo la

Sistematización de Experiencias va más allá que estos aspectos, ya que hay ciertos principios que le brindan singularidad y que se relacionan con la dimensión cualitativa del conocimiento sobre la realidad. Estos principios permitirán comprender lo complejo que es la Sistematización de Experiencias. Barnechea y otros (1998) plantean los tres primeros principios, mientras que el cuarto, lo explicita Verger (2002).

**a) Concepción Dialéctica de la Realidad:** “...es una manera de concebir la realidad, de aproximarse a ella para conocerla y de actuar sobre ella para transformarla” (Jara, 1994, citado en Barnechea y otros, 1998, p. 3). En este sentido la realidad se entiende como una totalidad (un todo integrado), un proceso histórico (un producto y creación nuestra), que está en permanente movimiento (sus elementos se van modificando, y por ende, sus relaciones entre ellos). De esta concepción de la realidad se consideran tres aspectos claves para la producción de conocimientos en sistematización: primero que los seres humanos son parte de la realidad que quieren conocer; segundo que los sujetos participan en la construcción histórica; y tercero que la teoría y la práctica son polos opuestos de la realidad. Barnechea y otros, lo expresan de la siguiente manera:

- **Somos parte de la realidad que queremos conocer;** en consecuencia, no es posible plantearse ante ella de manera objetiva o neutra. A la vez, se descarta totalmente la posibilidad de estudiar los fenómenos sociales como si fueran hechos naturales.

- **Somos sujetos que participamos en la construcción de la historia;** somos protagonistas y, por lo tanto, responsables de su devenir. Esto significa que debemos ser conscientes de que todo lo que hagamos contribuye al movimiento de la historia en una u otra dirección.

- La teoría y la práctica, lo objetivo y lo subjetivo (entre otros) son **polos contradictorios de la realidad**. Es importante entender, sin embargo, que al hablar de contradicción asumimos que entre los polos hay relaciones de tensión y lucha, que son opuestos, pero que la resolución de esa tensión no

se logra mediante la desaparición de uno de ellos, sino mediante una síntesis que da lugar a nuevas tensiones. La desaparición de un polo llevaría consigo el fin del otro y el cese, en consecuencia, del movimiento (Barnechea y otros (1998, p. 3)

Se puede apreciar que resulta útil una concepción dialéctica del mundo para referir a la sistematización, ya que ésta busca conocer las prácticas de intervención en la realidad (Barnechea y otros, 1998). Este factor es crucial, ya que cada vez que se forma parte de una realidad que se quiere conocer, se realiza con una intención que busca la transformación, y esto es, lo que está a la base de la Sistematización de Experiencias como método de investigación. Esta importante conclusión lleva al segundo principio.

**b) La sistematización como un proceso de producción de conocimientos sobre la práctica.** En cuanto al segundo principio, Barnechea y otros, se refieren de la siguiente manera:

- La **unidad entre el sujeto y el objeto de conocimiento**: quien sistematiza pretende producir conocimiento sobre su propia práctica, es decir, sobre sí mismo y su acción en el mundo, que transforma a su entorno y, a la vez, lo transforma a él mismo.

- La **unidad entre el que sabe y el que actúa**: quien sistematiza no busca sólo saber más sobre algo, sino ante todo, *ser y hacer mejor*; el saber está al servicio del hacer. Pero no nos referimos a un "hacer" estrictamente tecnológico (equivalente al "*know-how*"); un mejor hacer sólo es posible gracias a un mejor comprender, y esto incluye no sólo aquello sobre lo cual se interviene directamente, sino también los objetivos de esa intervención, incluyendo los de largo plazo. Es decir, se trata de que quien sistematiza haga explícito y se cuestione el sentido de su acción, la coherencia entre ésta

y sus intenciones, que se pregunte sobre la direccionalidad de su actuar (Barnechea y otros, 1998, p.4).

Este segundo principio es de especial interés ya que viene a cuestionar la manera tradicional de adquirir conocimiento, es decir, desde el punto de vista positivista. Éste no sería válido porque no está presente la dicotomía sujeto-objeto, por lo tanto, ¿Cómo se garantiza esa objetividad? En este sentido, habría que poner atención en dos cosas: la primera es que esta pregunta resulta irrelevante desde el punto de vista metodológico, ya que en la Sistematización de Experiencias se busca la transformación social, y por ende, existe una intención cargada de ideologías, creencias, sentimientos, etc. Aquí cobra especial énfasis la dimensión subjetiva del proceso. La segunda, consiste en que desde el punto de vista epistemológico, la fundamentación del conocimiento en la Sistematización de Experiencias asume un carácter heurístico, ya que basado en la práctica, principalmente se busca como mejorar el proceso, haciendo las cosas cada vez mejor a partir de lo aprendido. Barnechea y otros, lo sintetizan de la siguiente manera:

Los conocimientos producidos mediante la sistematización se validan o verifican en la práctica, no por su relación con la teoría. Una sistematización debiera dar lugar a propuestas que orienten nuevas acciones, y su validez sólo podrá comprobarse al ponerlas en práctica. Es decir, los conocimientos producidos en la sistematización se verifican ("*hacen verdad*") directamente en la práctica. La teoría es sólo uno de los insumos de esas propuestas (Barnechea y otros, 1998, p.5)

**c) Relación Dialéctica (teoría y práctica) y características del conocimiento práctico.** Cuando se habla de sistematización se plantea que la adquisición de conocimiento está en la práctica, es decir, la teoría esta en la práctica, debido a que la acción es intencionada. Ésta expresa un cuerpo teórico que subyace a la vida social y

que se manifiesta en la interacción de los miembros de una sociedad, por lo tanto, la práctica es la prueba de lo que en la teoría existe.

Esta idea ha sido desarrollada por Usher y Bryant (1992, citados en Barnechea y otros, 1998), quienes plantean lo siguiente:

Todas las acciones, puesto que suponen intenciones, se hallan situadas dentro de marcos o paradigmas conceptuales que dependen de la vida social... Esto implica que la “teoría” no es algo que se aplique “mecánicamente” a la práctica, sino que está ya presente en ésta de modo que sin ella, la práctica no sería tal sino simple conducta fortuita (Barnechea y otros, 1998, p.5).

En concordancia con lo anterior y refiriéndose al desafío epistemológico de la sistematización Martinic (1999), argumenta que el conocimiento y la acción están unidos, en lo que él llama una teoría de la acción. Para el autor, si bien se puede tener cierto conocimiento antes de la acción, este no es un conocimiento a modo de teoría, correspondiendo más bien a una hipótesis- la hipótesis de acción-, que viene a ser un cierto referente conceptual, el cual nos permite comprenderla. Por lo tanto, esta hipótesis puede guiar y orientar la acción para transformar la experiencia, adquiriendo un nuevo conocimiento, ya que cuando se interviene en una experiencia se puede tener un plan inicial que da cuenta de la hipótesis de acción. Sin embargo, este se va modificando a medida que las condiciones varían; por ejemplo, un proyecto nunca termina como fue planificado, y por lo tanto, es ese el verdadero conocimiento que se obtiene de la práctica misma (Barnechea y otros, 1998; Martinic, 1999).

En síntesis la hipótesis de acción expresa el conocimiento con que se cuenta antes de la acción, mientras que la intervención produce cambios en la realidad por efecto de los procesos generados. Ello plantea la exigencia permanente de seguir conociendo, ya que se trata de una realidad en constante cambio y sobre la cual se continúa interviniendo. De ella se genera un nuevo tipo de conocimiento, diferente al que se obtendría mediante la investigación y que sólo puede ser adquirido en y gracias a

la intervención (Barnechea y otros, 1998). Esto representa la relación dialéctica del conocimiento práctico, una relación que articula teoría y práctica, que se encuentran en constante tensión. Gráficamente se podría expresar como una espiral que permite que el conocimiento vaya avanzando, lográndose una apreciación más cercana a la realidad, y una mayor comprensión de ella, no como algo distante que esta “afuera de nosotros”.<sup>6</sup>

Desde esta perspectiva es que se construye el *conocimiento práctico* siendo singular a su experiencia que lo produjo y diferente si se compara con otras formas de adquirir conocimiento. Sus principales características según Barnechea y otros son:

- Su **validez** está determinada por su **éxito para enfrentar situaciones u orientar acciones** que permitan el logro de los objetivos que se busca mediante la intervención;
- son **situacionales**; a diferencia del conocimiento teórico, que tiende a la generalización, el conocimiento práctico busca **explicar situaciones concretas para orientar la acción**;
- el **"práctico"** busca conocimientos cuando la acción se lo pide; es entonces que puede recurrir a la teoría, pero no como un modelo total, sino usando "fragmentos" de conocimiento relevantes para comprender mejor una situación y actuar sobre ella (Barnechea y otros, 1998, p.6).

En síntesis, el conocimiento práctico es válido en cuanto a su pragmatismo, ya que sirve para orientar acciones, es decir, puede servir como instrumento de planificación, considerando una experiencia en particular o una situación concreta, y que responde a una demanda de esa situación concreta, intentando resolver un problema.

Un último aspecto a destacar en el conocimiento práctico, es precisamente quien lo desarrolla, es decir, quien desarrolla el proceso de Sistematización de Experiencias para producir conocimientos sobre ella misma. Como se revisó anteriormente, según

---

<sup>6</sup> Las comillas son de uso de los autores del Seminario de Título. Se utilizan para recalcar la palabra con el sentido que se refiere al conocimiento y no a una persona por ejemplo.

Martinic (1999) el conocimiento práctico surge de unir el conocimiento con la acción en lo que el llamó una teoría de la acción. Se postuló que en la sistematización se puede tener cierto conocimiento previo, a modo de referente conceptual social que orienta y que está antes de la acción, a lo que el autor llamó *hipótesis de acción*. Por último, se tiene que estas hipótesis de acción, son planteadas por alguien que va a desarrollar la sistematización o intervención, el cual es el *profesional de la acción*, siendo este el agente principal que desarrolla la práctica (Schön, 1989, citado en Barnechea y otros, 1998).

Principalmente lo que realiza el profesional de la acción es un proceso intelectual de construcción de hipótesis de acción a partir de lo que sabe de esa realidad, donde se pueden identificar problemas, definiendo así los objetivos y estrategias que podrán alcanzarlos. El profesional de la acción llevara sus hipótesis de acción a verificarlas en la practica misma, reflexionando acerca de los nuevos conocimientos adquiridos, siendo esto un proceso permanente, "...que desarrollan los *profesionales reflexivos* de manera constante y por lo general sin darse cuenta de los complejos procesos intelectuales que realizan" (Schön, 1989, citado en Barnechea y otros, 1998, p.8).

El profesional de la acción considera el aspecto ético y político, ya que eso le da sentido a la acción en el mundo. "Un profesional reflexivo debe revisar y cuestionarse con relación a la manera en que identifica problemas, se formula objetivos y define estrategias, para asegurarse de que haya coherencia entre su discurso de transformación y sus acciones concretas" (Barnechea y otros, 1998, p. 7).

#### **d) Historicidad de la Interpretación**

La sistematización pretende descubrir fenómenos no siempre perceptibles a una primera mirada, es decir, pretende sacar a la luz la teoría que esta en la práctica, y para ello identifica factores determinantes, así como también la vinculación entre lo particular

y lo global sobre una determinada experiencia. “La historicidad de la interpretación supone entender la lógica de la experiencia particular para descubrir aquellos hilos invisibles que la relacionan con la integralidad del momento histórico del que forma parte y en el que pretende incidir” (Verger, 2002, p.6).

En este sentido la sistematización pretende reconstruir la experiencia para interpretarla, y para ello pretende: a) problematizar determinadas situaciones y consensuar mediante un proceso de autorreflexión; b) desencadenar cambios en la acción y en la interacción a raíz de la toma de conciencia de los actores involucrados; c) incidir en la estructura social en base a la acción colectiva desencadenada (Verger, 2002).

La sistematización, en síntesis, permite una mejor comprensión de la realidad, condición necesaria para producir prácticas alternativas o para mejorarlas. Este proceso hace posible descubrir continuidades y discontinuidades, coherencias e incoherencias, similitudes y diferencias con otros procesos, reiteraciones y hechos inéditos, percibiendo así la historia como una posibilidad, y no como una determinación (Verger, 2002), considerando de esta manera lo característico de la experiencia, es decir, una escena del proceso histórico (realidad) dinámico y cambiante que puede ser transformado. Freire (1978, citado en Verger, 2002, p. 7) lo expresa de la siguiente manera: “Sólo así, aprendiendo y re-aprendiendo a leer el mundo, los seres humanos tiene la oportunidad de imprimir sentido y orientar las transformaciones, de construir historia, de re-escribir la realidad”

Después de este amplio recorrido acerca de la Sistematización de Experiencias el concepto se considerará según como lo ha planteado Jara (1994), pero también recogiendo la visión de Barnechea y otros (1998), por considerarse definiciones complementarias, ya que una hace énfasis en la interpretación crítica, ordenamiento y reconstrucción mientras que la otra pone el acento en adquirir teoría desde la práctica. Finalmente y para el presente estudio Sistematización de Experiencias se entenderá como:

*“La interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, 1994, en Martínez, 2004, p. 8). Pero considerándola además como: “...un proceso que se realiza reflexionando sobre la práctica y buscando extraer de ella (explicitar) los conocimientos en que se ha sustentado, así como aquéllos producidos durante la acción. Es decir, la sistematización busca sacar a la luz la teoría que está en la práctica” (Barnechea y otros, 1998, p. 8).*

#### **4.3 La Sistematización de Experiencias en Práctica**

Como se ha esbozado anteriormente, la Sistematización de Experiencias es una metodología que es propia de Latinoamérica, territorio en el cual se han llevado a cabo innumerables iniciativas que la han puesto en práctica en distintos contextos sociales. En Chile ha formado parte del quehacer investigativo en diferentes ámbitos de acción social, formales y no formales, recogiendo las experiencias de diferentes intervenciones y prácticas.

En el ámbito de la protección de derechos de los niños, niñas y adolescentes se encuentra la iniciativa llevada a cabo por el Centro Antú de la Corporación Paicabí y tiene por nombre “Los Secretos del Eclipse”, EXPLOTACIÓN SEXUAL COMERCIAL INFANTIL. Este trabajo sistematiza la experiencia de la labor desarrollada durante marzo de 2004 y febrero de 2005 del equipo profesional del Centro Antú, relativa a la intervención especializada en explotación sexual comercial infantil y adolescente de la comuna de Valparaíso, V región (Centro Antú - ONG PAICABÍ, 2005), centrándose en el proceso de intervención, distinguiendo la diversidad de estrategias que exigen las distintas situaciones que presentan los niños/as atendidas por el Centro y los resultados obtenidos por el Centro en su primer año de funcionamiento, todo ello desde la óptica del equipo profesional.

En el ámbito de la salud intercultural, el año 2003 se realiza un trabajo que sistematiza siete experiencias de salud intercultural en las comunidades mapuche y establecimientos de salud existentes en las comunas de la provincia de Malleco, en el cual, cada una de las experiencias sistematizadas se basa en un modelo que considera la situación inicial, el proceso de intervención y la situación final, los elementos de contexto y las lecciones aprendidas (Reiman, Rivas y Silva, 2003). Este trabajo da cuenta de una práctica social, entre los establecimientos públicos y las comunidades mapuches, más que de una articulación formal, institucional y de cohesión permanente, y muestra, desde la perspectiva de diversos actores involucrados las características particulares que asume cada una de estas siete experiencias.

Por otro lado, en el ámbito de políticas sociales para la superación de la pobreza, el FOSIS (Fondo de Solidaridad e Inversión Social) realiza el año 2005 una sistematización de la experiencia de seis años de ejecución del Programa Desarrollo Social. Este trabajo reconstruye cual ha sido la experiencia del programa, caracterizando la estrategia de intervención y el modelo de gestión de desarrollo social implementado, presenta además un análisis y las lecciones aprendidas de dicha experiencia.

En el ámbito de la educación popular, el año 1994 se publica el trabajo realizado por Jorge Marín y Luis Vildósola, que da cuenta la experiencia obtenida de la ejecución del proyecto educativo denominado “Aprendiendo con Nuestra Historia”. Este proyecto, realizado entre los meses de agosto y diciembre de 1993, se realizó en la localidad de Achupallas, Viña del Mar y contó con la participación de escolares y profesores de las cinco escuelas municipalizadas del sector, un grupo de psicopedagogos, más un grupo de jóvenes de la localidad que actuaron como monitores (Marín y Vildósola, 1994). Este trabajo da cuenta de los resultados de la experiencia de vincular la historia y la cultura local en los programas de enseñanza-aprendizaje escolar de los niños de Achupallas.

Por último, e inserto en el ámbito de la educación formal se encuentra el trabajo realizado por Sotomayor y Dupriez (2007), llamado “Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa”. Esta iniciativa sistematiza una experiencia de

asistencia técnica a escuelas críticas realizada por siete agencias externas (universidades o fundaciones y consultoras privadas) entre el año 2002 y 2005, dando cuenta de las estrategias que desarrollaron las instituciones para mejorar la enseñanza en las escuelas críticas (Sotomayor y Dupriez, 2007). Este trabajo se centra en dar cuenta del proceso de implementación de la intervención y los resultados obtenidos de la aplicación de las estrategias para desarrollar competencias docentes.

Los trabajos anteriormente expuestos dan cuenta de los distintos ámbitos en los cuales la sistematización de experiencias ha sido aplicada. El ámbito educativo formal no ha sido la excepción, sin embargo las iniciativas se han centrado en dar cuenta de los logros y aprendizajes obtenidos de la implementación de un modelo de intervención o estrategias definidas de antemano y no del proceso de elaboración y re-elaboración de dichos modelos y/o estrategias ni de la práctica misma de las instituciones que las implementan, situación que le confiere a la presente investigación un carácter de innovación, al aplicar, en el ámbito educativo formal, una metodología que precisamente busca dar cuenta de la práctica misma de una institución asesora en cuanto a su proceso de construcción de su propia estrategia de trabajo.

## II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

### Objetivo General:

- Sistematizar la experiencia de elaboración e implementación de la estrategia de trabajo, construida y desarrollada por el EAT-LP, entre los años 2006 a 2008.

### Objetivos Específicos:

1. Identificar la experiencia de elaboración e implementación de la estrategia de trabajo, construida y desarrollada por el EAT-LP.
2. Describir la experiencia de elaboración e implementación de la estrategia de trabajo, construida y desarrollada por el EAT-LP.
3. Analizar la experiencia de elaboración e implementación de la estrategia de trabajo, construida y desarrollada por el EAT-LP.
4. Reconstruir la experiencia de elaboración e implementación de la estrategia de trabajo, construida y desarrollada por el EAT-LP.
5. Interpretar la experiencia de elaboración e implementación de la estrategia de trabajo, construida y desarrollada por el EAT-LP.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> La elaboración de la estrategia se refiere a que es un proceso de construcción y reconstrucción permanente, es por eso que en la redacción de los objetivos se recurre a mencionar que la estrategia ha sido construida y desarrollada, dándole esa característica dinámica al proceso. Esta aclaración se realiza con el fin de facilitar la comprensión de los objetivos de la investigación.

### **III. PREGUNTAS DIRECTRICES DE LA INVESTIGACION**

1. *¿Cómo se ha construido en el tiempo la estrategia de trabajo, desarrollada por el EAT-LP?*
2. *¿Qué características tiene esta estrategia?*
3. *¿Cómo estas características se relacionan entre sí?*
4. *¿Cómo es interpretada esta estrategia de trabajo por los distintos actores que forman parte del EAT-LP?*
5. *¿Cómo ha sido la experiencia de implementación de la estrategia?*

## IV. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. Diseño de Investigación

En primer lugar, es necesario realizar una primera definición de la Metodología a la que hace referencia el presente estudio. Esta metodología, será desarrollada con mayor profundidad en el siguiente apartado, ofreciendo argumentos que colaboren con la justificación de su elección. De todos modos, se vuelve necesario identificar la metodología propuesta para comprender el Diseño de estudio realizado.

Este estudio consistió en una Sistematización de Experiencias, y para comprender cómo es que ésta corresponde a una *Metodología Crítica, Participativa y Fenomenológica* a la vez, situándola desde una perspectiva que vincula un enfoque naturalista con un enfoque crítico, (los elementos de cada enfoque, serán detallados más adelante en el apartado de la *Justificación de la Metodología*). Es necesario considerar que en los últimos años, ha existido un creciente interés dentro del pensamiento por la cultura y la subjetividad. Según Torres:

(...) no sólo por el agotamiento del proyecto moderno racional en la ciencia y la filosofía, sino también por la emergencia de diversos sujetos y subjetividades en el escenario social y político de las últimas décadas. Movimientos étnicos, ambientalistas, pacifistas, de género y generacionales, conforman algunos de los nuevas actores que con sus demandas, discursos y prácticas han hecho evidente el carácter insuficiente y excluyente de los modos de conocimiento y política que construyó la modernidad. Esta irrupción de nuevas voces y miradas que buscan reconocimiento, y posibilidad de realización de sus utopías, ha creado las condiciones favorables para la emergencia de nuevos paradigmas teóricos y enfoque metodológicos en ciencias sociales; en nuestro caso *–haciendo referencia a*

*la Sistematización de Experiencias*<sup>8</sup> , a las corrientes interpretativistas y críticas, así como a las metodologías cualitativas y participativas (Torres, 1996, pp. 4-5)

En este contexto, “Concepciones hermenéuticas y crítico sociales, así como los enfoques cualitativos y participativos se abren paso actualmente” (Torres, 1996, p.5). La Sistematización de Experiencias, según el autor, no sería ajena a esta renovación teórica y metodológica de las ciencias sociales. Las implicaciones metodológicas de asumir este enfoque son diversas; destacando la flexibilidad y no linealidad de su desarrollo, en la medida en que como investigación crítica se desarrollan simultáneamente “los procesos de reconstrucción, interpretación y transformación de la experiencia, a la vez que se busca la participación y la formación de su integrantes, así como la comunicación de los avances y resultados de la sistematización (...) Entendida de este modo, sus límites como otras prácticas investigativas "críticas" como la Investigación Acción y la Recuperación Colectiva de la Historia son difusos” (Torres, 1996, p. 15).

Por otro lado, en relación con el Diseño de una Investigación de este tipo (Sistematización de Experiencias), es posible señalar que, según Salamanca y Martín-Crespo:

(...) una programación exhaustiva podría anular la posibilidad de acoger lo inesperado, por eso, aunque sí sea importante una preparación previa del trabajo de campo (...) es necesario cierta flexibilidad para permitir que el diseño se adapte al fenómeno que se está estudiando, pudiendo ser necesario modificarlo una vez iniciada la investigación para obtener un conocimiento más profundo del sujeto/objeto de estudio (Salamanca y Martín-Crespo, 2007b, p.1)

---

<sup>8</sup> Las cursivas pertenecen a los autores de esta investigación con el fin de facilitar la comprensión del texto.

Debido a lo anterior, el diseño de esta investigación es emergente, ya que “emerge” sobre la marcha. Esto indica que el diseño puede cambiar según se va desarrollando la investigación, reflejando el deseo de que la investigación tenga como base la realidad y los puntos de vista de los participantes, lo que es característico en las *Metodologías Críticas y Participativas*. Además, este diseño debe ser flexible, holista, y requiere de un análisis continuo de los datos (Salamanca y Martín-Crespo, 2007b). De todos modos, para estas autoras, este diseño debe poseer una estructura, ya que su carácter de emergente implica su adaptación a la realidad, pero siempre será necesario realizar una planeación intensa que apoye el diseño emergente, ya que sin dicha planeación se obstaculizaría la flexibilidad del diseño (Salamanca y Martín-Crespo, 2007b). En el caso del presente estudio, la planeación fue la siguiente:

**1. Selección del sitio donde se realizará el estudio y Estrategias para tener acceso a éste (Salamanca y Martín-Crespo, 2007b):** Según Rodríguez, Gil Flores y García-Jiménez (1996), debe identificarse claramente el escenario o lugar en el que el estudio se va a realizar, así como el acceso al mismo. Para los autores, se suele visitar diversos lugares que respondan a los intereses iniciales de la investigación, comprobando en cuál se tiene una mayor receptividad para que el estudio se lleve a cabo. En este mismo sentido, de la elección del escenario va a depender la realización del estudio, por lo que se debe solicitar cuanto antes el permiso para acceder al campo, reuniéndose con los responsables del lugar en que los datos se recogerán para asegurar su cooperación (Rodríguez y otros, 1996). En el caso de esta investigación, se realizó en la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, con el EAT-LP. Lo anterior, debido a que se puede desarrollar en este escenario una alianza de mutua colaboración, respondiendo de este modo a las necesidades de sistematización de información que requiere el equipo de trabajo del programa mencionado, y a las necesidades e intereses de investigación de los autores de este estudio. Es así, como se mantiene el sentido descrito por Rodríguez y otros (1996) de asegurar la cooperación de los responsables del lugar.

**2. Identificación de potenciales colaboradores para el estudio (Salamanca y Martín-Crespo, 2007b):** Según Taylor y Bogdan (1992), los observadores deben obtener el acceso “(...) solicitando el permiso de los responsables. A estas personas las denominamos *porteros* (...) se trata de convencer al portero de que uno no es una persona amenazante y que no dañará su organización de ningún modo” (p. 37). Además de contactar a un portero que otorgue la respectiva autorización para realizar esta investigación, fue necesario contactar informantes clave. En este tipo de estudios, los investigadores “(...) tratan de cultivar relaciones estrechas con una o dos personas respetadas y conocedoras en las primeras etapas de la investigación. A estas personas se las denomina *informantes claves*.” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 61). Estas personas, de alguna manera “apadrinan” a los investigadores, de modo tal que les permiten ampliar su comprensión sobre la realidad observada, posibilitando a la vez, el contacto y relaciones con el resto de las personas involucradas en el contexto de observación (Taylor y Bogdan, 1992). Los informantes clave, en el caso de este estudio, fueron elegidos por medio del muestreo por conveniencia (Salamanca y Martín-Crespo 2007a) el cual será explicitado en el apartado correspondiente.

**3. Colecta de materiales pertinentes (Salamanca y Martín-Crespo, 2007b):** Éste fue un momento crucial del proceso, ya que a través de la recopilación se obtuvieron muchos elementos que permitieron reconstruir la experiencia. Por tanto, de ello dependen, en parte, la validez del análisis e interpretación.

Esta información abarca todo tipo de documentos, escritos o no; disponibles en el proyecto (informes, diagnósticos, líneas de base, reportes técnicos, ayuda memorias, planes operativos, cuadernos de campo, memorias de talleres, evaluaciones, estudios, publicaciones, encuestas, datos estadísticos, material fotográfico, videos, entrevistas grabadas, etc.) (...) Se deberá prestar especial atención a la información que permita analizar aspectos claves de los actores involucrados en la situación (...). También es importante la información

sobre las actividades que realizaron personas que ya no forman parte del proyecto, o que ya no se encuentran en la zona (FAO, 2004, p. 35).

En el caso del presente estudio, se recolectaron los Diagnósticos de los Liceos, Planes de Asesoría de cada Año, Informes de Avance dirigidos al MINEDUC e Informes Finales, junto con el material que el propio equipo ha construido de manera interna, como power point, y escritos de definición de la estrategia de asesoría. El criterio por medio del cual se evaluó la pertinencia de cada documento para el análisis de este Seminario, estuvo vinculado con el aporte que otorgó para la comprensión de la estrategia de Asesoría del Programa, es decir, todos los documentos que identifiquen, describan, y/o caractericen, esta estrategia o aludan a su proceso de construcción.

**4. Identificación de los procedimientos de recolección de datos:** Estos procedimientos serán especificados en el apartado N° 3.3, aunque cabe señalar que fueron aquéllos referidos a las técnicas cualitativas y técnicas participativas de recolección de datos (FAO, 2004).

**5. Análisis de la Información y Construcción del Informe Final:** Tal como lo propone la Sistematización de Experiencias (FAO, 2004) se realizó un análisis de los datos, el cual correspondió a un análisis de contenido categorial temático que se encuentra especificado en el apartado correspondiente. En relación con el Informe, se construyó un Informe Técnico al finalizar la investigación (Enero, 2009) que es una adaptación del formato de Informe Técnico de la FAO (2004), en el se consideraron sólo los elementos referidos al cuerpo central del informe. Este informe es el resultado final de la sistematización y servirá de base para divulgar la experiencia sistematizada.

## **2. Justificación del Diseño y Tipo de Metodología**

Con el fin de fundamentar la elección del diseño metodológico de esta investigación, se consideró los planteamientos de Pérez Serrano (1994). Para la autora, el objetivo de abordar de una forma científica el problema metodológico, siempre se debe analizar qué modelo o enfoque conceptual es el más adecuado para afrontar con éxito la investigación en el campo social y educativo, para lo cual la autora alude a la concepción de Paradigma (Pérez Serrano, 1994).

El paradigma que se adopte va a condicionar los procedimientos de estudio que se sigan en la investigación. Cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo qué es la investigación: cómo investigar, qué investigar y para qué sirve la investigación (Pérez Serrano, 1994). Con el tiempo, los conceptos centrales que definen una pregunta, los métodos, la organización de los estudios y las conjeturas implícitas sobre las relaciones causa-efecto son estandarizados parcialmente y supuestos por los investigadores. Estos conceptos juegan un papel importante en el diseño de los estudios y en la interpretación de los resultados (Pérez Serrano, 1994)

De este modo, la autora identifica tres Paradigmas en Investigación Social y Educativa (Pérez Serrano, 1994). Estos paradigmas son: Racionalista-cuantitativo, Naturalista o cualitativo y Sociocrítico (Pérez Serrano, 1994).

A continuación se hará referencia al Paradigma naturalista, así como al Paradigma Sociocrítico, para justificar por que puede considerarse este estudio como una sistematización de experiencias que se adscribe al paradigma Naturalista, con ciertos elementos Sociocríticos, en cuanto a la elección de esta metodología y diseño de investigación.

### **2.1. Paradigma Naturalista, Hermenéutico, Cualitativo o Interpretativo**

Se basa en lo que se ha denominado paradigma hermenéutico, interpretativo-simbólico o fenomenológico. Según Pérez-Serrano (1994), este surge principalmente de

la antropología, la etnografía y el interaccionismo simbólico como alternativa a las disciplinas del ámbito social donde existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde los métodos del paradigma racional-cuantitativo o positivista.

El paradigma cualitativo interpretativo pretende sustituir las nociones de explicación, predicción y control del paradigma positivista, por las nociones de comprensión, significado y acción. La perspectiva interpretativa penetra en el mundo personal de los sujetos, es decir, estudia cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen. En otras palabras, busca evidencia en el ámbito de los significados (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1993, citados en Prieto, 2001). En ese sentido, particularmente en el ámbito educativo Pérez-Serrano señala que este paradigma:

“...ha permitido tomar conciencia de que la práctica educativa posee una lógica muy distinta a la racional y científica postulada por la investigación positivista y unos contenidos que no se reducen a habilidades para la gestión eficaz de la enseñanza. Además, ha permitido comprender mejor el qué y el para qué de las separaciones e incomunicaciones entre esos dos mundos inconexos: el representado por la teoría y el de la práctica (Pérez-Serrano, 1994, p. 9).

Para Pérez-Serrano, los fenómenos culturales son más susceptibles a la descripción y análisis cualitativos que a la cuantificación. En ese sentido la autora señala que:

Esta realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás. Por lo tanto, la teoría hermenéutica se centrará en la identificación de las reglas que subyacen, siguen y gobiernan los fenómenos sociales. Lo que se busca son

*patrones de intercambio*, resultado de compartir significados e interpretaciones sobre la realidad (Pérez-Serrano, 1994, p. 10).

Para Pérez Serrano (1994), la comprensión es una de las dimensiones y objetivos fundamentales de este tipo de teorías. Por ello, cuando lo que se busca es interpretar lo que sucede en una situación concreta, en lugar de establecer mecanismos para controlar dicha situación lo que necesitamos es observar la interacción entre todos los elementos de la situación elegida tal y como operan en su contexto natural.

“Los problemas educativos tienen un carácter global y se pone el acento fundamentalmente en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones” (Pérez-Serrano, 1994, p. 10).

Por lo tanto, el enfoque naturalista, busca comprender la realidad dentro de un contexto dado. En ese sentido el conocimiento de las investigaciones de carácter hermenéutico e interactivo es individual y personal. Los valores inciden en la investigación y forman parte de la realidad, y la misma investigación es influida por los valores del contexto social y cultural (Pérez-Serrano, 1994). “Desde el punto de vista epistemológico, se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana, y, por lo tanto, no se descubre, se produce” (Pérez-Serrano, 1994, p. 11).

Este Paradigma, además, describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento. Para la autora (Pérez-Serrano, 1994), la metodología cualitativa produce datos descriptivos, es decir, se focaliza en las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Desde acá, la autora destaca cómo los diseños de investigación, son abiertos y emergentes de las múltiples realidades, ya que la investigación cualitativa no busca la generalización, se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta. No busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión.

Así mismo Marcia Prieto (2001) señala algunas características generales de la Investigación Interpretativa, las cuales se presentan de acuerdo al contexto donde se desarrollo esta investigación:

- a) El investigador aparece como un instrumento de medida. Esto significa que todos los datos son filtrados por él mismo, lo que implica un examen por parte del investigador, riguroso y permanente acerca de lo que se está estudiando y una reflexión y análisis profundo y sistemático. En el presente estudio tuvo que realizarse una revisión exhaustiva de la producción de datos y del contexto en cual estaban inmersos. Si bien es posible caer en la autorreferencia en el momento de interpretar los datos, debido al conocimiento que se tenía del contexto donde se realizó esta investigación, esto fue contrastado confrontando las perspectivas de los investigadores frente a determinados acontecimientos, consiguiendo así una comprensión intersubjetiva del fenómeno en estudio, pero también esto fue logrado comunicando esas apreciaciones a algunos de los participantes de la investigación, lo que colaboro en obtener una mayor comprensión de la experiencia investigada.
- b) Estas investigaciones se refieren a estudios en pequeña escala que sólo se representan a sí mismos. En este sentido, se trata de la exploración intensiva de pocos casos o un caso y no estudios que abarcan grandes poblaciones. Particularmente en esta investigación se trabajo con un grupo pequeño de personas que componían el EAT-LP y particularmente en la producción de datos sólo se recurrió a algunos de sus miembros y en las fases de análisis e interpretación se trabajo con más integrantes del equipo. La idea fue estudiar la experiencia en su hábitat natural, lo que implicó, principalmente escuchar y preguntar al momento de realizar las entrevistas y el grupo focal, pero tratando siempre de comprender el fenómeno tal cual como se produce, no sacando conclusiones prematuras de ello, ni realizando juicios o estableciendo prejuicios al respecto.
- c) Este tipo de investigación es de carácter holístico, es decir, abarca al fenómeno en su conjunto. Esto implica que se deben tomar en cuenta todos los aspectos

involucrados: las personas, sus relaciones, los contextos, significados, etc. En este sentido no solo bastaba con conocer a las personas y las relaciones que entablaban en los contextos donde se desenvolvían, sino que también resultaba necesario conocer como esas personas vivenciaban esa experiencia y que entendían por el proceso vivido o por un acontecimiento en particular. En definitiva conocer los significados que le atribuían a la experiencia para tener una comprensión global del fenómeno.

- d) Es recursiva, es decir, implica que el diseño es emergente y cambiante a medida que avanza la investigación. De hecho, el problema inicial se va reformulando en forma permanente, de manera de ir cautelando que los datos que se están recogiendo o la forma como se están ordenando efectivamente estén contribuyendo a la comprensión del problema. De esta manera, cuando se observan desajustes importantes se puede replantear el diseño adoptando las modificaciones pertinentes. Claramente la planificación inicial fue uno de los aspectos que sufrió mayores modificaciones en esta investigación. Principalmente esto se reflejó en la re-elaboración de él eje y objetivos de esta sistematización a raíz del objeto planteado en la misma en conjunto con el resto de los participantes que conformaban el Equipo Investigador hasta llegar a su respectiva delimitación final. Por otra parte con respecto a los datos producidos, estos fueron revisados una y otra vez hasta establecer un ordenamiento adecuado de los mismos que permitiera tener una comprensión clara y profunda del fenómeno estudiado. Específicamente esto se refleja en el proceso de análisis de contenido de los datos que permiten tener las conclusiones pertinentes a raíz de los resultados obtenidos.
- e) En estas investigaciones no se trabaja con variables sino con categorías que no se definen operacionalmente ni son sujetas a mediciones. Por lo tanto, no busca probar hipótesis ni teorías, sino que representa, más bien, un método "para

generarlas a partir de lo que se construye. No utiliza análisis estadísticos sino que se trabaja sobre la base de comportamientos recurrentes, es decir, los que se repiten. Para el caso concreto del presente estudio se trabajó con categorías emergentes a la luz del análisis de los datos producidos sobre los que permitieron comprender los acontecimientos en términos de su significado (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992, citado en Prieto, 2001) poniendo un especial énfasis en el contexto que es la fuente de los significados que los actores aportaron, en este caso algunos miembros del EAT-LP.

## **2.2 Paradigma Socio-Crítico**

Además de la mirada cualitativa y cuantitativa en investigación educativa, existiría un tercer enfoque denominado Paradigma Crítico o Sociocrítico, racionalidad emancipadora, ciencia crítica de la educación, constituyéndose en alternativa a los paradigmas antes comentados (Pérez Serrano, 1994).

El supuesto básico en el que se sustenta este modelo es el siguiente: “Así como la educación no es neutral, tampoco la investigación es neutral” (Pérez Serrano, 1994, p. 34). En este sentido la presente investigación no pretendió dar cuenta de los hechos ocurridos de manera exacta, manteniendo la objetividad y neutralidad al momento de la reconstrucción histórica, sino que más bien se abocó a los significados y experiencias de los participantes que lo han vivido, permitiendo así la reconstrucción del proceso, que en definitiva es una perspectiva mucho más cercana y válida que la que podríamos haber realizado nosotros desde una perspectiva más ajena.

Los pioneros de esta orientación son los investigadores de la llamada Escuela de Frankfurt, destacando Horkheimer, Marcuse, con aportes posteriores de Appel y Habermas. Las principales aportaciones se deben al desarrollo comunitario, a la etnografía crítica neomarxista, a la investigación femenina y a la investigación participante (Pérez Serrano, 1994).

En Educación, existe una larga tradición de la Teoría Crítica. Para Prieto (2001) implica un enfoque dialéctico, que reconoce la contribución parcial de las posturas culturalista y estructuralista, admitiendo el aporte estructuralista en cuanto a las limitaciones objetivas del pensamiento y la acción, y el aporte culturalista en cuanto a las limitaciones subjetivas para cambiar supuestos y prácticas.

Sería necesario analizar no sólo las condiciones subjetivas que limitan la libertad humana, sino también las objetivas y cómo podrían cambiar las unas y las otras. La aspiración de la aproximación crítica, sería aumentar la autonomía racional de la comunidad educativa. “Persigue esta aspiración interpretando la práctica educativa no simplemente como una práctica moral sino también como una práctica social que está históricamente localizada, culturalmente asentada y, por consiguiente, siempre vulnerable a distorsión ideológica” (Carr, 1990, p. 83)

En el contexto latinoamericano la obra de Paulo Freire, con su preocupación por la cultura popular, es indiscutiblemente la más importante del continente para comprender los ámbitos sociales, políticos y culturales de la educación. Para Freire, las escuelas son lugares de conflicto y contradicción. Plantea cómo el tipo de conflicto que se organiza en forma social debe ser llevado a las escuelas para que desde ellas y a través de sus prácticas educativas, se construya la emancipación en el corazón de los estudiantes y docentes. Estas escuelas debían no sólo reconstruir lo público, sino reconstruirse a sí mismas como dotadoras de sentido. Con esto, va emergiendo una práctica y un discurso en donde comienzan a surgir las formas mediante las cuales el poder habita los procesos escolares que terminan siendo lugares de legitimación y conflicto (Banz, Garrido, Herrera y Zamora, 2004).

En el ámbito de la Investigación Educativa, se trataría de una aproximación crítica de la realidad que fluctuaría entre las formas más primitivas de conciencia y las más críticas y problematizadoras, buscando la concientización. Ésta implicaría y consistiría en un continuo y progresivo develamiento y transformación de la realidad. Paulo Freire, se convierte en un referente de cambio, que anuncia que la transformación es posible en medio de la desesperanza neoliberal (Banz y otros, 2004).

Dentro de este paradigma destaca la Sistematización de Experiencias como Metodología de Tipo Participativa y Crítica, destacando los supuestos del trabajo de Paulo Freire, en cuanto posee una trayectoria de la Educación Popular (Torres, 1996). En la medida en que el interés por la sistematización ha venido creciendo, tanto en la Educación Popular como en otros campos de acción social, cultural y educativa, también se ha enriquecido el debate acerca de sus presupuestos conceptuales y metodológicos en su calidad de estrategia participativa de producción de conocimiento (Torres, 1996).

La sistematización busca dar cuenta de la interacción comunicativa y de las acciones que implica, es un proceso de reconstrucción de lo que los actores saben de su experiencia (Torres, 1996).

A través de la Sistematización de Experiencias, interesa identificar el modo en que se relacionan los distintos saberes de los actores educativos, la manera como estos interpretan lo ocurrido y los modos de legitimación que instituye cada proyecto (Torres, 1996). En el contexto de esta investigación, esto se vuelve particularmente relevante, ya que la estrategia de trabajo del EAT-LP, ha sido elaborada sobre la base de las diversas experiencias de trabajo en terreno, vinculadas con la teoría que poseen para interpretar estas experiencias.

A su vez, para los miembros de los grupos y organizaciones, la sistematización es una posibilidad de reconocimiento e interpelación con los otros; de visualizar las confluencias y las diferencias, los consensos y los disensos que atraviesan y dan identidad a la experiencia (Torres, 1996). En el contexto de esta investigación, los integrantes del equipo mencionado, han elaborado una estrategia a partir de los diversos encuentros y diálogos que han sostenido sobre sus propias experiencias. A partir de esto, la metodología, permite ser coherente con los procesos de organización interna que dicho equipo ha desarrollado en el tiempo.

De este modo, la sistematización al igual que las experiencias a analizar, se convierte en una negociación cultural; un cruce de interpretaciones entre los diversos actores y los investigadores cuyo proceso y resultado hablan de las condiciones y modos en los que se da este juego de fuerzas. Esta confrontación de horizontes interpretativos

no sólo posibilita construcción de conocimiento, sino también producción de sentido y logros de aprendizajes para sus participantes (Torres, 1996)

Pérez Serrano (1994), al desarrollar las investigaciones Sociocríticas, establece una serie de características de estas modalidades de investigación educativa. A partir de allí, es posible extraer ciertos supuestos de investigación, por medio de los cuales se guió el presente estudio, y que se vinculan estrechamente con la Sistematización de Experiencias. A continuación, se desarrollan brevemente:

- a. Asume una visión global y dialéctica del fenómeno social a estudiar** (Pérez Serrano, 1994). En este caso, se pretende estudiar la construcción situada de una experiencia de trabajo de asesoría, incorporando la vida del individuo y la vida social. Es así como el conocimiento y práctica de los seres humanos es construido desde la actividad humana motivada por necesidades e intereses naturales (Carr y Kemmis, 1988) en condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que es necesario develar. Según Bórquez (2007) para ser coherentes con este supuesto de investigación, nunca es suficiente la mera observación, requiriéndose de un trabajo con el observado para comprender las intenciones que orientan sus acciones. Lo anterior, facilitando una producción de datos que permita un cuestionamiento, en forma individual y grupal, desde una perspectiva crítica, donde constantemente cada actor establezca las relaciones entre conocimiento, sus prácticas y las fuerzas sociales más amplias (Bórquez, 2007). En el contexto de este estudio, el proceso de sistematización de la experiencia vinculada con la elaboración de la estrategia de asesoría del equipo en cuestión, se desarrollo en forma situada, con la colaboración de los participantes de dicha experiencia, desde el comienzo hasta el final de esta investigación.
- b. La investigación crítica asume una perspectiva democrática del conocimiento, así como los procesos implicados en su elaboración** (Pérez Serrano, 1994). El estudio debe constituirse en una práctica participativa en la

que tanto el investigador como los sujetos investigados comparten responsabilidades (Pérez Serrano, 1994). La Investigación crítica se posiciona desde una perspectiva democrática, apuntando a un proceso de construcción conjunta en todas las etapas de la investigación (Bórquez, 2007). Tal como se mencionó en el punto anterior, se negociaron algunos momentos del presente estudio, principalmente los referidos a toma de decisiones importantes, ya que por razones operativas para llevar a cabo la presente investigación no fue factible negociar o conciliar todas las decisiones, quedando así algunas restringidas o al Equipo Investigador o a los autores del Seminario de Título. Por ejemplo el proyecto de sistematización fue diseñado por el Equipo Investigador, la elección de las técnicas de recolección de la información y el análisis de contenido escogido fue decidido por los autores del estudio, el Equipo Investigador decidió de donde obtener los datos, es decir, entrevistados, documentos, etc. y el análisis en cuanto a los momentos de la experiencia sistematizada fue realizado con el EAT-LP.

- c. **Teoría y realidad están llamadas a mantener una constante tensión dialéctica.** (Pérez Serrano, 1994). En las Investigaciones Críticas, se asume esta condición desde la producción de datos, sin establecer un límite entre realidad y teoría (Bórquez, 2007). Esto implica que no se finaliza el proceso de producción de datos para establecer un análisis que permita articular teoría y práctica, sino que este es un proceso constante.
- d. **La investigación crítica trata debe articularse, generarse y organizarse en la práctica y desde la práctica.** (Pérez Serrano, 1994). Se trata de investigaciones construidas en, y desde realidades situacionales de sujetos implicados en luchas de intereses, preocupaciones y problemas que forman parte de su experiencia cotidiana (Pérez Serrano, 1994). Una de las características más relevantes de la Sistematización de Experiencias (Barnechea y otros, 1998) es la reconstrucción de la teoría a partir del cuestionamiento y análisis de la propia práctica, por lo que este estudio consideró esta esencial característica.

**e. Está comprometida con la transformación de la realidad desde una dinámica liberadora y emancipadora de los sujetos implicados en ella.** (Pérez Serrano, 1994). En este contexto, a través de las técnicas de producción de datos y en especial en las instancias de entrevistas en profundidad, se busca establecer un diálogo en términos de Freire (2002). Para este autor, es en estas instancias donde se da la palabra verdadera y por tanto se constituye la unión inquebrantable entre acción y reflexión. “De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 2002, p. 105). En este sentido, el presente estudio, buscó analizar la experiencia de asesoría técnica del EAT-LP y vincularla con las estructuras sociales en la cual ésta emerge.

Es así como se fundamenta el carácter Crítico de la Sistematización de Experiencias, cuya conceptualización y caracterización fue establecida con detalle en el marco teórico. Su carácter Participativo, se encuentra fundamentado en dos elementos centrales que están a la base: en primer lugar considerar que todas las personas son productoras de conocimiento, por lo tanto este se va construyendo socialmente, y en segundo lugar, que se pueden provocar transformaciones a nivel microsocioal que pueden expandirse a un nivel macrosocioal (Villegas, 2000). En este sentido el investigador es un agente de cambio social, ya que, produce conocimiento para transformar la realidad construida socialmente.

### **3. Descripción de los Componentes Técnicos de la Metodología**

**3.1 Identificación de los Participantes:** Los Participantes de la Sistematización de Experiencias de este estudio, fueron elegidos en dos momentos diferentes, ya que fue necesario por un lado constituir un equipo de investigación (FAO, 2004) y por otro lado, fue necesario identificar participantes para el proceso de recolección de datos. En el

primer caso (conformación del equipo investigador), se aplicó dos *tipos de muestreo*<sup>9</sup> definidos a continuación (Salamanca y Martín-Crespo, 2007b):

- *Muestreo por conveniencia*. Este muestreo se suele utilizar al principio una muestra, donde se buscan voluntarios. Es un proceso fácil y económico que permite pasar a otros métodos a medida que se colectan los datos (Salamanca y Martín-Crespo, 2007b).
- *Muestreo teórico*. También denominado muestreo intencionado. Aunque se inicie el muestreo mediante voluntarios, habitualmente se avanza hacia una estrategia de muestreo deliberado a lo largo del estudio, basándose en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados (Salamanca y Martín-Crespo, 2007b). Los criterios de selección de los participantes en este caso fueron: antigüedad (llevar al menos un año trabajando en el equipo) y que sean profesionales de algunas de las dos disciplinas involucradas en la asesoría técnica, es decir, profesores o psicólogos.

En el segundo caso, (recolección de datos), se aplicaron los siguientes muestreos:

- *Muestreo de avalancha*. Consiste en pedir a los informantes que recomienden a posibles participantes. También se denomina muestreo nominado, en bola de nieve o muestreo en cadena. (Salamanca y Martín-Crespo, 2007b). En este caso, el equipo investigador conformado, determinó la elección de los participantes.
- *Muestreo Teórico*: este ya ha sido descrito previamente. En este caso, se recopilaban datos con los participantes del equipo de la Asesoría Técnica, cuyo

---

<sup>9</sup> Tipos de Muestreo según el autor se refiere a los criterios de elección de participantes para el estudio. Introducimos esta aclaración para facilitar la comprensión del texto ya que esta nomenclatura puede confundirse con estudios de corte metodológico cuantitativo.

número fue determinado por medio del criterio de saturación de datos (el que será descrito más adelante). Respecto al tamaño de la muestra:

(...)no hay criterios ni reglas firmemente establecidas, determinándose en base a las necesidades de información, por ello, uno de los principios que guió el muestreo es la saturación de datos, esto es, hasta el punto en que ya no se obtiene nueva información y ésta comienza a ser redundante (Salamanca y Martín-Crespo, 2007b p. 3).

Por lo anterior, el número de participantes se debe ajustar a medida que avanza la investigación. El muestreo (grupo de participantes) final incluye una búsqueda de casos confirmantes y desconfirmantes, selección de casos que enriquecen y desafían las conceptualizaciones de los investigadores (Salamanca y Martín-Crespo, 2007b p. 3). A continuación se presenta la siguiente tabla de descripción de participantes de acuerdo a la profesión o disciplina y el tiempo que llevan en el EAT-LP.

**Tabla n°4: Descripción de los posibles Participantes (miembros del EAT-LP)**

<b>N° integrante</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Tiempo en el Programa</b>
1.	Psicóloga	27 meses
2.	Psicóloga	27 meses
3.	Psicólogo	27 meses
4.	Profesora	27 meses
5.	Psicóloga	22 meses
6.	Profesora	22 meses
7.	Profesora	16 meses
8.	Psicóloga	12 meses (desvinculada en el proceso)
9.	Profesor	11 meses
10.	Psicóloga	10 meses
11.	Profesor	9 meses
12.	Profesora	9 meses
13.	Psicólogo	8 meses
14.	Psicólogo	8 meses
15.	Profesora	6 meses
16.	Psicólogo	6 meses
17.	Profesor	5 meses

### **3.2 Procedimiento**

La Sistematización de Experiencias permite transformar la experiencia en conocimiento ordenado, fundamentado y transmisible. No existe un proceso de sistematización como único o más válido, más bien existe cierto consenso entre las fases que los podrían componer, pero que pueden variar en función del contexto en que se aplique o del eje de la sistematización. (Verges, 2002, p.7)

Como lo señaló Verger (2002) la sistematización es flexible, en cuanto a que no hay un único método para realizar la sistematización, ya que este tiene que adaptarse al contexto donde se realiza y al eje de la sistematización, en este sentido esta investigación se basó en el procedimiento planteado por la FAO (2004), pero también recogió elementos de la propuesta metodológica de Verger (2002). Agregando además una perspectiva democrática del conocimiento en cada una de las etapas de esta investigación (Pérez-Serrano, 1994) con todo lo que ello implica, lo que se encuentra debidamente justificado en el apartado correspondiente (nº IV, 2.1). Esta investigación lo que primero consideró para comenzar el proceso de sistematización fue la conformación de un Equipo Investigador lo que se describe a continuación.

### **Etapas 0: Conformación y Consolidación del Equipo Investigador<sup>10</sup>**

Esta fase consistió en el acercamiento al EAT-LP con el objeto de presentar la propuesta de trabajo y conformar, con dos o más agentes que hayan sido partícipes de la experiencia que se quiere sistematizar, lo que constituyó el Equipo Investigador. Este equipo denominado también como promotor o coordinador tiene la función de asegurar que la construcción del conocimiento se haga de forma colectiva y participativa (Verger, 2002). Para que se lleve a cabo esta tarea se requiere que el equipo investigador haya o este participando de la experiencia a sistematizar (Verger, 2000). En este caso 3 de los 5 participantes del Equipo Investigador participaron directamente de la experiencia, los otros 2 correspondieron a los autores del presente Seminario de Título.

Este proceso buscó que los miembros de este equipo identifiquen y expliciten sus expectativas y conocimientos con respecto al tema en igualdad de condiciones y bajo un clima de autenticidad y confianza.

---

<sup>10</sup> Esta es una primera modificación que se le introduce al planteamiento de la FAO (2004), ya que si bien menciona la reflexión grupal de los agentes implicados en el proceso de sistematización, este no da cuenta de la conformación y consolidación de un equipo a cargo del proceso, lo cual a nosotros como investigadores de este estudio nos pareció pertinente considerarlo para no perder de vista la perspectiva democrática del conocimiento.

Esta etapa se llevo acabo desde fines de Julio hasta fines de Agosto del 2008. La conformación del Equipo Investigador fue un largo proceso para comenzar a realizar el trabajo, hubo que redefinir muchas veces los horarios de las reuniones y en un principio la asistencia fue variable por parte de sus miembros. Finalmente se conformó y consolidó el Equipo Investigador estableciendo dos criterios que: a) en el Equipo Investigador hubiera al menos un profesor y un psicólogo para tener una visión complementaria de las dos disciplinas involucradas en el EAT-LP y b) que tuvieran más de un año de antigüedad en el programa, ya que así es posible de que hayan tenido un año lectivo completo. En definitiva el Equipo Investigador quedó conformado por los estudiantes de Seminario de Titulo, un psicólogo, una psicóloga y una profesora del EAT-LP, con más de un año y medio de antigüedad en este programa. Se acordó que el Equipo debía reunirse quincenalmente y posteriormente ya más avanzado en el proceso de sistematización los estudiantes del Seminario de Titulo citaban a reuniones cuando el trabajo a realizar requería que estuvieran presentes el resto de los miembros del Equipo Investigador.

### **Etapas 1: Planificación del Proceso**

Esta fase implicó la reflexión grupal del equipo investigador, y giró en torno a 4 pasos metodológicos que sirvieron de base para la redacción del documento del plan o *proyecto de sistematización*<sup>11</sup> (FAO, 2004), que constituye el producto final de esta fase.

De acuerdo a lo plantado por FAO (2004) los 4 pasos metodológicos son los siguientes:

- a) **Delimitación del objetivo de la sistematización:** que implicó definir cuáles eran las metas que se esperaban obtener con la sistematización y la utilidad que ésta tuvo para el EAT-LP.

---

<sup>11</sup> Ver Anexo nº 1

- b) **Definición del objeto:** este paso implicó determinar cuál o cuáles son las experiencias que se querían sistematizar. En este caso la construcción de la estrategia de trabajo del EAT-LP
- c) **Identificación del eje de sistematización:** una vez delimitada la o las experiencias a sistematizar se procedió a delimitar el eje que condujo el proceso de sistematización, es decir, se procedió a determinar qué aspecto de la experiencia o experiencias definidas en el paso anterior serían sistematizadas. En este caso se consideraron los *hitos* y la *praxis* de dicha experiencia.
- d) **Definición del método a utilizar:** Según lo planteado por la FAO (2004) uno de los aspectos centrales del método es definir en que momento se realizará la sistematización. En este caso se trata de una sistematización correctiva que “se inicia durante la ejecución de la experiencia; implica hacer “...un alto en el camino” para analizarla y recatar lo aprendido. Sus resultados buscan rectificar o reorientar las acciones en curso para mejorar la intervención o experiencia sistematizada” (FAO, 2004, p. 32). En este paso también se consideró la discusión de aspectos metodológicos y operativos (Verger, 2002) encaminados a fijar plazos, recursos, materiales, etc. Este es el momento en el cual se ajustó por primera vez el diseño de estudio realizado por los investigadores del presente Seminario de Título. Este diseño fue negociado con el equipo investigador, evaluando la pertinencia de los procedimientos allí estipulados, junto con evaluar los instrumentos de recolección de datos.

Una vez que el equipo investigador llevó a cabo este proceso reflexivo procedió a redactar el documento del plan o proyecto de sistematización (FAO, 2004). Este documento puede ser hecho público y socializado con el resto de los participantes, quienes en un trabajo conjunto con el Equipo de Investigación, podrán realizar aportes, sugerencias, críticas, etc.

La definición del plan o proyecto de sistematización comenzó a mediados de Septiembre y concluyó su redacción final a principios de Noviembre del 2008. Esto fue

producto que hubo que discutir varias alternativas de plan metodológico entre los estudiantes del Seminario con el resto de los miembros del Equipo Investigador, en las reuniones correspondientes. Finalmente se presenta el plan definitivo al EAT-LP a través de una actividad desarrollada a fines de Octubre (en una reunión del EAT-LP), donde se da a conocer el plan (proyecto) de sistematización expuesto en papelógrafo y donde se realiza la entrega de un documento con sus puntos esenciales, al cual el resto de los miembros del Equipo Investigador posteriormente a esa actividad hicieron las últimas observaciones para entregarlo finalmente a principios de Noviembre, cuando ya estaba concluida la etapa de producción de datos.

## **Etapa 2: Recuperación, Análisis e Interpretación de la Experiencia**

En esta fase comenzó el proceso de sistematización propiamente tal. Esta etapa consiste en 5 pasos (producción de datos, ordenamiento de la información, análisis e interpretación crítica de la experiencia, síntesis de los aprendizajes y el informe técnico) que dan cuenta de la experiencia sistematizada y de los aprendizajes obtenidos en ella (FAO, 2004). El producto final de esta etapa es la presentación de los resultados de la sistematización materializados a través del *Informe Técnico*.

1. **Producción de Información:** Este paso fue desarrollado por el Equipo Investigador en conjunto con los demás participantes. Para ello se recurrió a toda la información que se encontraba disponible: informes finales, diagnósticos, documentos elaborados por las duplas del EAT-LP, lo que fue complementado con entrevistas individuales y un grupo focal. Estas técnicas de recopilación de la información han sido desarrolladas más adelante en el apartado correspondiente (instrumentos de recolección de la información).
2. **Ordenamiento de la información:** Este paso coincide con la etapa de codificación del análisis categorial teniendo en cuenta los ejes de la

sistematización, pero agregando además un componente adicional que es no perder de vista los 3 momentos de la experiencia sistematizada: *situación inicial, proceso de intervención y situación actual* (FAO, 2004).

El plan metodológico en un principio contempló la realización de 5 *entrevistas, un grupo focal*<sup>12</sup> y la *revisión de ciertos documentos* del EAT-LP. Finalmente se realizaron 5 entrevistas, por no poder contactarse con la persona para llevar a cabo la última. Esta persona era una ex asesora del EAT-LP. A continuación se presenta la siguiente tabla que describe a los entrevistados y a los participantes del grupo focal, y los documentos revisados para el presente estudio.

**Tabla n°5 : Descripción de los Participantes para la Producción de Datos**

<b>ENTREVISTAS INDIVIDUALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ex asesor: Profesora, 11 meses</li> <li>✓ Asesor: Psicóloga, 2 años</li> <li>✓ Integrante Coordinación: Psicóloga, 2 años</li> <li>✓ Asesor: Psicólogo, 5 meses</li> <li>✓ Asesor: Profesor, 6 meses</li> </ul>
<b>GRUPO FOCAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Asesor: Psicólogo, 2 años</li> <li>✓ Asesor: Psicóloga, 7 meses</li> <li>✓ Asesor: Profesor, 8 meses</li> <li>✓ Asesor: Psicólogo, 5 meses</li> </ul>
<b>DOCUMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios, Universidad de Valparaíso. (2007). <i>Propuesta Metodológica de Trabajo Asesoría Técnica: “Liceos Prioritarios: Construyendo Puentes Hacia el Aprendizaje”</i></li> <li>✓ MINEDUC, (2007). <i>Especificaciones técnicas y administrativas. Asesoría a Liceos Prioritarios.</i></li> <li>✓ Propuesta de Diagnóstico y Asesoría a Liceos Prioritarios (Universidad de Valparaíso, 2007b)</li> </ul>

<sup>12</sup> Si bien la literatura plantea que para realizar un grupo focal se debe disponer de mínimo 5 participantes (Mella, 2003b). Se tomo la decisión por un tema ético con las personas que estaban dispuestas a participar y que ya habían asistido para tal efecto y segundo porque con la información que se tenía recabada en las entrevistas era muy posible que se cumpliera el criterio de saturación del dato, cosa que en realidad si sucedió. Por último la dinámica intencionada por el moderador (incitar a los participantes a debatir encontrar puntos en común y diferencias entre ellos sobre los temas tratados) si corresponde a la de un grupo focal considerada como una técnica participativa y por lo tanto no corresponde clasificarla como una entrevista grupal.

Toda la producción de datos fue orientada a los ejes de la sistematización, es decir haciendo hincapié tanto en los *hitos* como en la *praxis*, que orientaron posteriormente el análisis para obtener resultados en función de los objetivos planteados en este estudio. Esta fase se comenzó a realizar cuando ya se logró definir los aspectos centrales del proyecto de sistematización, a pesar que aún no se contaba con su redacción final, pero sin embargo la definición de estos aspectos centrales (objetivos, objeto y eje) permitió orientar la producción de datos, realizando pequeñas modificaciones de acuerdo a las contingencias, por ejemplo revisar menos documentos de los planteados inicialmente.

Esta fase se desarrolló entre la primera y segunda semana de Octubre y culminó a principios de Noviembre (2008)

El tema de dividir la experiencia en diferentes momentos, situación inicial, proceso de intervención y situación actual se desarrolló más adelante en una actividad con los integrantes del EAT-LP en la fase de análisis del proceso, teniendo en cuenta como se señaló anteriormente la perspectiva democrática del conocimiento (Perez-Serrano, 1994), sin embargo en la producción de datos se tuvo en cuenta el criterio cronológico al plantear las preguntas: *¿Cómo se enteran de la estrategia de trabajo o qué pueden describir de sus inicios?*, *¿Ha habido cambios a partir de ese primer acercamiento hasta ahora? Si ha habido cambios ¿Cuáles son importantes?* y *¿Qué es lo que se conoce del estado actual de la estrategia?*

3. **Análisis e Interpretación Crítica de la Experiencia:** Para poder desarrollar el análisis e interpretación se requiere la participación del grupo de participantes, en este caso los miembros del EAT-LP. Se recomienda que este análisis sea desarrollado mediante un *taller de problematización de la información*. Dentro de la propuesta metodológica de la FAO (2004) se consideran 4 pasos:
  - a. Información de los resultados del análisis de los datos
  - b. Definición de los acuerdos principales en torno a la situación inicial, proceso de intervención y situación actual de la experiencia.

- c. Discusión de los desacuerdos basados en el punto anterior, buscando la resolución de esas diferencias.
- d. Se realiza una lectura de las conclusiones

Posteriormente en una segunda sesión se deberá desarrollar un taller de interpretación basado en el debate y la indagación que responda a ciertas interrogantes como:

- a. ¿Qué etapas y cambios ha habido en la experiencia?
- b. ¿Qué elementos claves potenciaron y debilitaron la experiencia?
- c. ¿Qué factores influyen en los diferentes niveles de la experiencia?
- d. ¿Qué lecciones aprendidas quedan de la experiencia (deseadas o no)?

En la sistematización de experiencias el planteamiento de estas interrogantes debe llevar a una reflexión crítica y profunda de la experiencia constituyéndose en si misma en el cuerpo de la interpretación (FAO, 2004).

Esta fase fue finalmente la más larga de todo el proceso de sistematización comenzó una vez concluida la producción de datos (a principios de Noviembre, 2008) y finalizó la segunda semana de Enero (2009). Sin duda fue la etapa más compleja y la que más costó que se llevara a cabo, en ésta es donde más resaltó el carácter emergente del diseño de este estudio, ya que hubo que tomar muchas decisiones, devolverse algunos pasos y comenzar a realizar el trabajo de nuevo, en esta etapa se tomaron muchas decisiones en base a la contingencia y fue la que más hizo variar la planificación previa.

La fase de análisis del proceso fue desarrollada conjugando el análisis de los datos realizado por los investigadores de este estudio, en el cual se codificó una entrevista y se presentó al EAT-LP para que realizara una primera categorización (tercera semana de Noviembre), la que fue complementada posteriormente por el Equipo Investigador en una reunión para tal efecto. Posteriormente con el material parcialmente analizado por los investigadores se realizó una segunda categorización (esta

correspondió a las subcategorías de las que se habla en los resultados) que fue presentada al EAT-LP a través de una segunda actividad realizada con el EAT-LP donde se dividió a los participantes en grupos para realizar el taller de análisis, pero no se consideraron los acuerdos y desacuerdos de la propuesta metodológica de la FAO (2004) sino que esta parte estuvo a cargo de los investigadores triangulando la información aportada por los grupos y de esta manera encontrar acuerdos y desacuerdos. Posteriormente a esto se realiza una segunda sesión presentando las categorías definitivas a través de un documento resumen de categorías y un esquema de la Síntesis Integrativa. El fin de esta actividad era profundizar sobre la sesión anterior para extraer las interpretaciones y conclusiones de los participantes, finalmente en ésta sesión no se cumplió con el objetivo esperado por lo que se hace uso solo de la primera sesión para presentar los resultados definitivos en la presente investigación. El impacto que tuvo esta situación es que no se pudo realizar la Interpretación Crítica de la Experiencia, por lo que finalmente la sistematización bordea más lo cualitativo, naturalista o hermenéutico, que lo Sociocrítico, considerando algunos elementos de este paradigma como son la perspectiva democrática del conocimiento (Pérez-Serrano, 1994). El *taller de análisis y problematización* desarrollado, contempló dos sesiones de trabajo realizadas en las reuniones semanales del EAT-LP, la primera sesión se realizó la cuarta semana de Diciembre y la segunda, la segunda semana de Enero. Para realizar ambas sesiones se dividió a los participantes en grupo y se utilizó un cuadro que aludía a los momentos de la experiencia a sistematizar.

El detalle de todo el proceso de análisis con su correspondiente argumentación teórica se dará a conocer en el apartado de *Procedimiento General de Análisis de Datos*, ya que lo presentado hasta ahora es solo una síntesis que pretende dar cuenta a grandes rasgos del trabajo realizado.

4. **Síntesis de los Aprendizajes:** Este paso consiste en extraer las conclusiones que se hayan formulado en el *taller de interpretación* y que deben formularse en términos de lecciones aprendidas (FAO, 2004). Como se mencionó

anteriormente este taller no fue realizado por lo que para la síntesis de los aprendizajes en los resultados sólo han sido presentadas las lecciones aprendidas que se obtuvieron en la primera sesión de análisis, las cuales se extrajeron de los momentos de la experiencia sistematizada a partir de las subcategorías presentadas en ese momento.

5. **El Informe Técnico:** Al finalizar el proceso de sistematización debe redactarse el informe técnico que es el producto o resultado de la sistematización propiamente tal. El apartado de resultados del presente estudio se estructura de acuerdo al cuerpo central de un Informe Técnico según la FAO (2004). Sin embargo con la adaptación realizada de sólo considerar la estructura central aún quedo muy extenso por lo que se elaboró una síntesis de este apartado quedando como un informe o documento de la investigación a disposición del EAT-LP, pudiendo así ser consultado por todos sus miembros, teniendo una visión global y a grandes rasgos del estudio, y para los que quieran mayor información podrán consultar el presente Seminario de Título.

### **3.3 Técnicas de Producción de Datos:**

- Entrevista Focalizada sobre Temas Precisos: Forma parte de las Técnicas referidas a la Entrevista Informal (Alonso, 1998). En el caso de la entrevista focalizada sobre temas precisos, los entrevistadores diseñan la expresión y el estilo de las preguntas para cada individuo particular, y preguntan en un orden apropiado para el entrevistado. La meta será asegurar que las preguntas tengan el sentido apropiado para cada situación e invitar a la conversación para que se responda con facilidad (Alonso, 1998). Tal entrevista requiere una gran habilidad por parte del investigador, que debe no sólo ser un oyente empático, sino también un buen conversador, capaz de mantener un diálogo, y ser un teórico social, enlazando respuestas y contenidos en un amplio campo de conocimiento. Con la

entrevista informal no se asume que el planteamiento de preguntas apropiadas y el estilo de respuesta se conozcan de antemano, sino que es en la propia entrevista abierta donde se genera, en la progresión de un proceso de interacción entre investigador y entrevistado. Asimismo el investigador ha de ser consciente de las preguntas relevantes y significativas (Alonso, 1998). Para esto, es necesario considerar que la entrevista es una forma de diálogo social que, como tal, se ve sometido a la regla de la pertinencia. Cuando las partes desconocen los retos y los objetivos de su diálogo, el discurso que producen carece de sentido, por lo que es de suma importancia que el entrevistado conozca tanto los fines como los contenidos de la entrevista (Alonso, 1998).

- Grupo Focal: Los grupos focales son entrevistas de grupo donde un moderador guía la conversación frente a un pequeño número de personas (6 a 10 personas, Mella (2003b), plantea que pueden ser 5), con respecto a un tema propuesto. Generalmente esas personas provienen de un contexto relativamente similar. El conjunto de datos e informaciones se extrae de la discusión grupal, es decir, de la interacción entre los participantes obteniéndose información enriquecida con respecto a percepciones y actitudes, las cuales están a la base de sus conductas. La utilidad de los grupos focales esta orientada preferentemente a aprender acerca de opiniones y comportamientos de la gente en los que se sabe muy poco o casi nada (Mella, 2003b). “Los grupos focales son ante todo un método de investigación cualitativa, donde la discusión grupal se utiliza como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes” (Mella, 2003b, p.213).
- Técnicas Documentales y Textuales: “Documentos, libros, informes, panfletos, comunicaciones, en definitiva, textos de toda índole son productos habituales en los contextos sociales que se van a analizar. Su recogida, su codificación, catalogación y clasificación son tareas imprescindibles en la mayor parte de trabajos de investigación de campo” (Iñiguez, 1999, p. 121). En este caso, se

utilizarán ciertos documentos oficiales de la Asesoría Técnica para comprender mejor la realidad.

- Técnicas Participativas: En esta categoría, aparecen los grupos focales, los que consisten en “grupos de discusión organizados alrededor de una temática —en este caso la experiencia que queremos reconstruir—que permiten obtener gran cantidad de información colectiva, y lo suficientemente profunda, en corto tiempo” (FAO, 2004, p. 34). Entre estas técnicas cabe mencionar la lluvia de ideas, las líneas de tendencia (que permiten graficar los cambios que ha habido en temas claves o específicos); la línea de tiempo (que está especialmente indicada para reconstruir la cronología de la experiencia a sistematizar). El diagrama de organización permite identificar la acción de las instituciones y las interacciones entre ellas. El mapeo participativo del espacio, es otra técnica que permite localizar y delimitar los diferentes usos del espacio (FAO, 2004)

### **3.4 Procedimiento General de Análisis de Datos**

Se recurrió al análisis de contenido, como técnica que permite tanto el análisis como la interpretación de los datos. En palabras de Piñuel, el análisis de contenido categorial puede comprenderse como:

(...) el conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces *cualitativas*, (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos – léase “textos” como cualquier producción de realidad -, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002, p. 2)

El análisis de contenido es una herramienta, es decir, una técnica de investigación que permite sistematizar información (Ibáñez, 1986). A través del análisis de esta investigación, se buscó inferir significados que trasciendan la mera y directa manifestación, por lo que adquiere sentido, trabajar con el análisis cualitativo de contenido categorial. En dicha técnica de análisis, a diferencia del cuantitativo, el contexto ocupa un lugar central ya que sólo mediante su consideración será posible hacer una interpretación (Vázquez, 1994).

Existe diversidad de análisis de contenido categorial, pero el que se utilizó en este estudio es el análisis temático; es decir, el referido al trabajo con temas provenientes de declaraciones manifiestas y directas, cómo éstas se formulan, qué temas se vinculan, cuáles son los aspectos recurrentes, los aspectos principales, los subsidiarios, las expresiones que se utilizan, etc. (Vázquez, 1994).

En la propuesta de análisis desarrollada por Vázquez (1994), el análisis cualitativo de contenido categorial puede distinguir tres etapas consecutivas y recursivas:

- Etapa de preanálisis: Definida por el proceso de organización del material que se requiere analizar. Se diseñan y definen los ejes del plan que permite examinar los datos y realizar, efectivamente, el análisis de contenido (Vázquez, 1994)
- Etapa de codificación: Corresponde genuinamente al análisis del Corpus. El proceso consiste en operar una transformación de datos brutos (el material original) a datos útiles (resultados del análisis en función de los objetivos establecidos) (Vázquez, 1994)
- Etapa de categorización: Organizar y clasificar las unidades obtenidas en base a criterios de diferenciación con el fin de poder obtener una visión condensada de los datos con los que se estará trabajando (Vázquez, 1994). Alvira, García e Ibáñez, hacen referencia al proceso de categorización señalando que:

El establecimiento del sistema de categorías a utilizar es indudablemente el elemento más importante en la infraestructura del análisis de contenido. Su

éxito o fracaso depende fundamentalmente del sistema de categorías que se ha empleado, de cuán bien se ajustan las categorías al problema y al contenido del material a analizar, y de cuan claramente han sido delineadas, formuladas y definidas (Alvira, García e Ibañez, 2003, p. 563).

El análisis de este estudio fue desarrollado en sus distintas etapas según lo propuesto por Vázquez (1994). Contemplo en la *etapa de preanálisis* la revisión de todo el material obtenido en la producción de datos, las entrevistas los documentos finalmente elegidos, el grupo focal. Esto permitió conocer y tener un manejo de los distintos temas de los cuales se hablaba en las fuentes de información, principalmente se consideraron los aspectos que tuvieran relación con los ejes de la sistematización, es decir, con los *hitos* y la *praxis*, pero también se consideraron aspectos que si bien en primera instancia no tenían mucha relación, después de una segunda mirada su vinculación aparecía fundamental con lo propuesto anteriormente, por ejemplo fue el caso de las condiciones laborales (referidas a lo económico-administrativo) y cómo están afectando el proceso interno y externo de trabajo del EAT-LP. En la *etapa de codificación* se procedió a trabajar sobre la base de unidades de análisis tal como plantea Vázquez (1994), etapa en la que se busca transformar el material original (los datos brutos) en datos útiles para poder realizar el análisis propiamente tal. Las unidades de análisis de las que habla el autor, son “(...) los elementos de la comunicación en los que se va a centrar el análisis” (Alvira, García e Ibañez, 2003, p. 561). Estas unidades de análisis fueron claves en el tratamiento de los datos en este estudio, y se dividen en unidades de muestreo, unidades de registro, unidades de contexto y categorías:

- Unidades de muestreo: Son las diversas partes de la realidad sometida a observación, aspectos de la comunicación que pueden formar parte de una muestra de elementos, para a continuación ser objeto de análisis (Alvira, García e Ibañez, 2003). Es decir, las unidades de muestreo corresponden a la producción de datos: entrevistas, grupos focales y documentos.

- Unidades de registro: “Es la mínima porción del contenido que el investigador aísla y separa por aparecer allí uno de los símbolos, palabras clave, eslogan o temas que el investigador considera significativo” (Alvira, García e Ibáñez, 2003, p. 561). Requiere un nivel de abstracción de la idea o de lo que se quiere decir en la unidad de contexto. Al ser más breve y al conservar el significado es más manipulable para formar categorías o pre-categorías.
- Unidades de contexto: Es la porción de unidad de muestreo que tiene que ser examinada para poder caracterizar una unidad de registro.

Así se trata de una comunicación escrita, la unidad de contexto es el pasaje en el que está situado la unidad de registro que define el significado preciso de esta última y es por tanto, el pasaje que el investigador tiene que leer para determinar como está tratado un determinado símbolo, personaje, tema, etc. (...) las unidades de contexto más comúnmente empleadas son la frase, el párrafo, un capítulo, sección, segmento de la comunicación, y el documento entero (...) (Alvira, García e Ibáñez, 2003, p. 562)

- Categorías: “Las categorías son los casilleros entre los que se van a distribuir las unidades de registro para su clasificación y recuento” (Alvira, García e Ibáñez, 2003, p. 563). El desarrollo de un sistema de categorías es complejo en la investigación cualitativa, donde es necesario sumergirse en el contenido del material a analizar, examinándolo cuidadosamente para hallar pistas que permitan formular principios de clasificación de los que se derivan categorías (Alvira, García e Ibáñez, 2003). Una categoría representa una forma de juicio expresada como síntesis de las diversas manifestaciones de la realidad observada (Prieto, 2001). Las categorías, tal como ocurrió en esta investigación, deben “(...) surgir del material que se tiene a mano, es decir, de lo que se ha recogido previamente (...). De ninguna manera se pueden forzar tópicos (...)” (Prieto, 2001, p. 22).

Según Prieto (2001), las categorías a las que se hace alusión, implican un proceso de explicación e interpretación de la información recogida. En el análisis de los datos, “se intenta comprender o interpretar los hallazgos del estudio, por lo tanto se realizan procesos de reflexión constante que van más allá de una reflexión lineal o literal que sólo da cuenta de las descripciones simples de lo observado” (Prieto, 2001, p. 22).

Para Prieto (2001) esto no significa que se inventan las interpretaciones, ya que se extraen de los datos obtenidos con anterioridad, por lo que es necesario identificar la evidencia de entre los datos que se tiene, para probar que lo que se está diciendo tiene un referente empírico y no es el producto de una interpretación antojadiza o arbitraria.

En el presente estudio, además de utilizar el análisis de contenido categorial temático desde un punto de vista interpretativo, tal como sugiere Prieto (2001), se asume una perspectiva democrática del conocimiento, así como los procesos implicados en su elaboración; tal como lo sugiere Pérez Serrano (1994) para las investigaciones participativas.

Tal como se mencionó anteriormente, los momentos del presente estudio fueron negociados con los diversos participantes, diseñando con ellos la estrategia de recopilación de información, y construyendo en conjunto, los análisis e interpretación de los datos, otorgándole mayor confiabilidad a los resultados de esta investigación. Lo anterior, se puede evidenciar en los siguientes criterios de confiabilidad utilizados, todos los cuales corresponden a una investigación con características participativas (Skrtic, en Ruiz e Ipizúa, 1989):

- Respecto de la credibilidad:
- Triangulación: Se recurrió al criterio de triangulación de los datos (fuentes) y de las perspectivas (más de una teoría), contrastando unos con otros con el fin de confirmar datos e interpretaciones con distintos miembros del EAT-LP.

- Respecto de la dependencia:
  - Auditoria de Dependencia: El proceso de control seguido por los investigadores, fue constantemente examinado por un equipo de investigadores pertenecientes al propio programa, del cual los autores de este estudio formaron parte una vez iniciada la aplicación de la sistematización (a fines de Julio del 2008). Este punto esta referido específicamente a la conformación del Equipo Investigador de la Sistematización, que llevó a cabo el proceso y se encargó de expandirlo al resto del EAT-LP.
  
- Respecto de la confirmabilidad<sup>13</sup>:
  - Auditoria de confirmabilidad: Se controló a través de agentes sociales diferentes de los investigadores (seminaristas y equipo investigador), la relación existente entre datos brutos y las deducciones e interpretaciones extraídas de ellos. En este sentido, se realizó una interpretación exhaustiva con el EAT-LP con respecto a los hallazgos del Análisis de Contenido elaborado por los autores de esta investigación. Con ellos, se constituyó la confirmación de estos análisis. Este criterio está referido específicamente cuando se realizó el *taller de análisis* y el *taller de interpretación* con todo el EAT-LP, por lo tanto este análisis e interpretación, cuenta con los juicios de los actores que conforman dicho equipo.

---

<sup>13</sup> Este criterio no se cumple cabalmente debido a que no se pudo realizar el taller de interpretación crítica con los participantes del EAT-LP.

## V. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se materializan a través de un **Informe Técnico** que es el producto final de una Sistematización de Experiencias. Este informe presenta la siguiente estructura siendo esta una adaptación más sintetizada de la propuesta metodológica de la FAO (2004) abordando sus aspectos centrales. Este informe entonces considera el *problema y el contexto* que tiene relación con la fundamentación de la sistematización, del *¿Por qué?* y *¿Dónde?* se realiza. Este apartado sirve como introducción a la presentación de los resultados propiamente tal que contempla el *análisis de contenido categorial temático*, con sus respectivas categoría y síntesis integrativa, y el *análisis del desarrollo de la experiencia*, es decir, los momentos de la experiencia sistematizada, incluyendo las lecciones aprendidas.

### 1. El Problema y el Contexto (Fundamentación)

Dentro de las políticas educativas provenientes del MINEDUC, se han implementado una serie de programas cuyo objetivo ha sido mejorar la calidad educativa. Dentro de estos programas se encuentran los programas generales como el “Liceo Para Todos” y los programas focalizados como el “Liceo Prioritario”. En este sentido, este último se plantea como un “*acompañamiento*” que deben dar instituciones de educación superior a los liceos que participen de dicha estrategia focalizada, a modo de Asesoría Técnica. Es entonces como se conforma desde el Departamento de Psicología Educacional de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, un Equipo de Asesoría Técnica (EAT-LP), que se encuentra trabajando desde Septiembre del 2006 y que actualmente cuenta con 17 profesionales, tanto psicólogos como docentes.

Desde el EAT-LP surge la necesidad de sistematizar el trabajo realizado hasta ahora en el programa. Ante la pregunta *¿Por qué sistematizar?*, las respuestas que surgen son ordenar la experiencia, ya que se cuenta con mucha información que se encuentra

muy dispersa, pero también está presente el hecho de generar un proceso de reflexión sobre las propias prácticas.

Desde el Seminario de Título surge el interés de los estudiantes en el programa, y el deseo de cómo poder desarrollar el seminario en él. En este sentido los estudiantes proponen una metodología de *Sistematización de Experiencias* por considerarla pertinente para responder a las expectativas del EAT-LP.

## **2. Presentación del Análisis de Contenido Categorical Temático**

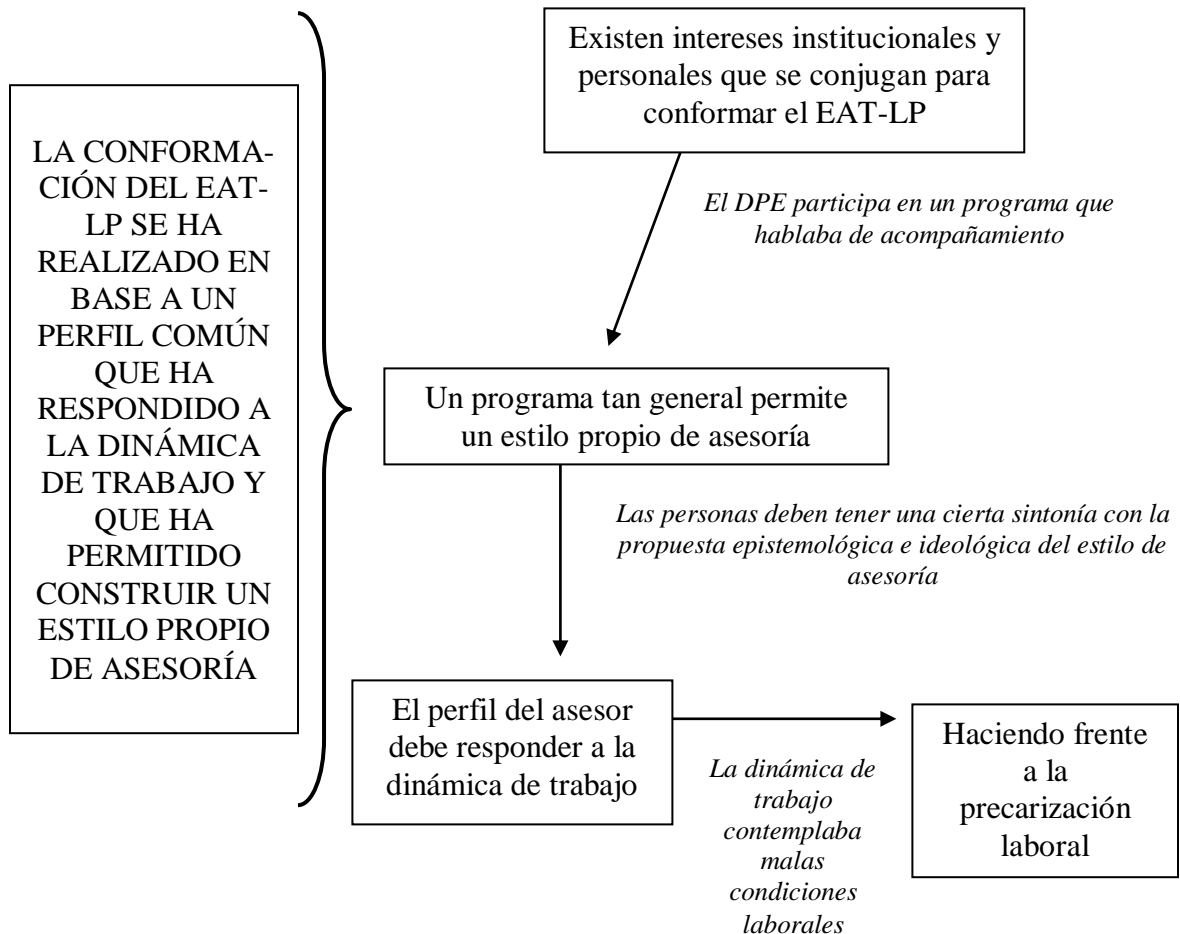
### **2.1 Categorías de Análisis**

**A) La conformación del EAT-LP se ha realizado en base a un perfil común que ha respondido a la dinámica de trabajo y que ha permitido construir un estilo propio de Asesoría Técnica**

Esta categoría da cuenta de la conformación del EAT-LP. Principalmente ésta conformación se debe tanto a intereses institucionales como a personales. En cuanto a los intereses institucionales se considera la proyección del Departamento de Psicología Educacional, es decir, comenzar a trabajar fuera de la Universidad. En cuanto a los intereses personales aparece como interesante el que este sea un programa que permite realizar un trabajo con cierta flexibilidad en los liceos. Este programa hablaba de acompañamiento pero no lo definía. Al estar poco claro este concepto el EAT-LP, comienza a definir su propio estilo de asesoría, el cual se encuentra posicionado epistemológica e ideológicamente. A raíz de esto es que se comienza a configurar un perfil de las personas que ingresan a este equipo que debe estar en sintonía con esas ideas y debe responder a la dinámica de trabajo. Uno de los puntos críticos propios de la dinámica de trabajo de este equipo es lo referido a los problemas económicos-administrativos, por lo que las personas que persisten aquí a pesar de estas dificultades

demuestran un gran compromiso con lo que están haciendo. Se presenta el esquema correspondiente a continuación:

**Figura n°1: Esquema Categoría A**



**a) Existen intereses institucionales y personales que se conjugan para conformar el EAT-LP**

Síntesis Descriptiva: Esta subcategoría está referida a los inicios del programa y cómo se fue conformando el EAT-LP. Existen intereses institucionales del Departamento de Psicología Educativa (DPE) que se conjugan con los intereses de las personas que comienzan a conformar el EAT-LP, debido a que les hace sentido trabajar

en un programa como este cuando se enteran de que se trata, interpretándolo como una iniciativa distinta a las otras intervenciones educativas implementadas por MINEDUC anteriormente, principalmente en cuanto a la libertad percibida para poder realizar el trabajo con los liceos.

En primer lugar existía un vínculo previo de la Escuela de Psicología con el Ministerio que permitió que el DPE (Departamento de Psicología Educativa) comience a trabajar fuera de la universidad concursando en proyectos relacionados con el ámbito educativo y de esta manera proyectarse hacia la comunidad.

*“Ministerio ya nos tenía como escuela de psicología dentro yo diría de su red como para hacer la licitación, porque ya la escuela había estado trabajando en el programa “Liceos para Todos”. Eso implicó que llegó a (nombra a compañero de trabajo) una invitación desde Ministerio para hacer la presentación a esta licitación de alguna propuesta que a nosotros nos interesara, como escuela...”* (Extracto de Entrevista III-1)<sup>14</sup>

*“...pero ahora como no solamente ya estar viéndolo desde la Universidad, sino que también hacia la comunidad, entonces era como vincularse más con el tema, los problemas desde la Universidad, desde la escuela y desde ahí desarrollar estrategias y hacer insumos para nosotros como departamento y como escuela también...”* (Extracto de Entrevista III-4)

Como DPE se comienza a generar una propuesta para ser presentada al MINEDUC, ya que resulta interesante el tema de la gestión escolar percibido como un tema netamente educativo.

*“...entonces la verdad como tenía que ver con el tema netamente escolar, aun cuando era gestión pero era un tema educativo propiamente tal, decidimos como ver la manera nosotros de generar la propuesta...”* (Extracto de Entrevista III-2)

---

<sup>14</sup> Extracto de Entrevista III-1: Este código que arriba se encuentra en paréntesis corresponde al número de entrevista de donde se extrajo la cita o unidad de contexto para fundamentar el análisis, es decir corresponde a la entrevista N° III y el número 1 corresponde a la primera cita destacada en la transcripción de dicha entrevista (ver anexos). Este código se introduce con el fin de facilitar la búsqueda en los anexos por si el lector quiere contextualizar aún más la información acerca del dato. Todo el resto de los códigos siguen esta misma lógica.

Se comienzan a realizar los contactos con las personas que podrían configurar el EAT-LP. Las personas contactadas estaban relacionadas con el ámbito educativo y algunas eran conocidas de las personas que estaban participando en el proyecto.

*“...iban a requerir personas del ámbito educativo para armar equipos y ( nombra a compañero de trabajo) que ya me conocía me habló y me dijo que si a mí me interesaría ingresar a este equipo...”* (Extracto de Entrevista I-1)

*“...converse con ( nombra a compañero de trabajo) sobre el...porque él también es del área de educación, y me comento que había un programa y que necesitaban a lo mejor gente...”* (Extracto de Entrevista II-1)

Se les informó a las personas contactadas inicialmente de que se trataba el programa, personalmente con una integrante de coordinación y en cuya reunión también se les presentaban los términos de referencia (bases técnicas) para que supieran de qué se trataba el programa.

*“...y después me llama ( nombra a integrante de coordinación del programa) y me cuenta del programa, de lo que se trata, me muestra las bases, las bases que se llenaban, las del proyecto y ahí las leí más o menos entendí de que se trataban, y así me enteré...”* (Extracto Entrevista II-2)

Aparece como un elemento significativo la manifestación del interés por la educación pública en las personas que ingresan al EAT-LP y también porque este programa se le presentaba a los asesores como una posibilidad para hacer su uso de su creatividad en la elaboración de propuestas de acción, con respecto a otras intervenciones educativas desarrolladas con anterioridad.

*“Primero porque tenía que ver con la educación pública...era un programa donde se trabajaba con, en este caso liceos que son municipalizados y que con todo lo que ya se estaba gestando respecto como a esta situación un poco más de crisis que ya se estaba develando, resultaba como interesante poder entrar a desarrollar un trabajo que a nosotros nos pareciera interesante, en ese ámbito...”* (Extracto de Entrevista III-3)

*“...como que no venía tan rígidamente establecido cómo hacerlo, uno podía generar ahí la propuesta y eso me pareció súper positivo porque si hubiese sido al revés probablemente hubiéramos requerido un recurso humano distinto, otros tiempos, otros recursos, seguramente tampoco nos hacía tanto sentido o a mi no me hacía tanto sentido, pero cuando lo leí dije, no esto es como un espacio interesante para empezar a trabajar directamente con ciertos establecimientos, donde uno sea capaz también de generar propuestas, yo no lo vi tan cerrado cuando los leí, no venía ahí...sí venía por gestión, por ámbitos de gestión, pero no venía el cómo especificado, eso le da a uno cierta libertad...”* (Extracto de Entrevista III-6)

*“...si me preguntas a mí de porqué me llama la atención, tiene que ver con un espacio, un: que trabaja con la educación pública municipalizada, que me pareció interesante. Dos: que explicita o al menos en lo términos de referencia dan cuenta del ministerio (...) de una especie de aprendizaje básico que tiene el ministerio con la experiencia de “escuelas críticas”, ¡yah! y una de esas cosas es que en vez de tender a ser un programa tan estructurado cómo fue el “liceo para todos” o los programas auxiliares en las escuelas críticas, dicen ya hagamos algo más amplio y les dan más libertades a las universidades para hacer sus correspondientes apuestas (...) Yo creo que eso a mi en lo personal me llamo la atención porque significaba, que más allá de las declaraciones de buena gente que pudieran venir del ministerio, existía como una especie de posibilidad de hacer algo diferente y de tantear ahí el proceso.”* (Extracto de Grupo Focal -4)

Una de las características que fue percibida como distintiva respecto a los lineamientos de este programa es que no se planteaba como una intervención dirigida, sino que se respetaba la dinámica de trabajo en los liceos, basándose más bien en una mirada de reconocimiento de los saberes prácticos.

*“...cuando yo lo leí, ya me pareció que no tenía que ver con esto de la intervención, que ya había un cierto respeto por la dinámica de trabajo de los mismos liceos, como que no aparecía que uno tuviese que ir como a hacer capacitación...estrategias muy desde afuera y a mi que yo lo leí me pareció súper interesante y me hacía mucho sentido, era como decir en realidad es una forma distinta de abordar el tema a como se iba haciendo, con la crítica que puede uno hacer, que la capacitación ya ha sido mucha, ya hay insumos, pero no se le sacaba partido, no se trabaja con lo que ya saben los liceos, entonces yo al leerlo así... Si mira, me aparecía que eso se estaba respetando, como lo que cada liceo ya podía haber estado haciendo y que uno podía ocuparlo como un insumo...”* (Extracto de Entrevista III-5)

Este programa en sus términos de referencia o bases técnicas se refería al *Acompañamiento*, aunque no lo definía, sólo lo mencionaba.

*“Esta estrategia se desarrollará en un grupo de liceos de la Región, los cuales han aceptado la invitación de ser parte de esta iniciativa e iniciar un proceso de mejoramiento de sus resultados educativos, con el apoyo y **acompañamiento** de asistencia técnica externa” (MINEDUC, 2007, p.11)*

*“...había una base técnica de ministerio, que decía bien poco puntualmente, era muy general, y hablaba de acompañamiento...” (Extracto de Entrevista II-17)*

Como lo que se planteaba como acompañamiento era tan general que quedaba al juicio de la institución asesora las interpretaciones asignadas a este concepto, así como el procedimiento de trabajo en los liceos. Todo esto, opera como una fortaleza para el equipo de trabajo, ya que se asume como un desafío la posibilidad de un estilo propio de asesoría.

#### **b) Un programa tan general permite construir un estilo propio de Asesoría**

*Síntesis Descriptiva:* Esta subcategoría refiere a un momento en el que se comienza a construir un estilo propio de asesoría debido a lo general de la propuesta del MINEDUC. En un principio se entrega un proyecto final de Asesoría Técnica que responde a esos términos. En la medida que ya se iba realizando el trabajo en los liceos y debido a las demandas del MINEDUC es que comienza a definirse un estilo propio de asesoría. La estrategia de trabajo o el modelo de asesoría que se ha ido construyendo posee un marco epistemológico común y se ha adaptado a distintas técnicas que respondan a la práctica misma del trabajo realizado con los liceos.

El primer proyecto de Asesoría Técnica es considerado bastante amplio o genérico tanto por las personas que lo realizaron, como por las personas que fueron ingresando al EAT-LP, lo que se vincula con una sensación de poca claridad respecto de lo que se debía hacer.

*“...se hace el primer proyecto, que fue revisado, que se devolvió, que se yo, se hizo hasta que se término, se envió la pauta final, y ese proyecto responde a esas bases (...) agrega lo de la participación y otras temáticas, pero macro también no es nada muy definido...”* (Extracto de Entrevista II-18)

*“La primera porque hubo que hacer dos, porque hemos presentado dos licitaciones, entonces la primera la de 2006, que fue la que conversamos acá y que terminamos haciendo ( nombra compañero de trabajo) y yo más fuerte, más insumos más específicos de algunas colegas del departamento, esa era la propuesta que era súper genérica, mucho más acotada y que no llevaba el cómo especificado...”* (Extracto de Entrevista III-7)

Pese a esta falta de claridad fundamentalmente asociada al procedimiento y lo que se esperaba de la AT, el MINEDUC entregaba algunas directrices en determinados aspectos que podrían considerarse como estratégicos. Sin embargo, la principal tensión se vive cuando se le pide al equipo que desarrolle una estrategia sin conocer el contexto específico en el que esta estrategia se desarrollaría.

*“...era un cómo que no estaba tan claro y tampoco lo teníamos claro, porque cuando lo conversábamos decíamos pero cómo podemos decir cómo si tampoco estábamos, no conocíamos ni los liceos a todo esto en esa fecha, no conocíamos ni los liceos, ese es un tema importante para nosotros, hicimos la propuesta sin conocer los liceos, entonces la devuelta al Ministerio era también, pero cómo podemos decir cómo lo vamos a hacer en términos incluso genéricos si tampoco hemos estado ni sabemos cuales son los liceos, no tenemos ningún insumo ahora, es todo desde lo muy teórico, no teníamos nada armado, ahí tan desde lo teórico en el cómo, sí desde respetar sus tiempos, sí desde el estar cerca, si desde respetar como las dinámicas de los liceos, ¿Cómo? es más bien, como la posición, desde ¿Dónde? pero no como íbamos a hacerlo en lo concreto.”* (Extracto de Entrevista III-9)

*“Haber lo que pasa es que en el tema de como del inicio del programa, ¿estrategia?, ¿estrategia! No había una estrategia y eso es un tema que un poco se converso más de una vez dentro del equipo, que alrededor después de uno 4 o 5 meses recién apareció algún tipo de atisbo de posible estrategia y es cuando nos llama un poco ministerio a hacer eso.”* (Extracto de Grupo Focal -3)

*“Como que uno puede hablar de la estrategia de que cosa más interesante no, porque no había algo la verdad, era súper difusa, lo único que había en términos estratégicos era este paraguas del SACGE que no es precisamente lo más motivante que hay, pero este paraguas era como lo único que había de estratégico, esta cosa de dividir las cosas*

*por ámbito, esa cosa de que trabajas en 4 ámbitos y que el quinto que es el resultado tiene que tener algún tipo de impacto...”* (Extracto de Grupo Focal -5)

Es así como la estrategia ha ido evolucionando no sólo en sus niveles de complejidad, sino además, en algunos elementos de su contenido. Esto, ya que se iba retroalimentando desde la práctica de algunas duplas, lo que posteriormente se fue presentando al resto de los integrantes del EAT-LP. Esto, se llevaba a cabo principalmente para conformar una propuesta como equipo, y elaborar así una estrategia que respondiera a la demanda del MINEDUC de definir un estilo propio de asesoría. La principal sensación al interior del equipo, era que urgía denominar de alguna manera lo que se estaba realizando en los liceos,. Se comenzó a trabajar en este tema en las reuniones llegando a una definición que es presentada en una Jornada en Santiago.

*“...y ahí se armó la propuesta entre esas dos visiones, y ahí apareció el tema de la colaboración, y ahí se le puso nombre y eso se llevó al equipo, eso se conversó y esa propuesta que se llevó a ministerio surgió de ahí, de esa discusión, de esa reflexión, pero fue también por solicitud externa de haber necesitamos cómo llamar a esto, o sea cuando ese pónganle nombre, que lo llevemos...bien conversemos de eso allá en Santiago, y fue desde el terreno, fue levantado desde la práctica y esencialmente, eso no es menor, desde dos experiencias, desde (nombra 2 liceos del interior de la quinta región) esencialmente...”* (Extracto de Entrevista III-11)

En un principio la forma de entender el Acompañamiento era bien difusa, porque como surgía desde las prácticas de las duplas en terreno había variedad en la manera de entender el concepto. Se comienza a reflexionar en las reuniones acerca del concepto llegando finalmente a una definición como equipo.

*“...el trabajo que hicimos interno de definición propia de este equipo de qué entendíamos por acompañamiento porque lo teníamos como bien difuso, de hecho habíamos tenido varias experiencias en terreno de diferentes formas de acompañar en donde nos parecía que algunas tenían más sentido para nosotros, también de estar haciendo cosas de estar trabajando abiertamente con el liceo y no estar como en una cosa muy pasiva, tuvimos que definirlo porque ahí habían muchas formas de definirlo antes de hacer una sola definición, entonces lo definimos en conjunto y uno cuando ve los documentos que tenemos de eso, la definición que está, que es una más o menos*

*larga, eso se hizo en reunión, se hizo en conjunto, la trabajamos durante algunas semanas y esa fue a la que llegamos...”* (Extracto de Entrevista III-13)

La estrategia construida hasta ese momento no estaba tan clara para todos los asesores, en parte debido a que fue construida sólo por algunos de ellos. En base a esto cuando se menciona que fue construida participativamente por todos los miembros del EAT-LP, esto aparece como contradictorio, ya que no se está considerando que la constitución del equipo ha ido cambiando, por lo tanto las personas que van llegando la van recibiendo de determinadas maneras, algunos no la comparten tal cual está planteada, a otros le hace más sentido. Esto da cuenta de la necesidad de que la estrategia tiene que ir reformulándose y por lo tanto la estrategia de Acompañamiento se va construyendo en pro de su mejora.

*“Yo creo que se ha ido perfeccionando, que siempre ha sido para mejor la estrategia, pero es compleja y ha costado y va a seguir ¡poh!, va a continuar costando, si siempre aparecen nuevos elementos...”* (Extracto de Entrevista II-79)

*“...yo creo que es una buena estrategia igual, además que ha sido construida participativamente, por todos nosotros en un tiempo bien prolongado.”* (Extracto de Entrevista II-80)

*“Si bien la estrategia y todo se recogió desde la práctica, no fue desde la práctica de todos, creo que eso es una distinción, lo que sigue en la propuesta más concreta, que fue lo que quedó después, no fue con todos los equipos, o sea ahí hay un tema y eso yo creo que se notó después, porque eso qué implica, que para los asesores, para todos nosotros como asesores, tampoco hay tanta claridad en un momento, no hubo tanta claridad en un momento respecto de la estrategia, o sea como desde lo teórico o desde lo práctico tampoco estaba tan claro...”* (Extracto de Entrevista III-24)

*“...obviamente el acompañamiento uno lo va construyendo, o sea, pese a la definición que ellos me dieron en un comienzo que fue el tema de guiarlos, y ser prácticamente en cierta forma como una varita, o una ayuda o una ventana para ellos.”* (Extracto de Grupo Focal -11)

*“...yo creo que es un tema no cerrado, yo creo que como decían en delante los compañeros tiene que ver con esta cosa que es necesario estarla constantemente*

*reformulando, reconstruyendo, resignificando como nos guste decirle a nosotros los psicólogos...*” (Extracto de Grupo Focal VI-47)

En el proceso de construcción de la estrategia se ha recurrido a diversas técnicas y teorías, con el fin de ir adaptando la práctica a las necesidades del contexto.

*“...eso no quiere decir que tu no puedas usar técnicas de distintos lados, y eso al principio aquí en el equipo no lo veíamos así, lo veíamos como que tenía que ser una, y tenía que ser está, y de ahí no nos podíamos salir porque o si no éramos incoherentes, y yo creo que no, que hay metodologías que se pueden mezclar incluso...”* (Extracto de Entrevista II-35)

*“...ahora a lo mejor mezclamos un poco más de otras técnicas o otros tipos de teoría que nos pueden servir, eso ha cambiado porque al principio, éramos un poco más cerrados en cuanto a ceñirnos a lo teórico. Nos dimos cuenta que en el quehacer mismo, en la práctica no era así.”* (Extracto de Entrevista II-45)

*“...nos cuestionábamos que la estrategia estaba siendo un poco limitante, en cuanto a marco regulador exigente digamos, porque ¡yah! tenemos este modelo, pero hay técnicas que igual no son incoherentes con el modelo, quizás son de otro modelo epistemológico pero que no son tan incoherentes y que podemos implementar...”* (Extracto de Entrevista II-68)

Si bien se podían utilizar distintas técnicas y teorías, de acuerdo a la práctica que se daba en los liceos, lo que debía estar siempre presente eran los principios básicos de la estrategia, que para algunos da cuenta del marco epistemológico desde el cual se sitúa la estrategia. Dentro de estos principios, destacan: la participación, autonomía y la esperanza de una sociedad mejor.

*“...se puede ir abordando el tema siempre teniendo en cuenta, esto macro, que es como epistemológico, que se llama la teoría de base que es el tema más social, más culturalista, de la participación, de la autogestión o autonomía al final, de la educación como un elemento transformador de la sociedad.”* (Extracto de Entrevista II-36)

*“...se trabaja desde un marco, que yo creo que se está siempre recordando, más o menos que es porque estamos haciendo esto...”* (Extracto de Entrevista II-47)

*“...entiendo la teoría como marco o los modelos teóricos, como un modelo desde aquí, que te permiten posicionarte y ya, como estamos entendiendo la realidad, de que manera y teniendo claro eso, yo creo que lo demás se va construyendo en la praxis...”*  
(Extracto de Entrevista V-24)

Ese real sentido que aportaba el marco epistemológico, ya que la estrategia esta posicionada epistemológica e ideológicamente, tenia relación con los intereses y visión de las personas que trabajaban en el EAT-LP con respecto a la educación, por lo cual para trabajar en este equipo las personas debían tener ciertas características que respondieran de forma adecuada a la dinámica de trabajo y que se configuran en un perfil de asesor.

### **c) El perfil del asesor debe responder de forma adecuada a la dinámica de trabajo**

*Síntesis Descriptiva:* Esta subcategoría se refiere a que como la estrategia estaba posicionada ideológica y epistemológicamente, debía existir cierta sintonía entre la visión de las personas que iban ingresando al EAT-LP, con respecto al trabajo que se iba a realizar en los liceos. Este filtro permitió que se configure un perfil común con respecto a estas personas, las cuales tenían ideas similares con respecto a la educación. Con el tiempo este perfil se fue construyendo con las personas que se iban quedando las cuales mostraban tener tolerancia a la frustración y soportar la gran presión de la dinámica de trabajo, pero lo más importante de la caracterización de los asesores es su compromiso con el trabajo realizado que persisten, pese a las malas condiciones laborales, las cuales están significadas como dificultades económico-administrativas.

Debido a que la estrategia estaba posicionada ideológica y epistemológicamente se necesitaba que las personas que formaran parte del EAT-LP tuvieran alguna sintonía con estas ideas de transformación y participación consideradas como principios básicos para abordar el trabajo en los liceos. Esto se manifestaba tanto en las entrevistas realizadas a las personas que podían ingresar al EAT-UV, en las cuales si se percibía una visión muy distinta con respecto a lo que ya se estaba realizando en los liceos, la persona

no ingresaba al EAT-LP, como en la respuesta a la dinámica de trabajo que muestran algunos de sus integrantes, quienes al no poder adaptarse a dicha dinámica de trabajo se fueron yendo.

*“Uno al principio tenía como una idea de lo que tenía que esperar en una persona, pero no siempre le achunta porque tampoco sabes tu bien como va a ser la dinámica después a posterior, pero claro al final el perfil como que tu podi decir ahora quienes son los que trabajan en este programa, podi decirlo más así, un poco más claramente, antes se tenía la idea de los que podrían ser los que trabajaban, pero como te digo harta gente que se fue yendo, porque no respondió a la dinámica, a lo que la dinámica exigía.”* (Extracto de Entrevista II-11)

*“...la estrategia que está planteada está posicionada, ideológicamente diría yo también fuertemente, y epistemológicamente al menos, y eso no se inyecta, eso tiene que ver con algo que uno ha ido armando, con lo que uno hace, con lo que uno ha vivido o sea son cosas que se van armando, entonces yo creo que eso dificulta. Ojala que coincida, pero no siempre coincide y hemos tratado que sí, porque se hace una entrevista y uno igual ahí va escuchando, pero no es lo mismo cuando ya están, cuando están en el terreno y uno va viviendo la experiencia y ahí uno va realmente como viendo si esto es viable o no, nosotros hemos hecho, de hecho entrevistas a personas para buscar a los asesores, para el cargo de asesor y efectivamente hay personas que dijimos así al tiro no, no porque como que uno ve que la epistemología de base es como súper opuesta, entonces no habría cómo, o sea la verdad es que va a ser un choque, tanto en el liceo como para nosotros...”* (Extracto de Entrevista III-26)

Debido a que existía una especie de filtro para las personas que ingresaban al EAT-LP, ya sea por que se requería en un primer momento que tuvieran cierta sintonía con el trabajo en los liceos o en un momento después que se adapten a la dinámica de trabajo, es que se conforma un grupo humano con ideas bastante similares, principalmente estas aluden al tema de la participación y a la transformación social, por lo que empieza haber una cierta sintonía ideológica al interior del EAT-LP con respecto al ámbito educativo y de los elementos que debían trabajarse en los liceos.

*“...la gente que llega al programa, es casi toda muy similar tiene como ideas de – aparte de las discusiones o debates que se puedan dar- tiene como te digo, estas ideas de educación o de participación y coinciden bastante son bien coherentes.”* (Extracto de Entrevista II-4)

*“...si yo creo que está a la base el tema de la transformación social mediante la educación, yo creo que ese es un tema ideológico que está... que lo comparten todos.”* (Extracto de Entrevista II-5)

*“...el tema de considerar que la participación es un elemento que hace que las organizaciones puedan mejorar.”* (Extracto de Entrevista II-7)

En base a las ideas anteriores es que comienza a emerger un perfil de asesor con determinadas características a partir de la sintonía ideológica y del trabajo mismo en terreno, por ejemplo debido a que uno de los lineamientos transversales de los asesores es la transformación social mediante la educación, está en creer que esta se puede lograr, es decir el cambio educativo es posible, en este sentido los asesores deben tener un efecto motivacional con respecto al cambio frente a las personas con las cuales se trabaja. Además de tener harta tolerancia a la frustración, está característica con la anterior, están estrechamente ligadas y comienzan a manifestarse transcurrido un tiempo en el EAT-LP.

*“Otro perfil es un poco la vitalidad, la vitalidad de cómo poder traspasar al otro tu esperanza, tu vitalidad con respecto al cambio, o sea tú quieres que cambie y vas a hacer todo lo posible por eso, es un poco como un efecto motivacional frente a otro...”* (Extracto de Entrevista II-6)

*“Lo otro que también se busca, pero quizás no intencionadamente -esto es ya un momento después- es la tolerancia a la frustración (...) los que están todavía podríamos decir que tienen más tolerancia a la frustración de los que se fueron...”* (Extracto de Entrevista II-8)

*“El punto es que, uno siempre tiene que estar súper ultra motivado, eso yo creo que es lo estresante por que suponte tú, yo pocas veces llego al colegio así como con la cara larga. Yo llego allá y estoy con mi... oye si ya no se puede me dicen, no se si puede, todavía se puede, tú teni que estar motivándolos todo el rato digamos, y a ti quien te motiva, es como difícil (...) por eso teni que creer un poco en el cuento de la educación, y del cambio que se pueda generar.”* (Extracto de Entrevista II-54)

*“...el rol del asesor es difícil, difícil porque los asesorados no lo tienen muy claro, entonces uno tiene que estárselo preguntando siempre hasta donde llegar, a donde hay límites y a la vez que ser asesor en educación es una tarea bastante frustrante y uno, yo de manera personal, he tenido que lidiar hartito con eso, en el sentido de manejar eso, lo*

*que decía, cómo salir de esa tensión me preguntabas tú en denantes, por ejemplo con decir no, no todo depende de mi, por ejemplo ese tipo de cosas, por que a veces hay mucha frustración, muy poco lo que uno puede hacer, pero no por eso decir yo no puedo hacer nada, yo creo que esa es una convicción, una convicción del equipo...”* (Extracto de Grupo Focal VI-45)

Los asesores que ingresan a este equipo deben ser capaces de enfrentar la presión con la que se trabaja, que se acentúa en la época de entrega de informes y que también se ve reflejado en las dificultades para asistir a las reuniones del EAT-LP.

*“...llegaba la época que había que entregar los informes de avance y todo eso y era demasiado horas y horas y rellenarlas a completar es una labor bastante extenuante diría yo, que había que redactar había que tomar todas las informaciones...”* (Extracto de Entrevista I-4)

*“...igual de todas maneras se tenía pensado hacer reuniones para ir retroalimentando el proceso, pero como era todo tan encima y había que hacer un diagnóstico, y cada quien tenía que ponerse de acuerdo, y teníamos que ir. Además cada persona que trabajaba acá, de las duplas trabajaba por media jornada, y tú tenías la obligación de ponerte de acuerdo con tu dupla, para cuando trabajábamos en el terreno, y cuando trabajabas en conjunto. Entonces todos teníamos horarios totalmente distintos, y entonces de repente, ya juntémonos y llegábamos no se ¡poh! Me acuerdo que las primeras reuniones éramos repocos, o a veces tú no podías ir a las reuniones, porque estabas en terreno y que se yo.”* (Extracto de Entrevista II-21)

*“Se trabaja con harta presión también, porque de repente llega la época de informe, que es terrible, es como una... es la batahola del informe.”* (Extracto de Entrevista II-49)

*“...antes la rotaba, quizás, claro como estamos todos en tantas cosas, quizás hay reuniones como que son intrascendentes, pero la gran mayoría tienen un sentido y han generado cosas interesantes y que este último tiempo, quizás nos hemos dispersado, pero es por la contingencia misma de lo que esta pasando en cada liceo y que las demandas son fuertes y no hay tiempo.”* (Extracto de Entrevista V-9)

En definitiva el rol de asesor resulta bastante amplio, si bien en un principio se tenía una idea de lo que se buscaba en un asesor al parecer no estaba claramente determinado, por lo tanto este perfil se ha ido configurando con las personas que se han

quedado trabajando o por decirlo de otra manera se busca en las personas que van ingresando al equipo características similares a los que ya están.

*“Yo creo que el perfil se construye después de que vimos como era la gente que se quedo trabajando en esto y que todavía cree que esto funciona. Ahí se va armando un poco más ese perfil.”* (Extracto de Entrevista II-9)

*“Yo diría que el perfil se hace más con los que se quedan trabajando aquí, que más que con los que van entrando.”* (Extracto de Entrevista II-10)

Una de las características principales de las personas de este equipo es su compromiso, entendiéndolo como la persistencia con el trabajo realizado en los liceos, a pesar de las dificultades, principalmente económico-administrativas que presenta esta dinámica de trabajo.

*“...las condiciones nuestras han sido súper malas este año y ahí está el equipo con todas las dificultades y eso yo creo que tiene que ver con el compromiso y con la entrega, y eso le da un poder distinto, un power a la estrategia y yo creo que eso también favorece esta estrategia y eso se ve afuera, o sea nadie ni ministerio jamás ni ha dicho ni va a decir que este equipo no es un equipo o esta estrategia no es una estrategia seria, una estrategia que está comprometida, un equipo que está comprometido...”* (Extracto de Entrevista III-38)

*“...ahí hay un tema de las platas que ¡uff! ese es el temón del programa, entonces es... Bueno el tema de las platas también... y yo creo que eso también es loable, habla del compromiso de la gente que esta en el programa o sea, que haya gente que no le paguen de Enero y que estemos a Noviembre e igual siguen yendo al liceo y todavía tenemos ímpetu, y habla aparte del proceso mismo, de que también que es la apuesta ¡poh! y te senti igual a lo largo diferente, de hecho este espacio de pega es diferente y se reconoce como tal y aunque te paguen cada un año, la gente esta ahí...”* (Extracto de Entrevista V-21)

Estas condiciones económico-administrativas, que son significadas por los asesores que aún forman parte del EAT-LP como malas condiciones laborales han impactado en su funcionamiento interno como equipo, así como también en la relación que se establece con los liceos. Las consecuencias que esto ha tenido y cómo han respondido los asesores frente a esta situación se presenta a continuación.

#### **d) Haciendo frente a la precarización laboral**

*Síntesis Descriptiva:* Esta subcategoría se refiere al tema de cómo los asesores de este equipo han enfrentado el tema de las condiciones económico-administrativas. Se han dado a conocer algunas razones de su permanencia en este trabajo, una de ellas ha sido la dinámica de reflexión y respeto por la opinión del otro y a la vez el grato ambiente que se ha dado entre los asesores. Sin embargo el tema de las condiciones laborales ha ocasionado bastante rotación, lo que ha producido un impacto tanto a nivel interno del equipo como externo en la relación con los liceos. Esta rotación esta vinculada con lo económico-administrativo que en este equipo ha sido una problemática grave.

*“...yo sé que algunas personas se salieron del programa lisa y llanamente porque ya no estaban dispuestas a que le pagaran a fin de año todo el trabajo que habían hecho durante todo el año, entonces yo creo que la parte más sería podría estar por ahí y que no da cuenta de la coordinación, sino que tiene que ver con la universidad...”* (Extracto de Entrevista I-10)

*“...los que no pueden quedarse, y yo si lo he escuchado, me lo ha contado harto la ( nombra a compañera de trabajo) y otras personas, que la gente que se ha ido, no se ha ido porque el programa no les guste, sino que porque no han podido sustentar su diario vivir, el tema de lo económico ha sido como un obstaculizador...”* (Extracto de Entrevista V-22)

Como se mencionó anteriormente el tema de las malas condiciones laborales asociado a lo económico-administrativo principalmente ha sido una problemática grave en este equipo, por lo tanto para estar en este equipo aparece una característica transversal a todos los asesores y es que hacen prevalecer su compromiso con el trabajo realizado por sobre las dificultades económico-administrativas.

*“...si estay sin sueldo 7, 8 meses, como no te vay a enfermar si tu teni que vivir también, entonces hay que ser súper aperrao, más si estay con la totalidad de horas, que habemos hartos que al final optamos por quedarnos aquí (...) Por eso hay que ser*

*aperrao, por eso que la gente que se queda, yo creo que es súper aperra igual...”*  
(Extracto de Entrevista II-56)

*“...en el grupo de trabajo haber en teoría eran 2 tipos de personas, así como sacando un calculo rápido estaban los que estaban desde el principio, los cabros que estaban súper jugados y el resto que fuimos llegando éramos profesionales jóvenes que recién veníamos egresando o que egresaron hace poco, relativamente poco, un año, y lo otro era gente que a pesar de tener pega tenía la media jornada aquí, a pesar de tener problemas por ejemplo de cuando pagaban y todo, igual se mantenían acá, era un grupo interesante, tenían por lo menos, al principio prioridad más en la pega que preocuparse de cuando te iban a pagar o cosas por el estilo.”* (Extracto de Grupo Focal -2)

El tema de lo económico-administrativo al final pasa a ser parte de la dinámica de trabajo, muchas veces ya no reaccionando ante ello, produciéndose una suerte de conformismo.

*“...pero, si yo creo que ese es un tema interno como equipo de mejorar las condiciones laborales... o sea, tenemos 2 computadores para 20 personas, entonces tenemos que hacer algo con eso y ninguno de nosotros atinamos un poco, o sea decimos oye si nos faltan...pero no hacemos nada más ¡poh!, entonces como la plata llega tarde y todo, igual es complicado.”* (Extracto de Entrevista II-57)

Principalmente las personas que se quedan en este programa encuentran dos cosas positivas que contrarrestan un poco el tema de lo económico-administrativo. Estas son que les parece interesante la dinámica de trabajo en cuanto a la reflexión y que se pueden expresar su opinión libremente y lo otro es que consideran que el ambiente de trabajo es grato, en cuanto a las relaciones que se establecen entre las distintas personas. Esto ha contribuido a que el espacio de trabajo se vaya volviendo más agradable.

*“...o sea, no me imaginaba cuando salí de la universidad que iba a trabajar en una pega en donde un tercio del tiempo que teni destinado a trabajar, lo teni para trabajo en equipo de reflexión, y tiempo en trabajo de dupla considerado dentro de tu tiempo salariado por ejemplo, eso ya me llamo mucho la atención como que en el fondo, además que uno de repente haga pega extra fuera de los horarios, pero que te consideren ese espacio promueve ese tipo de conversaciones que se dan y a veces claro no llegamos a nada porque no vamos a cambiar el mundo en una reunión de equipo conversando sobre la educación, pero si te hace de repente “clic” escuchar otras*

*posturas y desde otras experiencias también que son súper validas y que igual enriquece, a uno lo va enriqueciendo, y te va como ampliando esta mirada y también como la tolerancia.” (Extracto de Entrevista V-8)*

*“...es súper relevante para que haya un buen trabajo de equipo, las personas que conforman ese equipo y aquí el ambiente es súper grato, la gente se lleva bien, y eso que hay un tema transgeneracional que tampoco son todos los o todos de edad, hay como un “magazín” de edades y de personalidades, bueno típicas de cualquier grupo en el sentido de la diversidad, pero esa diversidad se maneja bien y las relaciones son buenas, instancias de recreación y son cosas que facilitan también cuando se dan estos espacios y este tipo de relaciones también facilita, que más allá de lo que es amistad también se compartan temas de la pega y hay apoyo y oye y tu como estay haciendo esto, oye yo lo estoy haciendo de tal manera, a mira igual buena, me podrías prestar esto, sí y ahí esta.” (Extracto de Entrevista V-18)*

*“...Por lo menos a mí, el equipo de trabajo, de hecho es una de las cosas que más me ha sorprendido gratamente porque me había tocado trabajar y normalmente los grupos de trabajo que tienen que ver con las Cs. Sociales o ONGs o en la parte pública que fueron las 2 partes donde tuve experiencia antes, son grupos de trabajo súper rico, se hecha mucho la talla, pero en sí el trabajo es vertical, siempre que te mandan, en cambio aquí que se discutieran los lineamientos abiertamente, uno pudiera expresar una opinión política e ideológica incluso, dentro de la pega y que eso pudiera producir algún cambio dentro del programa me pareció interesante...” (Extracto de Grupo Focal -1)*

A pesar de que en cierta medida hay una forma de hacer frente al tema de lo económico-administrativo, el trabajo del equipo igual se ve afectado principalmente por el impacto que ocasiona la rotación, ya que la conformación del equipo ha cambiado bastante desde sus inicios. Esto se ve reflejado en el proceso interno del equipo propiamente tal, como también hacia lo externo en la relación con los liceos.

*“...entraron con muchas dificultades, primero porque eran una dupla enteramente nueva, se tuvieron que hacer cargo de un diagnóstico y un plan de asesoría que no habían hecho ellas...” (Extracto de Entrevista I-7)*

*“Ahí la gente escogió su camino y buscó donde podía tener una... a lo mejor más estabilidad o una mayor proyección y esas cosas aunque uno no quiera igual atentan contra las construcciones, porque podí tener ahí un equipo que hace buenas construcciones teóricas ¿verdad? y todo lo demás pero si en un momento determinado no se asimila el factor remunerativo, la sintonía se acaba o se producen bajas tonicidades ahí, a ese nivel.” (Extracto de Entrevista I-11)*

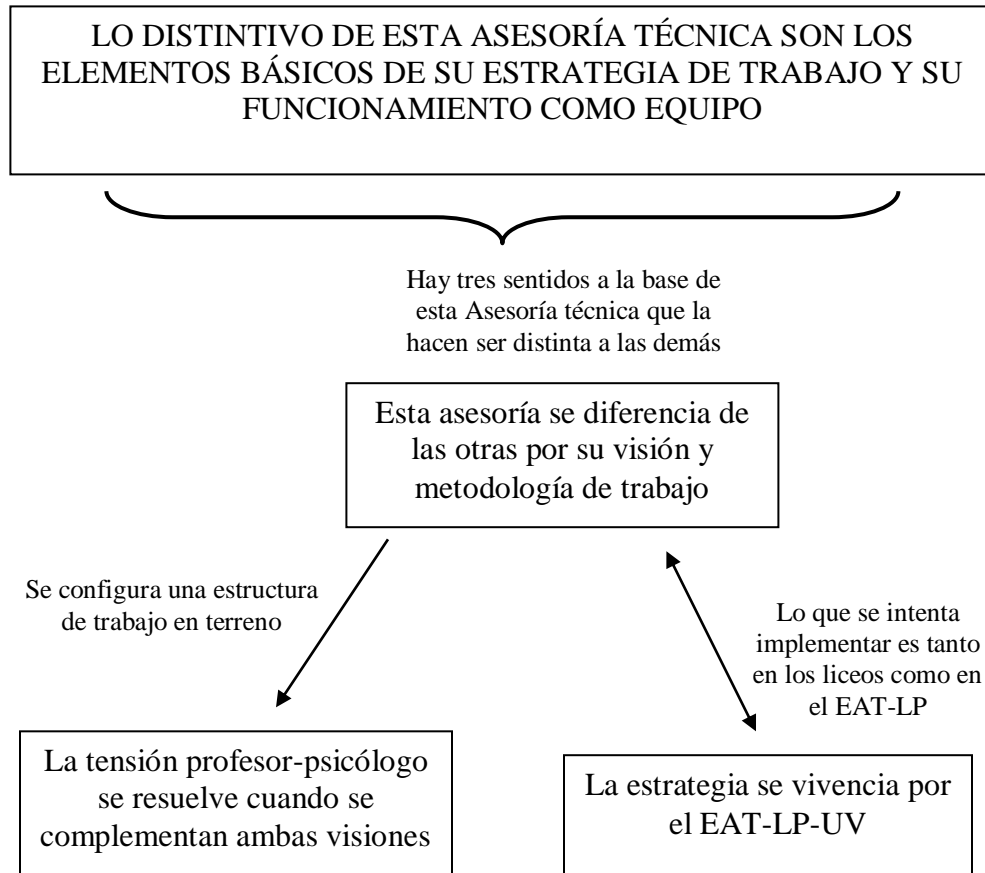
*“Yo creo que, la rotación a mitad de los procesos es complicado, ha sido complicado por lo que yo he visto, porque los establecimientos cuestionan, cuestionan de porque se va la gente, de hecho, aunque se vayan al finalizar un proceso igual cuestionan, y empiezan los supuestos de respecto a porque se fue, de porque no está y no se que... y nadie te pregunta, y al final teni que andar aclarando, oye, si la persona se tubo que ir por... no se ¡poh!, por un tema familiar y que en realidad también tiene que ver con las condiciones laborales mucho de eso. Entonces es complicado porque tu tampoco podi estar diciendo todo el rato, de que es por las condiciones laborales, claro ¡poh!, porque oye no vay a llegar a llorar ahí, no es que sabi que aquí, no nos pagan.” (Extracto Entrevista II-55)*

*“...y que pone en riesgo el programa de cierta manera porque se puede ir yendo gente que igual es súper potente y que está haciendo bien su trabajo, que penca que lo económico este mermando el trabajo en equipo también.” (Extracto de entrevista V-23)*

## **B) Lo distintivo de esta Asesoría Técnica son los elementos básicos de su estrategia de trabajo y su funcionamiento como equipo**

Esta categoría pretende mostrar cómo las características percibidas por los integrantes del equipo de asesoría técnica Liceos Prioritarios de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, relativas tanto a sus visiones para con la educación y los actores educativos, como también a su práctica y funcionamiento, le otorgan un estatus de distinción frente a otras experiencias de asesoría técnica llevadas a cabo por otras instituciones.

**Figura n°2: Esquema Categoría B**



**a) Esta asesoría se diferencia de las otras por su visión y metodología de trabajo**

*Síntesis descriptiva:* Esta subcategoría se refiere a las características que hacen que esta asesoría técnica sea percibida por sus miembros como distinta a otras experiencias de asesoría efectuadas por otras instituciones en el marco del programa Liceos Prioritarios. Esta diferenciación se expresa en relación con la visión que se posee respecto de la posibilidad de lograr cambios en educación, complementado con una metodología de trabajo cuyo eje central es la participación.

De esta forma se identifica que los sentidos que se encuentran a la base de esta estrategia hacen que se diferencie de las otras.

*“Todo lo inicial, lo demás quizás fuimos como adornando un poco, pero lo básico es lo que diferencia a esta institución de otras con su estrategia”.* (Extracto de Entrevista II-39)

*“...pero yo creo que esos son los sentidos que están a la base, de la estrategia, autonomía, colaboración en el trabajo, trabajo en equipo, lo dialógico y esta cosa de partir desde ellos, entendiendo que es la comunidad un espacio que tiene potencia, recursos y no de lo malo o las falencias.”* (Extracto de Grupo Focal -44)

A su vez estos sentidos básicos que le otorgan el carácter distintivo a esta estrategia tienen que ver con dos elementos: su visión y su metodología de trabajo.

*“...pero yo diría como que en general la idea fue hacer un trabajo de equipo, eso fue lo más característico, eso yo diría que fue lo característico, como formar equipos de trabajo muy dialógicos y al mismo tiempo dar alguna libertad en la forma y en los estilos de las duplas para abordar su trabajo, pero bajo una línea consensuada”.* (Extracto de Entrevista I-12)

*“(A propósito de lo distintivo con otras estrategias)...el discurso, en el como tú llegas a los colegios y como planteas que va a ser la estrategia, yo creo que el hecho, independientemente de cómo se va a recibir, yo creo que es más ¡eh!... nosotros nos diferenciamos por plantear la participación, la colaboración o la cooperación como un método de trabajo”.* (Extracto de Entrevista II-33)

*“...yo creo que eso ha sido lo principal del trabajo del equipo y grupal, yo creo que de todos, no sé al detalle el trabajo de todo el equipo, pero el equipo intenta no caer en los lugares comunes que cayeron muchas otras intervenciones que fallaron, buscar otras formas de trabajo, alternativas, dentro de eso está el acompañamiento, intentar que participen...”* (Extracto Grupo Focal -42)

El primer eje o factor distintivo de esta asesoría técnica, que tiene que ver asimismo con la visión y metodología de trabajo, dice relación con la visión de cambio que se encuentra a su base y a la forma de llegar a él, donde se visualiza la posibilidad de poder lograr transformar el espacio educativo con el cual se está trabajando.

*“(A propósito de la estrategia)...se plantea siempre que puede existir transformación, que hay un cambio, por más que quizás alguien te diga no quizás todavía no se puede, no sí se puede, sí se va a poder, o sea, estar siempre vislumbrando que el futuro, es probable digamos, que exista un cambio positivo”.* (Extracto de Entrevista II-41)

Visión de cambio para la cual aparece como imprescindible no considerar a los liceos como espacios intrínsecamente negativos o problemáticos, aplicando desde el mismo discurso una connotación diferente.

*“...el tema también de ser muy cuidadoso con los juicios, eso también es un tema, quizás se puede llamar como un elemento básico, pero era parte de una estrategia que se estaba llevando a cabo...”* (Extracto de Entrevista II-25)

*“El tema del discurso también, nosotros somos súper cuidadosos en el discurso, tratamos de que cuando vamos a... o por lo menos es lo que intentamos que todos hagan, no establecer juicios, no negativizar ciertas cosas, que quizás pueden ser muy vistas como negativas, sino que siempre tratar de ser muy cuidadoso en el diálogo, en lo que se dice, por que al fin y al cabo en el discurso también estoy construyendo la realidad, con los otros”.* (Extracto de Entrevista II-40)

Reconociendo además que la posibilidad de lograr estos cambios queda supeditada a la consideración de que no son sólo las condiciones propias del liceo las que obstaculizan los cambios, sino que se hace necesario reconocer aquellas variables o factores externos que influyen de igual manera.

*“Si yo creo que si, yo creo que son súper lentos porque lo he visto, he visto que es súper lento y todo, y que te voy a encontrar con un montón de obstáculos, porque no son sólo los obstáculos internos no más de donde tu estoy trabajando, sino que vienen muchas cosas de afuera también, pero si se logran cambios, si se logran, hay una transformación”.* (Extracto de Entrevista II-3)

*“...porque estos sistemas, no es porque sean todos sistemas como enfermos, sino que existen tantas variables externas también que influyen en que ese sistema funcione de tal manera, que no funcionen de manera mejor digamos...”* (Extracto de Entrevista II-51)

Es por ello entonces que el foco deja de centrarse exclusivamente en el interior de los liceos como instancias productoras de las problemáticas que los aquejan, para

pasar a considerar también a otros sistemas distintos al liceo, pero cuyo actuar influye directamente en ellos.

*“...entonces es como una estrategia de trabajo en que se reconoce como la importancia de lo que ocurra dentro del liceo y eso tiene que ver no solamente con lo que ellos hacen, sino que también en cómo impactan aspectos o elementos que están fuera de ellos y que tienen que ver con ellos, como es ministerio, como es sostenedor, cómo impacta todo el tema del manejo de las relaciones que ellos tienen, el tema de los mismos recursos, pero si con el tema de las relaciones, en qué medida el liceo ha ido quedando como el que asume, el que decide, porque la estructura de relación o el manejo de la relación que existe con estos otros agentes es bien desde que nosotros sabemos y ustedes hagan...”*(Extracto de Entrevista III-33)

La forma de abordar la existencia de estos factores internos y externos al liceo que dificultan los procesos de cambio al interior de ellos es significado como un elemento básico y distintivo de esta asesoría técnica, en donde se hace necesario la consideración de todos los actores vinculados en los procesos educativos de los liceos.

*“Yo creo que lo básico, es lo que teníamos desde un principio, eso se mantiene. El tema de considerar, que tiene que ver con la participación y la triangulación, se consideraban a todos los actores”.* (Extracto de Entrevista II-37)

*“Yo creo que hay otras estrategias, de otras instituciones, que no los consideraba a todos y la cuestión al final es un sistema, no podí invisibilizar a alguien ¡poh!, o un actor que es clave...”* (Extracto de Entrevista II-38)

*“...un poco desde el lado sistémico, de que al final, si tu trabajas con “x” persona teni que considerar a todo el entorno, a todo el grupo y a lo más macro incluso, porque al final todo lo que tu trabajes con esa persona se va a ver modificado por otras variables, porque no eres solo tú”.* (Extracto de Entrevista II-58)

En este “considerar a todos los actores” emergen dos elementos claves: el primero se relaciona con que aparece como trascendental tener presente a la figura del sostenedor como un actor clave para esta estrategia de trabajo.

*“(Se refiere a lo distintivo con otras estrategias) nosotros tenemos 4 ámbitos de trabajo, 3 en particular, pero uno que también venía metido después, ministerio como que lo endosó después o nosotros le tomamos el peso después, que es el de sostenedor, hay*

*otras estrategias, de otras universidades que invisibilizaron totalmente ese ámbito, o sea, no es un ámbito con el que trabajen por lo difícil que es, entonces se orientaron a trabajar en el establecimiento no más”. (Extracto de Entrevista II-34)*

*“...el tema de la relación con sostenedor también como desde una estrategia distinta, tal vez más cercana o sea como de mayor frecuencia, buscando estrategias con ellos también, como para que esas cosas se vallan resolviendo, ir colocando plazos, en temas de cargos por ejemplo, o sea ya para cuándo, yo diría que eso...” (Extracto de Entrevista III-23)*

El segundo elemento de “consideración de todos los actores” pasa por el que quienes se encuentran al interior de los liceos sean parte de esta estrategia, no sólo como informantes o receptores, sino como actores que participen de ella. Por lo tanto la participación de los actores del espacio educativo (liceo) es entendida como opinión más poder de decisión.

*“...presentar los datos a la gente que había participado de eso, de que esos datos fueran retroalimentados y se devolvieran y a raíz de eso nosotros elaborar el paso siguiente, y llevarlo como propuesta”. (Extracto de Entrevista II-26)*

*“Entonces, primero que nada el empezar a distinguir y empezar a entregarles determinadas herramientas para que ellos se sientan partícipes de su propio espacio educativo, que ellos se sientan partícipes o que ellos sean sujetos de su propio accionar...” (Extracto de Entrevista IV-1)*

*“...por lo menos viendo como partí, o sea claramente uno con los diagnósticos partí con la gente, hacerlo desde afuera sería ya claramente... eso no es acompañamiento, acompañamiento te dice no, diagnóstico hágalo con la gente, trate de hacer los procesos más participativos posible, ya hay por lo menos como definir el problema...” (Extracto de Grupo Focal -9)*

*“...la participación es fundamental como dice el (PARTICIPANTE 3), nosotros nos instalamos en un comienzo por el tema de los diagnósticos, entonces había que hacerlo bien participativo, pero después el trayecto del programa también tiene que incluir el eje fundamental de la participación, que se sientan parte también de lo que se está haciendo, que no sean agendas particulares a lo mejor de la universidad o del ministerio, sino que sea algo de ellos que está dando frutos.” (Extracto de Grupo Focal -12)*

Aparece entonces como básico para los asesores promover la participación al interior de los liceos, potenciando o creando espacios en donde dicha participación pueda ser vivenciada, resultando importante para los actores educativos de los liceos de acuerdo a lo percibido por los asesores en terreno.

*“...el tema de los espacios participativos, de respetar los espacios internos que tienen los establecimientos, como el EGE, el Consejo Escolar, las mesas de trabajo, el departamento de UTP, todas esas cosas”.* (Extracto de Entrevista II-43)

*“...hemos tratado de potenciar por ejemplo equipos de trabajo justamente para trabajar en colaboración, en las reuniones también y yo lo veo así como EGE que en general siempre la idea de los asesores es como armar estos equipos...”* (Extracto de Entrevista III-21)

*“...de a poco nos hemos ido integrando al liceo, ellos mismo se han dado cuenta que han ido conformando determinados equipos como el equipo de UTP, el equipo directivo, que en las semanas se reconocen como tal y también trabajan juntos, por lo tanto les ha ayudado en su labor diaria y eso mismo nos lo han hecho saber, nos han hecho saber de que sienten que trabajan distinto, además ellos sienten que no ha sido una carga más dentro de todos los cursos que están haciendo y que les ha servido sobre todo para ir conformando determinados grupos, equipos que para ellos son importantes...”* (Extracto de Entrevista IV-3)

Sin embargo, y a pesar de ser la participación un elemento significado como básico de esta asesoría técnica, emerge un elemento de contradictorio y que se relaciona con cual es la participación que se les está dando a los apoderados y principalmente a los estudiantes de los liceos, tomando en cuenta que “considerar a todos los actores” aparece como un imperativo del trabajo que se pretende realizar.

*“...tiene que ver de lleno con el tema de la participación, de qué nivel, qué grados de participación le day a los actores que son parte de tu intervención también. Y que eso nosotros en una presentación ( nombra a compañero de trabajo) y yo lo cuestionamos un poco después de haber ido a una jornada en Santiago de salud, cuestionamos esto de que niveles de participación le estábamos dando a los alumnos dentro del programa “Liceos Prioritarios”, porque la línea va muy dirigida de repente a los docentes, a los directivos, pero el tema de los apoderados y los alumnos queda un poco en la voluntad...”* (Extracto Entrevista V-15)

*“...entonces esa es una línea de acción que yo todavía no he podido conciliar, como los deseos que también tengo y por lo mismo de hecho cuando yo hable con la ( nombra a integrante de coordinación del programa) en la entrevista de trabajo yo le pregunté si íbamos a poder hacer trabajo con los cabros y ella me dijo, por lo menos los primeros años no, porque no es parte de la estrategia.”* (Extracto Grupo Focal -16)

*“...yo creo que eso quizás al principio se atomizó mucho el trabajo, en el primer año en los primeros liceos, en los docentes, en el equipo directivo, que es una línea fuerte, pero se dejó de lado una parte, y si no está todo integrado siempre va haber una parte que te va a costar, o que no va a facilitar que vayamos en la dirección, no sé si correcta, pero la dirección que el liceo quiera tomarse.”* (Extracto Entrevista V-16)

*“...la estrategia del programa adolece de un tema más claro en relación a la participación de los chiquillos, pero eso no significa, para mí al menos, que yo tenga como programa que trabajar con los chiquillos...”* (Extracto Grupo Focal -17)

Esta situación contradictoria, si bien es reconocida, no está resuelta, frente a lo cual emergen dos posturas: una que responsabiliza a la asesoría técnica de la no participación de los estudiantes, la que actuaría como un elemento de reproducción de una situación que siempre ha sido así, y una segunda postura que apela a que la participación de los estudiantes debe ser fortalecida por los actores que, una vez que se retire la asesoría técnica, siguen trabajando con ellos.

*“...claro la participación para nosotros es súper importante, por lo que he sabido no sólo en el liceo donde yo estoy trabajando, sino que en varios otros liceos, es que al final uno termina trabajando con el eje directivo, a lo más baja a los profes jefes, saluda un par de veces a los cabros, pero uno no tiende a trabajar con ellos, al final los seguí excluyendo de la misma forma que lo ha hecho el liceo...”* (Extracto Grupo Focal -15)

*“El punto es que a mi me genera este ruido de que, más de alguna vez nos han dicho bueno es que como programa no estamos abriendo espacios para los cabros, es que el tema es que por eso trabajamos con los profes, que son los agentes que estructuralmente se quedan...”* (Extracto Grupo Focal -19)

*“Entonces en el fondo yo creo que el trabajo que hace esta estrategia es mucho más importante porque la visión que tiene es un poco entregar herramientas a los equipos, porque ellos están todos los días con los chiquillos y son ellos los que tiene que hacerlos participar y acercarse a ellos de distintas maneras, entonces desde esa perspectiva, yo en realidad no me siento tan mal de no hacer participar a los chiquillos en distintas cosas, claro que uno puede empoderar también a ellos desde la perspectiva de los*

*estudiantes, también uno le puede entregar herramientas, no se ¡poh! apoyar al CAA, y que ellos mismos vayan haciendo redes dentro de su propia escuela, pero que sean ellos los “dueños” de... no nosotros.” (Extracto Grupo Focal -21)*

*“cuando yo digo trabajar con los cabros no es a través de tallerismo, sino me refiero a una forma que los cabros sean tan validados y que puedan trabajar desde el mismo nivel con los profes para que sea una actividad participativa, porque de repente los profes, ya vamos a hacerlos participar, pero los cabros tampoco están acostumbrados a una dinámica participativa.” (Extracto Grupo Focal -22)*

El último elemento que viene a contribuir a la posibilidad de transformar el espacio educativo con el que se trabaja es la importancia que se le otorga, desde el EAT-LP, a que los liceos logren ser espacios críticos y reflexivos acerca de lo que ocurre en su quehacer cotidiano, cuestionando y analizando sus propias prácticas.

*“Entonces al final uno trabaja así como multivariable y considerando todo lo que se pueda, y siempre problematizando, o sea, tema que sale, ¡yah!, y esto ¿Por qué es? y ¿Para que? y ¿Cómo? y ¿Dónde? Así como tratando de que la gente pueda tener como una costumbre de cuestionamiento, de reflexión, de evaluación”. (Extracto Entrevista II-52)*

*“...y tratar de que la gente note ciertos vicios que hay adentro, y que en realidad son producidos quizás por ellos mismos por una cuestión de costumbre, nada más que eso, por dejar... por no cuestionarse, como no pensar críticamente sobre sus propias prácticas”. (Extracto Entrevista II-53)*

*“...las reuniones de equipo que uno va como escuchando la situación de liceos, tiende a tirar lo que uno creería que se podría hacer y ahí se encuentra un poco, entonces como que uno al principio intentaba hablar harto y no ¡poh!, el ejercicio es de repente no hablar tanto y facilitar ese espacio para que ellos hablen y hay que pedirles, que cuando más hablan ellos más se van conociendo y uno se da cuenta que estas instancias como de equipo directivo, no las tenían, no las aprovechaban y recién se están dando cuenta que por ejemplo el UTP le dice: sabe que “Dire” yo no estoy de acuerdo con ud., cosa que no se había dado antes. Y ese tipo de espacios, yo creo que por ahí va la necesidad del trabajo en terreno, pero uno tiene que aprender también de repente a callarse o no, a contener esa opinión, a veces porque obstaculiza o porque desvía el tema.” (Extracto Entrevista V-10)*

Estos elementos básicos y distintivos que se encuentran a la base de la estrategia de trabajo, se complementan para su materialización con una estructura de

funcionamiento en terreno que busca conjugar las visiones de dos profesionales: docente y psicólogo. Esta relación se describe a continuación.

**b) La tensión profesor-psicólogo se resuelve cuando se complementan ambas visiones**

*Síntesis Descriptiva:* Esta subcategoría muestra cómo la implementación de duplas de trabajo profesor-psicólogo, es un elemento significado como una característica distintiva de esta asesoría técnica, ha sido un elemento que ha permitido flexibilizar la estrategia del EAT-LP, en una relación que si bien ha presentado dificultades, ha debido complementarse y centrarse de esta forma en la realidad educativa que presentan los liceos.

La implementación de las duplas de trabajo en terreno profesor-psicólogo, segundo eje o factor distintivo, es un elemento que caracteriza a esta Asesoría Técnica, de acuerdo a la visión de sus propios integrantes y que además es considerado como un elemento positivo.

*“Yo no sé cómo lo habrán hecho otras asesorías, pero me pareció interesante que la ( nombra a integrante de coordinación del programa) armara duplas de psicólogos y educadores, yo creo que ese es otro sello...”* (Extracto de Entrevista I-13)

*“...yo creo que es súper positivo eso de haber implementado duplas de psicología y pedagogía.”* (Extracto de Entrevista II-60)

Este “sello” característico otorga flexibilidad a la estrategia de la asesoría técnica, en términos de “libertad” y/o “autonomía” de cada una de las duplas a la hora de desempeñar el trabajo en cada uno de los liceos, puesto que operan como elementos mediadores de una estrategia general definida como equipo de asesoría técnica y la realidad educativa que vivencian en cada una de las instituciones con las cuales trabajan.

*“...hay insisto, yo creo que un espacio como de libertad, bien entendida para nosotros a través de nuestro criterio poder empezar a enlazar este puzzle que significa el trabajo en terreno, que es un verdadero puzzle, como empezar a ir coordinando de a poco las piezas y para eso se requiere igual como digo yo, mucho criterio y experiencia desde la práctica...”* (Extracto Entrevista IV-6)

*“Y entonces lo que si yo creo que cada equipo en terreno, al menos yo me he dado cuenta, tiene como su grado de autonomía porque por más que haya un lineamiento de lo que hace el programa en sí, y cada área tiene también ciertas posturas o posiciones al respecto, en el momento de estar en terreno, se toman decisiones que ya son de la dupla, con el liceo y en la relación que se de con el liceo y sus representantes”.* (Extracto Entrevista V-6)

*“La dupla si tiene autonomía, en el mismo equipo, o sea la misma forma de trabajo del equipo, del equipo como todos nosotros, te permite esa autonomía y uno va viendo que de repente en ciertos liceos se centraron más en esa área de convivencia, otros más en lo pedagógico, otros con una visión más organizacional y otros como más integral, y ahí es distinto y yo creo que se da, bueno en parte porque el diagnóstico también levanta información del liceo y las características, si el liceo ya tenia una base que la orientaba hacia esas áreas o hacia esas temáticas, uno llega y se suma ¡poh!...”* (Extracto Entrevista V-7)

Esta libertad y/o autonomía que poseen las duplas de trabajo exige que se conjuguen las características propias de las profesiones que las conforman, en pos de desempeñar un trabajo más integrado. De esta manera aparece una visión de los psicólogos respecto de la relación profesor-psicólogo en la cual cada uno aporta elementos que el otro no tiene o que no manifiesta o que producto de su propia práctica profesional no ha desarrollado. Expresión de ello es el componente pedagógico que aparece como propio de los profesores y el componente reflexivo que es aportado por los psicólogos.

*“...uno trata de tener toda la visión del mundo pedagógico, pero no puede, y además que los profes cachan otras cosas, que no se ¡poh! si por su práctica o por su enseñanza ¡eh!, académica digamos, por lo que ellos aprendieron, pero cachan otras variables que uno de repente invisibiliza y uno tiende a psicologizar harto, aunque no quiera, yo trato de no psicologizar e igual lo hago, ¡ahh! esto es por esto otro y voy armando todo un cuento y análisis psicológico de la conducta y de repente la parte pedagógica se escapa...”* (Extracto de Entrevista II-59)

*“(Como psicólogo)... es un sistema en el que tu no te movi, no estay ahí todo el rato, entonces hay variables que se te escapan no más, cosas que se te escapan.”* (Extracto Entrevista II-63)

*“...claro para los psicólogos es un poco más...creo yo, aclaro un prejuicio, que nosotros estamos como más insertos en la dinámica de mirarse, de autocriticarse, autorreflexionar que los profesores, porque tienen un trabajo tan práctico que muchas veces no se dan el tiempo o no es así su tipo de trabajo, me da la impresión que se les hace un poco más complicado...”* (Extracto de Grupo Focal -33)

Se suma a ello otro elemento diferenciador entre esta relación, que es lo concreto ligado a la práctica misma del trabajo que se desempeña en los liceos y que emerge también como una característica más propia de los docentes.

*“...hay unas asesorías hoy en día de la (nombra universidad de la Vª región), en gestión y prácticamente el 90% de las personas son jóvenes psicólogos y ya la masa de directores...diría yo que no se sienten tan compenetrados con el tema, por que muchas cosas los jóvenes psicólogos no cachan de la escuela ¡poh!, del devenir de la escuela quiero decir de las problemáticas de la escuela o cómo tienen que dirigirse o que imprevisto, que emergencias hay en los colegios. Entonces quizás de repente mucho psicólogo joven está todavía mucho en la teoría, es lógico, no tienen todavía la experiencia, es totalmente lógico...”* (Extracto de entrevista I-14)

*(Como Psicólogos) “Vemos como la visión transversal, lo macro, pero los profes ven más el detalle...”* (Extracto de Entrevista II-61)

*“La diferencia es que el profe es más concreto, un poco más concreto (...) y está más cerca de la práctica.”* (Extracto de Entrevista II-62)

Si bien la implementación de la dupla de trabajo profesor-psicólogo es considerada como positiva por parte de los miembros del EAT-LP, no esta ajena de experimentar ciertas tensiones que son propias de trabajar en base a una visión distinta.

*“...de repente las primeras sesiones no nos coordinábamos tanto en eso y la (nombra a compañera de trabajo) lanzaba alguna cosa y que a mi me parecía obviamente chocante dentro de un contexto liceo...y es algo totalmente disruptivo como dirían los psicólogos...”* (Extracto de Grupo Focal -26)

*“Esa era como lo que hablamos recién de la lógica con la que trabajan los docentes y que los psicólogos...no es que no estemos acostumbrados sino que acostumbramos a*

*trabajar desde otro tipo de no sé, de criterios, de lógicas, como quiera llamarse, muchas veces para nosotros hubiéramos sido por ejemplo dos psicólogos hubiera sido genial, no aquí se están dando cosas, están pasando cosas, pero para ellos como docentes, trabajan siempre en la práctica, ellos quieren ver algo concreto para ellos eso muchas veces no es nada.” (Extracto de Grupo Focal -41)*

Estas tensiones serían explicadas por los miembros del EAT-LP, no en base a las características particulares que asume el trabajo en terreno de las duplas de ésta Asesoría Técnica, sino que darían cuenta de las características históricas que ha asumido la relación psicólogo-docente a la hora de trabajar en el espacio educativo, constituyendo la manifestación en ésta Asesoría Técnica una situación de reproducción de una relación que “siempre ha sido así”.

*“...ahí yo creo que se da dos tipos de profesionales que creen que tienen la verdad, y yo creo que por eso de repente se dan estas cosas.” (Extracto de Grupo Focal -34)*

*“...yo creo que un poco también retomando lo que decían los chiquillos hace un rato, primero yo creo que las ciencias sociales que no han sido...que no son parte de la pedagogía, han pecado históricamente de una arrogancia intelectual (...) y con toda razón me parece que han generado relaciones de opresión con el sujeto docente, y con toda razón cualquier oprimido en cualquier momento genera resistencia a su opresor, resistencia y esta relación amor-odio, porque entre que no quieren que nos metamos en el aula, pero nos claman a gritos para que trabajemos con los chiquillos...” (Extracto de Grupo Focal -35)*

A pesar de ello, la dinámica propia del trabajo al interior de las duplas, las características propias de cada una de las profesiones en cuestión y las exigencias propias del trabajo en terreno han contribuido a que ambas visiones se complementen, logrando un aprendizaje en conjunto.

*“...entonces a mi me pareció sabio también el que las duplas estuvieran conformadas por un educador y un psicólogo, por que están las dos miradas y el educador o el profesor sabe ciertas cosas que el psicólogo no sabe y viceversa, el psicólogo sabe o puede aportar cosas que el educador...entonces eso hace una buena dinámica...” (Extracto Entrevista I-15)*

*“...ya no seamos tan abstractos y tratemos de llevarlo a la práctica, que es parte del trabajo que tenemos que hacer, entonces el profe es más práctica que abstracción, entonces ahí es donde nos complementamos para poder implementar bien el trabajo ahí en el terreno”.* (Extracto Entrevista II-64)

*“...si hay algo transversal, es que hemos aprendido mucho, claro los que no estamos tan ligados al tema de educación se aprende de hecho a trabajar en equipo, a trabajar con tu dupla, el ampliar la mirada respecto a temas que igual a veces uno tiene visión desde su casilla, su ubicación profesional y te voy ampliando el discurso, y te voy dando cuenta que las cosas no son tan circunscritas como uno cree.”* (Extracto de Entrevista V-17)

*“...cuando recién empezamos a trabajar, él me hacía esos comentarios, bueno a lo mejor sin explicarme mucho el contexto, pero después me lo explicó y yo comprendí, finalmente a que se refería, en el fondo, él conoce mucho mejor que yo los contextos de los liceos, porque él los conoce desde su trabajo, desde su perspectiva, entonces de esa manera cuando yo miré esta perspectiva que me estaba entregando él, fue súper valiosa porque ahí yo pude comprender, personal y profesionalmente también lo que él me quería decir.”* (Extracto de Grupo Focal -29)

*“...y ayuda también que hallan personas que somos de distinta profesión, donde están los profesores y los psicólogos, nos ayuda a nosotros los psicólogos creo yo, tener la compañía y el complemento de un docente en un trabajo de asesoría, creo que es un gran aporte.”* (Extracto Grupo Focal -46)

En esta complementariedad emerge como central por parte de los psicólogos la figura del docente y su rol, siendo éste quien facilitaría la vinculación entre la Asesoría Técnica y el trabajo que se pretende desarrollar en los liceos y que también ayudaría con su visión en una comprensión más completa del contexto donde se trabaja.

*“...entonces la posibilidad también de tener una visión también desde un docente, también es como que van generando ciertas coherencias en un discurso, que también no tiene que ser tan...de que los docentes acá, que no, que están mal, que están así...”* (Extracto de Grupo Focal -27)

*“...yo por mi parte pienso que ha sido una experiencia muy beneficiosa que halla un profesor dentro de la estrategia, que no seamos sólo psicólogos y asistentes sociales, primero por una cosa estratégica, uno va a una escuela o liceo, está lleno de profes por lo tanto al ( nombra compañero de trabajo profesor) por supuesto que lo que lo van a validar mucho antes que a mí por ejemplo...”* (Extracto Grupo Focal -28)

*“...es beneficioso siempre que estén los mismos profesores trabajando en ámbitos educativos, que no sean siempre otros profesionales que por mucho que sepan de la educación tiene que haber docentes dentro de lo que...porque los docentes...bueno voy a caer en el mismo discurso de ellos, me estoy mimetizando, los docentes saben lo que pasa en el aula.”* (Extracto Grupo Focal -30)

Esta estructura de funcionamiento conformada por psicólogos y docentes, así como la visión y metodología de trabajo del equipo de Asesoría Técnica, se complementan con un tercer eje o factor distintivo, relativo al funcionamiento de este equipo y que tiene que ver con que, para hacer un trabajo coherente con aquel que se quiere desarrollar en los liceos, los asesores deben asimismo vivenciar la estrategia que se quiere implementar.

### **c) Una estrategia que se vivencia por el EAT-LP**

*Síntesis Descriptiva:* Esta subcategoría describe la fortaleza que ha significado para el EAT-LP vivenciar la estrategia de trabajo que se pretende implementar en los liceos.

El tercer eje o factor distintivo de esta Asesoría Técnica se relaciona con que, para los integrantes de este equipo, la estrategia que se pretende implementar en los liceos se vivencia en su propia práctica.

*“Mira la estrategia que nosotros estamos tratando de implementar en los colegios, tratamos también de practicarla, en la reunión...”* (Extracto de Entrevista II-65)

*“Yo creo que los lineamientos de la estrategia del programa creo que se han implementado más en el equipo de trabajo que en los liceos propiamente tal. El trabajo colaborativo, cuando uno habla con, oye sabi que ( nombra ciudad del interior de la quinta región) hizo tal cosa, ¡ahh! yo tengo el power te lo mando, nosotros en ( nombra ciudad del interior de la quinta región) estamos haciendo este lineamiento, ¡uy! esta bueno. El trabajo colaborativo entre nosotros se ha desarrollado bastante...”* (Extracto de Entrevista V-19)

*“...de hecho me di cuenta el otro día, hace una semana atrás, por una actividad que estábamos haciendo en el liceo, que tiene que ver que...yo creo que este equipo de trabajo específicamente, una de las potencias y fortalezas que tiene, es que si vivencia sus propias estrategias...”* (Extracto de Grupo Focal -31)

*“...a mi me tiene súper conforme darme cuenta hace una semana atrás, que yo puedo dar cuenta de una vivencia de una estrategia, y no solamente desde la teoría, no hablo desde el aprendizaje colaborativo, la investigación-acción desde el libro que dice tanto, lo que diga un paper, yo hablo hoy día de investigación-acción, porque he vivido el proceso de investigación acción con mis compañeros y compañeras...”* (Extracto de Grupo Focal -48)

Donde la misma crítica y reflexividad que se pretende instaurar o potenciar en los liceos, es practicada asimismo por los miembros del EAT-LP en sus reuniones de trabajo.

*“...somos un equipo grande, y que siempre estamos continuamente reflexionando acerca de lo que se está haciendo, eso también es algo que lo vamos comentando.”* (Extracto de Entrevista II-44)

*“...es como un espacio como bien democrático de trabajo, discutimos harto, se reflexiona harto, a veces uno se aburre también de escuchar tanto las mismas cosas, pero siempre va apareciendo un tema nuevo y se va discutiendo...”* (Extracto de Entrevista II-48)

*“...en el trabajo que hacemos en las reuniones de equipo, o sea, se plantea un tema, pero sobre ese tema todos podemos dar nuestra opinión, no hay como una voz que...de los más altos que te direcciona esa conversación, o sea lo va facilitando y guiando un poco, pero no imponiendo, y eso ya nivel de equipo, de nosotros mismos ya tenemos señal de participación...”* (Extracto de Entrevista V-14)

Permitiendo este espacio de trabajo una oportunidad para los integrantes del EAT-LP de generar conocimientos comunes a través de la discusión y la colaboración, es decir poner en práctica en el propio equipo, los lineamientos de su modelo de trabajo.

*“...otro tema, no es que casi siempre hay alguien, que tiene un poco más de conocimiento al respecto y lo presenta y ahí es cuando se discute y se dice, si mira yo creo esto o yo pienso que es esto otro y se genera ahí un conocimiento común en realidad”.* (Extracto de Entrevista II-77)

*“...en las reuniones generales si se trata de hacer o creo yo, a lo mejor estoy equivocado, que sí tenemos un aprendizaje colaborativo constantemente, con todas las bromas cachay, que el compañero es el estadístico, que los profes...pero si estamos constantemente aprendiendo de cada uno...”* (Extracto de Grupo Focal -32)

*“(a propósito de si ha habido diferencias conceptuales en la construcción de la estrategia) Es que la verdad es que así como conceptuales, conceptuales no, porque siempre que aparece un concepto tratamos de aclararlo de la mejor forma posible y de llegar a un consenso, de hecho eso fue lo que pasó con acompañamiento”.* (Extracto de Entrevista II-75)

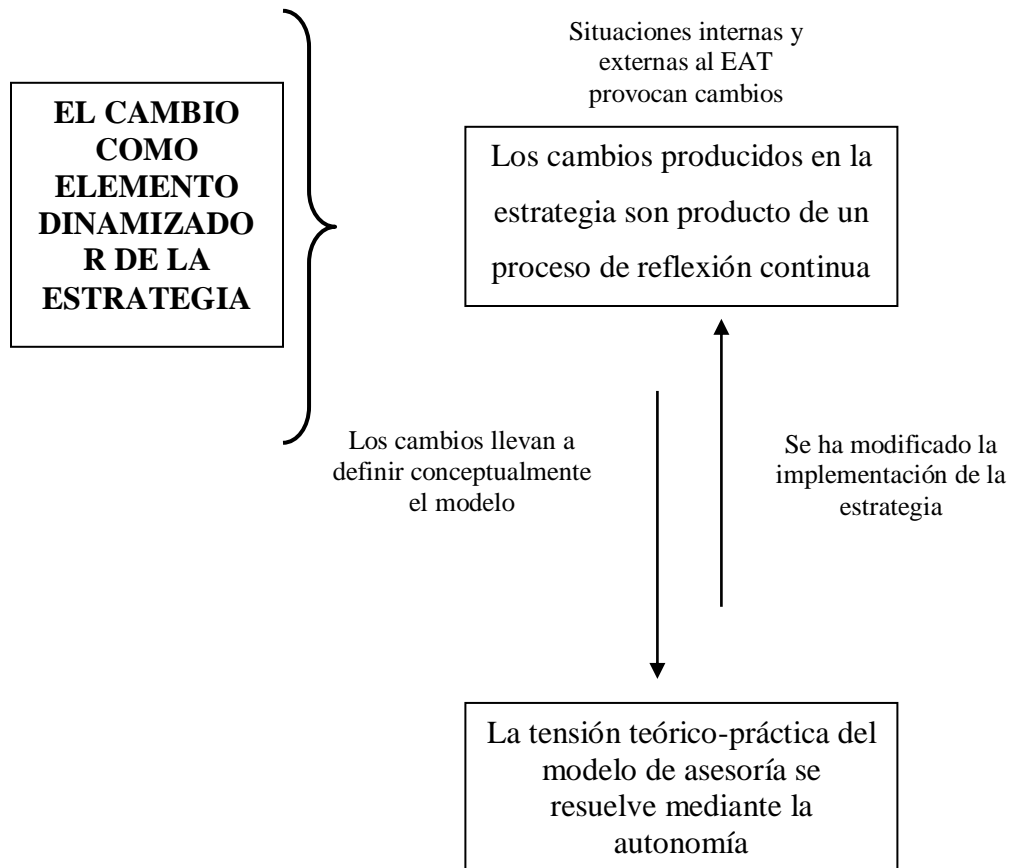
En suma, este elemento que aparece como distintivo para los integrantes del EAT-LP le otorga un carácter de reciprocidad a la estrategia, por lo tanto se alimenta de la práctica, pero al realizar el respectivo proceso de reflexión, conduce la misma. Dicho de otro modo esta en un proceso de retroalimentación constante.

*“...toda intervención es bidireccional o sea, yo creo que sujetos de intervención hemos sido ambos porque si bien hay una estrategia, la estrategia llega tanto a nosotros como los interventores y a ellos como intervenidos y a la vez nosotros aprendemos de ellos y es bidireccional.”* (Extracto Entrevista V-20)

### **C) El Cambio como Elemento Dinamizador de la Estrategia**

Esta categoría busca mostrar de qué manera la estrategia de trabajo desarrollada por el equipo de asesoría técnica ha estado en un proceso de constante reestructuración, provocado por la relación dialéctica entre la organización interna del equipo de trabajo y las respuestas frente a las exigencias del medio, mediados por un proceso de reflexión continua.

**Figura n°3: Esquema Categoría C**



**a) Los cambios producidos en la estrategia son producto de un proceso de reflexión continua**

*Síntesis Descriptiva:* Esta subcategoría se refiere a cómo el cambio, provocado tanto por factores internos como externos al EAT-LP, ha sido un factor constante en el desarrollo de la estrategia, lo que ha implicado pasar de un estado de indefinición estructural y conceptual, a un estado en el cual se cuenta con una organización interna que permite definir y consensuar lineamientos comunes.

El cambio aparece como un factor recurrente y provocado por situaciones tanto internas como externas al equipo de trabajo que requieren de un cuestionamiento y un

periodo de reflexión, que van definiendo una estructura conceptual y funcionamiento interno más organizado a lo largo del proceso.

*“Hay otros hitos, o sea, otros eventos que se marcaron por un tema más situacional de algún establecimiento, por ejemplo, el tema de: “oye sabes que en el liceo de (nombra a liceo de la V Región), no está funcionando esta forma de trabajar, tenemos que ser más directivos, ¿Eso está dentro de nuestra estrategia?, ¿Es coherente o no?” y ahí vino la discusión: “oye pero, estamos trabajando con Investigación-Acción, ¿Qué pasa si el liceo no quiere eso?, ¿Cómo lo hacemos?” O sea, se han visto marcados tanto por elementos externos como internos”.* (Extracto Entrevista II-72)

*“Entonces hay cosas que se van discutiendo, en la medida que van apareciendo, ya sea por fuera, por dentro o por inquietud de una dupla, entonces son cosas que van moviendo nuestra mismas reflexiones, nuestras forma de ir armando todo este cuento, de cómo estamos organizándonos”.* (Extracto Entrevista II-74)

Los cambios provocados por factores internos al interior del equipo de trabajo se relacionan con el funcionamiento interno del equipo y de los lineamientos a seguir en el trabajo a desempeñar en terreno. De esta forma se ha vivido un proceso progresivo en el cual se ha pasado de un período inicial de desarticulación a un período de mayor definición de parámetros comunes. De esta forma, si bien se visualizaba desde los inicios de la asesoría la necesidad de articularse, no existía una instancia formal que lo permitiera.

*“... iban a ver algunas orgánicas semanales como para ir dialogando el tema y viendo como ir armando la estrategia de asesoría...”* (Extracto Entrevista I-2)

*“Al principio, algunas de las reuniones eran informativas, por ejemplo, ya tal día va ir... va a ser la presentación formal del colegio tanto con tal y tal persona, y va a asistir tal persona. Pero habían 3 coordinadoras en esa época, entonces cada quien se coordinaba con la coordinadora que tuviera tiempo en ese momento, que estaba disponible y ellas tenían más reuniones, ellas tenían más reuniones”.* (Extracto Entrevista II-20)

Esta situación provoco que la metodología para realizar el diagnóstico por parte de los equipos en terreno fuera diferente y sin contar con lineamientos comunes por parte del equipo de asesoría. En consecuencia cada una de las duplas realizaba lo que

entendía por diagnóstico tratando de ajustarse lo más posible al contexto. Esto derivó en que se estaban haciendo cosas muy diferentes y que por lo tanto no se contaba con una identidad como equipo de asesoría respecto al trabajo realizado en terreno.

*“...trabajábamos con lo que cada dupla entendía por diagnóstico, porque no teníamos al principio indicadores de nada, entonces cada quien fue haciendo lo suyo...”* (Extracto Entrevista II-14)

*“Ahora las pautas, de los diagnósticos son todas distintas, porque cada quien hizo su pauta...”* (Extracto Entrevista II-16)

*“...cuando aparecieron los diagnósticos, aparecieron en cuanto a cualidad, no a calidad, sino que a cualidad eran distintos, había algunos que eran sumamente distintos”.* (Extracto Entrevista II-23)

Hubo intentos por parte del equipo de asesoría por tratar de aunar criterios para realizar el trabajo en terreno, pudiéndose establecer ciertos marcos generales con respecto a la relación que se tenía que tener con el liceo en el ¿Cómo? y ¿Qué había que indagar? y también se utilizaron orientaciones ministeriales que con el tiempo, ya avanzada la etapa de diagnóstico fueron indicadores claramente definidos. Sin embargo el tema no se discutió con profundidad y por lo tanto no se podía hablar de un trabajo en base a lineamientos generales como equipo de asesoría.

*“...se nos iban dando algunas digamos, algunas pistas de cómo hacer el levantamiento de diagnóstico en términos de recabar el material informativo que cada colegio tenía como si había PEI, si había proyecto curricular, si habían elementos evaluativos, en fin, si había SACGE u otras cosas, insumos digamos...”* (Extracto Entrevista I-3)

*“Alcanzamos a discutir bien poco al principio respecto de que era lo que íbamos a indagar, de todas maneras igual se pudieron hacer algunos marcos respecto a ver si había PEI, no había PEI, a ver si como eran las relaciones internas, a ver cuantos profesores habían, datos bien básicos, luego de eso llego como un instructivo, por así decirlo, del ministerio respecto a indicadores que había que registrar, pero eso era cuando ya llevábamos más de la mitad del diagnóstico hecho.”* (Extracto Entrevista II-12)

*“...entonces en ese recoger era en ese respeto por los tiempos de ellos, ocupando instrumentos que eran bien cuali en realidad, pero respetando al menos esos dos criterios, no recargar cierto en función de los tiempos, ocupar sus propios tiempos y entrar en la dinámica que ellos ya tuviesen y era esencialmente para el diagnóstico...”* (Extracto Entrevista III-8)

El percibir por parte del EAT-LP esta diferencia en cuanto a la forma de realizar los diagnósticos denotó una falta de articulación interna que demandaba el tener un espacio de trabajo conjunto donde pudieran compartirse formalmente, aquellos lineamientos que guiaban el actuar de cada una de las duplas de trabajo y de esta forma comenzar a construir conjuntamente parámetros de trabajo.

*“...nos dimos cuenta de que parecía que teníamos que reunirnos para trabajar no sólo en la conformación del grupo, sino que también teníamos que ver hacia dónde íbamos y cómo lo estábamos haciendo, porque teníamos claras las bases iniciales, pero nada más ¡poh!, no teníamos nada construido”.* (Extracto Entrevista II-13)

*“Entonces ahí nos fuimos compartiendo información, y empezamos a tener reuniones. Ahí empezamos a tener reuniones, y ahí nos dimos cuenta de que quizás no estábamos haciendo como lo mismo, lo mismo, pero si estábamos todos con más o menos con una idea de lo que encontrábamos que teníamos que indagar”.* (Extracto Entrevista II-15)

*“Yo creo que cuando nos dimos cuenta de que estábamos haciendo cosas bien distintas. Por eso te decía que cada dupla al principio, empezó con su visión de diagnóstico, con su visión de participación, con su visión de levantamiento de datos, de hecho con sus pautas de entrevistas, y con su formato para llenar, porque había que llenar un formato que todavía no llegaba. Entonces íbamos inventando un formato para poder traspasar datos, y ahí nos dimos cuenta en conversaciones, al principio de pasillo, de que estábamos haciendo cosas bien distintas, o a lo mejor no lo eran tanto, pero no lo habíamos discutido”.* (Extracto Entrevista II-19)

*“...ahí nos dimos cuenta que no ¡poh!, que de aquí en adelante como grupo, como grupo asesor, como escuela de... que se yo, teníamos que tener un poco más de homogeneidad, no ser todos iguales porque cada quien tenía su libertad, pero tener ciertos parámetros de trabajo”.* (Extracto Entrevista II-24)

Al conformar esta orgánica de trabajo, se institucionaliza un espacio de que permite la reflexión conjunta acerca del trabajo que se está realizando al interior del equipo de asesoría y en los terrenos.

*“Entonces ahí empezamos a ordenarnos un poco también, para poder retroalimentarnos, porque o sino no servía, y compartir información, porque estábamos compartiendo por pasillo no más”.* (Extracto Entrevista II-22)

*“...yo creo que las reuniones de equipo son los espacios, yo creo que en esos espacios se han ido generando estos avances o visiones de que estamos estancados como equipo de trabajo, en términos de lo que estamos haciendo...”* (Extracto Entrevista III-25)

Como asimismo responder a contingencias emergentes en el desarrollo de la asesoría, como la inducción de nuevas personas que se integran al equipo de trabajo, permitiendo este espacio institucionalizado la socialización de los parámetros de trabajo definidos.

*“...el preocuparnos por los que llegan, eso al principio era algo que también no lo teníamos visto, de que había gente que llegaba y que teníamos que inducir de alguna forma porque, oye todo esto llevamos y... o sea, se venían recién integrando y había un proceso detrás, y no hacerlos partícipes de ese proceso porque no estuvieran, no era justo, y además que entorpecía un poco la labor también”.* (Extracto Entrevista II-46)

*“Después vino el cambio de gente, también fue como algo que marcó, porque oye entra gente nueva, no estamos haciendo inducción, entonces la gente se está perdiendo de todo el proceso, y nosotros no estamos aportando lo suficiente a esa gente para que trabaje de la mejor forma posible...”* (Extracto Entrevista II-73)

*“Bueno de la estrategia me enteré una vez que ya estaba, comillas contratado, en una de las primeras reuniones, fue como una inducción, como habíamos llegado tarde como 3 o 4 personas nuevas. Cada área hizo su presentación, en que consistían. Y bueno lo que se es que bueno Investigación-Acción-Colaborativa, con un acento también en el tema de la autonomía...”* (Extracto Entrevista V-1)

No obstante, se visualiza que la orgánica adoptada, si bien ha permitido consolidar un funcionamiento que ha facilitado la organización y el desarrollo del equipo de asesoría técnica, han faltado otras instancias adicionales que faciliten la articulación del trabajo y orienten el actuar de los equipos en terreno.

*“...yo creo que lo que ha faltado es que se generen otros espacios de diálogo que sean más en chico, por ejemplo con los dos liceos que se incorporaron el año pasado hubiese sido súper bueno haber tenido reuniones como en otro momento sólo con ellos para ir como generando nuevos insumos, discutiendo algunas cosas, más en chico...”* (Extracto Entrevista III-27)

*“...entonces han faltado espacios más como de diálogo en chico con aquellos que se han incorporado para que después en el equipo grande vamos discutiendo con algunas prioridades también, tal vez ser más abierto también, sabes que no te estoy entendiendo, no me parece así, eso no se ha dado...”* (Extracto Entrevista III-28)

*“...ahora del punto de vista conceptual quizás, etimológico quizás falta un poco de definición, porque venimos de distintas áreas de conocimiento, eso también complica un poco, pero del punto de vista más general sí. Ahora del punto de vista particular con determinados conceptos que tienen que llevar a la práctica y desde donde lo abordamos quizás falta un trabajo ahí, de definición y de acuerdo, pero no es un asunto netamente de articulación de los conceptos que se están trabajando, porque como cada liceo tiene sus tiempos particulares y van en un proceso, en una etapa más avanzada o menos avanzada entonces claro cuesta.”* (Extracto Entrevista IV-5)

Por su parte, los cambios provocados por factores externos al equipo de trabajo se relacionan con un proceso constante de responder a directrices y exigencias emanadas desde el Ministerio de Educación, las cuales movilizan un proceso de reflexión al interior del equipo de trabajo.

*“Después llegaron los formatos del plan, perdón del diagnóstico, después llego el del plan. Llego el plan del diagnóstico y ¡chuta!, oye problematicemos el formato del diagnóstico, porque resulta que ¡eh!, nos piden cosas que no se ¡poh!, o nos están pidiendo una forma de discurso que nosotros no manejamos, ¿Cómo lo ponemos?, ¿Qué hacemos?, y ahí también genera un movimiento...”* (Extracto Entrevista II-71)

*“...ahora claro hay otros momentos como cada vez que el ministerio nos hacía cierta exigencia, eso generó cambios, cambios en la estrategia...”* (Extracto Grupo Focal -36)

*“...y tiene que ver con los ciclos de reflexión, con los momentos de cambio, cada cuanto se dan estos momentos, pareciera que estructuralmente son cada seis meses, o sea como para los informes, viene el informe y viene el otro informe, para ese tiempo estoy obligado a mirar.”* (Extracto Grupo Focal -37)

*“Claro uno hace unas miradas de repente semanales pero para uno, pero de repente cuando uno se encarna mejor es en las evaluaciones finales de los semestres, y ahí obviamente genera un cambio...”* (Extracto Grupo Focal -38)

Es en este mismo proceso de responder frente a una exigencia del Ministerio de Educación, posterior a realizar los diagnósticos, que se comienza a explicitar y definir una estrategia propia para el trabajo de asesoría técnica a realizar en los liceos.

*“...hubo también momentos en que había que responderle al ministerio ¿te fijas? también, había que hacer tareas como para eso, había que definir también bueno cual iba a ser el estilo de asesoría que se iba a plantear porque después del diagnóstico hubo que hacer un plan de asesoría...”* (Extracto Entrevista I-5)

*“...cambios importantes yo siento que ha habido, después del diagnóstico, porque el ministerio nos exigió la estrategia a mediados del primer año de asesoría...”* (Extracto Grupo Focal -39)

Frente a ello fue necesario reflexionar acerca de la forma en que ya se estaba trabajando en los liceos para así poder determinar los elementos comunes, darle un orden y colectivamente definir teórica y explícitamente la estrategia.

*“...entonces había que definir algo, y ahí empezamos a trabajar un poco más en la explicitación de la estrategia, así como, no ¡poh! oye, tenemos que ordenarnos un poco más”.* (Extracto Entrevista II-28)

*“Ahora el tema del acompañamiento que fue más discutido y que cada dupla presentó su descripción, me recuerdo que... creo que ( nombra a integrante de coordinación del programa) los tomó, los ordenó, o sea vio elementos comunes y eso fue lo que quedó, la mostró, la aceptamos, y esa es la que se sigue mostrando...”* (Extracto de Entrevista II-76)

*“...ese fue el momento como que ya ordenemos y esto que se está haciendo y que no le hemos puesto nombre, ya alguien lo denominó de estos equipos, alguien lo llamó, alguien lo ordenó, lo ordenó también con lo del otro equipo y ahí se generó como la visión, ahí se levantó, y ahí pudimos hablar de estrategia y eso fue, si yo no me equivoco, creo que fue una jornada que hicimos en Mayo en Santiago...”* (Extracto Entrevista III-12)

*“...si yo tuviese que decir el hito, el momento fue cuando ministerio nos pide en una jornada que hiciéramos una propuesta, porque teníamos que presentarnos ante el resto de las universidades para poder ordenar la información y en eso venía como el tema de la estrategia, entonces ahí hubo...la pregunta fue abierta a todos los equipos, a todas las duplas y ahí los fuertes, las duplas que contestaron más seriamente fueron ( nombra a 2 liceos del interior de la quinta región)...”* (Extracto Entrevista III-10)

Producto de este proceso de responder frente a una demanda externa al equipo de asesoría técnica, se hace necesario definir explícitamente un modelo de asesoría, el cual, si bien es levantado desde la práctica que ya se estaba desempeñando en los liceos, se ha visto tensionado en su implementación, lo que ha llevado a redefinirlo, no conceptualmente, sino en cuanto a su puesta en práctica, situación que se describe a continuación.

#### **b) La tensión teórico-práctica del modelo de asesoría se resuelve mediante la autonomía**

*Síntesis Descriptiva:* Esta subcategoría se refiere a la definición del modelo de asesoría técnica adoptado por el EAT-LP y a los cambios que ha tenido el mismo, debido a los cuestionamientos y modificaciones en su implementación producto de las respuestas que mostraban los liceos, situación que provoca una adaptación en la forma de llevarlo a la práctica pero manteniendo los sentidos básicos en los cuales se sustenta.

Producto de este proceso de ordenamiento y definición se explicita el modelo de asesoría técnica, el cual se sustenta en tres estrategias. La primera, de carácter general denominada acompañamiento, en la cual, el posicionamiento del asesor oscila entre situarse en una lógica de experticia técnica y la construcción de una relación dialógica con los liceos, en esta relación lo fundamental es el respeto por la dinámica y las propias prácticas de los establecimientos.

El acompañamiento es el *“Conjunto de acciones intencionalmente diseñadas, que promuevan y apoyen el desarrollo institucional del Liceo, y su autonomía, a través de la creación de condiciones y espacios de aprendizaje, que involucren su propia experiencia y/o la formación tradicional (perfeccionamiento), conservando el objetivo de que los actores logren llevar a la práctica los conocimientos e información adquirida dentro del contexto o realidad particular en la que se encuentran inmersos.*

*Ello requiere un equipo asesor que oriente sobre aspectos técnicos y que además participe de procesos dialógicos que permitan cuestionar y reflexionar respecto de su propia práctica, tanto del liceo como de los propios asesores.”* (Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios, 2007)

*“...el acompañamiento es tremenda definición pero en lo que yo recuerdo como en lo sintético se refiere a un trabajo que se diseñan actividades que estén intencionadas y que se diseñan en conjunto con el liceo y en donde uno está en los tiempos que el liceo ocupa justamente para hacer el diseño de sus actividades, sus mismas actividades, pero también planteamos ahí que podía ser algo que venía como propuesto desde afuera, desde nosotros, pero respetando sus espacios de aprendizaje, sus tiempos de aprendizaje también que son los que ellos ya usan y eso en un estar cerca de los liceos o de los equipos en el liceo para ir dialogando respecto de estas situaciones que se iban diseñando o haciendo y eso implicaba un espacio de diálogo permanente, entonces con los equipos y donde también el equipo en terreno, eso es como el último párrafo que nosotros tomamos acuerdo, también es un equipo que dialoga mucho internamente, que además de ser muy reflexivo, es también autocrítico porque también se promueve un poco eso hacia los equipos de los liceos, entonces era como decir esto con los liceos pero también a nosotros como equipo, o sea el asesor también hace esto dentro de su propia práctica, y eso es lo que transmite en esta relación que es más cotidiana dentro de sus propios espacios con las personas que están dentro del liceo, con los equipos del liceo...”* (Extracto Entrevista III-16)

*“...entonces el concepto de acompañamiento tiene relación con ir descubriendo desde las mismas bases, desde el mismo se podría decir Alma Mater, del mismo tuétano del liceo las instancias en donde ellos puedan desarrollarse como un liceo más eficiente, del punto de vista eficiente de sus mismas prácticas...”* (Extracto Entrevista IV-2)

Esta estrategia general es complementada con dos estrategias específicas, que permitirían concretizarla, es decir explicitar teóricamente la definición del modelo de trabajo, lo que permite comprender como debe abordarse su implementación práctica en los liceos y en el propio equipo.

*“...acompañamiento y eso después cierto bajado en términos más concretos a investigación-acción como una forma, que es como el ideal diría yo, porque es un modelo de trabajo, porque se tiene una cierta dinámica, una cierta estructura, está como más armado y lo otro que es un poco más general pero que tiene que ver también con la manera de abordar los temas que es el trabajo colaborativo...” (Extracto Entrevista III-14)*

*“...el modelo es como acompañamiento y las otras son como las estrategias, la investigación-acción y el tema colaborativo, las cuales se complementan pero también pueden darse por separado, es un poco así que después podemos ir viendo que hay momentos en los cuales hay acciones que pueden ser desarrolladas por una estrategia y otras con el trabajo colaborativo que es más general y desde la investigación-acción. Investigación-Acción si requiere el tema colaborativo, pero el trabajo colaborativo en sí mismo no siempre es investigación-acción...” (Extracto Entrevista III-15)*

La primera de ellas es la investigación-acción que busca dotar de permanencia al trabajo que se realiza, en términos de constituirse en un proceso continuo y no un conjunto de acciones aisladas, donde el componente investigativo de esta estrategia permita actuar desde la realidad misma de los establecimientos.

En la investigación-acción *“El énfasis esta puesto en un proceso permanente de planificación – acción – reflexión en la cual participan los propios actores, guiados por el equipo asesor y en donde la reflexión sobre la práctica y el trabajo cooperativo son elementos fundamentales para promover cambios.*

*Se busca generar mecanismos que le den a los docentes datos más cercanos de la realidad de su población escolar y no solo planificar en base a supuestos”.* (Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios, 2007)

A propósito de Investigación-Acción: *“Significaba que el experto externo -o nosotros- venía a instalarse en el establecimiento con sus conocimientos, pero venía también a trabajar con los conocimientos de quienes estaban ahí, desde la experiencia, que nada iba a ser impuesto desde afuera sin considerar la realidad interna, que por lo tanto la cantidad de trabajo iba a ser igualitaria para todos, que nosotros no íbamos a cambiarlos como con barita mágica, sino que ellos también tenían que trabajar en el proceso, que el diagnóstico era permanente, que había que ir diagnosticando, viendo en el momento, en las etapas lo que iba pasando y que era un trabajo conjunto, y que la idea era siempre explicitarlo, a donde íbamos, que estábamos haciendo, que se yo”.* (Extracto Entrevista II-27)

*“Eso bajado a la investigación-acción tiene que ver cierto con un modelo, o sea estrategia de trabajo en la cual existen como momentos, en donde lo esencial es el*

*proceso que es muy recursivo, pero que la idea es que tenga continuidad, no es que se corte, tiene que ver con los mismos equipos de trabajo, ir planificando acciones, ir ejecutándolas, ir evaluándolas y de esa evaluación volver a planificar, y eso en conjunto en un primer momento para después llegar a que sean los mismos equipos quienes desarrollen esa dinámica que sea como de mirada permanente de lo que hacen y en una planificación permanente digo y eso en lo que están haciendo en el día a día”. (Extracto Entrevista III-17)*

La segunda estrategia específica es el aprendizaje colaborativo, la cual pone el acento en la promoción de la creación o potenciación de espacios de trabajo colectivo en pos de objetivos comunes, donde puedan conjugarse los conocimientos tanto de los asesores como de los actores de los liceos, en una relación que tiende a la horizontalidad y donde se comparten responsabilidades para el logro de esos objetivos.

En el Aprendizaje Colaborativo *“Lo esencial es promover espacios institucionalizados de trabajo en grupo en pos de objetivos comunes, en donde se discuta, propongan acciones y se compartan responsabilidades respecto a los procesos a implementar, ello en cada uno de los niveles y estamentos con los que se está trabajando”* (Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios, 2007).

*“El trabajo colaborativo es más general, tiene que ver cierto con generar espacios de trabajo con los equipos, pensando en que son... o sea que tiene que ver con los aportes de cada uno de estos equipos asesores por liceo, en el cual se conjuga una forma de ver las cosas que se pone al servicio del otro, que tiene que ver con las experticias de cada uno, aun cuando no aparece experticia como palabra, pero es algo que yo considero que lo hemos conversado pero no está puesto, que se valoran las experticias, los conocimientos, la experiencia y eso se pone en juego en ese espacio que es el trabajo en conjunto y ahí aparece una forma cierto nueva muchas veces de generar un trabajo que puede haber sido distinto, pero lo esencial es que es una apuesta de cada parte desde lo que conoce, de lo que sabe y en donde tiene que haber definición de tareas, hay definiciones de roles o sea los temas quedan claros, no es que esto es lo que debiésemos hacer entonces bueno alguien lo hará, ¡no!, qué rol asume cada uno, es algo que debe quedar especificado también en el trabajo colaborativo, pero eso no porque sea sumar después y pegotear, sino porque fue discutido, fue acordado y ahí entonces fue propuesto quien se hace cargo de ello.”* (Extracto Entrevista III-18)

Este modelo de asesoría planteado, continuó en un proceso de aclaración, adquiriendo centralidad la línea investigativa y la colaboración. Finalmente se

complementan esos dos elementos teóricos que dan origen a la Investigación-Acción-Colaborativa como el modelo que guía las acciones del EAT-LP en la práctica con los liceos.

*“...en una primera instancia se habló de un estilo colaborativo, participativo y con el tiempo, el devenir y los avatares, se fue transformando después ya en una asesoría con una línea investigativa, así como investigación-acción, en el último período”.* (Extracto Entrevista I-6)

*“...esa estrategia inicial quedó bien clara, y se fue aclarando hasta ser Investigación-Acción-Colaborativa, no participativa, de hecho ahí hay un elemento teórico que se metió, que quizás no fue tan discutido, porque no todos lo entendíamos igual, pero habían ¡eh!, no se ¡poh! la Investigación-Acción-Crítica, la no se cuanto y la no se que, y se decidió así como que entremezclar el trabajo colaborativo con la Investigación-Acción, que era lo más acorde a lo que estábamos haciendo”.* (Extracto Entrevista II-29)

Si bien la explicitación de la estrategia permite el manejo de conceptos comunes al interior del equipo de asesoría técnica, también va tensionando los mismos, producto de su poca especificidad para que sean aplicados en los liceos.

*“...entonces uno de los problemas que el acompañamiento parece un pilar dentro de la propuesta de la UV, por eso decía que me parecía inocente en ciertos aspectos porque es un pilar, pero la nueva, o sea, es una palabra que parece bonita, casi irrefutable si tu deci, porque intervención psicosocial desde fuera es un poder, a un acompañamiento que viene participativo, compartido entre todos, que nace desde el liceo y es rebatible desde la parte teórica, pero al llevarlo a la práctica al como lo haci, yo creo que ese ha sido uno de los mayores conflictos que ha tenido la intervención...”* (Extracto Grupo Focal -6)

*“En el camino empezamos a tensionar el concepto y fue lo mismo, por eso te digo que cuando ministerio nos exige un poco de hablar de cual es nuestra estrategia, se empieza a tensionar el concepto rápidamente precisamente por lo que dice el (PARTICIPANTE 1), por que al final acompañamiento no decía nada ¡poh!, podía serlo todo, y eso es lo que generaba confusión, esencialmente eso.”* (Extracto Grupo Focal -8)

A esta falta de explicitación de cómo concretizar este modelo definido se suma lo que para los asesores aparece como demanda explícita de experticia técnica por parte de los liceos.

*“...él no comprendía por un buen tiempo de que nosotros no íbamos a hacer los cambios ni las transformaciones en el colegio, sino que la iba a tener que hacer el equipo directivo o por lo menos intentarlo y cuando cayeron en cuenta en eso, como que se produjo así como un crack, porque era un liceo muy acostumbrado a la cosa de afuera, externa, que le llegaran programas externos, que le llegara gente externa, como que les dijeran que tenían que hacer o que tomara la gente externa las cosas en sus manos para resolverlas...” (Extracto Entrevista I-8)*

*“...ellos a veces te piden otro tipo de acompañamiento, más couthing incluso, más como entrenador personalizado, que me diga lo que tengo que hacer y como lo hago...” (Extracto Entrevista II-31)*

*“...muchas veces los profes y del liceo y de la comunidad educativa, que de hecho podría ser hasta discutible si son comunidades educativas o no, es el hecho de que ellos te piden que intervengas, no me vengay a participar, dime que tengo que arreglar, entonces tener que chocar todos los días contra eso de repente empieza a ser un poco difícil porque podi crear alianzas negativas y teni que cuidar de todo un ambiente para lograr mantener una línea de acompañamiento, que tampoco queda claro que es.” (Extracto Grupo Focal -7)*

*“...de hecho en los colegios como que demanda eso también, el tema de la receta...” (Extracto Grupo Focal -10)*

Esta retroalimentación que van mostrando los liceos provocan cuestionamientos al interior del equipo asesor en términos de cómo concretizar este modelo de asesoría que se pretende implementar por parte del EAT-LP.

*“...nosotros vamos y mostramos la Investigación-Acción, pero a lo mejor el establecimiento no quiere trabajar así, nosotros si imponemos la Investigación-Acción, deja de ser Investigación-Acción, inmediatamente, porque es una contradicción”. (Extracto Entrevista II-30)*

*“...lo que yo veo en el tiempo que la definición no ha cambiado o la forma de entenderlo no ha cambiado, pero dentro del mismo equipo que tenemos todas experiencias y conocimientos distintos también, no ha sido fácil llegar como a acuerdos a que esto sea real, porque la dinámica de los liceos a veces nos piden otra cosa y ahí vienen como los cuestionamientos respecto a los niveles o grados de efectividad de esto, o que tan viable es esto...” (Extracto Entrevista III-20)*

*“...y ahí está el dilema porque qué nos pasa cuando en algunos liceos eso hace sentido y después no se concreta, no lo logramos en algunos o a veces cuando no hace sentido no más, cuando las personas que están a cargo de las áreas, el tema de trabajar en equipo o en grupos más les complica, es algo que incluso se resisten a hacer, más que como una idea que quieran intentar, entonces ahí es donde viene uno, qué pasa con todo esto, como vamos generando igual esa mirada...”* (Extracto Entrevista III-22)

Estos cuestionamientos han provocado que la implementación de la estrategia dependa de las duplas y las condiciones que para éstas muestre cada liceo, para ir logrando los cambios que se pretende.

*“Yo creo que la implementación siempre fue concebida en un principio al revés, de lo que uno baja, fue concebida así como de ida no más, no de vuelta, pero en medio del camino, yo creo que todas las duplas o todos los que estábamos haciendo terreno nos dimos cuenta de que al final se devolvía algo siempre ¡poh!, siempre había algo que se devolvía, y ese algo servía de insumo para la próxima implementación, para la próxima bajada”.* (Extracto Entrevista II-70)

*“Lo hablamos en una reunión que no todos los liceos estaban partiendo de la misma base, de hecho el mismo (nombra ciudad del interior de la quinta región) que es como el emblemático, no tenía las condiciones básicas y otro liceo, como por ejemplo el de (nombra ciudad del interior de la quinta región) que tenía un equipo psicosocial inserto dentro del liceo, entonces son condiciones que igual te influyen a la hora de llevar a la práctica esta estrategia, y uno se va acomodando a las condiciones que hay.”* (Extracto Entrevista V-11)

*“...lo que si va a ir dependiendo de cuanto crean en este estilo de trabajo la gente que trabaja ahí, ese es el gran obstáculo.”* (Extracto Grupo Focal -24)

Entonces esta tensión teórico-práctica ha provocado que haya que modificar la estrategia, pero teniendo siempre de referente los sentidos básicos que le dan origen y la sustentan.

*“No ¡poh! en la práctica tuvimos que modificarla, como te decía, tuvimos varias discusiones con respecto a: oye, pero en la práctica pasa esto, ¿Qué hacemos con la estrategia? Y ahí la hemos ido modificando...”* (Extracto Entrevista II-67)

*“Si ¡poh!, si de todas maneras, yo creo que la práctica ha modificado la teoría, no al revés, si ha ido adaptándose, pero de todas maneras considerando estos elementos básicos que son los que le dan sentido a lo que estamos haciendo...”*(Extracto entrevista II-69)

*“...lo que ha cambiado ha sido el cómo llevarla, o sea primero surge desde el terreno, pero también como es un trabajo permanente lo que ha ido cambiando es cómo la hacemos real cada vez que estamos en los liceos...”* (Extracto Entrevista III-19)

*“...creo que hemos ido de a poco, igual de repente se cruzan otros elementos que quieren que uno sea más directivo aún o que uno mismo haga las cosas, pero ahí es donde los límites hay que irlos un poco consensuando.”* (Extracto Grupo Focal -40)

Estas modificaciones que ha tenido la estrategia de trabajo del EAT-LP han tenido como eje para sus integrantes los procesos autónomos que los liceos vayan alcanzando, en términos de ir adquiriendo una forma de funcionamiento que se sustente a sí misma.

*“Si el tema al final era la autonomía, ese es el tema al final, que todo lo que hagamos, todo lo que hagamos tiene que tener el sentido de luego dejar a ese grupo con un proceso instalado, que tu te vayas te retires y el grupo pueda sustentarlo igual”.* (Extracto Entrevista II-50)

*“... en el fondo la idea es instaurar procesos y que estos procesos queden instalados en los liceos, que se generen espacios de ser parte de sus prácticas cotidianas, y ahí nosotros trabajamos después como... -al menos como yo lo entiendo- como facilitadores de esas instancias que productores de las mismas. La idea es que ellos se apoderen de esas instancias y después en el tiempo, me imagino ya en el 2º año, cercano al 3º y bueno nosotros ir alejándonos y apoyar más que nada”.* (Extracto Entrevista V-2)

*“...y ahí es donde yo insisto, en el trabajo que se hace, creo que lo que hay que poner esencialmente es siempre la mirada desde estos procesos que generan sustentabilidad hacia la autonomía...”* (Extracto Grupo Focal V-18)

Esa sustentabilidad que como equipo (EAT-LP) se pretende que vayan alcanzando los liceos en su funcionamiento, implica que la figura de la asesoría técnica no debe generar dependencia en ellos.

*“El tema de la autonomía, de ir recalcando, de que nosotros estamos ahí, por un momento y espacio determinado, pero en algún momento ellos van a tener que quedarse*

*solos trabajando eso, en instalar los procesos, siempre hablamos mucho de los procesos, planteamos que la estructura tiene que estar, pero que el proceso tiene que quedar ahí instalado en el establecimiento para que eso pueda seguir después, aunque las personas cambien”. (Extracto Entrevista II-42)*

*“...cuando hablamos de que logren la autonomía, con las restricciones que eso significa, hablamos también de que ellos se empoderen más, de que igual puedan tomar sus decisiones en base a lo que ellos creen y yo creo que nuestra estrategia está focalizada en eso, por eso es que es un trabajo colaborativo, donde se reconoce al otro...” (Extracto Entrevista III-32)*

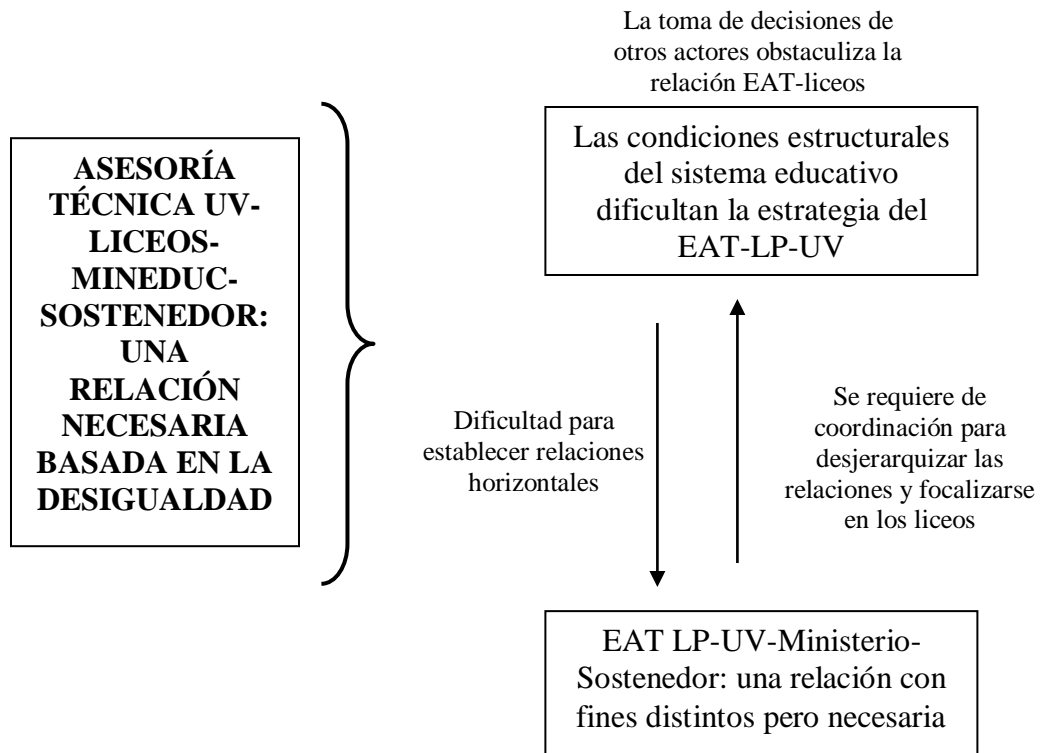
*“...según la lógica de lo que yo entiendo de una asesoría, o esta asesoría más bien, no una asesoría, era empoderar a los equipos que están en las escuelas, porque nosotros estamos de paso ahí...” (Extracto Grupo Focal -20)*

*“Estoy de acuerdo con lo que dijeron los chiquillos, yo creo que un poco ese es el tema del acompañamiento, entendiendo este acompañamiento no como cualquier cosa, sino que un acompañamiento hacia la autonomía...” (Extracto Grupo Focal -43)*

#### **D) Asesoría Técnica UV-Liceos-MINEDUC-Sostenedor: una relación necesaria basada en la desigualdad**

Esta categoría muestra cómo es significada por parte del EAT-LP, la interacción con las instancias externas a los liceos, una relación que se configura de manera ambivalente, debido a que dichas instancias ejercen un accionar que dificulta la concretización de la estrategia de trabajo, pero que sin embargo es necesaria para su implementación, dejando entrever, para los integrantes de esta asesoría técnica, una diferencia en las concepciones a la base de cada uno de estos actores respecto de la finalidad de este programa.

**Figura n°4: Esquema Categoría D**



**a) Las condiciones estructurales del sistema educativo dificultan la estrategia del EAT-LP**

*Síntesis descriptiva:* Esta subcategoría describe de qué manera las condiciones estructurales del sistema educativo son percibidas por los integrantes del EAT-LP como un marco que dificulta establecer relaciones horizontales entre los actores involucrados en la implementación de la estrategia.

Ello debido a que, el Programa Liceos Prioritarios se implementa en un contexto en el cual se ha forjado una relación jerarquizada en la cual los liceos son quienes deben acatar los lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación y desde los Sostenedores, situación que dificulta para los integrantes del EAT-LP el poder llevar a la práctica su estrategia.

*“...resulta que cuando tú llevas la propuesta, en muchas partes o te la aceptan o no la quieren no más ¡poh!, no hay, no discutamos o te la aceptan a ojos cerrados y no aporta, porque hay un vicio en el sistema de que ha sido totalmente asistencialista y paternalista el ministerio antes de esto”.* (Extracto Entrevista II-32)

*“...el tema de reconocer también las dificultades que los liceos tienen y a veces las faltas de apoyo en estos otros actores para que puedan hacer bien su pega, porque justamente es como ya ¡no! tienen que hacer no más, pero a veces hay cosas que no son cuanti, tienen que ver con procesos que demoran más, y que son súper complicados, y que los liceos tampoco... yo creo que lo ven poco, porque también están focalizados en las notas, en cosas que son súper concretas, por eso que nos discuten mucho de a veces de su práctica o de los sentidos, y yo si creo que y que también es parte del equipo creemos que eso es importante, el tema de los sentidos y todo pero cuando las demandas son así tan inmediatas, no es que no quieran que tenga sentido, no te alcanza el tiempo pa verle sentido, y a veces hay cosas que son más urgentes no más, y eso es porque las demandas vienen de estos demás actores, de sostenedor, del ministerio...”* (Extracto Entrevista III-35)

*“Entonces cuando uno entra como a ver un poco la participación, la autonomía, se contradice por todos lados, entonces ahí, yo pienso que ahí el gran desafío, por ejemplo, cuando uno le habla de participación a los profes, siendo que ellos ni siquiera tienen el espacio de participación dentro del mismo liceo o cuando se le habla de la autonomía a los directivos, siendo que los directivos prácticamente no cortan nada, todas esas cosas se generan...”* (Extracto Grupo Focal -23)

Esta situación se debería a que, si bien por medio de su estrategia el EAT-LP busca potenciar la participación y la autonomía de los liceos, estructuralmente no existen las condiciones para ello.

*“...cuando uno llega a la escuela ya se encuentra con muchos impedimentos u obstáculos para llevar a cabo la participación, de partida de los directivos a los profesores, de los profesores hacia los alumnos y hacia los apoderados, etc.”* (Extracto Grupo Focal -14)

*“Y es súper difícil creo yo, aunque es una línea fundamental del trabajo que sea participativo, es difícil llevarlo a cabo, porque a la gente le cuesta, a los profesores, especialmente a los profesores, les cuesta un poco porque los profesores en general, no tienen muy internalizado el tema de la participación, en la escuela más bien se sigue viendo todo, como la toma de decisiones de manera vertical...”* (Extracto Grupo Focal -13)

*“...Yo creo que tiene relación primero que nada con una cultura que tiende al trabajo más personal, al empoderamiento de determinados conocimientos por un lado...”*  
(Extracto Entrevista IV-4)

*“...lo mismo nos está pasando a nosotros, o sea vendimos un discurso de participación, estructuralmente no hay condiciones de participación, ahora viene el rebote, ahora vienen las tensiones, que los hueones ya no nos creen, llevamos dos años, hay liceos en que ya no...ya son buena onda los cabros, la valoración es que son buena onda, somos buena onda, pero como el aporte técnico es que nos cuesta.”* (Extracto Grupo Focal -25)

Lo anterior estaría dado porque, la toma de decisiones, elemento fundamental para poder lograr participación y autonomía en estos liceos, se encuentra centralizada en Ministerio de Educación y los sostenedores.

*“Ahora yo no se, si el tema de la autonomía como lo hemos trabajado nosotros, quizás por esta libertad de las duplas, pero quizás ese ha sido un tema que hemos tocado menos, porque cómo nosotros después podríamos llegar a ser ¡eh! más... como un programa autónomo, si igual estamos dependiendo de otros factores, que es lo mismo que les pasa a los liceos también...”* (Extracto Entrevista II-66)

*“Es que de hecho me acuerdo que cuando vi la presentación, vi el programa, el power point que mostraban, hacía énfasis en el tema de la autonomía. Pero yo me acuerdo que después conversamos con (nombra a compañera de trabajo) y yo le dejé claro que esa autonomía, si bien existe, también esta subordinada y lo hemos comprobado, o sea está mas que comprobado. La práctica está subordinada a la toma de decisiones de otros actores que son más altos, en este caso sostenedor o MINEDUC, o sea, de repente se entrapa un poco el tema de la autonomía que puede tener el liceo, por eso que es como anclada, anclada a otras decisiones.”* (Extracto Entrevista V-3)

Estas condiciones estructurales ponen en jaque la implementación de la estrategia, puesto que son contradictorias a los sentidos básicos de ésta, debido a que dificultan el establecimiento de relaciones igualitarias, al concentrar en sólo algunos actores la toma de decisiones, requisito fundamental para hacer efectiva la participación. Esta situación se materializa en que se configure una relación en la cual los actores involucrados tienen finalidades o expectativas distintas de la implementación del Programa Liceos Prioritarios, lo que hace necesario entonces, que a pesar de las

diferencias se busque poder lograr un trabajo articulado, situación que se describe a continuación.

#### **b) EAT-LP -Ministerio-Sostenedor: una relación con fines distintos pero necesaria**

*Síntesis Descriptiva:* Esta subcategoría se refiere a la diferencia percibida por los integrantes del EAT-LP con respecto del MINEDUC y los Sostenedores, en cuanto a la forma en que deben ser abordadas las temáticas al interior de los liceos y en cuanto a las expectativas de los resultados a obtener con la implementación del Programa Liceos Prioritarios.

El elemento central de estas diferentes concepciones tiene que ver con dos elementos: en primer lugar una lógica diferente de estos actores, donde para el EAT-LP, el posicionamiento que asumen tanto el Ministerio de Educación como los sostenedores es diferente al propio, visualizándolo como un rol de fiscalización a cuya base existe una lógica de eficiencia.

*“...con ministerio y ahí me refiero a los niveles provinciales más que a nivel central y regional, yo creo que ellos lo ven distinto, con los provinciales que son los que están cerca de los liceos, y los sostenedores, es una lógica súper distinta porque las posiciones de ellos son diferentes desde lo que hacen, o sea un rol de DEPROV que es bien desde la fiscalización, aún cuando han ido cambiando su rol, la verdad es que se sigue teniendo actitudes de monitorear, de ser ellos los expertos en realidad, no con el liceo no más, sino que también con nosotros, ellos también nos dicen lo que debiéramos hacer, les molestan ciertas cosas cuando no vamos avanzando...”* (Extracto Entrevista III-29)

*“...y los sostenedores que la lógica es técnica, administrativa y económica, o sea lo que tiene que ver con la eficiencia, con los recursos o con temas que a ellos les pueden molestar que los liceos les demanden recursos, ellos si demandan también desde los recursos que sean bien utilizados, que las cosas se vayan dando, que no sean tan largos los resultados, o sea son lógicas que esas sí que son opuestas...”* (Extracto Entrevista III-30)

Esta diferencia en el posicionamiento que, para el EAT-LP asumen los Sostenedores y MINEDUC, se ha traducido en superposición de acciones y diferencias no sólo conceptuales, sino que también se han manifestado en determinadas situaciones concretas como en la coordinación con otras entidades externas al establecimiento, lo que ha obstaculizado los procesos llevados a cabo por la asesoría técnica.

*“...yo creo que ellos si ya esto bien, pero está la otra lógica entonces que, para adonde, qué más acomoda, si igual me están exigiendo, me están pidiendo y todo esto tiene que ver con cumplir con ciertos elementos respecto del tiempo, con ciertos resultados, no solamente del SIMCE, sino que también en términos de normativa, en términos de solicitud, si llega algo de nosotros como programa y algo del DAEM para el mismo día no vamos a quedar nosotros como prioridad, aunque para ellos tenga más sentido, es la lógica, entonces eso también es un tema, tal vez yo lo incluyo poco porque el control yo lo veo más, lo veo afuera, o sea es como ya vamos tirando documentos, hagámoslo explícito, pero tiene que ver con una dinámica de trabajo y una situación que es externa a nosotros, yo creo que hay lógicas distintas, nosotros no estamos trabajando así, desde ahí, entonces la posibilidad de generar algo distinto es como hacer ruido más bien, pero de ahí a otra cosa...”* (Extracto Entrevista III-31)

*“...nosotros el único día que podemos trabajar bien es el día Jueves y justo ese día el sostenedor se le ocurre poner un curso de capacitación a los profesores a la misma hora que nosotros estamos trabajando, entonces nosotros que es lo que te hace pensar, que es casualidad, que no es casualidad, entonces eso es lo que a mi me preocupa, la cada vez mayor desvinculación del ministerio con los liceos municipales y con ello también la propia desvinculación del estado con el ministerio.”* (Extracto Entrevista IV-7)

*“...instalarse con sostenedor y generar relaciones que permitan coordinar acciones y después no estar topándonos, como lo que esta pasando ahora que los liceos están con capacitación y literalmente nos roban al equipo directivo los mismos días que los equipos van a terreno, y ese tipo de descoordinaciones que en algún momento parecían ser casuales ya son como parte del año, de estos 2 años que lleva el programa, y ya hace ruido, ya la gente de los mismos equipos en las reuniones hablan del tema sostenedor, y yo creo que eso, no se si todavía es un cambio, pero ya se esta visibilizando ese problema y obstaculiza y retrasa los procesos, y en el fondo es bien complejo, desvía la atención.”* (Extracto Entrevista V-13)

El segundo elemento que, para el EAT-LP da cuenta de las diferencias en las concepciones con el Ministerio de Educación y los Sostenedores tiene que ver con las expectativas en cuanto a los resultados a obtener por medio del Programa Liceos

Prioritarios. En este sentido, se visualiza por parte de este equipo de asesoría técnica que el foco puesto por el Ministerio de Educación y los Sostenedores se relaciona con la mejora en el rendimiento de los estudiantes, entendiendo esto como aumento de puntajes en las mediciones SIMCE y PSU, en contraposición al foco que moviliza al EAT-LP, que se centra en que los liceos desarrollen procesos autónomos, y que por ende eso debería traducirse en mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes, pero que no se manifestarán inmediatamente en dichas mediciones.

*“O sea por la necesidad misma de lo que era la asesoría, por que de hecho los liceos prioritarios es un programa que está destinado a levantar los aprendizajes, los rendimientos ¿verdad?, los niveles de logro de aprendizaje de los alumnos (...) entonces la tarea de liceos prioritarios era primero que nada entonces, hacer un diagnóstico, después un plan de asesoría a tres años y que de tal suerte que al tercer año ya las estructuras directivas estuvieran ya más autonomizadas y esto se fuera... se tradujese ya en un impacto a nivel de rendimiento, que se eleven los SIMCE ¿verdad?, los puntajes, que halla mejores logros de aprendizaje que halla...bueno había como que ordenar la casa y para ordenar la casa el ministerio está hablando de calidad ¿cierto?, de una exigencia de calidad y de equidad y para ello entonces está diseñado todo esta instrumentación dijéramos ministerial, que son estos marcos, el marco de la buena enseñanza, por el cual evalúan a los profesores y el marco de la buena dirección, y por otro lado el sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión educativa que es el SACGE...” (Extracto Entrevista I-9)*

*“...es una estrategia que no está centrada en los resultados, y ese es un tema, porque ese es el objetivo del programa, que tiene que ver con la lógica como de lo que se hace debe impactar en..., y aquí se plantea en los resultados, y eso yo creo que es una debilidad, o sea, pero es nuestra porque el medio te lo exige, el ministerio, el sostenedor que son como los cercanos en este medio, exigen eso y aunque no lo dijeron en los objetivos o en el objetivo, pero lo dicen y aunque no lo dijeran también lo pedirían, porque es la lógica...” (Extracto Entrevista III-34)*

*“...y ahí está el dilema de si uno lo aborda desde instalar procesos, por ejemplo, el tema de la planificación, el tema del sentido de... que quizás son súper importantes, pero que no necesariamente te van a llevar a resultados directos en términos de puntaje del SIMCE o de la PSU, que es también un poco lo que se espera, es como la demanda del liceo a la vez, que desde el MINEDUC esperan que al final, la presencia del equipo Liceos Prioritarios quede un impacto también en esos puntajes.” (Extracto Entrevista V-5)*

A pesar de la lectura distinta que hace el EAT-LP con respecto al impacto que debe tener la Asesoría Técnica, se realiza una autocrítica por parte de este equipo de que si bien el centrarse en los procesos, los liceos desarrollarán grados crecientes de autonomía, también hay que tener resultados concretos que demuestren el proceso de cambio y mejora del establecimiento en el corto y mediano plazo.

*“...yo creo que la estrategia también, ¡eh! ahora está visibilizando un poco más como el fin último, que no es sólo la autonomía, sino que hay resultados concretos que hay que ver”.* (Extracto Entrevista II-78)

*“...así lo definiría yo, con la debilidad de que por lo tanto no está centrado en los resultados, entonces ese es un gran problema, yo creo que esto que estamos haciendo si va a impactar algún día, si es que lo hacemos así coherentemente, si somos ordenados, hay que ser súper sistemáticos también, tampoco es que esto se da sólo...”* (Extracto Entrevista III-36)

Sin embargo y a pesar de que los integrantes del EAT-LP perciben que tienen posiciones contrapuestas con Ministerio y Sostenedores, reconocen como fundamental la coordinación que pueda lograrse con estos actores para poder implementar la estrategia.

*“...no podemos dejar a los liceos que vallan dispersándose, porque de verdad la demanda es ene, entre tanto proyecto y cosas que aparecen, y que te piden, que hoy día y mañana son días que no te permiten una continuidad de nada, porque tuviste que responder no se cuantas partes y devolver matrices, ene información que se los piden desde ministerio y desde sostenedor...”* (Extracto Entrevista III-37)

*“Y eso creo que también, en el caso de nosotros, ha hecho que tengamos un poquito más o estemos un poquito más preocupados del tema sostenedor, porque muchas de las decisiones que el liceo quiera tomar van a estar en función de si sostenedor transa o no, y el liceo es conciente de eso y es una línea, que quizás en el programa no se ha tocado tan a fondo y que ahora por las ultimas reuniones que hemos tenido ya se han dado cuenta todos que si es relevante y que el sostenedor es un actor súper potente en toda esta triada, como en este mapeo de actores que influyen.”* (Extracto Entrevista V-4)

*“...si hay un cambio o al menos ya un ruido cada vez más fuerte y ya es tema esta línea de los recursos que tiene que ver más con la relación liceo-sostenedor y que en el fondo pasa a ser la relación equipo, el programa “Liceos Prioritarios” con sostenedor y MINEDUC, porque ya se ve como en ciertos liceos al sostenedor como un obstaculizador de estos procesos y donde el MINEDUC no tiene mucho campo de*

*acción, porque son entes distintos, con distintas lógicas y eso yo creo que, claro ahora hace sentido escuchar que el equipo debería centrarse en el trabajo con sostenedor, así como uno se instala en el liceo...”* (Extracto Entrevista V-12)

## **2.2 Síntesis Integrativa**

En este apartado se presentan primero los nombres de las categorías que posteriormente se mencionan en la descripción y explicación de esta síntesis integrativa, para finalmente representar de manera gráfica estas relaciones con el esquema correspondiente.

### Categorías:

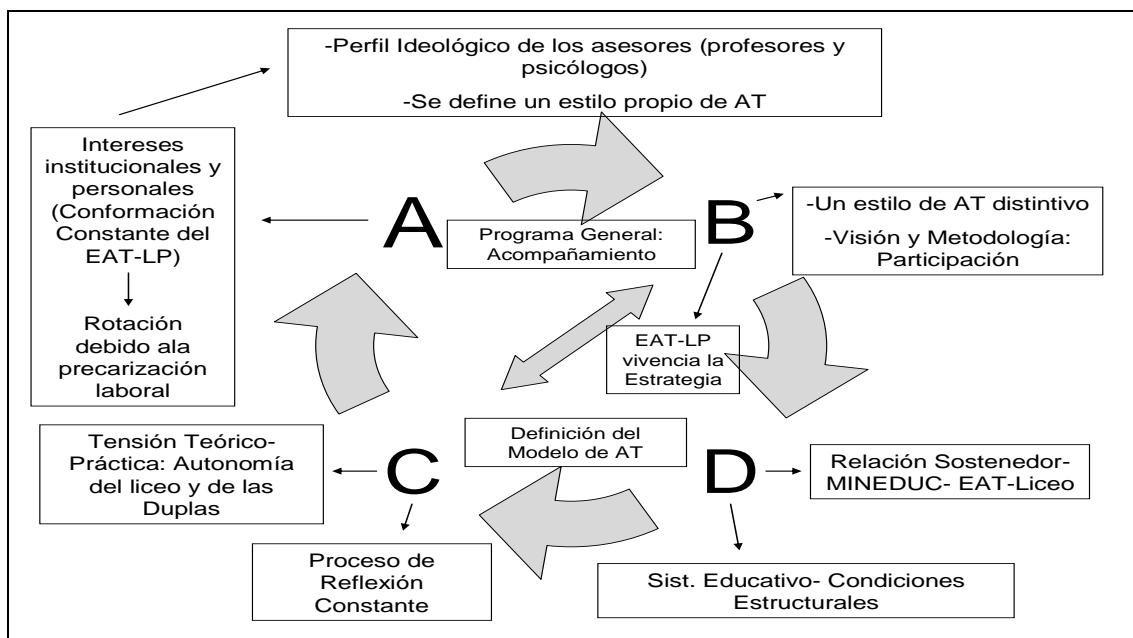
- A. La conformación del EAT-LP se ha realizado en base a un perfil común que ha respondido a la dinámica de trabajo y que ha permitido construir un estilo propio de Asesoría Técnica.
- B. Lo distintivo de esta Asesoría Técnica son los elementos básicos de su estrategia de trabajo y su funcionamiento como Equipo.
- C. El Cambio como Elemento Dinamizador de la Estrategia.
- D. Asesoría Técnica UV-Liceos-Mineduc-Sostenedor: una relación necesaria basada en la desigualdad.

Se ha denominado a la síntesis integrativa “*Estrategia en Construcción Constante V/S Estancamiento*”. Este nombre viene a dar cuenta de la relación de las categorías y cómo estas han contribuido a la construcción y reconstrucción de la estrategia de trabajo del EAT-LP, otorgándole este nombre un carácter dinámico que está en contraposición al estancamiento o que quede algo definitivamente establecido como estrategia de trabajo, es decir siempre se está reformulando en pos de su mejora. En primer lugar la categoría (A) que tiene que ver con a conformación del grupo en cuanto a ciertos intereses institucionales y personales que se configura en un perfil de asesor y que finalmente define su estilo propio de asesoría, se relaciona con la categoría (B) de dos maneras, primero la posibilidad de definir un estilo propio de asesoría se

realiza en base a que el programa o lo que se planteaba en los términos de referencia era muy general, y por otro la ideología de las personas que definen este estilo que resulta distintivo, en cuanto a su visión y metodología haciendo el énfasis en la participación. A su vez la categoría (B) se relaciona con la (D) porque si esta estrategia de trabajo hace un énfasis en participación, debe considerar a todos los actores, es por esto que existe una mirada institucional de los liceos y del sistema educativo en general donde hay múltiples variables que están relacionadas, y que para realizar un buen trabajo debe haber una vinculación y buena coordinación con cada uno de los actores de este sistema, llámese MINEDUC, Sostenedor, etc. Otro de los elementos de la categoría (D), se refiere a que las condiciones estructurales de un sistema educativo jerarquizado en el cual se hace dificultan que se implemente una estrategia como esta, es decir de un carácter más horizontal en sus relaciones, por lo que la definición del modelo de Asesoría Técnica ha tenido que replantearse para adecuarse a esas condiciones, de esta manera se relacionan la categoría (D) con la (C) a través de un proceso de reflexión constante, que a la vez es algo distintivo de esta estrategia, que promueve espacios de este tipo, siendo esta una de las formas de vivenciar la estrategia de trabajo en el EAT-LP, de esta manera se relaciona la categoría (C) con la (B). Este proceso de reflexión se realiza en base a las tensiones que se han dado entre la teórica y la práctica que se han resuelto fundamentalmente apuntando a la autonomía de los liceos y también a la autonomía de las duplas o equipos en terreno tomando determinadas decisiones en su relación con el liceo. Finalmente la categoría (C) se relaciona con la (A) ya que siendo el cambio un elemento propio de esta estrategia, también aborda lo que es el cambio en la conformación grupal de este EAT-LP, que se debe principalmente por la rotación a causa de la precarización laboral. En este sentido el cambio de personas al interior de este equipo si bien deben tener cierta sintonía con un perfil ideológico propio del posicionamiento de esta estrategia eso no quita que lleguen personas con ideas nuevas o distintas a las que ya están, por lo tanto la estrategia se va cuestionando ya que siempre se van introduciendo nuevas ideas o se generan nuevas discusiones, y es así como se va

modificando, es así como la estrategia esta en un ciclo permanente de construcción en oposición a que quede algo definitivo y este proceso se estanque.

**Figura n°5: Esquema de Síntesis Integrativa de las Categorías**



### 3. Presentación del Análisis del Desarrollo de la Experiencia (Momentos de la Experiencia Sistematizada)

#### 3.1 Situación Inicial: Presentación del Proyecto de Asesoría Técnica y Conformación del EAT-LP (Agosto-Septiembre del 2006)<sup>15</sup>

En un comienzo había altas expectativas con respecto al impacto que pudiera tener el programa en los liceos. Se trataba nuevamente de un Programa que pretende

<sup>15</sup> Las fechas entre paréntesis son aproximadas y sirven de referencia para temporalizar cada uno de los momentos sistematizados. Sin embargo hay que entender que este es un proceso continuo y que su separación en distintos momentos solo obedece a fines prácticos, ya que en la situación real propiamente tal esta división no puede ser exacta. Se introduce la presente aclaración para facilitar la comprensión del lector.

tener mejores resultados en la educación pública o municipalizada, pero este era percibido como un Programa que aparecía distinto a otras intervenciones educativas, ya que resultaba interesante que éste no fuera tan rígido o estructurado como los anteriores llevados a cabo por el MINEDUC. Como este programa dejaba cierta flexibilidad a los Equipos de Asesoría Técnica había que elaborar un proyecto de asesoría para ser presentado al MINEDUC. En cuanto a la elaboración de este proyecto se percibe un cambio radical con respecto a lo que había sido el Programa Liceo para Todos, antecesor de Liceos Prioritarios, denotando ciertos aprendizajes del Ministerio en cuanto a esta experiencia realizada. En las primeras conversaciones con el MINEDUC se daba a entender que se quería operar de una manera distinta en los liceos, cuestionando la capacitación o rol de experto, promoviendo más bien un acompañamiento y apoyo a los liceos a través de la Asesoría Técnica para que estos tuvieran mejores resultados educativos. Esto implicaba la consideración de la identidad y espacios de los establecimientos, utilizando sus propios recursos disponibles, y que estos se fueran haciendo partícipes de este proceso y que fueran teniendo una experiencia de aprendizaje que les permitiría finalmente instalar procesos en el espacio educativo de los mismos aún cuando la asesoría técnica ya no estuviera. Principalmente es esta nueva visión para con los liceos con respecto al cambio educativo lo que llama la atención de las personas que conforman el DPE y que las lleva a presentar la licitación.

La propuesta de asesoría tenía ciertos lineamientos generales como el respeto por los tiempos de los liceos y el trabajo en equipo, que de alguna manera daban cuenta de un estilo propio de asesoría, sin embargo en esta propuesta el ¿Cómo? no estaba especificado, por lo tanto no había una estrategia clara. A pesar de lo anterior habían acuerdos sobre ciertos principios básicos, pero no estaba claro el cómo llevarlos a cabo, por lo tanto no había una estrategia de trabajo definida. Una de las razones que alude el equipo para este hecho es que no se conocía a los liceos, entonces se estaba “tanteando el terreno”, por lo tanto no se podía plantear algo en términos más concretos, siendo éste un argumento que pretendía dar respuesta a las observaciones del MINEDUC en cuanto a la propuesta o estrategia de asesoría, que principalmente apuntaban al aspecto

metodológico. Este aspecto de alguna manera da cuenta de la tensión existente entre lo que se creía y lo que se tenía que hacer.

Por otro lado el equipo era todo nuevo y también era el primer proyecto que se presentaba por parte del DPE por lo que habían también altas expectativas en cuanto al proceso de conformación del equipo, principalmente las referidas al trabajo interdisciplinar de las duplas conformadas por profesores y psicólogos, ya que habían diversas opiniones al respecto, por ejemplo a algunos les parecía positivo porque ambas visiones se complementan, aportando uno un elemento más teórico abstracto (psicólogo) y el otro uno más concreto y práctico (profesor) y otros lo veían como un elemento estratégico para comenzar la etapa de empalme institucional en los liceos, ya que por parte de los psicólogos sentían que el profesor es más valorado o validado en el espacio educativo.

Por último la conformación de este equipo también tiene que ver con los intereses personales e ideales con respecto a la educación, como lo son la transformación social y la participación principalmente. A las personas que van ingresando al equipo les hace sentido esta posibilidad que brindaba el programa donde se tenía la percepción que se podría realizar algo diferente.

### **3.2 Proceso de Intervención: Construcción e Implementación de la Estrategia de Asesoría (Desde Octubre del 2006, hasta fines del 1º Semestre del 2008)**

El proceso de intervención del EAT-LP en los liceos es considerado por sus miembros como un proceso largo, continuo y difícil, esto se debe a que en un principio no había una claridad con respecto al cómo realizar el trabajo en los liceos. Si bien habían ciertos lineamientos estos resultaban bastante genéricos, por lo que la forma de realizar el trabajo dependía de cada dupla, es decir cada dupla realizaba lo que consideraba correcto, esto se traduce en que no hay uniformidad con respecto al ámbito metodológico, era todo muy difuso y también había que considerar las condiciones de los liceos que eran bastante complejas, por lo que el trabajo se hacía más complejo.

Este proceso comienza con la etapa de diagnóstico en los liceos, en esos momentos al ser todo tan disgregado al interior del equipo comienza a haber una necesidad de ponerse de acuerdo y compartir información para ir teniendo un poco más de uniformidad, utilizando como instancia de retroalimentación del proceso las reuniones de equipo, las cuales han ido cambiando de formato o de metodología a lo largo de este proceso, pasando en una primera instancia de ser informativas, después de discutir temas con respecto a los liceos, específicamente las reuniones de casos en las cuales se discutía con respecto a la situación particular de un liceo, y por último tomando el carácter más reflexivo en donde se discute y se problematiza acerca de determinados temas internos como por ejemplo el definir la estrategia de acuerdo a la demanda planteada por MINEDUC, de tener un posicionamiento con respecto a lo que era la “apuesta de trabajo” o estrategia de asesoría de este equipo y otros aspectos más externos como problematizar en cuanto a la relación con MINEDUC y Sostenedor.

Con respecto a la definición del modelo si bien hay algo que se presentó en una Jornada en Santiago, esto no es estático sino que se ha ido modificando en base a la reflexión continua con respecto a su implementación, la cual ha tenido aciertos y errores, por lo tanto la estrategia se ha ido construyendo más bien desde la práctica que desde la teoría, es decir hay acuerdos en base a la experiencia y se teoriza, de hecho eso sucede cuando se logra explicitar la estrategia, ese ponerle nombre surge desde la práctica de algunas duplas y luego se lleva al resto de los integrantes del equipo, por lo que esta estrategia no fue construida con tanto diálogo. A raíz de esto surge la idea de que el recambio de asesores permite su revisión, pero a la vez este recambio genera discontinuidad y desfases lo que de alguna manera aparece como un elemento contradictorio.

De este proceso resulta fundamental la discusión de experiencias que se realiza en las reuniones, las cuales son consideradas como un proceso de reflexión continua que posibilita el cambio, tanto en las prácticas con los liceos como en la definición constante de la estrategia otorgándole un carácter de flexibilidad que le ha permitido ir adaptándose a las condiciones de los liceos, se ha adaptado en la práctica apelando al fin

último que es la autonomía de los liceos, más que tener coherencia con un determinado modelo teórico, pero sin embargo constantemente se está considerando ese marco epistemológico común del posicionamiento de la estrategia que le brinda el real sentido a lo que se realiza en los liceos.

Una característica de esta estrategia que denota su adaptabilidad es la autonomía que poseen los equipos en terreno, los cuales si bien trabajan en base a estos principios básicos o marco epistemológico común, se les brinda libertad para realizar el trabajo en sus respectivos liceos, tomando decisiones como equipo en terreno y también en su relación con el liceo.

### **c) Situación Actual: Realización de la Sistematización (Desde el 2º Semestre del 2008, hasta Enero del 2009)**

Ya avanzado dos años del proceso de intervención el que se ha dado en distintos momentos en los liceos (1º Cohorte, 2º Cohorte y los que llegaron a mediados del 2008, que tenían avanzado un proceso de Asesoría Técnica, pero realizado por otra Universidad) los miembros del EAT-LP refieren que la estrategia está más consolidada al interior del Equipo, que se entiende y se comparte y que además se ha aceptado más la idea de esta estrategia en los liceos, es decir su planteamiento de trabajo, a pesar de las tensiones y contradicciones que se puedan dar en la relación con los liceos y otros organismos del sistema educativo por ejemplo con MINEDUC y Sostenedor, ya que la forma en cómo tienen que ser abordadas las temáticas en los liceos y en cuanto a la expectativa de resultados a obtener con la implementación del Programa Liceos Prioritarios es percibida como una lógica diferente a lo que se realiza desde una estrategia centrada en los procesos.

Otro elemento en relación a lo anterior es esta contradicción percibida por el equipo en que si bien el MINEDUC demanda que se promueva la participación, la toma de decisiones pasa tanto por MINEDUC y sostenedor quedando el liceo y la Asesoría Técnica subordinada a esas decisiones.

En este proceso también se considera como elemento que modifica la estrategia que hay una revisión cada vez que se le presenta a un nuevo integrante, estando más clara la inducción al proceso en estos momentos, sin embargo hay un desacuerdo con respecto a esta afirmación ya que se menciona por parte de algunos integrantes del equipo que la estrategia que si bien esta más clara, no esta más clara para todos, ni es compartida por todos, por lo que se hace necesario hacer más énfasis en el proceso de revisión, ya que este aparece como un elemento contradictorio, sobre todo si se considera por parte de los integrantes del equipo que se encuentra abierta a modificaciones estando en un proceso de reconstrucción constante.

Se considera además con respecto a esta reconstrucción que hoy día hay una declaración de principios diferente a la inicial (Propuesta de Asesoría Técnica, presentada en base a los términos de referencia) en dos sentidos que: a) hay cambios en los contenidos de la estrategia y b) que hoy día hay participación en su elaboración de algunos asesores en terreno, no sólo de los coordinadores.

También se ha planteado por parte de este equipo que se puede realizar la forma de trabajo planteada en los liceos aunque resulte complejo, ya que este mismo equipo la vivencia, es decir, la estrategia implementada en los liceos también es implementada en el equipo, donde se trabaja colaborativamente, se promueve la participación y hay un proceso de reflexión constante acerca del trabajo realizado, lo que también se pretende que se genere en los liceos. A raíz de esto se han establecido ciertos juicios sobre la propia práctica mediante la reflexión, por ejemplo se considera como una fortaleza o aspecto positivo el retomar temas y volver a reflexiones previas, ya que se pueden agregar nuevos elementos que se estimen como necesarios y por ejemplo también considerar como una debilidad el recambio de personas tanto por el tiempo de instalación como el de inducción, es decir la rotación tiene un impacto no deseado que está relacionado por los integrantes de este equipo con la problemática de lo económico-administrativo.

Por último desde la situación inicial hasta ahora los integrantes del EAT-LP realizan una división de todo el proceso llevado a cabo considerando las siguientes

etapas: diagnósticos, planes de asesoría (normalización, consolidación y proyección), 1º y 2º cohorte, reconfiguración y recambio de personas.

### **3.4 Lecciones aprendidas: Síntesis de los Aprendizajes de todo el proceso llevado a cabo.**

Las lecciones aprendidas de los participantes del EAT-LP, una vez llevado a cabo el proceso de sistematización de la experiencia se consideran las siguientes:

- Con respecto a la estrategia hay tensiones entre la teoría y la práctica, ya que cuesta llevar a la práctica la estrategia a los colegios y que estos se apropien de ella, por lo tanto hay que explicitar permanentemente la estrategia, tanto dentro del equipo como afuera de él. El hecho de conversar sobre la estrategia y ponerse de acuerdo en base a la misma colabora con su construcción ya que se percibe que esta depende de los procesos reflexivos que se lleven a cabo, en los espacios de diálogo correspondientes para tal efecto.
- Hay un aprendizaje en cuanto a valorar las relaciones personales y la forma de entrar al liceo desde la participación y el respeto, evitando entrar desde la lógica del experto.
- Se considera también que la libertad que se le da a la dupla (equipos en terreno) impide la homogenización y permite nuevas prácticas constantemente.
- El tema de la rotación de acuerdo a la problemática económico-administrativa hace que se tome como medida buscar profesionales con posibilidades de manejar ese problema de los pagos para evitar la rotación de personal que produce problemas en la vinculación y trabajo con el liceo.
- Por último el hecho de que las opiniones son más honestas, las decisiones son más auténticas. Por ejemplo cuando se vota todos deben tomar posición y esto obliga a tomar una decisión conciente de que hay gente que no esta de acuerdo, pero se acata la decisión de la mayoría.

## VI. CONCLUSIONES Y DISCUSION

El EAT-LP de la Universidad de Valparaíso, esta enmarcado en el trabajo que desarrollan instituciones de educación superior en el “Programa liceos Prioritarios” que es un programa de la política pública en educación focalizada. Este programa se ha caracterizado por hacer énfasis especialmente en el concepto de “gestión escolar” y por lo tanto se hace necesario dar a conocer porque desde la política educativa se ha hecho énfasis en dicho concepto.

Según Gentili (1998), al estudiar los programas de estabilización y reforma económica en los países latinoamericanos se reconoce en ellos bastante homogeneidad. Se habría instalado así, una especie de sentido común tecnocrático en educación, orientando los diagnósticos y las decisiones políticas de los administradores del sistema escolar, estableciendo así una forma neoliberal de pensar y diseñar la reforma educativa en América Latina. Los sistemas educativos latinoamericanos enfrentarían actualmente una crisis de eficiencia, eficacia y productividad, afrontándose así una especie de crisis de gerencia, lo que daría origen al énfasis en el concepto de gestión desde las políticas educativas para abordar el tema de la calidad en educación.

Desde el Ministerio de Educación es que se entregan lineamientos generales que explicitan dicho énfasis, es así como se da un marco de acción centrado en el propio establecimiento como eje del cambio y por lo tanto deben fortalecerse las condiciones institucionales y de gestión mediante el fortalecimiento de estructuras que puedan dar continuidad al desarrollo de las tareas de la institución educativa y de las competencias de los actores de la comunidad escolar, potenciando de esta manera los procesos y así ir adquiriendo grados crecientes de autonomía (MINEDUC, 2007). En definitiva este marco de acción amplio en cuanto a los objetivos que se proponen alcanzar otorgo a las instituciones ejecutoras de la asesoría técnica un espacio de libertad para construir sus propias “apuestas” o estrategias de trabajo, lo que en este equipo de trabajo (EAT-LP), no ha estado exento de tensiones principalmente por dos razones: la primera porque existe una indefinición externa inicial que se replica al interior del equipo de la

Universidad de Valparaíso, resultando en una “apuesta inicial” que se caracteriza por presentar los principios y finalidades básicos que la sustentan, pero que no indica la manera de llegar a ellos. Y la segunda porque en su proceso de construcción y definición como modelo de trabajo opera desde una lógica distinta en su accionar ha como ha funcionado el sistema educativo tradicionalmente en las últimas 3 décadas.

Una de las primeras cosas que llamo la atención de los primeros coordinadores de este equipo fue el concepto de Acompañamiento señalado en los términos de referencia de la licitación del proyecto, a pesar de que este no estaba definido, para los primeros coordinadores el acompañamiento tenía una noción distinta a la intervención clásica o a la capacitación, pero que aún no podía configurarse en sus inicios en un modelo teórico y de trabajo concreto, porque a esto hay que agregar que no se conocían los contextos donde se realizaría dicho Acompañamiento.

Es ante una demanda externa al equipo de trabajo que comienza a definirse teórica y conceptualmente un modelo de trabajo, proceso mediado por una continua reflexión acerca de la práctica misma que ya se estaba llevando a cabo en los liceos con los cuales se estaba trabajando. De esta forma, la indefinición inicial se va transformando en lineamientos de acción basados en una definición propia, construida colectivamente de Acompañamiento, complementado con los principios de la Investigación-Acción y el Aprendizaje Colaborativo (definidos en el apartado 3.4), para llegar finalmente a establecer que la Investigación-Acción-Colaborativa constituye el principio rector de esta estrategia de trabajo. Esta propuesta metodológica de trabajo fue denominada por el EAT-LP “*Liceos Prioritarios: Construyendo Puentes hacia el Aprendizaje*” y tiene la particularidad que la definición de los conceptos fue contextualizada a la realidad de los liceos con los que se trabajaba (Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios de la Universidad de Valparaíso. 2007 ).

Si bien en este equipo se han establecido definiciones y explicitaciones teóricas y conceptuales, y considerando además la rotación de sus integrantes, podríamos decir que desde el principio ha habido a la base de ésta Asesoría Técnica elementos que han guiado el trabajo, donde la participación en la toma de decisiones, la autonomía, el

trabajo en equipo y el respeto por la identidad de los liceos y de sus propios procesos constituyen los elementos transversales y fundamentales tanto al discurso como a las acciones que se busca implementar.

Otro elemento fundamental en la implementación de la estrategia lo constituye la configuración de una estructura transdisciplinar conformada por lo menos por un docente y psicólogo(a) cuya estructura es valorada positivamente por parte de los miembros del EAT-LP, principalmente porque posibilita la mayor comprensión del fenómeno educativo desde la perspectiva de dos visiones disciplinares que se complementan y porque también la figura del docente, en un sentido estratégico (debido a su mayor conocimiento del contexto educativo) facilitaría la vinculación y el desarrollo del trabajo de la asesoría técnica con los liceos.

También se suma a ello la consideración de que para poder implementar una estrategia de trabajo coherente y convincente en los liceos, ésta ha de ser vivenciada también por los asesores. En ese sentido los asesores obtienen un conocimiento práctico (Barnechea y otros, 1998) ya que el hecho de vivenciar también los principios que están a la base de la asesoría técnica les permite enfrentar y orientar acciones, explicitar situaciones concretas y buscar conocimientos en la propia experiencia que ellos han tenido como equipo, para actuar en el terreno mismo de los liceos. En ese sentido el acento se ha puesto en la relación dialéctica entre teoría y práctica donde la teoría está en la práctica, debido a que la acción es intencionada, expresando de esta manera un cuerpo teórico que subyace a la vida social y que se manifiesta en la interacción de los miembros de una sociedad, por lo tanto, la práctica es la prueba de lo que en la teoría existe (Barnechea y otros, 1998).

Todas estas características dotan a este equipo de trabajo de un estatus significado como de distinción frente a otras experiencias de asesoría técnica a cargo de otras instituciones de educación superior.

No obstante a ello, esta caracterización de ser una “apuesta diferente” se ha visto tensionada por la práctica misma, obligando a efectuar adaptaciones a la estrategia, no desde el punto de vista conceptual, sino metodológico, en cuanto a la manera de hacer

real los conceptos definidos, ello porque los liceos muestran en muchas ocasiones características no concordantes con los principios de participación, autonomía, trabajo en equipo que son pilares fundamentales en la estrategia de trabajo el EAT-LP. Sin embargo no se atribuye este hecho a una condición intrínseca, natural o invariable de los liceos, sino que este hecho constituye la reproducción de las condiciones estructurales de un sistema educativo, principalmente que se caracteriza por haber instalado en las escuelas una cultura autoritaria y jerarquizada, este elemento sólo fue considerado parcialmente en la reforma educativa, al otorgar un reconocimiento a las culturas juveniles, pero que no bastó para cambiar los modelos de gestión escolar de los administradores de centros públicos o de las incapacidades de gestión de la mayoría de las municipalidades (Redondo, 2005). En ese sentido este elemento se presenta asimismo como contradictorio a las finalidades de este equipo de asesoría, principalmente por 2 razones:

a) Existe una situación que repercute en la posibilidad de llevar a la práctica los principios que sustentan la estrategia, ya que la relación con otras entidades del sistema educativo como MINEDUC y las Municipalidades es desigual encontrándose estos últimos en una situación de privilegio para hacer demandas a los liceos basados en criterios de eficiencia orientados por el desarrollo económico, que se reflejan en la política pública de educación. Dicho de otro modo, desde la perspectiva de la teoría crítica las reformas han estado orientadas principalmente a lograr mayor eficiencia con resultados específicos considerados relevantes para el desarrollo económico (Carnoy y Levin, 1986; en Espinoza, 2008). En el caso del sistema educacional chileno serían criterios de eficiencia que resultan relevantes en el libre mercado. Las consecuencias de esto es que una educación orientada por criterios de eficiencia encubre la reducción de la calidad ofrecida (Welch, 1998 en Espinoza, 2008). Un ejemplo de lo anterior es que durante mucho tiempo la evaluación de la calidad educativa estuvo limitada a la comparación entre las metas propuestas con los resultados alcanzados, bajo el supuesto de que "...las puntuaciones sobre el rendimiento de los alumnos pueden atribuirse en realidad a las experiencias educativas de los alumnos y por lo tanto representan una

evaluación válida de la eficacia comparativa de los programas y políticas educativas” (Valverde, 1997, en MINEDUC, 2005, p. 23). Claramente esto repercute en una reducción de la calidad ofrecida, ya que se dejan de lados muchas variables como por ejemplo las prácticas individuales y colectivas de los actores educativos que componen una determinada comunidad escolar, centrándose de esta manera solo en los productos y resultados y no en los procesos para lograrlos. Hoy en día si bien se consideran estos factores y se hace un énfasis en la gestión, especialmente en este programa (Liceos Prioritarios) existen tensiones y contradicciones que se dan en la relación entre los liceos y la Asesoría Técnica con respecto al MINEDUC y al Sostenedor (Municipalidad), ya que se encuentran en una lógica diferente porque para la asesoría los cambios son lentos y participativos, y por lo tanto la estrategia de asesoría aparece preferentemente centrada en los procesos, pero por otra parte el MINEDUC y el Sostenedor exigen resultados más inmediatos que deben verse reflejados en las puntuaciones obtenidas por los establecimientos de SIMCE y PSU, ya que de esta manera sus alumnos estarán capacitados para competir en el libre mercado.

b) Otro elemento en relación a lo anterior en esta contradicción percibida por el equipo de asesoría es que si bien el MINEDUC demanda que se promueva la participación y que se conciba a la escuela como la unidad básica del cambio y la mejora, donde los procesos que se desarrollan en su interior y el juego de relaciones que se establece entre los diversos actores, producen significativos impactos en los resultados de los estudiantes y de la organización en su conjunto (MINEDUC, 2005) apreciándose la relevancia que tiene el centro educativo como eje articulador de los intentos de mejoramiento de la calidad educativa, ya que hoy no se discute según Concha (2007) que el éxito o fracaso de cualquier intento serio de mejoramiento de la educación, se juega en definitiva en la institución escolar y en la enseñanza. Sin embargo la toma de decisiones pasa tanto por MINEDUC y Sostenedor (Municipalidades) quedando el liceo y la Asesoría Técnica subordinada a esas decisiones. En ese sentido se oculta la precarización de la educación pública bajo una pretendida descentralización, desligando así la responsabilidad a los establecimientos privados y a los municipios, tal como

ocurrió con el sistema de financiamiento a la demanda (modelo de subsidio a la demanda). En definitiva este modelo instalado con la Reforma de 1980 dejó un modelo imperfecto de gestión matricial de la educación pública (Redondo, 2005), ya que las orientaciones y normativas técnicas son resorte del Ministerio, y por otra parte la gestión operacional y el manejo de gran parte de los recursos (incluyendo los profesores) quedan bajo potestad municipal, salvo en casos que explícitamente se consigne lo contrario (Donoso, 2006).

Para Gentili (1998), esto obedece a una salida que el neoliberalismo encuentra a la crisis educativa, como una combinación de una doble lógica centralizante y descentralizante: centralización del control pedagógico y descentralización de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema.

De esta manera los Establecimientos Municipales se manejan en base a una “*Gestión Híbrida*”<sup>16</sup> donde se tiene que responder a dos instituciones, lo cual claramente dificulta su gestión y además se ve coartada su autonomía institucional, paradójicamente a lo que se pretende con el programa “Liceos Prioritarios” es decir potenciar procesos internos en los establecimientos para ir adquiriendo “grados crecientes de autonomía” (MINEDUC, 2007) y es aquí donde surge uno de las principales contradicciones significada por el equipo de asesoría, ya que la toma de decisiones por parte de los liceos y de la Asesoría Técnica, queda supeditada a ordenanzas Ministeriales y Municipales.

Por otra parte con respecto a la caracterización del trabajo realizado por el EAT-LP permite situar la significación de su propia estrategia de trabajo dentro del continuo de los *modelos de asesoramiento académico y colaborativo* (Imbernon, 2007). En la realidad concreta como lo plantea el propio Imbernon los modelos no se dan puros, sino que presentan ciertos matices, por ejemplo la estrategia de trabajo de este equipo ha recurrido a prácticas más propias del modelo académico como jornadas y capacitaciones. Sin embargo el foco central de sus planteamientos se aproxima o tiende más al modelo colaborativo, donde el elemento central lo constituye el poder instaurar

---

<sup>16</sup> Este concepto ha sido creado por los autores del estudio, con el fin de expresar la doble dependencia que tienen los Establecimientos Municipales con respecto a su Gestión.

procesos de reflexión y autonomía basados en la participación de los actores, mediante la promoción de prácticas colaborativas que permitan que dichos actores lleguen a la solución de las situaciones problemáticas de su práctica por sí solos. En ese sentido el EAT-LP considera a los sujetos que son beneficiarios de esta estrategia como sujetos activos y participantes y por ende no los considera como depositarios del saber de uno a otro extremo o como simples destinatarios no contemplando de esta manera las realidades en las cuales están inmersos. Además este Equipo asume que el mejoramiento educativo no es una consecuencia de la acción de agentes individuales, sino que por el contrario, es la acción del sujeto colectivo la que moviliza los procesos de transformación de su entorno social (Pérez, 2007), así mismo se refieren Carr y Kemmis (1988), donde sostienen que el pensamiento y la acción individuales adquieren su sentido y su significado en un contexto social e histórico, pero al propio tiempo contribuyen ellos mismos a la formación de contextos sociales e históricos. En consecuencia la noción del sujeto beneficiario de la asesoría tiene como idea que este sujeto debe ser un agente reflexivo sobre su propia praxis para poder transformarla. En este sentido el propósito de la asesoría técnica brindada por este equipo pretende acercarse al propósito general de una ciencia educacional crítica, lo que implica llevar a cabo una revisión crítica de la práctica susceptible de ser transformada en praxis, sometiéndola a un control crítico considerado y revitalizándola mediante el compromiso con los valores educativos y sociales, y por lo tanto interesaría teorizar la práctica, en el sentido de situarla en un marco crítico de referencia para la comprensión y hacer que sea racional, oportuna y prudente (Carr y Kemmis, 1988). Lo anterior debiera ser el centro de toda planificación en un proceso de Asesoría Técnica que pretende situarse desde la perspectiva de un *Asesoramiento Educativo Crítico*, en el cual debe existir un compromiso con los procesos de transformación social, y en este contexto la educación es concebida como un conjunto de acciones habituales o consuetudinarias que se vuelve una acción informada y comprometida (Carr y Kemmis, 1988). Así también, este enfoque de Asesoramiento Educativo, debiera vincularse con lo que Giroux, (1997) entiende por racionalidades críticas. Para el autor, la concepción de racionalidad implica

un conjunto de supuestos y prácticas a través de las cuales los seres humanos comprenden y configuran las propias experiencias y las de otros, pero además según Van Mannen (1977, citado en Prieto, 2001) el nivel de reflexión de la racionalidad crítica debe incorporar los componentes morales y éticos de la acción práctica involucrados en las distintas decisiones. De este modo, se puede advertir el nexo entre la vida del aula y las fuerzas y estructuras sociales más amplias, cuestionando los objetivos educacionales y actividades relacionadas con determinadas formas de vida, mediatizadas por ciertas preocupaciones relacionadas con la equidad y la justicia. Para Habermas (en Grundy, 1991), esta práctica se sustenta en un interés emancipatorio, el cual identifica con dos ámbitos centrales: la permanente autorreflexión para la liberación humana y la responsabilidad de asumir un compromiso con el cambio social y la liberación de la opresión. En ese sentido el fin de promover el desarrollo de una racionalidad crítica como interés emancipatorio (Habermas citado en Grundy, 1991) tiene como objetivo final es el desarrollo de la autonomía. En este contexto, una praxis liberadora, debiera enfatizar en un modelo de Asesoría Técnica que tenga por objetivo fundamental, el logro de la autonomía de los centros escolares. De esta manera se requiere que a través de la problematización y reflexión constante sobre el cuestionamiento de sus prácticas y de la vinculación con otras entidades del sistema educativo se puedan obtener aprendizajes que permitan mejorarlas, en definitiva lograr mayores resultados educativos considerando la particularidad de cada contexto educacional y de los factores que pueden influir en la consecución de esos resultados.

Sin embargo desde la política educativa el énfasis durante las 3 últimas décadas ha estado puesto en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basaría en parte, en la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes en razón de la primacía de las consideraciones prácticas. De este modo, en lugar de reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, los profesores debieran desarrollar metodologías que niegan la necesidad misma del pensamiento crítico (Giroux, 1997) y por lo tanto se promovería una reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos,

dejando a los docentes en el papel de ejecutores de procedimientos de contenidos predeterminados o de técnicos superiores encargados de llevar dictámenes y objetivos decididos por expertos ajenos totalmente a las realidades cotidianas de la vida en el aula (Giroux, 1997), lo que también puede hacerse extensivo a los otros actores que componen una determinada comunidad educativa. Esto claramente apunta a un sentido distinto y opuesto a lo que pretende instalar el EAT-LP en los espacios educativos con los cuales trabaja y también ha ocasionado tensiones en la implementación misma de este tipo de asesoría con las diferentes entidades del sistema educativo (Sostenedor, MINEDUC, Liceo), ya que comienzan a develarse ciertos intereses contradictorios, y como se señaló anteriormente, que obedecen a lógicas distintas.

En síntesis, en el EAT-LP emergen como elementos básicos crear y potenciar espacios participativos en los liceos, involucrando activamente a todos los actores, bajo la consideración de que son los espacios de trabajo colectivo los que otorgan la posibilidad de que dichos actores se relacionen como personas y no sólo como ocupantes de un rol o como realizadores de una tarea (Prieto, 2001). En ese sentido a pesar de asumir como básico la participación de todos los actores, este es un elemento contradictorio en los discursos al interior del EAT-LP, puesto que se reconoce por sus integrantes que esta asesoría técnica ha enfatizado el trabajo con los directivos y los docentes, no considerando directamente a otros actores educativos como son los estudiantes, apoderados y asistentes de la Educación. De estas diferencias emergen 2 posturas claves, primero da un elemento contradictorio en cuanto a los principios de la asesoría porque no se está trabajando con todos los actores de la comunidad educativa, sino que más bien el énfasis ha estado puesto en los directivos y docentes y por lo tanto el trabajo no estaría orientado a la institución como tal concibiéndola en su sentido real como comunidad, ya que está dejando a actores de lado; y segundo ese énfasis en los directivos y docentes ha sido intencional porque finalmente ellos son los que quedan trabajando en la institución y es tarea de ellos realizar los cambios respectivos en cuanto a la comunidad educativa, es decir ellos trabajar con los estudiantes y apoderados. Por que el fin último de esta asesoría técnica es el desarrollo de la autonomía.

Por último la estrategia de trabajo de este equipo de Asesoría Técnica (EAT-LP) ha estado en un proceso constante de re-estructuración y re-significación por sus integrantes. A ello han contribuido elementos significados como internos y externos al equipo de trabajo, cuya interacción ha dinamizado una serie de cambios que han contribuido a ir delimitando un estilo propio de asesoría, y este se ha definido en parte por el conocimiento práctico (Barnechea y otros, 1998) que se ha obtenido en base al desarrollo de esta experiencia de asesoría técnica al considerar la importancia que tiene el centro educativo como eje articulador de los intentos de mejoramiento de su propia calidad de la educación, siendo la escuela una unidad básica para el cambio y la mejora, donde los procesos que se desarrollan en su interior y el juego de relaciones que se establece entre los diversos actores, producen significativos impactos en los resultados de los estudiantes y de la organización en su conjunto (MINEDUC, 2005), se puede inferir que la concepción de calidad de la educación del EAT-LP, en un sentido colectivo, es similar a la que se planteó en el presente estudio, es decir, **“la educación es de calidad si responde a las realidades de sus destinatarios y contribuye al desarrollo de sujetos libres, activos y conscientes, con capacidades (saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores) para incidir en la mejora de su calidad de vida y en la transformación de su entorno social”** (Pérez, 2007, p.205).

En cuanto a la elección de la metodología de esta investigación, la opción y decisión de realizar una sistematización de experiencia responde al hecho de que es necesario “...tomar conciencia de que la práctica educativa posee una lógica muy distinta a la racional y científica postulada por la investigación positivista y unos contenidos que no se reducen a habilidades para la gestión eficaz de la enseñanza” (Pérez-Serrano, 1994, p. 9).

Además la realización de este estudio ha permitido comprender mejor el qué y el para qué de las separaciones e incomunicaciones entre la teoría y la práctica (Pérez-Serrano, 1994) y ha puesto el énfasis en que configuran una relación dialéctica expresada a través del conocimiento práctico (Barnechea y otros, 1998).

Una de las aspiraciones fundamentales de este estudio era lograr una aproximación crítica de la experiencia de elaboración e implementación de la estrategia de trabajo del EAT-LP. En ese sentido se pretendió con el EAT-LP, interpretar la práctica educativa -de este equipo, en su experiencia de asesoría- no simplemente como una práctica moral sino también como una práctica social que está históricamente localizada, culturalmente asentada y, por consiguiente, siempre vulnerable a distorsión ideológica (Carr, 1990). Sin embargo aquí se presentó una de las grandes limitaciones de este estudio, específicamente relacionada con el cumplimiento de objetivos, puesto que no se logró el último (Objetivo Específico nº5) que se refería a realizar una interpretación crítica de la experiencia, por lo que el impacto o consecuencia que tiene esto, es que no podemos hablar de una sistematización en el sentido que plantea Jara (1994) como una interpretación crítica de la experiencia que descubre o explicita la lógica del proceso vivido. En definitiva no se puede decir que esta es una sistematización de experiencias desde el paradigma sociocrítico en rigor, sino que se aproxima más al paradigma naturalista-hermenéutico o cualitativo. Si bien contiene elementos desde la perspectiva sociocrítica como la construcción democrática del conocimiento (Pérez-Serrano, 1994), con un procedimiento que contempló una visión del otro, no como meros informantes, sino que se consideró a algunos miembros del EAT-LP en calidad de participantes de la experiencia sistematizada los que fueron colaboradores en distintas instancias de la investigación. El aspecto metodológico fundamental que faltó fue la realización del *taller de interpretación* (debido principalmente a razones de tiempo y disponibilidad de los miembros del EAT-LP para participar en él) y por ende el carácter de interpretación crítica no pudo ser alcanzado lo que hubiese permitido incorporar a los resultados de ésta investigación una vinculación entre la significación que dicho equipo de asesoría posee respecto al conocimiento y las prácticas de su estrategia de trabajo y las fuerzas sociales más amplias (Bórquez, 2007) o elementos macrosociales del contexto. En ese sentido este estudio queda dentro del continuo del paradigma naturalista-hermenéutico y el sociocrítico, o si se le prefiere es

una mixtura entre las metodologías de investigación etnográficas y las metodologías de investigación participativas.

Una segunda limitación de este estudio se relaciona con una falta de experiencia con respecto a la metodología empleada, no sólo por parte de los investigadores, sino que también por parte del Departamento de Psicología Educacional, y si bien es cierto que este es aún un tema incipiente en el ámbito educativo formal (como se evidencia en el apartado de la Sistematización de Experiencias en Práctica), este hecho no se debe a una inadecuación de la metodología, sino que al proceso de apropiación de ella.

A pesar de las limitaciones anteriores las potencialidades o alcances que tiene este estudio dicen relación con las futuras o nuevas líneas de investigación que se pueden plantear a raíz del mismo. En este sentido si bien los integrantes del EAT-LP significan poseer e implementar un modelo de Investigación-Acción, este está más centrado en la acción que en la investigación a nivel del mismo equipo de asesoría. Muestra de ello es la demanda que plantea el EAT-LP para sistematizar, y que nos lleva a realizar este estudio. Específicamente este equipo da cuenta de muy poco material producido, en base a la reflexión sobre la propia práctica, sin embargo el hecho de querer realizar esta sistematización denota que no es que no se esté consciente de ello, sino que el tema pasa más por la disponibilidad de recursos humanos y materiales. Con respecto a lo anterior se sugiere aprovechar la instancia de que los estudiantes de 5° año puedan realizar sus Seminarios de Título en el “Programa Liceos Prioritarios” de la Universidad, siendo los temas negociados de acuerdo a los intereses de estos y los que tenga el EAT-LP.

Concretamente y a raíz de la investigación realizada es que se sugieren nuevas líneas de investigación como lo serían:

- La sistematización de la experiencia de implementación de la estrategia o de la Asesoría Técnica de la 1° Cohorte.
- La sistematización de la experiencia de implementación de la estrategia o de la Asesoría Técnica de la 2° Cohorte.

- La sistematización de la experiencia de trabajo en los liceos desde la perspectiva de la relación profesor-psicólogo.

La realización de estos estudios permitiría ampliar y complejizar el conocimiento respecto de la propia práctica del EAT-LP, para lo cual la presente investigación constituye un primer acercamiento, demostrando la posibilidad de realizar investigación crítica y participativa, y si bien resultó complejo trabajar con esta metodología de sistematización de experiencias, con ella se pueden realizar valiosos aportes. Esta investigación podría ser la puntada inicial para tener un panorama acabado en cuanto al proceso de intervención de la Asesoría Técnica de esta Universidad, lo que a su vez serviría de base para intervenciones futuras en el ámbito educativo desde el Departamento de Psicología Educacional de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso.

## REFERENCIAS

Alonso, L. (1998). *La Mirada Cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.

Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M. y Vizcarra, R. (2000). Gestión Escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, No 29, pp. 15-43. En red: [www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/alvarino/alvarino.pdf](http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/alvarino/alvarino.pdf)

Alvira, F.; García, M. e Ibáñez, J. (2003). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

Assaél, J., Edwards, V. y López G. (1989). *Alumnos, Padres y Maestros: La representación de la escuela*. Santiago de Chile: PIIE.

Banz, C., Garrido, A., Herrera, P. y Zamora, A. (2004). *Apunte De Reflexión: "Bases para la Construcción de una Psicología Educacional-Comunitaria"*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Escuela de Psicología. Santiago, Chile.

Barnechea, M., González, E. y Morgan, M. (1998). *Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano: Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina*. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL. En red: <http://www.alforja.or.cr/sistem/Morgan.doc>

Bellei, C. y García-Huidobro, J. (2006). ¿Remedio para la Inequidad? : La subvención escolar preferencial. *Revista Mensaje*, Marzo-Abril, pp. 1-7, Santiago de Chile.

Beltrán, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile: LOM.

Bolívar, A. (1999). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: De los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno. *Revista Enfoques Educacionales*, Vol. 2, No 1, pp. 9-23. En red:  
[http://csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/03/docs/enfoques\\_03\\_1999.pdf](http://csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/03/docs/enfoques_03_1999.pdf)

Bórquez, M. (2007). *Construcción de racionalidades emancipatorias en estudiantes universitarios: Historias de sueños y luchas sociales*. Tesis para optar al grado de Magíster en Investigación Educativa, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Bravo, M. y Verdugo, S. (2007). Gestión Escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5, No.1, pp. 121-144. En red:  
<http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art6.pdf>

Brunner, J. (2005). Gestión escolar y resultados. En red:  
<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=123.456.789.000&ID=96058>

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Carrasco, C. y Rivera, I. (2007). *Plan de Asesoría al Liceo Pedro de Valdivia de La Calera*. Documento de uso Restringido

Centro Antú - ONG PAICABÍ (2005). *Los Secretos del Eclipse: Explotación Sexual Comercial Infantil. Sistematización de la experiencia del Centro Antú de la Corporación Paicabí 2004-2005*. En red:

[http://www.derechosdelainfancia.cl/docs/imgs/imgs\\_doc/279.pdf](http://www.derechosdelainfancia.cl/docs/imgs/imgs_doc/279.pdf)

Cerda, G. y Huentelicán, M. (2007). *Plan de Asesoría al Liceo de Villa Alemana A-38*. Documento de uso restringido

Chacón, M. (2003). *Calidad y equidad en la educación media*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Departamento de estudios, extensión y comunicaciones. Informe N° 129. En red:

[http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios\\_pdf\\_informes/nro129.pdf](http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios_pdf_informes/nro129.pdf)

Concha, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5, No. 5e, pp. 133-138. En red:

<http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art18.pdf>

Cox, C. (1997). La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación. *Colección de estudios CIEPLAN, No 45, pp. 5-32*. En red:

[http://www.cieplan.cl/inicio/codigo.php?documento=EST\\_CIEPLAN\\_TOMO\\_45\\_CRISTIAN\\_COX\\_V2.pdf&PHPSESSID=412ba017b28225eafef95b1d0578e86d](http://www.cieplan.cl/inicio/codigo.php?documento=EST_CIEPLAN_TOMO_45_CRISTIAN_COX_V2.pdf&PHPSESSID=412ba017b28225eafef95b1d0578e86d)

Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, Vol. 7, pp. 1-2*. En red:

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev71COL1.pdf>

Donoso, S. (2006). Financiamiento y gestión de la educación pública chilena de los años 90. *Cuadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, pp. 151-172.

Equipo de Asesoría Técnica Liceos Prioritarios, Universidad de Valparaíso. (2007). *Propuesta Metodológica de Trabajo Asesoría Técnica: "Liceos Prioritarios: Construyendo Puentes Hacia el Aprendizaje"* [diapositiva]. Valparaíso.

Espinoza, O. (2008). La relación estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 45/1, pp. 1-13.

FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación) (2004). *Guía Metodológica de Sistematización. Programa Especial para la Seguridad Alimentaria PESA en Centroamérica*. Honduras. En red:  
<http://www.pesacentroamerica.org/biblioteca/guia-met.pdf>

FOSIS (2005). *Desarrollo Social. Informe Gestión Programática 2000 – 2005*. Santiago, 2005. En red:  
[http://www.fosis.cl/incjs/download.asp?glb\\_cod\\_nodo=20060322123230&hdd\\_nom\\_archivo=Sistematizaci%F3n%20Programa%20Desarrollo%20Social%202000%20-%202005.pdf](http://www.fosis.cl/incjs/download.asp?glb_cod_nodo=20060322123230&hdd_nom_archivo=Sistematizaci%F3n%20Programa%20Desarrollo%20Social%202000%20-%202005.pdf)

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI editores.

Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Revista Archipiélago* N° 29, pp. 56-65.

Gentili, P. y Suárez, D. (2005). Síntesis comparativa de los informes nacionales del proyecto. En *Las reformas educativas en los países del Cono Sur*. Buenos Aires: CLACSO.

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia N°15*, pp. 60-66. En *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. (Reproducción con autorización de la editorial).

Grundy, S. (1991). Tres intereses fundamentales. En *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.

Fuentes, C. y Rivera, Y. (2007). *Plan de Asesoría al Liceo de Limache A-37*. Documento de uso restringido

Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI

Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, No. 1, pp. 145-152. En red:

<http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf>

Iñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista Atención Primaria Vol. 23 n° 8*, pp. 496 – 502. Barcelona, España.

Jara, O. (2001). *Dilemas y Desafíos de la Sistematización de Experiencias*. Ponencia presentada en Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña. Cochabamba, Bolivia. En red:

<http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/oscarjara.PDF>

Jara, O. (2006). Sistematización de Experiencias y Corrientes Innovadoras del Pensamiento Latinoamericano. Una aproximación Histórica. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*. N° 23, I, pp. 1-8. CEAAL.

Marín, J. y Vildósola, L. (1994). Aprendiendo con Nuestra Historia. *Revista Ultima Década*, N°2. Viña del Mar. Ediciones CIDPA. En red:  
<http://www.cidpa.cl/txt/2artic04.pdf>

Martínez, V. (2004). *Intervención con Familias de Extrema Pobreza. Sistematización*. Facultad de ciencias sociales Universidad de Chile y FLACSO.

Martinic, S. (1999). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. *La Piragua, Revista Latinoamericana de educación y Política*, N°16, pp. 44-51. CEAAL. En red:  
<http://ceaal.org/images/stories/La%20Piragua%2016%20Sistematizacion%20de%20Practicas%20en%20L.pdf>

Mella, O. (2003a). Doce años De Reforma Educacional en Chile. Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, No. 1, pp. 1-12. En red:  
<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Mella.pdf>

Mella, O. (2003b). *Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones Teórico-Metodológicas y Técnicas de Investigación*. Editorial Primes, Santiago de Chile.

MINEDUC, (2004). *La Educación Chilena en el Cambio de Siglo: Políticas, Resultados y Desafíos. Informe Nacional de Chile de la Oficina Internacional de Educación, UNESCO*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. En red:  
[http://www.oei.es/quipu/chile/ibechile\\_part1.pdf](http://www.oei.es/quipu/chile/ibechile_part1.pdf)

MINEDUC (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos: sistema de aseguramiento de la calidad de la Gestión Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

MINEDUC, (2007). *Especificaciones técnicas y administrativas. Asesoría a Liceos Prioritarios*. Documento de uso restringido.

MINEDUC, (2008). Antecedentes del Modelo de Calidad de la Gestión Educativa. En red:  
<http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestionescolar/antecedentes.asp>

Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes; *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 2, pp. 1-22*. En red:  
<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>

Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la Gestión Escolar: ¿De qué estamos hablando? *Revista Docencia, No 31, pp. 30-38*. En red:  
<http://mt.educarchile.cl/MT/Inavarro/archives/SACGE-navarro-DOCENCIA.pdf>

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2004). *Revisión de las políticas Nacionales de Educación: Chile*. OCDE, París y Ministerio de Educación, Chile.

Pérez, A. (2007). Calidad de la Educación Popular. *Revista Educere, Artículos Arbitrados, Año 11, No 37, pp.* 201-208. En red:

[www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102007000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200004&lng=pt&nrm=iso)

Pérez, R., López, F., Peralta, M. y Municio, P. (2004). *Hacia una educación de calidad: Gestión, instrumentos y evaluación*. Tercera edición. Madrid: Narcea.

Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Revista Estudios de Socio Lingüística vol. 3.1, Técnicas de investigación social y sociolingüística. María Antonia Arias Fernández (ed.). Pp.* 1 – 42. Madrid, España. En red:

<http://web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>

Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula ¿una tarea posible?*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro-política. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, No. 3, pp.* 40-83. En red: <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art10.pdf>

Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Revista Ultima Década N° 22, pp.* 95-110. CIDPA, Valparaíso.

Reiman, E., Rivas, E., y Silva, A. (2003). *Sistematización Participativa de Experiencias de Salud Intercultural en las Comunidades Mapuche y Establecimientos de Salud Existentes en las Comunas de Malleco Focalizadas por el Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígena*. En red:

[www.origenes.cl/images/descargas/manuales/Salud-ESTUDIO%20SITEMATIZACION%20BIO%20BIO.doc](http://www.origenes.cl/images/descargas/manuales/Salud-ESTUDIO%20SITEMATIZACION%20BIO%20BIO.doc)

Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Rodríguez, N. (2000) Gestión Escolar y calidad de la enseñanza; *Revista Educere, investigación, año 4, No. 10, pp. 39-46*. En red:

<http://oai.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol4num10/articulo4-10-5.pdf>

Ruiz, J. e Ispizua, M.(1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 15-78.

Salamanca, A. y Martín-Crespo (2007a). El Diseño en la Investigación Cualitativa. *Nure Investigación, N° 26, Enero-Febrero 07*. En red:

[http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS\\_ADMINISTRADOR/F\\_METODOLOGICA/FMetodologica\\_26.pdf](http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_26.pdf)

Salamanca, A y Martín-Crespo, C. (2007b). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación, N° 27, Marzo-Abril 07*. En red:

[http://www.fuden.es/FICHEROS\\_ADMINISTRADOR/F\\_METODOLOGICA/FMetodologica\\_27.pdf](http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf)

Sotomayor, C. y Dupriez, V. (2007). Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation, N° 61*. Agosto 2007. En red:

[http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier\\_61\\_Sotomayor\\_Dupriez\\_OK.pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_61_Sotomayor_Dupriez_OK.pdf)

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tiana, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Revista de Educación de Castilla-La Mancha, No. 3*, pp. 54-71. En red: <http://www.mec.es/cescs/seminario-2006/ponencia-tiana.pdf>

Torres, A. (1996). *La Sistematización como Investigación Interpretativa Crítica: Entre la Teoría y la Práctica. Seminario Internacional sobre Sistematización y Producción de Conocimiento Para la Acción*. Santiago de Chile. En red: [http://www.alforja.or.cr/sistem/SISTEMATIZ\\_CIDE.pdf](http://www.alforja.or.cr/sistem/SISTEMATIZ_CIDE.pdf)

UNESCO, (1999). *La gestión: en busca del sujeto. Seminario Internacional "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa"*. Santiago, Chile. En red: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117612so.pdf>

UNESCO, (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergovernmental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. Santiago de Chile. En red: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

UNICEF, (2004). *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?*. UNICEF, Asesorías para el Desarrollo y Ministerio de Educación, Santiago, Chile.

Universidad de Valparaíso (2007a). *Estrategia de Asesoría Técnica. Liceos Prioritarios: Construyendo Puentes Hacia el Aprendizaje*. Documento de uso restringido.

Universidad de Valparaíso (2007b). *Formulario de Presentación Propuesta de Diagnóstico y Asesoría a Liceos Prioritarios 2007*. Documento de uso restringido.

Vázquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Texto de apoyo elaborado por Félix Vázquez Sixto, Unitat de Psicologia Social. Universitat Autònoma de Barcelona. Magíster en Psicologia Social.

Verger, A. (2002). *Sistematización de Experiencias en América Latina. Una Propuesta para el Análisis y la Recreación de la Acción Colectiva desde los Movimientos Sociales*. Dpto. de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona. En red:

[http://www.alforja.or.cr/sistem/sistemat\\_verger.pdf](http://www.alforja.or.cr/sistem/sistemat_verger.pdf)

Vicente, M. (2000). Panorama de la formación y el asesoramiento en educación: algunas claves para saber por donde vamos. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 4, No. 2, pp. 9-24. En red:

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev42ART1.pdf>

Villegas, E. (2000). *Investigación Participativa. Compilado en Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Aplicaciones Prácticas, por Pérez Serrano, G. Madrid: Narcea.

Woszczyńin, P. y Pinar, M. (2007). *Plan de Asesoría al Liceo Manuel de Salas de Casablanca*. Documento de uso restringido.

## ANEXOS

### Anexo n°1.

#### Proyecto de Sistematización

##### I Fundamentación

Dentro de las políticas educativas provenientes del MINEDUC, se han implementado una serie de programas cuyo objetivo ha sido mejorar la calidad educativa. Dentro de estos programas se encuentran los programas generales como el “Liceo Para Todos” y los programas focalizados como el “Liceos Prioritarios”. En este sentido, este último se plantea como un “*acompañamiento*” que deben dar instituciones de educación superior a los liceos que participen de dicha estrategia focalizada, a modo de Asesoría Técnica. Es entonces como se conforma desde el Departamento de Psicología Educacional de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, un Equipo de Asesoría Técnica (EAT-LP), que se encuentra trabajando desde Septiembre del 2006 y que actualmente cuenta con 17 profesionales, tanto psicólogos como docentes.

Desde el EAT-LP surge la necesidad de sistematizar el trabajo realizado hasta ahora en el programa, ante la pregunta ¿Por qué sistematizar? Las respuestas que surgen son ordenar la experiencia, ya que se cuenta con mucha información que se encuentra muy dispersa, pero también esta presente el hecho de generar un proceso de reflexión sobre las propias prácticas.

Desde el seminario de Título surge el interés de los estudiantes en el programa, y el deseo de cómo poder desarrollar el seminario en él. En este sentido los estudiantes proponen una metodología de *Sistematización de Experiencias* por considerarla pertinente para responder a las expectativas del EAT-LP, señaladas anteriormente. En definitiva es así como surge el presente proyecto de Sistematización.

##### II Objetivos

### Objetivo General 1:

- Dar cuenta del proceso Histórico de la Estrategia de Trabajo

### Objetivos Específicos:

- 1) Documentar proceso de construcción de la Estrategia de Trabajo
- 2) Compartir la experiencia acerca de la Estrategia de Trabajo

### Objetivo General 2:

- Generar instancias de reflexión crítica acerca del proceso de desarrollo e inducción en la estrategia de trabajo

### Objetivos Específicos:

- 3) Facilitar el proceso de desarrollo de la Estrategia de Trabajo
- 4) Facilitar el proceso de inducción a los nuevos miembros

## **III Objeto**

Se entiende por objeto la o las experiencias que se quiere sistematizar, bajo la consideración de no abarcar demasiado, a riesgo de quitarle profundidad al análisis.

De acuerdo a lo anterior el objeto identificado es:

“Construcción y reconstrucción de la ESTRATEGIA DE TRABAJO”.

En cuanto al objeto planteado se requiere analizarlo, interpretarlo y definirlo. Por lo tanto el análisis, interpretación y definición del proceso de construcción, devela el diseño inicial de la estrategia de trabajo hasta lo que ahora es, pasando por todos los cambios y reformulaciones que ha tenido.

## **IV Eje**

El eje consiste en una acotación mayor de lo definido en el objeto y por ende permite precisar el enfoque de la sistematización. Una misma experiencia puede ser sistematizada desde varios ejes o puntos de vista, conforme a lo que más interese o se requiera. En síntesis, no se analiza todo lo de la experiencia, sino sólo alguna de sus partes.

De acuerdo a lo anterior el Eje queda conformado por dos dimensiones íntimamente relacionadas. Una de ellas es la identificación de momentos críticos o HITOS en la Estrategia de Trabajo y la otra que esta referida a la PRAXIS, entendiéndola como una relación dialéctica entre teoría (significados) y práctica (vivencias), cuya tensión se resuelve metodológicamente por los actores involucrados, es decir, de una manera particular que se da en la cotidianidad o en la bajada y subida de la implementación de la Estrategia de Trabajo en los liceos.

### V Cronograma del Plan Metodológico<sup>17</sup>

<b>Entrevistas</b>	Entrevista N°1: 10 de Octubre
	Entrevista N°2: 15 de Octubre
	Entrevista N°3: 17 de Octubre
	Entrevista N°4: 20 de Octubre
	Entrevista N°5: 22 de Octubre
<b>Grupo Focal</b>	24 de Octubre
<b>Actividad de Presentación del Proyecto de Sistematización</b>	27 de Octubre
<b>Transcripción de Entrevistas, Focus y Recopilación de Documentos</b>	Del 10 de Octubre al 2 de Noviembre
<b>Primera Codificación</b>	Semana del 03-08 de Noviembre
<b>Taller de Análisis (sesión con todo el Equipo LP)</b>	12 de Noviembre
<b>Interpretación (sesión con todo el Equipo LP )</b>	19 de Noviembre
<b>Informe Final (Informe Técnico)</b>	Desde el 20 Noviembre

<sup>17</sup> Las fechas son las originales contempladas para la actividad de presentación del proyecto al EAT-LP (27 de Octubre), posterior a eso las fechas se fueron modificando, adaptando los tiempos a las circunstancias que implicó realizar la sistematización.

## **Anexo n°2:**

### **Pauta de Entrevistas Individuales y Grupo Focal**

La presente pauta de entrevistas ha sido creada en base a dos temáticas principales (Hitos y Praxis) que están relacionadas con los ejes de la sistematización. En general las preguntas están planteadas de modo orientador, en ningún caso se siguió estrictamente la pauta, ya que la producción de datos se dio en un contexto de facilitar la conversación, permitiendo obtener la mayor cantidad de información posible y no limitándola. El tiempo para realizar las entrevistas y el grupo focal fue variable entre 50 minutos a 2 horas.

#### **Temáticas:**

##### *1.- Hitos Reconocidos en la Estrategia de Trabajo*

- 1.1 ¿Cómo fue el primer acercamiento al programa “Liceos Prioritarios” o al EAT-LP?
- 1.2 ¿Cómo se enteran de la estrategia de trabajo o que pueden describir de sus inicios?
- 1.3 ¿Ha habido cambios a partir de ese primer acercamiento hasta ahora? Si ha habido cambios ¿Cuáles son importantes?
- 1.4 ¿Qué es lo que se conoce del estado actual de la estrategia?

##### *2.- Praxis en Relación con la Estrategia de Trabajo*

- 2.1 Significados
  - 2.1.1 ¿Cómo podrías definir la estrategia de este Equipo?
  - 2.1.2 ¿Qué entienden por los elementos que caracterizan esta estrategia?
  - 2.1.3 ¿Qué piensas de la estrategia? ¿Qué te parece?
- 2.2 Vivencias
  - 2.2.1 ¿Cómo ven que se da en la práctica esa estrategia, en el trabajo con los liceos? Si hay conflictos en la práctica ¿Cómo los resuelven?
  - 2.2.2 ¿Cómo se relaciona la estrategia en otros ámbitos del programa?

### Anexo n°3:

## ENTREVISTA I

### Ex asesora: Docente, con 11 meses de antigüedad

**Entrevistador:** Lo primero que me gustaría saber es ¿cómo se produce su llegada al equipo de trabajo Liceos Prioritarios de la Universidad de Valparaíso?

**Entrevistado:** Mira la verdad de que yo tengo un colega en la comuna que se llama (*nombra a un compañero de trabajo*), y él había tenido en su colegio había iniciado un trabajo con otro psicólogo de ahí, joven, de apellido (*nombra apellido*), entonces...(*nombra a compañero de trabajo*) me parece que era el nombre, y el le había ayudado al director a levantar algunos elementos para trabajar el PEI de ese colegio, entonces ahí se produjo un nexo y este muchacho le dijo un día que **iban a requerir personas del ámbito educativo para armar equipos y (*nombra a compañero de trabajo*) que ya me conocía me habló y me dijo que si a mí me interesaría ingresar a este equipo (1-A-a)<sup>18</sup>** y yo le dije que sería interesante, como que siempre me han gustado a mí los desafíos ¿no?, donde algo tengo o creo poder tener alguna pertinencia así que me puse en contacto con (*nombra a compañero de trabajo*), mandé mi currículum y (*nombra a compañero de trabajo*) me entrevistó y ahí fue que entré.

**Entrevistador:** ¿Y eso fue al principio de este programa?

**Entrevistado:** Si, si, exactamente, cuando se inició

**Entrevistador:** Entonces es una de las formadoras del equipo de trabajo

**Entrevistado:** Claro, o sea estábamos en el equipo inicial, y esto está ocurriendo en el año 2006, fines del 2006, y la verdad es que yo fui derivada con otra psicóloga joven al liceo (*nombra ciudad del interior de la Vª región*), y fuimos como los más atrasadas de este grupo en llegar al liceo a raíz de que el liceo había tenido algunas trabas para poder iniciarse antes, pero otros habían partido un mes antes una cosa así.

**Entrevistador:** en esta entrevista de llegada ¿Qué información relevante le dijeron acerca de lo que tenían que hacer como programa, como integrantes del programa?

**Entrevistado:** bueno ahí (*nombra a compañero de trabajo*) con (*nombra a compañero de trabajo*), que así se llamaba la chica en ese momento la (*nombra a compañera de*

---

<sup>18</sup> Lo que se encuentra subrayado y ennegrecido corresponde a la cita que es utilizada en las categorías de análisis en el apartado de resultados, esta cita lleva consigo un código en paréntesis donde el número indica la unidad de contexto o la cita utilizada, dicho número es el mismo que poseen las citas en el apartado de resultados, **por ejemplo (Extracto de Entrevista I-1). Se refiere a la primera unidad de contexto (1) seleccionada de la primera entrevista (I)**. Este número se introduce con el fin de que el lector si quiere contextualizar mejor la cita del análisis pueda recurrir a ella más fácilmente en los anexos donde se encuentran las respectivas transcripciones.

En los anexos el número de cita utilizada o unidad de contexto se encuentra acompañado por letras mayúsculas que indica la categoría en que fueron consideradas en el análisis, y por ultimo la letra minúscula se refiere a la subcategoría en que fue considerada la cita.

Por último las citas que se presentan con un mismo código en la entrevista se encuentran unidas en el análisis con un (...), esto con el fin de eliminar la información irrelevante para el análisis de las mismas. Todos los códigos siguen está misma lógica.

*dupla*) con quien hicimos muy buenas migas y buena dupla, nos explicaron ahí a todos, nos reunieron en un momento y nos señalaron que se trataba de levantar un diagnóstico y que en el fondo **iban a ver algunas orgánicas semanales como para ir dialogando el tema y viendo como ir armando la estrategia de asesoría (2-C-a)** y en el intertanto **se nos iban dando algunas digamos, algunas pistas de cómo hacer el levantamiento de diagnóstico en términos de recabar el material informativo que cada colegio tenía como si había PEI, si había proyecto curricular, si habían elementos evaluativos, en fin, si había SACGE u otras cosas, insumos digamos (3-C-a)**... así que empezamos con (*nombra a compañero de trabajo*) porque había muy poco tiempo, te estoy hablando de que nosotras nos presentamos en ese liceo (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) como por ahí el veinte y algo de Octubre y había que en Diciembre tener las cosas listas, así que fue una cosa de locos esta historia como de ir rápidamente con la (*nombra a compañero de trabajo*) a entrevistar, primero presentarnos a la comunidad y entrar ahí a entrevistar a la gente, armar focus group, así que fue una etapa muy vertiginosa, que tuvimos que presentarnos al colegio, en una primera presentación nos acompañó (*nombra a integrante de coordinación del programa*) que es la coordinadora y gente del departamento provincial, estuvo ahí el jefe del departamento provincial y alguna supervisora y la (*nombra a integrante de coordinación del programa*), más nosotras. Y bueno partimos, había en una primera instancia fue muy asequible la gente, una acogida como cordial, tuvimos entrevistas en profundidad con todos los directivos, en alguna oportunidad y por el tema tiempo de ellos también y el nuestro entrevistamos como a dos o tres de una vez en equipo, fuimos... casi un mini focus ¿ah?, pero una entrevista, pero hubo entrevistas en profundidad, hubo focus con alumnos, con profesores, con apoderados y no me acuerdo si tuvimos con asistentes de la educación, creo que no, creo que con los asistentes de la educación no nos reunimos, pero los principales actores digamos del espacio educativo fueron latamente entrevistados y luego de todas estas entrevistas había que transcribir, al comienzo intentamos hacerlo pero muy lento, así que recurrimos a gente que le pagamos para que transcribiera, algunas transcripciones no muy bien hechas, le tuvimos incluso que poner oreja ahí a algunas correcciones y si el resto de la pega la hicimos, que fue el levantamiento de indicadores, en fin todo el trabajo que tenía que ver después con el análisis y la interpretación de la información.

**Entrevistador:** Y en esta orgánica que tu hablabas que formaron como equipo ¿Cómo era el funcionamiento de esta orgánica?

**Entrevistado:** Bueno la (*nombra a integrante de coordinación del programa*), yo creo que ella, desde el tiempo que yo la conozco eso no se modificó mucho, ella tiene un estilo... no se ¿ella sigue siendo la coordinadora?

**Entrevistador:** Sí

**Entrevistado:** Bueno tú la conoces, ella tiene un trato como afable, como... muy como dijéramos, democrático si tu quieres, de ir viendo algunas cosas, quizás excesivamente democrático a ratos, ¿Qué quiero decir con eso?, que yo me doy cuenta hoy día, que a veces hay necesidad de rayar la cancha, en algunos puntos te quiero decir, o sea bueno ahora vamos a... entonces vamos a hacer las cosas así, así, así y así, quizás esta cosa tan abierta, tan abierta, tan abierta... yo no sé, pudo haber generado que algunos equipos, no

sé si eso lo generó o una serie de factores, yo sé que el equipo de (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) por ejemplo nunca pudo engancharse, el mismo que me había a mi enganchado, mi colega director, nunca pudo con su partner psicóloga, no empatizaron.

**Entrevistador:** ¿Cómo dupla de trabajo?

**Entrevistado:** Como dupla de trabajo, y eso fue obviamente cuando tú no empatizas con una dupla eso se traduce en el trabajo, y así fue que en ese período también (*nombra a compañero de trabajo*) se enfermó, tuvo una licencia claro que eso le permitió también trabajar desde su cama digo yo ¡ah!, avanzando en quizás en la interpretación de datos y todo eso. Era un hombre bien acucioso. Pero esta situación derivó en que el equipo de (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) donde ellos estaban, se disolviese, entonces la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) tuviera que disolver esa dupla y contratar a dos nuevas personas, donde está la (*nombra a compañera de trabajo*). Con (*nombra a la misma compañera de trabajo*), que ellas resultaron también empatizaron, al revés ¡ah!, ellas empatizaron rápidamente, hicieron una muy buena dupla y creo que han hecho un muy buen trabajo también, entonces ese fue el primer estertor que tuvo digamos a nivel de equipo, los otros equipos como que funcionaban, yo como te digo en esa etapa con (*nombra a compañera de trabajo*) funcionamos muy bien. Aquí habían largas sesiones... porque había que introducir datos a la plataforma y contra el tiempo, hubo sábados domingos aquí, varios sábados domingos que estuvimos casi todo el día con la (*nombra a compañera de trabajo*) por que íbamos contra el tiempo. Para suerte de (*nombra a compañera de trabajo*) le resultó en enero, estaba ella postulando un cargo del servicio país, le resultó en Los Vilos, y se fue ¡poh!, para suerte de (*nombra a compañera de trabajo*) y para desgracia mía por que claro habíamos armado un...teníamos un buen feeling y ahí yo hice duplas con una niña que se llamaba (*nombra a compañera de trabajo*), que también era psicóloga, y bueno yo creo que quizás no fue tan fue diferente ¡ah!, fue diferente la manera de cohabitar de las dos y yo creo que eso también tuvo algún impacto en el trabajo por que después vino el trabajo en terreno.

**Entrevistador:** ¡Yah! ¿Después de esta etapa diagnóstica?

**Entrevistado:** Exactamente, entonces la (*nombra a compañero de trabajo*) se hizo más bien cargo del sector convivencia del liceo y yo asumí la gestión directiva y la gestión curricular, entonces, yo no sé cómo se habrán dado en otras duplas pero yo siento que cada dupla ahí tomó una orgánica interna distinta ¡ya!, de hecho la (*nombra a compañera de trabajo*) tuvo un primer compañero y ahora después tuvo otra persona, ella ha tenido que cambiar también de dupla y así otra gente otras se han ido desduplando, yo creo que eso algún impacto si ¡poh! produce algún impacto ¡ah!, yo me acuerdo que en una primera instancia yo por exceso de pega y todo porque de hecho me pasó una talla que venía por la carretera manejando y me quedé dormida en un momento por un segundo y fui a...la saqué hiperbarata ¿no?, simplemente la tapa del auto se destrozó pero fue más bien un susto y yo ahí dije no, no, no, así que renuncié al terreno, eso fue el año pasado y la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) me propuso que me quedara por lo menos con algunas horitas para gestión directiva.

**Entrevistador:** ¡Yah!...

**Entrevistado:** Ya que terminamos esa digamos relación contractual ahora en Julio, en el invierno, y bueno eso aligeró más porque llegaba la época que había que entregar los informes de avance y todo eso y era demasiado horas y horas y rellenarlas a completar es una labor bastante extenuante diría yo, que había que redactar había que tomar todas las informaciones (4-A-c), pero bueno tuvo su interés como te digo, en cuanto era un ámbito distinto, con personas diferentes para mí, donde yo no conocía a nadie, y algunas personas en la escuela conocía pero por otras circunstancias, pero del equipo a nadie, y la verdad es que como te digo la orgánica fue reunirnos cada semana, al comienzo era que cada equipo comentaba, hacía sus comentarios muy libremente, sin libreto por decirlo así, de lo que había acontecido en la asesoría en terreno y el resto escuchaba y en algún minuto si había necesidad o se opinaba, si había alguna demanda de qué hacemos aquí o cómo se podría resolver el grupo también entraba ahí, en propuestas si es que las había, y hubo también momentos en que había que responderle al ministerio ¿te fijas? también, había que hacer tareas como para eso, había que definir también bueno cual iba a ser el estilo de asesoría que se iba a plantear porque después del diagnóstico hubo que hacer un plan de asesoría (5-C-a) y yo creo que el diagnóstico y el plan de asesoría que nosotros hicimos con la (*nombra a compañera de trabajo*) estuvo bien, en general parece que no hubo ahí en esa etapa como muchas correcciones, se que en el caso (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) se vio muy claramente la bifurcación del trabajo porque el diagnóstico fue muy bien evaluado por el ministerio pero no así el plan de asesoría, ulteriormente me enteré que el diagnóstico había descansado fundamentalmente en el director y el plan de asesoría en la niña, que era la psicóloga, entonces era eso que había marcado esta misma falta de empatía entre ellos.

**Entrevistador:** Claro

**Entrevistado:** Bueno, eso te puedo decir como a grandes rasgos del primer período no sé si con eso te voy dando respuesta

**Entrevistador:** Sí, y en este primer período cuando llegó el momento de elaborar estos planes, en esta orgánica amplia del equipo total, ¿se tiraban líneas directrices para todos o eso quedaba como digamos a la estructuración que tenía cada dupla de trabajo?

**Entrevistado:** O sea algunas directrices si porque las otorgaba el ministerio, o sea ministerio de hecho rayaba la cancha en algunos aspectos, de hechos los diseños donde había que meter la información eran diseños del ministerio ¿ah?, dónde se provocaba por así decirlo la originalidad del equipo era en definir un estilo de asesoría, que en una primera instancia se habló de un estilo colaborativo, participativo y con el tiempo, el devenir y los avatares, se fue transformando después ya en una asesoría con una línea investigativa, así como investigación-acción, en el último período (6-C-b).

**Entrevistador:** ¿Cómo era entendido este estilo colaborativo?

**Entrevistado:** Bueno en el plano teórico ahí (risas), hablemos del equipo de la Valparaíso era justamente de no entrar en una política autoritaria con el colegio, ni en una línea de expertos verdad de llegar ahí a entregarles como la verdad divina, así se tienen que hacer las cosas verdad, nosotros somos las personas que tenemos la verdad, sino más bien introducirse en los equipos del colegio, a trabajar con ellos de manera conjunta, ir construyendo estos saberes ¿no?, cosa que no fue fácil para todos los

equipos porque dependía un poco de la idiosincrasia de cada colegio, de hecho yo creo que las que tuvieron bastante éxito ahí hasta donde yo pude husmear fue la pareja de (*nombra ciudad del interior de la Vª región*), porque ellas **entraron con muchas dificultades, primero porque eran una dupla enteramente nueva, se tuvieron que hacer cargo de un diagnóstico y un plan de asesoría que no habían hecho ellas (7-A-d)** y había un director creo en ese liceo que era bastante resistente a muchas cosas, y ellas fueron en forma pausada pero persistente trabajando con ellos y hasta derribar diría yo estos muros, y hasta donde yo pude darme cuenta ellas fueron como haciendo ese trabajo con los consejos de profesores, involucrándose de lleno, parece que ahí hubo más permeabilidad a partir del deshielo del director hubo mayor permeabilidad, tenían la complicidad creo de un jefe de UTP, y de gente de orientación, pero era el director el hueso duro de roer ¡eh! ...parece ser que también una jornada de gestión directiva fue bien importante para que el director también se deshielara, que se hizo a nivel central, se hizo entre todos nosotros, la (*nombra a compañera de trabajo*) le pidió ahí a un docente que hiciera una parte de este taller y la otra la hicimos nosotros, en nombre del equipo y creo que eso fue bastante positivo. También lo otro bueno fue que algunas ¡eh!...fueron emergiendo también la necesidad de algunas unidades educativas de que de la universidad fuesen algún experto entre comillas a darles más luces especialmente en el área de planificación y evaluación, entonces hasta donde yo recuerdo algunas personas que fueron ahí que tenían que ver con este lado de la asesoría, de gestión curricular, la llegada a esos colegios sino recuerdo mal fue a (*nombra ciudad del interior de la Vª región*), la misma (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) parece, también en (*nombra ciudad del interior de la Vª región*), eso fue también una buena estrategia para que se permearan más los ambientes. Entonces yo diría por ejemplo que hubo distintas realidades en cada colegio, eso también se evidenciaba en estos. Una de las cosas buenas que tenían estas como tertulias por decir así técnicas, es que una se iba dando cuenta lo que pasaba en los distintos colegios, los distintos liceos, iba contrastando. En (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) nosotros tuvimos una...¿tu eres psicólogo?

**Entrevistador:** Sí, o casi psicólogo

**Entrevistado:** Bueno yo diría que algo así como una especie de doble vínculo por parte de algunos directivos, sobre todo del director, porque digo esta especie de doble vínculo o doble faz, porque había una fase del como muy gentil, si por supuesto, muy afable entre comillas pero por otro lado una resistencia pero absoluta digamos ¡ah!, y frecuentemente él estaba en esa duplicidad, y con él habían a lo menos...se alineaban con él a lo menos unas dos personas importantes, que fue una UTP que llegó a última hora, llegó el año pasado, fue una inspectora en realidad una profesora que ejercía labores de inspectoría general que eran los sectores como más rígidos, y los sectores como más blandos que era orientación en ese minuto y una UTP que hacía... la UTP anterior digamos, ellas estaban como en otra postura, en ese liceo se establecían como dos posturas muy disímiles, la rígida por decir así y la más blanda, entonces lidiar con eso también fue complejo.

**Entrevistador:** ¿Y cómo trataban de lidiar ahí?

**Entrevistado:** Bueno la verdad es que la estrategia fue como te digo intentar hacer espacios colaborativos pero también el ministerio sugería que en principio nuestra labor

fuera más directo en el equipo de gestión, porque hasta donde yo entendí esto, el ministerio pretendía que los líderes ¿cierto?, naturales de un espacio, entre comillas eso de naturales, pero los líderes educativos, tenían que ser ellos los que propiciaran los cambios al interior del colegio, no el equipo de Liceos Prioritarios ¿me entiendes?

**Entrevistador:** Claro

**Entrevistado:** Entonces para poder lograr eso había que ciertamente ablandar a estos equipos directivos en orden a ganarlos a la empresa, ganarlos a la idea, entonces que sucedía que este director de (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) al menos estaba puesto a dedo ¿no?, punto uno, punto dos era que era muy...era de los directores quejosos, quejumbroso, que está permanentemente en una quejumbre, es que aquí, es que la corporación, es que el DAEM, que el Ministerio, o sea como no se ¡poh!, quizás cuando uno tiene alguna falencia en algo y le hecha la culpa al tiempo por decírtelo, entonces fue difícil porque durante...**él no comprendía por un buen tiempo de que nosotros no íbamos a hacer los cambios ni las transformaciones en el colegio, sino que la iba a tener que hacer el equipo directivo o por lo menos intentarlo y cuando cayeron en cuenta en eso, como que se produjo así como un crack, porque era un liceo muy acostumbrado a la cosa de afuera, externa, que le llegaran programas externos, que le llegara gente externa, como que les dijeran que tenían que hacer o que tomara la gente externa las cosas en sus manos para resolverlas (8-C-b)**, estuvieron muy contentos cuando el año pasado a comienzos la (*nombra a compañera de trabajo*) con una practicante la (*nombra a compañera de trabajo*), porque la (*nombra a compañera de trabajo*) tenía que hacer eso para su tesis, un taller, en un curso, lo hizo y después se dio la posibilidad de que siguiera la (*nombra a compañero de trabajo*) con el taller y ahí se siguió la (*nombra a compañera de trabajo*) con la (*nombra a compañera de trabajo*) con ese taller, hasta que un día evaluamos que en el fondo eso era lo que...le estábamos dando más luz al gas no más, que era lo que ellos querían, que ojala vinieran más practicantes, ojala chorrocientos practicantes para que ellos tomaran las cosas y las dijeran.

**Entrevistador:** Claro

**Entrevistado:** ¿Me explico?

**Entrevistador:** Sí

**Entrevistado:** ¡Yah!, y nos dimos cuenta de que ese no era el tema, no iba por ahí el tema, podía ser una ayuda estratégica, pero no transformarse como en los sueños anhelados del director, así que bueno ir como colocando eso en orden ¿no?, ir colocando las ideas en orden de que la asesoría no iba por ese lado, yo creo que también por un primer período debe haber sido un desencanto para el director, pero yo supongo que las cosas han ido... me imagino no sé, no he tenido mucha idea cómo ha ido ahora, pero también ahí hubo otro cambio, posteriormente la (*nombra a compañera de trabajo*) también se fue, y ahora está la (*nombra a compañera de trabajo*) y no sé con quien está la (*nombra a compañera de trabajo*)

**Entrevistador:** Esta con (*nombra a compañero de trabajo*)

**Entrevistado:** ¡Ah! con (*nombra a compañero de trabajo*), yo creo que a (*nombra a compañera de trabajo*) lo tuvieron que mandar para allá, porque bueno (*nombra a compañero de trabajo*) ya era más antiguo, era también de los primeros y él en (*nombra*

*ciudad del interior de la Vª región*) en verdad en ese liceo por lo que yo recuerdo, por lo que decían (*nombra a compañeros de trabajo*), ese liceo al comienzo decía que porque los habían tachado de prioritarios, o sea como que no tenían grandes problemas digamos y efectivamente parece por lo menos a nivel estructural ese liceo tenía ya los cargos, en general, estaba nuevo director pero había un director que había ganado un concurso, o sea estaba relativamente ordenado, entonces había que entrar a picar en el área más chica, en cambio en el liceo de (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) estaban prácticamente todos subrogantes, era una situación muy anómala, muy anárquica, se había formado este equipo directivo porque meses antes el jefe de UTP se había ido, había postulado a otro cargo en Quilpué, de director, así que había abandonado y el director antiguo se había acogido a jubilación, y la orientadora lo mismo, entonces lo que había era un...cómo lo podríamos decir, un montaje, era un montaje donde el director era un subdirector subrogante y los otros cargos eran absolutamente inexistentes a nivel oficial, las jefas de UTP eran profesoras que cumplían la mitad de su horario en clases y la mitad para UTP, lo mismo las dos orientadoras, mitad clases, mitad orientación, lo mismo las inspectoras generales, o sea como se dice en chileno ni chicha ni limoná, entonces no podían hacer efectivamente las dos cosas bien ¡poh!, entonces esa era la realidad del liceo en (*nombra ciudad del interior de la Vª región*), bastante caótica desde el punto de vista estructural, entonces para poder ordenar eso costó un tiempo, costó un tiempo de que el sostenedor entendiera que tenía que llamar a concurso, que tenía que ordenar y al final llamó a concurso pero ninguno salió elegido director porque no cumplían parece el perfil así que siguió por otro año más el mismo subdirector subrogante, el único cargo que se oficializó fue el de jefa de UTP, que llegó de afuera, una ex alumna, así que realidades disímiles por donde tu vieras, en (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) lo que yo recuerdo de la (*nombra a compañera de trabajo*), una directora nueva, pero que también ella cerraba las puertas y hacía las cosas como a puertas cerradas con otra ayudante digamos, o sea no formaba equipo y estaba muy cerrada también a todo esto, quizás con tintes bastante autocráticos así que ahí también a la (*nombra a compañera de trabajo*) con su dupla le costó también un buen rato poder derretir ese muro, así que como te digo realidades disímiles pero que al final de cuentas se traducen en lo que son hoy día los espacios educativos municipalizados.

**Entrevistador:** Y a estas realidades tan distintas que tenían que afrontar como equipo total digamos ¿cómo se planteaban ustedes?

**Entrevistado:** Bueno, como te digo la idea era buscar estrategias, se sugerían ahí estrategias y ahí ya había también desde el comienzo la (*nombra a compañera de trabajo*) había implementado estas asesorías como por área, yo asesoraba en ese momento la parte gestión directiva, la (*nombra a compañera de trabajo*) en un principio el área gestión curricular, después (*nombra a compañera de trabajo*) abandonó y ahí trajeron a otra persona, estuvo un tiempo el (*nombra a compañero de trabajo*) que después también se fue pero que no fue el titular sino que le ayudaba en eso, y había en este caso el área convivencia la compartían (*nombra a compañero de trabajo*) con la (*nombra a compañera de trabajo*), ellos dirigían esa... entonces quizás ahí hubo una zona un poco más anárquica que tenía que ver con estas asesorías, se suponía que las duplas las tenían que solicitar cuando tuvieran necesidad.

**Entrevistador:** Claro

**Entrevistado:** Entonces la ( *nombra a integrante de coordinación del programa*) quizás...no sé, no sé si atribuírselo a ella o no, quizás no se rayó mucho la cancha de decir bueno en realidad, fijemos una orgánica todas las asesorías con la coordinación y fijemos un plan de trabajo común, eso nunca se hizo, hasta donde yo estuve, sí se intentó y había que...ella sugirió que nosotros los asesores, que nosotros fuéramos a las duplas y les dijéramos ya tal fecha vengan acá, yo no tuve mucho esa costumbre porque yo entendía que eran profesionales y que si necesitaban la asesoría las iban a solicitar, pero ahí fue un tema que no fluyó.

**Entrevistador:** ¿Y eso de alguna manera afectaba tal vez el trabajo que tenían que llevar a cabo las duplas?

**Entrevistado:** Yo creo que tal vez tuvo alguna...no sé hasta que punto, porque parece ser que las duplas por lo menos la de convivencia que estaban más cercanas a la ( *nombra a integrante de coordinación del programa*) porque además habían sido ex alumnos de la ( *nombra a integrante de coordinación del programa*) y estaban más en la universidad yo creo que tal vez ellos pudieron tener más esta orgánica de estar más cerca y decirle a la gente ¡yah!, encontrarse más con los equipos y bueno vamos viendo...quizás por ese lado, no sé en el área gestión curricular, creo que quizás la gestión curricular y directiva, me hago cargo ahí, fuimos quizás más distantes en ese sentido, que más o menos cuando lo necesiten recurran, pero la idea era recurrir vía virtual o telefónica o in situ, o sea presencial, pero la verdad para ser honesta yo tuve pocas requerimientos salvo de las calerianas, alguna vez la ( *nombra a compañera de trabajo*) de ( *nombra ciudad del interior de la Vª región*) y bueno yo estaba en lo de ( *nombra ciudad del interior de la Vª región*)...(  *nombra ciudad del interior de la Vª región*) prácticamente no tuvimos ahí contacto a ese nivel de lo que era asesoría en gestión directiva, si la ( *nombra a compañera de trabajo*) pidió que hiciéramos algunas jornadas y ahí participé yo desde el área directiva, haciendo algunas actividades, en unos tres momentos digamos, durante el período que se yo para aclarar algunos temas el marco de la buena enseñanza, de la buena dirección, del SACGE, de los más directivos, o sea temas puntuales que tenían que ver con la gestión directiva.

**Entrevistador:** ¡Yah! y hace un rato igual nombraba el tema que posterior como a esta colaboración se habían planteado también un tema más investigativo en los liceos.

**Entrevistado:** Claro, eso yo diría que comenzó como a fines del año 2007, se empezó a movilizar a partir de esta discusión, estas conversaciones que era importante la idea de sistematizar y entonces empezó a brotar que tal esta historia de que buceáramos, investigáramos en lo que era la investigación acción y por ahí empezó como una investigación primero teórica, la que aportó bastante en esto fue la ( *nombra a compañera de trabajo*) por que estaba metida porque hace clases en la ( *nombra a una universidad de la V Región*) y estaba metida en eso, así que ella aportó bastante material y en esas discusiones o no discusiones más bien en estos comentarios o en estas aclaraciones y por ahí se fue entonces poco a poco tomando cuerpo esto de que esto se tradujese entonces ahora en una cuestión más investigativa y en investigación acción. Ahora yo no sé si a estas alturas las duplas han hecho eso efectivamente, con lo que conlleva la investigación-acción.

**Entrevistador:** ¿Por qué lo dice?

**Entrevistado:** O sea en términos de lo que significa sistematizar, ir sistematizando la experiencia, ir elaborando textos, a eso me refiero, de que se valla generando como una cuestión más orgánica a nivel más teórico quizás, ahora sí tal vez en terreno, esa era también la idea ¿no? no sólo sistematizar en los papeles sino que también en que se fuera traduciendo esto en una forma vital de llegar a los equipos...yo digo no sé si a estas alturas porque ya estoy algunos meses que estoy fuera entonces no sé si...como está ocurriendo porque esto tomó más cuerpo fuerte este año...digamos de marzo hasta...ahí empezó como con más vigor, entonces no sé si en estricto rigor esto está ocurriendo en las duplas hoy día con los equipos...me imagino que la (*nombra a compañera de trabajo*) con la (*nombra a compañera de trabajo*) que estaban más embaladas en este tema puede ser que ellas si hallan estado ya introduciendo todas estas formas investigativas en su trabajo, pero no lo sé en el resto.

**Entrevistador:** Y que otra definición más teórica hicieron ustedes como forma de trabajar, de enfrentar este trabajo que estaban desempeñando?, por una parte tenemos esta colaboración después investigación acción ¿hubo alguna otra?

**Entrevistado:** Yo diría que los otros temas tenían que ver con elementos más técnicos...elementos más técnicos por ejemplo como examinar el SACGE, examinar temas evaluativos, examinar los más directivos, el marco de la buena dirección o sea más bien como instrumentos verdad, que ya están dados a través del ministerio, fue como irse metiendo más en eso y comprendiendo más eso, viendo de que manera se podía introducir, lo mismo la planificación estratégica ¿no?, de qué manera si había o no había PEI en los colegios, si había, entonces empezar a ver la posibilidad de reactualizar el PEI, yo diría que esa fue como otra vertiente que se trabajó.

**Entrevistador:** ¿Y raíz de que surgió esto de indagar estas vertientes?

**Entrevistado:** O sea por la necesidad misma de lo que era la asesoría, por que de hecho los liceos prioritarios es un programa que está destinado a levantar los aprendizajes, los rendimientos ¿verdad?, los niveles de logro de aprendizaje de los alumnos (9-D-b) que están híper descendidos, hoy día la ley de subvención preferencial les llama liceos en recuperación.

**Entrevistador:** ¿En recuperación?

**Entrevistado:** Claro porque tienen un SIMCE muy descendido, entonces la tarea de liceos prioritarios era primero que nada entonces, hacer un diagnóstico, después un plan de asesoría a tres años y que de tal suerte que al tercer año ya las estructuras directivas estuvieran ya más autonomizadas y esto se fuera... se tradujese ya en un impacto a nivel de rendimiento, que se eleven los SIMCE ¿verdad?, los puntajes, que halla mejores logros de aprendizaje que halla...bueno había como que ordenar la casa y para ordenar la casa el ministerio está hablando de calidad ¿cierto?, de una exigencia de calidad y de equidad y para ello entonces está diseñado todo esta instrumentación dijéramos ministerial, que son estos marcos, el marco de la buena enseñanza, por el cual evalúan a los profesores y el marco de la buena dirección, y por otro lado el sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión educativa que es el SACGE (9-D-b), que ya en varios colegios y liceos ya se ha realizado, que es una autoevaluación que hace el colegio y que un panel externo del ministerio lo evalúa

¡yah!... le hace una devolución, retroalimenta, entonces son todos insumos requete importantes en lo que son los lineamientos ministeriales entonces se hacía absolutamente importante leerlos, analizarlos comprenderlos e internalizarlos, lo mismo el PEI que es el proyecto educativo institucional, la revisión de los proyectos curriculares de cada colegio, reglamentos de evaluación etc., los manuales de convivencia, era una enorme cantidad de tarea, es una enorme cantidad de tarea, porque se supone que los liceos en recuperación o prioritarios hoy día son aquellos que están descendidos justamente porqué o carecían de orgánicas de estructuraciones válidas o buenas para armar un colegio o tenían muy bajos rendimientos por lo tanto a nivel curricular habían falencias y también y/o el clima de convivencia u organizacional estaba bastante deteriorado o con problemas, entonces bajo estas hipótesis, que son ciertamente valederas se tenía que empezar a trabajar.

**Entrevistador:** Esas hipótesis ustedes las llegaron a ver...

**Entrevistado:** Sí, o sea de hecho el ministerio estableció estas áreas de trabajo precisamente no por casualidad por que son...uno son las áreas que tiene el SACGE, el sistema de calidad que rige al ministerio por decirlo así, tiene cinco áreas que es liderazgo, gestión curricular, gestión del área convivencia, recursos y resultados, pero como recursos y resultados no tienen que ver como con cargo definitivo sino que las tres patas de esta cueca más importante el liderazgo directivo, la gestión curricular y la convivencia que son las tres patitas de una mesa ¿ya?, que tienen que funcionar bien al interior de un establecimiento educacional para que la cosa marche ¡ya!, entonces normalmente estos establecimientos prioritarios tenían falencias o en las tres o más intensificada en alguna de estas áreas o en dos de las tres etc., por eso te decía yo en (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) y en (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) ahí hay un tema en la cosa directiva, el director y la directora, ahí había un tema en (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) era todo, seguramente que en otros lados puede ser también...entonces había habido ahí una mirada del ministerio que es clara en torno a esto...así que por eso, por eso había que hincarle el diente a estas áreas fuertemente y a los insumos que habían del ministerio y a lo datos con que se contaba en el colegio, llámese evaluaciones, documentación que les podía dar a los equipos más claridad del estado en que estaba el colegio.

**Entrevistador:** Y a usted en términos personales ¿le parecía que estas estrategias que iban tomando? la colaboración, la investigación ¿cierto?, el hacer uso de estos insumos ¿era pertinente digamos tomando en consideración el estado en que estaban estos liceos?

**Entrevistado:** Si, yo creo que la Universidad de Valparaíso en este terreno, yo no conozco las otras asesorías, pero yo tengo la sensación que se hizo un trabajo serio, que se hizo un trabajo serio que... haber hay cuestiones que no se pueden preveer como es esta rotación de los equipos.

**Entrevistador:** Claro

**Entrevistado:** Quizás si se hubiera ofrecido una mejor remuneración del programa habría habido menos rotación, una mejor remuneración en...y a tiempo, tú sabes que la Universidad de Valparaíso, las cosas que han pasado a nivel... ahí son serias entonces yo sé que algunas personas se salieron del programa lisa y llanamente porque ya no estaban dispuestas a que le pagaran a fin de año todo el trabajo que habían hecho

**durante todo el año, entonces yo creo que la parte más seria podría estar por ahí y que no da cuenta de la coordinación, sino que tiene que ver con la universidad (10-A-d)**, yo creo que quizás como te dije tal vez una cuestión más directiva en algún minuto de la coordinación habría sido bueno, ¡yah! o sea quizás en algún instante fue mucho divagar quizás sobre determinadas cosas, quizás no es tampoco una cuestión que yo digo taxativamente, pero yo creo que en términos generales se fueron dando pasos buenos pasos interesantes en la reflexión yo creo que la reflexión fue bien profunda, valiosa que llegó gente también valiosa al equipo que fue otorgándole otras dimensiones por ejemplo esta la (*nombra a compañera de trabajo*) que está, no se si todavía está en lo de (*nombra ciudad de la Vª región*).

**Entrevistador:** No, (*nombra ciudad de la Vª región*) ya no está, no forma parte de la estrategia.

**Entrevistado:** ¡Ah! porqué, ¿qué paso con (*nombra ciudad de la Vª región*)?

**Entrevistador:** Por lo que tengo entendido como hubo un cambio de directora, la directora que llegó no permitió la entrada del equipo en terreno.

**Entrevistado:** ¡Ah! ya o sea eso quedó fuera.

**Entrevistador:** (*nombra ciudad de la Vª región*) quedó...ya no forma parte de la estrategia.

**Entrevistado:** Bueno precisamente ahí había llegado la (*nombra a compañera de trabajo*) que había estudiado leyes ponte tú, no sé no alcanzó parece que a titularse no sé no estoy clara si se tituló o no pero había estudiado leyes, entonces también ella le empezó a dar también un cariz a la discusión por ahí ¿no?, a buscar este de la LGE ponte tu porque ese también fue otro insumo importante, la LOCE y la LGE que también había que tomarlas verdad y ver las similitudes, que sí que no, entonces también hubo un aporte ahí, yo creo que cada persona fueron dando aportes significativos, de lo que yo vi por su puesto a parte del área de coordinación, yo veo muy claramente ahí el aporte de la (*nombra a compañera de trabajo*), de la (*nombra el apellido de compañero de trabajo*) me parece que es el apellido...y a nivel sesudo digamos, teórico y de generar mucha digamos dialéctica, discusión interesante y por otro lado la (*nombra a compañera de trabajo*) que estuvo planteando desde la fase más leguleya verdad y como buceando en esos espacios, eso le dio como un interesante giro también a la discusión, sin desmerecer al resto de la gente, pero yo quiero decir como puntos bien claves ahí, porque para el tema de la LGE y de la LOCE ahí había que hincarle el diente también a la ley...son ley, entonces en el momento justo ahí llegó la (*nombra a compañera de trabajo*) con esta historia empezamos a desde ahí a ser estas...y en lo que era investigación acción estaba muy bien posicionada la (*nombra a compañera de trabajo*) porque estaba en eso ella trabajando mucho, entonces eran como las personas adecuadas para las acciones adecuadas y como te digo de lo negativo o de lo menos bueno fue toda esta parte administrativa-financiera, que para algunas personas fue crucial, de hecho la (*nombra a compañera de trabajo*) que trabajó conmigo esta niña, era muy buena y se fue al Servicio País...porque yo creo que si le hubieran hecho una buena oferta ella se hubiera quedado, pero nada ¡poh! **Ahí la gente escogió su camino y buscó donde podía tener una... a lo mejor más estabilidad o una mayor proyección y esas cosas aunque uno no quiera igual atentan contra las construcciones, porque podís tener ahí un equipo**

**que hace buenas construcciones teóricas ¿verdad? y todo lo demás pero si en un momento determinado no se asimila el factor remunerativo, la sintonía se acaba o se producen bajas tonicidades ahí, a ese nivel (11-A-d).**

**Entrevistador:** Entonces la rotación fue algo...de las personas fue algo que afectó el...

**Entrevistado:** Si yo creo que eso afecta, eso afecta la excesiva rotación no la rotación como que se va uno o dos, pero ya una cosa muy frecuente ya si...empieza como eso a cobrar alguna cosa.

**Entrevistador:** y por ejemplo haber... ¿Qué hacían ustedes como equipo cuando tenía que integrarse personas nuevas?

**Entrevistado:** Mira yo en mi caso, como éramos dos y se fue la (*nombra a compañera de trabajo*) tuve que integrarme con la (*nombra a compañera de trabajo*), bueno yo lo que hice fue intentar integrarla como te puedo integrar a ti en algún minuto en mi diálogo, pero yo tengo la sensación, siempre tuve la sensación porque no puedo decirte de otra manera, porque fue una sensación como que había cosas que de repente ella no estaba de acuerdo conmigo pero no me las decía a mí, pero yo tuve esa impresión ¡ah!, puedo estar equivocada...pero algo había que no se produjo la misma sintonía que yo tuve con la (*nombra a compañera de trabajo*)...claramente, pero aún así, yo no tuve problema en trabajar, tengo harta experiencia de trabajo en equipo, que prácticamente todos mis últimos años de trabajo en la universidad fueron de trabajo en equipo y...entonces en mi caso fue así, como integrándola, entregando todo lo que había, contándole, poniéndola al tanto y conversamos, de hecho teníamos una orgánica que nos reuníamos las dos acá, una vez por semana, y creo que también las duplas lo hacían y ahí tirábamos líneas, ¿A quién?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? Íbamos retroalimentando el trabajo.

**Entrevistador:** Y en términos... ¿Cómo usted vio cuando llegó esta nueva compañera de trabajo?, ¿Cómo fue la recepción a nivel de programa más amplio, no en este caso de usted como dupla sino como programa?

**Entrevistado:** La verdad es que como te digo como el director fundamentalmente llevaba siempre más el panderero y tenía este discurso doble de ser muy afable y hasta casi... gracioso a ratos no tuvo diría yo ningún conflicto en integrarla, además fue muy normal como que fue una segunda fase, entonces pasó casi piola podríamos decir este cambio ¡eh!...no yo diría que en esta parte no, no sé en los otros casos, no sé cómo fue para las chiquillas de (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) entrar como todo nuevo para ellas o para la persona de la dupla de (*nombra ciudad del interior de la Vª región*)...llegar a trabajar con la (*nombra a compañera de trabajo*) no lo sé, y así otras, a la (*nombra a compañera de trabajo*) por ejemplo que tuvo que llegar después a trabajar con la (*nombra a compañera de trabajo*), no se verdaderamente como fue ahí porque ese es un tema que te lo podría contar la (*nombra a compañera de trabajo*).

**Entrevistador:** Y a nivel de programa liceos prioritarios ¿usted como diría o qué diría que era lo característico de este programa?

**Entrevistado:** ¿En qué sentido?

**Entrevistador:** En el sentido de cómo ustedes se planteaban para trabajar.

**Entrevistado:** No yo creo que lo característico fue armar equipos, de armar equipos diría yo de trabajo, en una primera instancia coordinaban tres personas (*nombra a integrante de coordinación del programa*), la niña esta como se llamaba de apellido

(*nombra apellido de compañera de trabajo*)...y otra más, pero que tempranamente salieron, o se desembarcaron o no pudieron seguir no lo sé, hasta que quedó sola la (*nombra a integrante de coordinación del programa*)...entonces la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) trabajando con nosotros obviamente la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) diría yo se apoyó primordialmente diría yo en (*nombra a compañero de trabajo*) porque era alumno, había sido alumno de ella, entonces dentro del equipo yo diría que (*nombra a compañero de trabajo*) pasó a ser así algo así como una persona importante...cuando no estaba la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) podía presidir la reunión normalmente ...**pero yo diría como que en general la idea fue hacer un trabajo de equipo, eso fue lo más característico, eso yo diría que fue lo característico, como formar equipos de trabajo muy dialógicos y al mismo tiempo dar alguna libertad en la forma y en los estilos de las duplas para abordar su trabajo, pero bajo una línea consensuada (12-B-a).**

**Entrevistador:** ¿Y cómo buscaban llegar a esta línea consensuada?

**Entrevistado:** Ahí en esos espacios, en la discusión se planteaba que cual podría ser la línea, ya quizás la (*nombra a compañera de trabajo*) tenía algo sugerido en términos de lo colaborativo y que ciertamente era también la tónica de todo el mundo, a nadie le parecía que un liderazgo o una dupla tenía que llegar a ser autocrática ponte tú, ni mucho menos, entonces era como una cuestión casi lógica, claro hagamos un trabajo colaborativo porque de qué otra manera, sin embargo ahí fuimos dándonos cuenta que ...observando que en los liceos las formas eran tan rígidas de repente que siempre ellos esperaban esta cosa que te decía delante, que se instalaran las asesorías, como que les dieran el trabajo hecho y ellos transformarse en alumnos en algunos casos costó más que ellos entendieran que ya no eran alumnos sino que eran participantes activos, de un cambio y que para eso tenían que estar con esta gente colaborando y que la gente colaborara con ellos, pero participando, como te digo en (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) fue redifícil que la gente entendiera, les costaba entender, costó mucho que entendieran, pero porque hay una costumbre, un hábito, no se que tanto habrá sido en los otros, pero tengo la impresión que más menos puede haber sido también relativamente algo parecido.

**Entrevistador:** Entonces es como un sello de este programa buscar el trabajar en equipo

**Entrevistado:** yo diría que sí.

**Entrevistador:** ¿y algún otro sello?

**Entrevistado:** **Yo no sé cómo lo habrán hecho otras asesorías, pero me pareció interesante que la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) armara duplas de psicólogos y educadores, yo creo que ese es otro sello (13-B-b), por ejemplo yo me estoy dando cuenta, yo soy directora en Quilpué y hay unas asesorías hoy en día de la (*nombra universidad de la Vª región*), en gestión y prácticamente el 90% de las personas son jóvenes psicólogos y va la masa de directores...diría yo que no se sienten tan compenetrados con el tema por que muchas cosas los jóvenes psicólogos no cachan de la escuela ¡poh!, del devenir de la escuela quiero decir de las problemáticas de la escuela o cómo tienen que dirigirse o que imprevisto, que emergencias hay en los colegios. Entonces quizás de repente mucho psicólogo joven**

está todavía mucho en la teoría, es lógico, no tienen todavía la experiencia, es totalmente lógico(14-B-b), entonces a mi me pareció sabio también el que las duplas estuvieran conformadas por un educador y un psicólogo, por que están las dos miradas y el educador o el profesor sabe ciertas cosas que el psicólogo no sabe y viceversa, el psicólogo sabe o puede aportar cosas que el educador...entonces eso hace una buena dinámica (15-B-b), cuando las personas empatizan, cuando hay un feeling como el que se produjo por ejemplo entre la (*nombra a compañero de trabajo*) y la (*nombra a compañero de trabajo*), como el que se produjo entre la (*nombra a compañero de trabajo*) y yo inicialmente y no se como se habrá producido en otros, pero como el que no se produjo entre (*nombra a compañero de trabajo*) y la otra psicóloga ¿te fijas?, entonces yo creo que eso es un factor súper importante, el hecho que hallan formado duplas entonces le dio otro sello a esta asesoría. Yo creo que lo otro el haber contado con asesorías por área era como inicialmente una buena idea pero en la praxis no funcionó tan bueno como parecía porque la primera niña que duró casi un año ¿no?, un año entero, era de Santiago, trabajaba en Santiago entonces venía una vez para acá y debe haber pasado lo mismo que conmigo o sea que la gente ...no toda tomó las asesorías porque eran un día Viernes...y ella estaba a tal hora venía un viernes creo en la mañana al otro día en la tarde y así saltaba...entonces yo creo que algunas duplas no sé, no les encajaba el tema por horarios, pero yo creo que la idea era buena, no sé como este funcionando ahora, no tengo idea cómo está siendo, pero como te digo, creo que estructuralmente como los coordinó la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) estos temas fue interesante, como te digo quizás habría sido bueno también, a mi manera de ver ¡ah!, es mi particular visión, como te digo un rayado de cancha más claro, como retomar todo esta gran cantidad de información, de teorización, de buenas ideas, de comentarios, de aportes y haber dicho ¡yah!, ahora crack, rayemos la cancha aquí, entonces todos los equipos vamos a hacer tal cosa ¿Qué les parece?, de acuerdo a lo que yo escucho de ustedes, que les parece que entonces, hagamos que la asesoría entonces de todos los liceos prioritarios pasen quincenalmente por todas las asesorías por área, listado para ti, listado para allá, listado para acá y vamos, anotémonos, quizás eso.

**Entrevistador:** Entonces como que me da la impresión como al faltar como este rayado de cancha muchas veces se perdieron ideas que habían surgido de ustedes mismos.

**Entrevistado:** no tanto como ideas quizás como acciones

**Entrevistador:** ¿Acciones?...

**Entrevistado:** Acciones, claro

**Entrevistador:** ¿Recuerda alguna en particular?

**Entrevistado:** No lo de las asesorías propiamente tal, la de las asesorías por área, porque eso era muy difuminado o sea eso quizás, porque a mi ponte tu la (*nombra a compañera de trabajo*) me dijo ya ¡eh!...Y tú podrías darnos una un día a la semana para que tú hagas...¡yah!, Viernes a las cuatro. O sea a mi me funcionaba mucho mejor antes cuando yo le decía a la gente de los equipos cuando ustedes necesiten llámenme y nos ponemos de acuerdo, y a mi me daba lo mismo si de repente nos podíamos reunir domingo, sábado, pero se empezaron a poner límites, no se podía después de las seis de la tarde, ni sábados ni domingo, entonces ya eso para mi fue restrictivo, porque yo como

trabajo de directora yo no podía decir bueno yo las voy a asesorar no se ¡poh! el martes de nueve a once de la mañana, me mataba con las mañanas en mi trabajo me entiendes, entonces, claro entonces esa restricción que no sé porqué se puso la verdad no la comprendí, no fue muy feliz a mi manera de ver, mató acciones a mi manera de ver curiosamente y contrariamente a toda la libertad que había en el otro aspecto ¿te fijas?, en la cosa discursiva, de dialogar, de conversar, de tomar acuerdos, en fin.

**Entrevistador:** Me llamó la atención eso que dijo de las duplas de trabajo, eso... ¿en qué medida esto de complementar dos áreas favoreció esto mismo del diálogo, del buscar los acuerdos?

**Entrevistado:** Si, yo creo que si, ahora mejor aún si hubieran sido equipos de trabajo en terreno por colegio creo, o por último un tercero, quizás de otra disciplina, quizás hubiese sido interesante incluir antropólogos por ejemplo, digo yo, o sociólogos...del área de las ciencias sociales o a psicopedagogos, que se yo ¡poh!, a un tercer profesional que tuviera que ver con esto tal vez habría sido interesante...y triadas por que a lo mejor las triadas disuelven de repente las polarizaciones, lo que pasó en (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) inicial como te dije, donde el director no enganchó con la psicóloga y quizás un tercero habría podido ahí neutralizar o armonizar, no se ¡poh!, pero sin duda que eso favorece el tema del trabajo en equipo.

**Entrevistador:** Entonces son los fuertes del programa liceos prioritarios el trabajo en equipo que usted decía.

**Entrevistado:** Si, yo diría que eso y la configuración de duplas heterogéneas, porque donde otros programas han puesto sólo psicólogos como te digo ha sido complicado, por el desconocimiento de algunas cuestiones propias del mundo de la escuela o por el hecho como te digo de que los jóvenes psicólogos, así como los jóvenes educadores y los jóvenes de cualquier carrera cierto...eso mismo yo lo experimenté cuando yo hacía mis primeras clases yo debo haber sido la princesa de las tinieblas para muchos chiquillos ¿me entiendes?, por que uno viene todavía muy pegada con la cosa conceptual de la universidad, y a lo mejor hablan difícil de repente o usas terminología...es muy probable, pero cuando ya hay una persona que lleva años en ejercicio ¡yah!, eso armoniza, aterriza, concretiza.

**Entrevistador:** Me gustaría preguntarle por que usted estuvo como un tiempo... estuvo con trabajo en terreno cierto que fue en (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) y después pasó a una labor de asesor en un área de gestión ¿qué diferencias cualitativas hay ahí, aparte de la obvia de no estar en terreno?

**Entrevistado:** Bueno cuando yo estuve en terreno también era todavía asesora

**Entrevistador:** ¡Ah!, era asesora.

**Entrevistado:** Siempre he sido asesora, sólo que al final me quedé sólo con eso, que eran ocho horas ¿no? por cierto que hay diferencias o sea el trabajo en terreno, es como ir conociendo la realidad del liceo, es como ir entrando en el laberinto de creta ¿cierto?, cuando tu vas conversando con los directivos, vas yendo a sus reuniones, vas escrutando su manera de pensar de mirar el mundo y después cuando ya vas viéndolos en otras, en los consejos, entonces ahí es otra la realidad, desde la asesoría es una cuestión más técnica, porque estás trabajando con los asesores, no estas trabajando con gente del colegio, ahí simplemente era responder vía virtual de repente algunas dudas,

algunas...¿Qué hago frente a esto?, ¿Qué me dices tú?, ¿Que te parece?, comentarios o de repente era los informes de avance y los informes finales revisar el área de gestión, lo que iba escrito ahí, hacer comentarios, o sea una cuestión más técnica, más de lejos.

**Entrevistador:** ¿Pero usted cree que ese estar más de lejos complementaba bien el trabajo de aquellos que estaban en terreno?

**Entrevistado:** yo creo que de los que recurren a la asesoría si ¡poh!, ahora los que no recurren a la asesoría no sé, no sé porque no recurren a la asesoría, no la necesitarán, no le darán la importancia que pudiera tener, no se, la verdad es que no sé, yo creo que ahí más bien hay que preguntarle a los otros, pero yo creo que los que si buscaron en algún minuto consejo u otra mirada o sugerencias para enfrentar determinadas cosas yo creo que los que preguntaron seriamente se los orientó y fue bueno, por lo menos eso fue lo que yo escuche que habían sido buenas las asesorías que se hicieron cuando el equipo lo solicitó.

**Entrevistador:** ¿y recuerda en que puntos más necesitaban o requerían esta asesoría?

**Entrevistado:** si recuerdo en una oportunidad por ejemplo que estaban bien complicados cuando llegó la dupla de (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) y tenían que...le habían rechazado el proyecto de jornada escolar completa bueno y ahí yo me reuní con ellas, le llevé el proyecto que tenía yo en mi escuela, estaba aprobado, entonces ahí compartimos sobre eso y yo les pasé ese proyecto a las chiquillas y con eso ellas trabajaron, para trabajar a su vez con el equipo directivo allá y supongo que les tiene que haber servido, porque como te digo este estaba aprobado, ese es un ejemplo de los que me acuerdo pero también hubo otros momentos también de que...sobre todo (*nombra ciudad del interior de la Vª región*)...o sea las chiquillas ahí fueron muy...haber que quiero decirte yo las encuentro muy inteligentes, astutas en que sentido, que siendo ellas muy capaces ¿no?, lo que no sabían...y ¿que es lo que hace la gente inteligente?, o sea lo que no saben o donde no se sienten como que están tan seguras de algo...preguntan a quien supuestamente puede dar alguna luz, y ellas lo hicieron en gestión curricular, conmigo en convivencia, ellas cachurearon por decírtelo así en todos los lados de donde podían extraer elementos para aplicarlos o sea fueron en ese sentido bastante acuciosas, persistentes, e indagadoras, entonces yo creo que esa es la base de un quehacer investigativo, de una persona que lo quiere hacer bien, porque el que no pregunta yo me imagino que es por que lo sabe o siente que lo sabe.

**Entrevistador:** y en todo el tiempo que estuvo usted en el programa liceos prioritarios ¿usted visualiza que pudieron concretar efectivamente aquello que se planteaban hacer como estrategias de trabajo?

**Entrevistado:** Mira yo tuve que revisar el último informe los informes últimos los revisé yo en Julio creo, si en Julio, yo creo que la dupla que yo veía más avanzada pese que entraron más tarde, digo más tarde porque tuvieron que partir de cero y fueron contratadas recién el año pasado, a comienzos del año pasado en marzo, ellas trabajaron como hormiguitas como te decía, y yo les puse en un momento a raíz de todo lo que ellas exponen en su informe, que lo más factible es que ellas vayan a cumplir lo que el ministerio ha solicitado como, al proyecto de liceos prioritarios, al programa liceos prioritarios, yo creo que ellas van a lograr...porque esto parte a fines del 2006, fines del

2007, 2008 o sea el 2009, yo creo que ellas van a estar en condiciones ya de autonomizar al equipo directivo de su liceo.

**Entrevistador:** ¿se esta refiriendo a la dupla de (*nombra ciudad del interior de la Vª región*)?

**Entrevistado:** Si, yo creo que ellas van a conseguir eso, no sé si el resto va a poder hacerlo con tanta suerte digamos o con tanto trabajo, pero yo a ellas las vi...ahora estoy hablando en el papel aparte de lo que yo veía en las reuniones lo que ellas mostraron en el papel, en las acciones, porque tu vas viendo lo que ellas han ido realizando, una tras otra o sea se ve como un hilado ¿no?...y un trabajo como muy vertebrado, entonces yo creo que cuando hay un hilado y un vertebrado lo más factible es que la nave llegue a puerto y yo creo que ellas van a conseguirlo de aquí al 2009 que ese liceo tenga un nuevo rapport que entregarle a su comuna, a su comunidad y que van a poder acercarse, aproximarse si acaso no lograrlo del todo lo que el programa liceos prioritarios pretende, por que de todas maneras lograrlo en tres años no es fácil, nada de fácil...así que yo no sé de los otros equipos la verdad que no tengo mucha claridad si...de hecho tu me estás dando esta novedad de (*nombra ciudad de la Vª región*), yo sabía que habían algunos problemillas, pero nunca imagine que la directora iba a cerrarles las puertas tan drásticamente a un programa, es como decir yo me las arreglaré, yo subiré los estándares, yo mejoraré este cuento, bueno que también es una opción legítima, pero si creo que hay otros colegios que están...ha tomado la (*nombra universidad de la Vª región*), el (*nombra liceo del interior de la Vª región*) en (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) y no sé que otros más por ahí

**Entrevistador:** hay unos de (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) también y uno en (*nombra ciudad de la Vª región*)

**Entrevistado:** Ya, pero fíjate que yo encuentro que no es fácil la situación de los liceos prioritarios, en general de la educación municipal, hay mucho mucho que hacer, por eso que yo planteo mi duda, no estoy hablando de la capacidad de los equipos, sino más bien estoy hablando de las realidades de los colegios o los liceos, porque yo creo que el caso de (*nombra a compañeros de trabajo*) también habrán hecho un trabajo ellos prolijo pero, como te digo (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) parece que no era un liceo que tenía tantos problemas estructurales, pero me da la impresión que el (*nombra liceo del interior de la Vª región*) a quien le halla tocado el (*nombra liceo del interior de la Vª región*) yo creo que ahí van a tener hartito que picar, no conozco la realidad de (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) ni de (*nombra ciudad de la Vª región*) pero, pienso que también (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) por la directora que tenía por lo renuente que era quizás también le halla resultado complicado para la (*nombra a compañera de trabajo*) y a la dupla que tenga, bueno (*nombra ciudad del interior de la Vª región*) también lo veo complicado, en términos que te digo que lleguen a puerto tal cual el ministerio quiere que lleguen al 2009, ya equipos el próximo año como quien dice, ya trabajando en sus roles, empoderados sin necesidad prácticamente de la asesoría.

**Entrevistador:** ¿Ustedes alguna vez se plantearon esta misma reflexión que tiene usted, como a nivel más grupal de si en realidad era posible llegar ahí?

**Entrevistado:** No, yo no recuerdo, no sé si después que ya salí ya lo hallan hecho pero yo no recuerdo que esto se halla pensado seriamente o haya sido motivo de una discusión profunda de si se iba a lograr o no se iba a lograr el tema.

**Entrevistador:** ¿Tal vez nunca se lo cuestionaron?

**Entrevistado:** Posiblemente, pero fíjate que también yo encuentro esto a nivel de diseño...esto tendría que haber sido diseño de colegio por colegio, por que no es lo mismo un liceo prioritario como el de (*nombra liceo de una ciudad del interior de la V<sup>a</sup>*) de (*nombra ciudad del interior de la V<sup>a</sup> región*) que (*nombra ciudad del interior de la V<sup>a</sup> región*)...o sea el estado en que está uno de llegada al estado en que está el otro donde no hay estructuras, entonces que quiero decir yo, sabiendo el ministerio esto...quizás podría haber dado más tiempo, en aquellos liceos que tienen mayor complejidad, donde hay departamentos educacionales o corporaciones más complicadas...no lo sé, pero yo creo que donde se ve que la cosa requiere más trabajo, requiere más tiempo...tendría el ministerio por lo menos que haber dejado una ventana abierta, una vez hecho el diagnóstico institucional debió haber dicho bien, de acuerdo al diagnóstico aquellos casos que realmente lo ameriten y que sean supervisados por el ministerio, porque también los supervisores del ministerio prácticamente están en una actitud de supervisión de estos programas, se podría haber dado un año más por ejemplo. Ahí podría estar creyendo más en un efecto, en un impacto, pero así tal cual los que son más complejos yo lo veo difícil a tres años y lo más difícil que veo a tres años es que esto tenga impacto en los aprendizajes de los alumnos, porque a lo mejor tu podrías tener éxito en que ya el director se crea el cuanto cierto soy el director o directora que estoy empoderada no se ¡poh! estoy teniendo aquí, manejándome, en el marco de la buena dirección, estoy generando canales de comunicación cada vez más fluidos, estoy...monté ya el consejo escolar y lo tengo absolutamente en una orgánica tiqui taca no se ¡poh! estoy marchando, pero eso que se traduzca, y que es la finalidad del ministerio, en impacto en los aprendizajes de los alumnos, a tres años difícil, no imposible pero difícil, porque eso significa impactar en el SIMCE, que suban los puntajes, eso significa entonces arrastrar a todos los profesores a una mística de nuevo, a recobrar una mística de profesorado de conjunto, de equipo, de hacerle empeño a no se ¡poh! a romper las disensiones o las pugnas que hay de pronto intestinas entre ellos y a que no menosprecien más a los chiquillos, en fin un trabajo fuerte que requiere tiempo, requiere mucha energía, pilas...

**Entrevistador:** ¿y usted cree que ha tenido impacto este programa en estas dimensiones que me mencionaba recién?, ¿ha tenido algún impacto este programa?

**Entrevistado:** Yo creo que todavía es prematuro, creo que es prematuro, yo de lo que sé han estado en (*nombra ciudad del interior de la V<sup>a</sup> región*), creo que en (*nombra ciudad del interior de la V<sup>a</sup> región*) también el (*nombra a compañeros de trabajo*) fundamentalmente es lo que más recuerdo, ellos ya estaban interviniendo en el plano más curricular, acompañando a los docentes, a los UTP, verdad encaminándolos hacia este tema del acompañamiento en aula, de ir haciendo que los profesores planificaran mejor y todo esto, pero de ahí un impacto en las evaluaciones o sea en el rendimiento de los estudiantes, prematuro, prematuro, bueno ahora viene el SIMCE, ahí podríamos tener un... haber, a dos años de que se inicia este programa, ahí sería interesante ver que pasa,

que pasa en los colegios y en los liceos donde está liceos prioritarios, yo creo que ahí podrías tener tu...el problema es que no se dan los resultados como al otro mes, entonces los resultados vienen a aparecer al otro año, pero bueno yo creo que ahí ese indicador podría ser interesante examinarlo pero también como un indicador preliminar, por que sería para mi gusto bastante temerario aventurar que a dos años de intervención de liceos prioritarios, si es que algunos de estos colegios subiera ahí tímidamente un puntaje que otro se debiera a la intervención de liceos prioritarios, yo creo más bien que los colegios, los que no son autónomos, voy a hablar de los emergentes y los en recuperación que son los prioritarios, todo estos movimientos del SIMCE son elementos más bien casuísticos, que quiero decir, hasta ahora, que porque llegan de repente promociones de chiquillos que les va mejor y a otros les va peor, pero no obedecen todavía a grandes estrategias que tienen los colegios como para...o la comuna con todos sus colegios para abordar este tema de una manera sistémica, orgánica... así, pero yo todavía no conozco eso, por que de repente nadie... esa es la triste realidad.

**Entrevistador:** Ya pues quería agradecerle por el tiempo y la disposición a participar

**Entrevistada:** cuando gusten pues.

#### Anexo n°4:

### ENTREVISTA II

#### Asesora: Psicóloga con 2 años y 4 meses de antigüedad

**Entrevistador:** Bueno para empezar, primero agradecerte por tu disponibilidad a cooperar...

**Entrevistado:** -De nada.-

**Entrevistador:** ... y bueno tu más o menos estas al tanto, principalmente esta es una entrevista, que fue trabajada en base a dos puntos esenciales, uno que es tanto el tema de los hitos y el otro el de la praxis, y en base a eso es que va dirigida la presente entrevista. Entonces como para comenzar primero, ¿Cómo te enteraste del programa?

**Entrevistado:** ¿Cómo llegue a enterarme de que existía el programa? ¡Ehm!, haber, bueno yo hice mi práctica en el programa “Liceo Para Todos” y entonces estaba al tanto que el programa “liceos para todos”, por ese medio digamos, se iba a acabar, se iba a terminar la intervención psicosocial, y ¡eh! solamente iban a quedar los recursos, la entrega de recursos a los niños. Como ese programa se iba a terminar iba a venir otro, ¡yah!, porque el ministerio siempre esta...el ministerio de educación siempre esta implementando programas, ahora ese otro programa no era tan amplio, en cuanto a cobertura como era el “liceo para todos”, pero se decía que era como uno de los últimos programas que iba a implementar el ministerio, era como lo que se decía en el medio. ¡Ehm!, yo además estaba haciendo un magíster en esa época en el 2006, y tenía una compañera que trabajaba en el ministerio de educación, por lo tanto también estaba enterada después, sobre los programas que se iban a implementar. Después de eso, también en el 2006, ya en Septiembre más o menos, Agosto-Septiembre ¡Ehm! **converse con (nombra a compañero de trabajo) sobre el...porque él también es del área de educación, y me comento que había un programa y que necesitaban a lo mejor gente (1-A-a)** y que el había ...-yo ya había trabajado con (*vuelve a nombrar al compañero de trabajo*)-, entonces que el había comentado a las encargadas de que yo estaba, ¡eh! que podría digamos, trabajar en ese ámbito, no se si capacitada, pero... **y después me llama (nombra a integrante de coordinación del programa) y me cuenta del programa, de lo que se trata, me muestra las bases, las bases que se llenaban, las del proyecto y ahí las leí más o menos entendí de que se trataban, y así me enteré (2-A-a)** ...y me puse a trabajar en el...

**Entrevistador:** ¿Ingresaste al tiro?

**Entrevistado:** Claro...

**Entrevistador:** -¿Y como fue la entrevista?-

**Entrevistado:** ...no al tiro porque ellos ya habían avanzado una etapa, yo entre después de que ya habían postulado digamos, porque a esto se postulaba, las instituciones de educación superior postulaban... ¿Qué me preguntaste de la entrevista tú?

**Entrevistador:** No, de que ¿Cómo fue esta entrevista que te hicieron para ingresar acá? o ¿Por qué elegiste específicamente este lugar para trabajar en este ámbito?

**Entrevistado:** Bueno yo ya trabajaba acá en el...hice mi práctica trabajando para la universidad, y en ese tiempo el programa, el otro programa entonces que tenía que funcionar, digamos que era relacionado con el “liceo para todos” me llevaba el área social, no el área educacional, entonces ahí (*nombra a integrante de coordinación del programa*) en la entrevista -recuerdo que me explica- que el departamento educacional va a empezar a trabajar en estos ámbitos más concursables, por así decirlo, más externos, porque anterior a eso no se trabajaba mucho en el departamento de psicología educacional, y que iban a empezar a proyectarse y a tener como un... no se si es la palabra, pero un staff de personas relacionadas con el departamento que pudieran también potenciar al departamento y trabajar en función de la educación y de los modelos educativos que también el ministerio estaba desarrollando, como para ir contextualizando y todo. Y cuando me comenta de que se trata, ¡eh! a mi me interesa, porque particularmente a mi me interesa trabajar en el espacio educativo de los colegios, de los liceos, me parece un espacio súper interesante y el hecho de estar ahí, no de trabajar desde afuera es súper distinto, es súper distinto a lo que uno puede decir de... estando ahí en el lugar, conociendo a la gente, la dinámica...

**Entrevistador:** ¿Qué es lo distinto?

**Entrevistado:** ¿Qué es lo distinto?, que uno va entendiendo un poco la dinámica interna, y va viendo que muchas cosas no se pueden implementar así como vienen dadas desde afuera.

**Entrevistador:** ¿Cómo cuales, por ejemplo?

**Entrevistado:** Como por ejemplo, no se ¡poh! , los que plantean... el tema del proyecto educativo es algo que viene haciendo ruido desde hace tiempo -yo me acuerdo que cuando pase ese ramo, había que ir hacer una entrevista a un colegio del proyecto educativo y que se yo- y siempre se ha visto como algo demasiado utópico, como un documento así como si fuera ¡el documento! que si tu lo haces bien, el colegio va a estar bien, y eso tampoco es tan así porque tu podí dedicarte no se ¡poh! a todas las sesiones que aparecen en el manual de cómo hacer el proyecto educativo –todas las sesiones de trabajo-, pero si la gente es la que no esta realmente motivada, la gente es la que no lo produce, la cuestión no va a funcionar igual, entonces esa dinámica particular del estar con el tira y afloja con recursos limitados, con los problemas sociales que se dan adentro de los establecimientos, sobretodo de los municipales ¡poh!, estoy hablando más de los municipales que de los otros, es como súper rica en experiencia, entonces eso es lo particular que me atrae de estar ahí, porque al final si tu no estay más de...no quiero ponerlo en tiempo pero si estay un puro semestre quizás no te vay a dar cuenta de todo lo que pasa al interior, teni que estar harto tiempo ahí, entonces al final ¡eh! desde mi perspectiva ¡eh! la sociedad completa cambia cuando tu logras cambiar el sistema educativo, o sea todo tiene que ver con la enseñanza institucional, porque también...bueno también teni la enseñanza que no es institucional o formal, que esta en la casa, ¡eh! que esta en los otros tipos de espacio...

**Entrevistador:** La sociedad cambia, cuando cambia el sistema educativo.

**Entrevistado:** Claro, esa es mi visión.

**Entrevistador:** ¿Y en que se traduce eso?

**Entrevistado:** Se traduce en que tu, en el sistema educativo lo que estay formando son personas que van a ser parte de una sociedad ¡poh!, de una cultura que tu..., o sea la cultura se va construyendo en la medida en que la gente se pone de acuerdo de cómo va a ser, entonces si tu cambias, ¡eh! quizás no... es muy difícil cambiarlo desde la institucionalidad macro que es el ministerio, las bajadas de las políticas públicas. Es más fácil meterte como en el...no, no es más fácil ¡ah!, en realidad no es más fácil, quizás es más rico, quizás es más difícil, pero tu te meti en el espacio mismo donde ocurren las cosas y de ahí las tratay de modificar o de que la gente se de cuenta de que las puede modificar, entonces eso tiene mucho más valor cuando se logra eso, y cuando, por ejemplo un establecimiento educativo se da cuenta que no esta cumpliendo con una seguidilla de instrucciones o de requerimientos, porque la educación obligatoria son 12 años, que se yo, y se da cuenta de que esta formando gente, gente de su espacio digamos, su espacio local o de la sociedad es distinto ¡poh!, lo que hacen es distinto, lo que logran.

**Entrevistador:** Tu ves como... que a través de este proceso que estas llevando a cabo se pueden lograr cambios.

**Entrevistado:** Si yo creo que si, yo creo que son súper lentos porque lo he visto, he visto que es súper lento y todo, y que te vay a encontrar con un montón de obstáculos, porque no son solo los obstáculos internos no más de donde tu estay trabajando, sino que vienen muchas cosas de afuera también, pero si se logran cambios, si se logran, hay una transformación (3-B-a). En algunos espacios dentro del programa han sido más fáciles esos cambios porque han habido otras condiciones, en otros se ha demorado más, pero en todos ha habido cambios, yo creo que ninguno se ha quedado tal cual está.

**Entrevistador:** ¿Qué es lo que particularmente te ha llamado la atención desde los inicios desde que estas trabajando acá?

**Entrevistado:** ¿Cómo programa? o ¿Cómo grupo?

**Entrevistador:** ¿Cómo programa?

**Entrevistado:** No pensando en la implementación misma, sino que interna ¿Qué es lo que más me ha llamado la atención? Mira me ha llamado la atención... son 2 cosas, una es que la gente que ingreso –pienso bien del principio- la gente que ingreso en un principio ¡eh!, uno sentía -porque era más de piel- que enganchaba con el tema, que enganchaba con la idea de transformación, o con la idea de participación, o con la idea de educación, esa gente todavía está, todavía está y es gente que ha aportado hartito, y que se mantiene digamos, a pesar de que ha tenido dificultades, o problemas no solo laborales, sino que también personales, porque vale decir también que las condiciones laborales en este tipo de trabajo no son buenas, o sea si tu teni familia y teni que mantener a alguien, la verdad es que no es un trabajo para eso, no podi vivir de esto; y la otra gente que yo sentía, sentía de piel digamos, -si es una cuestión piel- que quizás no estaban con el mismo ritmo o con el mismo switch se han ido, ¡eh! se han ido, no es que no hayan sido aporte, pero se han ido a otros trabajos y la verdad es que también hay otras variables como el tema familiar, el tema familiar también influye. Eso me llama la atención, y me llama la atención de que la gente que llega al programa, es casi toda muy similar tiene como ideas de –aparte de las discusiones o debates que se puedan

**dar- tiene como te digo, estas ideas de educación o de participación y coinciden bastante son bien coherentes (4-A-c).**

**Entrevistador:** ¿Tú crees que en este programa o en este equipo que se esta desarrollando una cierta estrategia de trabajo hay una ideología a la base que lo sustenta, que es similar al resto de los participantes?

**Entrevistado:** Si, ¿al grupo?, si yo creo que en eso coinciden, a pesar de que quizás las ideologías sean distintas en algunos matices, no son todas, todas iguales, sobretudo en aquellas personas que se van escuchando un poco más en el... ¡eh!, su ideología la expresan un poco más, y hay otros que no la expresamos tanto, pero **si yo creo que está a la base el tema de la transformación social mediante la educación, yo creo que ese es un tema ideológico que está... que lo comparten todos (5-A-c).**

**Entrevistador:** Que es común.

**Entrevistado:** Claro que es común, que es común... y se ha visto quizás no tan del principio, porque también hay que decir que nosotros hicimos... se han hecho entrevistas para la gente que entra acá, pero de todas maneras la gente que es la que tiene ganas de entrar, es la gente que presenta como ese perfil. También creo que esta a la base ideológicamente o más teóricamente el tema de lo social, de la estructuración social, de la cultura.

**Entrevistador:** ¿Tú me harías un perfil más o menos de las personas que ingresan acá?

**Entrevistado:** ¡Ahh! de las personas todas.

**Entrevistador:** No todas, pero por ejemplo, si a ti te tocara, o si te ha tocado hacer una entrevista, resulta que... ¿Qué buscas en la persona, para que trabaje aquí?

**Entrevistado:** ¡Yah! en primer lugar se busca, o yo buscaría un compromiso con el sistema educativo, o sea con el tema un poco de la equidad, de la equidad de... ¡eh! en cuanto a que ¡eh!, si estamos en un sistema educativo, también tiene que ver con un pensamiento crítico frente a la administración del sistema educativo ¡poh!, que tiene 3 diferencias cierto, o sea establece 3 niveles, y el nivel más popular, por así decirlo, se ve menoscabado en relación a los otros ¡poh!, entonces la preocupación respecto a eso es quizás un elemento...o un perfil que común que se busca. Lo otro sería el tema de la educación como transformación, a pesar de que en las entrevistas eso no sale ¡eh!... podría ser... o sea, si a ti te hacen una entrevista tu podrías mentir claramente, podrías decir que a ti te interesa ¡eh! solucionar los problemas sociales que se yo, mediante la educación, pero no necesariamente lo vas a creer o lo vas a sentir, pero después se ve, digamos en el trabajo. **Otro perfil es un poco la vitalidad, la vitalidad de cómo poder traspasar al otro tu esperanza, por así decirlo, tu vitalidad con respecto al cambio, o sea tu quieres que cambie y vas a hacer todo lo posible por eso, es un poco como un efecto motivacional frente a otro (6-A-c),** y también **el tema de considerar que la participación es un elemento que hace que las organizaciones puedan mejorar (7-A-c).** Ahora entendiendo la participación no quizás como una participación igualitaria y todos hacemos lo mismo, no se ¡poh! todos decimos hay...y todos vamos a hacer lo mismo, sino que cada uno con su rol también puede ser participativo digamos, la idea es que todos participen en el proceso, y sean como capaces de expresar o de vivir esa participación. Esa es como una creencia también que se busca en el perfil. **Lo otro que también se busca, pero quizás no intencionadamente -esto es ya un momento**

**después- es la tolerancia a la frustración (8-A-c)**, ¡eh! por mi experiencia en lo que respecta a personas del equipo que se han tenido que ir, quizás también por temas económicos y todo eso, el tema de la tolerancia a la frustración ha sido un elemento que igual...**los que están todavía podríamos decir que tienen más tolerancia a la frustración de los que se fueron (8-A-c)**, definitivamente, o sea, hay que tener paciencia, hay que tener paciencia, pero eso no se ve en una entrevista, es difícil, ni con un test ni nada, o sea, la paciencia... claro podi ver una conducta especifica en un momento, pero no te va a decir que la persona va a ser siempre así ¡poh!

**Entrevistador:** Así como, con aguante.

**Entrevistado:** Claro, por eso que al final los perfiles son como un poco estáticos también ¡poh! no te van a mostrar todo. Al final **yo creo que el perfil se construye después de que vimos como era la gente que se quedo trabajando en esto y que todavía cree que esto funciona. Ahí se va armando un poco más ese perfil (9-A-c)**.

**Entrevistador:** Haber explícame un poco más eso.

**Entrevistado:** ¡Eh!, no se ¡poh!, , entonces no es algo que preguntáramos aquí, que lo tuviéramos presente en las primeras entrevistas de que tanta tolerancia a la frustración teni, que tanta paciencia, o aguante bajo presión, eso, ponte tu, de trabajar bajo presión tampoco lo sabíamos, porque con respecto a los informes y todo eso, eso fue algo que se fue viendo en el camino, y ahí también gente, ponte tu, se fue o gente que ¡eh!, ponte tu, ... el tema de comprender el informe también, pero esas son cosas que se van viendo después ¡poh!, como pa' formar un perfil. **Yo diría que el perfil se hace más con los que se quedan trabajando aquí, que más que con los que van entrando (10-A-c)**.

**Entrevistador:** O sea, es como que el perfil se ha ido construyendo en base a, alguna manera, a las características de ciertas personas, o sea, construido no a lo mejor como una persona ideal para este trabajo, pero si que tiene que tener ciertas características que lo hacen que sea fundamental.

**Entrevistado:** Claro, o que responda de cierta forma, o de manera más adecuada a la dinámica de trabajo. Yo creo que así se fue haciendo el perfil. **Uno al principio tenía como una idea de lo que tenía que esperar en una persona, pero no siempre le achunta porque tampoco sabes tu bien como va a ser la dinámica después a posterior, pero claro al final el perfil como que tu podi decir ahora quienes son los que trabajan en este programa, podi decirlo más así, un poco más claramente, antes se tenía la idea de los que podrían ser los que trabajaban, pero como te digo harta gente que se fue vendo, porque no respondió a la dinámica, a lo que la dinámica exigía (11-A-c)**.

**Entrevistador:** Oye y haber, cuando tu me hablas de esto, del tema del perfil ¡eh! desde sus inicios, de todo el tiempo. Tengo entendido que esto empieza a fines del 2006 ¿Cierto?

**Entrevistado:** Claro, más o menos en Septiembre, ya se sabía que se había ganado el proyecto, quizás un poco antes y en Octubre se empieza a trabajar en terreno, en el 2006, con los diagnósticos.

**Entrevistador:** Con los diagnósticos, ¡yah!. Y haber, cuéntame un poco de eso, de como fue el principio de esta situación, ¿Cómo parte esto?, ¿Qué había en esos momentos?, ¿Qué características tenía?, ¡eh! la forma de trabajar.

**Entrevistado:** Mira lo que había en esos momentos, como insumo, era solamente el proyecto macro, que respondía a las bases. Era solamente eso, eso era lo único que había, entonces cuando uno llegaba a trabajar aquí te pasaban un poco eso, para que tú pudieras ver de que se trataba, leerlo y empezamos a trabajar de inmediato en los diagnósticos. Ahora el diagnóstico al principio no tenía formato, después llegó un formato para llenar, entonces al principio no había mucho, no había casi nada, trabajábamos un poco a ciegas. Alcanzamos a discutir bien poco al principio respecto de que era lo que íbamos a indagar, de todas maneras igual se pudieron hacer algunos marcos respecto a ver si había PEI, no había PEI, a ver si como eran las relaciones internas, a ver cuantos profesores habían, datos bien básicos, luego de eso llegó como un instructivo, por así decirlo, del ministerio respecto a indicadores que había que registrar, pero eso era cuando ya llevábamos más de la mitad del diagnóstico hecho (12-C-a). Ahí teníamos un poco más también de elementos a considerar, que a veces no habíamos considerado, y otros que tuvimos que trabajarlos, por ejemplo en el tema de convivencia, me acuerdo que habían varios que no consideramos, por ejemplo, el tema de educación en sexualidad, por decir, no habíamos indagado en eso, no se nos había ocurrido, o algunos sí, pero no a todos, no como un conglomerado de personas que está trabajando en lo mismo, de hecho los diagnósticos son bien distintos. Los diagnósticos después ¡yah!, los adaptamos a los indicadores, pero no todo alcanzamos a indagar sobre todos los indicadores, entonces ahí nos dimos cuenta de que parecía que teníamos que reunirnos para trabajar no solo en la conformación del grupo, sino que también teníamos que ver hacia donde íbamos y como lo estábamos haciendo, porque teníamos claras las bases iniciales, pero nada más ¡poh!, no teníamos nada construido (13-C-a).

**Entrevistador:** O sea, que al principio solo trabajaban con el tema de lo que venía del ministerio.

**Entrevistado:** Claro.

**Entrevistador:** Y cada uno hacía lo que entendía por eso.

**Entrevistado:** Sí, y también trabajábamos con lo que cada dupla entendía por diagnóstico, porque no teníamos al principio indicadores de nada, entonces cada quien fue haciendo lo suyo (14-C-a) y fuimos compartiendo con los otros, mira yo indague sobre esto, igual es un tema, que se yo. O sea, si tu preguntas si ¡eh!, por ejemplo las alumnas embarazadas, si es que las atienden o no las atienden. Entonces ahí nos fuimos compartiendo información, y empezamos a tener reuniones. Ahí empezamos a tener reuniones, y ahí nos dimos cuenta de que quizás no estábamos haciendo como lo mismo, lo mismo, pero sí estábamos todos con más o menos con una idea de lo que encontrabamos que teníamos que indagar (15-C-a). Ahora las pautas, de los diagnósticos son todas distintas, porque cada quien hizo su pauta (16-C-a), se da también cierta libertad como a las duplas de trabajar su propio material. Luego de eso, esas pautas, por ejemplo, sirvieron...—que eran 4 pautas, por que eran 4 liceos distintos— sirvieron para los liceos que fueron la cohorte siguiente, el año siguiente hubo que hacer diagnóstico en otros liceos, y esos liceos pudieron utilizar todo ese material, ya tenían algo, ya tenían algo como de producción interna del equipo.

Nosotros antes de eso no ¡poh!, trabajábamos cada uno con la teoría que pensaba, con los autores que creía más atingente.

**Entrevistador:** Y más o menos, por ejemplo, en base a esta teoría ¿En que te sustentabas tu principalmente?

**Entrevistado:** Yo, en realidad ¡eh! pa hacer diagnóstico ¡eh! tenía, bueno tenía algún material de algún ramo que alguna vez tuvimos, que era elaboración de proyectos, que en realidad no era mucho, pero habían ciertas pautas como para hacer diagnóstico. Además de eso habíamos tenido que hacer un diagnóstico, no solo para ese ramo, sino que también para la práctica, entonces yo tenía de ese conocimiento, lo otro que hice fue tomar un manual de metodología y revisar más o menos en... o sea, teóricamente en que consistía un diagnóstico, que se entendía por diagnóstico, que se yo. Y también yo hice los ramos de área organizacional, de acá de la universidad, y por lo tanto igual tenía algún conocimiento o material sobre lo que es un diagnóstico organizacional.

**Entrevistador:** O sea, tenías ciertas nociones.

**Entrevistado:** Claro nociones así como de...

**Entrevistador:** Y ¿Qué entiendes por diagnóstico?

**Entrevistado:** Para mí un diagnóstico, es una investigación respecto de las necesidades, de lo que falta y de lo que hay, de cualquier tema. O sea el tema puede ser desde afuera, puede ser interno, puede ser donde quiera... entonces era como un recuento de que no había y de que había. Entonces nosotros nos dimos cuenta de que el diagnóstico así por sí solo tampoco servía ¡poh!. Había que... bueno y también estaba en las bases había que establecer los famosos nudos críticos, y de ahí plantear el plan, o sea...

**Entrevistador:** -¿los cuales?-

**Entrevistado:** Los nudos críticos. Como veíamos nudos críticos o puntos o problemas básicos que iban a solucionar otros problemas más. Entonces tuvimos que hacer toda una esquematización, de hecho, yo recuerdo que ahí ministerio nos devolvió varias veces los informes, porque nosotros entendíamos, ponte tú, los nudos críticos de izquierda a derecha y ellos de derecha a izquierda, entonces ellos querían que los nudos críticos fueran más concisos, porque después ellos lo evalúan y todo, y nosotros estábamos entendiendo que esos nudos críticos estaban relacionados con un montón de problemas, entonces poníamos todo, pero ellos no querían todo, querían solo los nudos críticos. Entonces ¡yah!, pusimos los nudos críticos, los redactamos, que se yo, y ¡eh! nosotros establecimos como equipo... -o sea, ahí ya se empezó a armar un poco más el cuento del teórico básico o ideológico básico respecto de la participación, porque tampoco estaba tan claro- fuimos y devolvimos a los liceos esos nudos críticos y los priorizamos, hicimos una actividad de priorización, no se si todos, pero la mayoría, por lo menos la primera cohorte.

**Entrevistador:** Espérame un poquito, voy a devolverme un poco cuando tu me hablas de que en un momento cada uno trabajaba, bueno según un ideal o algunas nociones, pero cada uno hacía prácticamente en los liceos lo que entendía, eso quiere decir que un principio no había una estrategia o una forma de trabajo que fuera transversal a todos.

**Entrevistado:** No, no más allá de la que estaba escrita en la primera pauta de proyecto, que ahí se mencionaba que eran 4 fases, la primera era el diagnóstico, la segunda de normalización, la tercera de consolidación y la cuarta de proyección, aparecía eso.

Aparecía también el tema de participación, pero así como... no aparecía, por ejemplo, vamos a trabajar con la teoría culturalista cierto, y con todos los modelos culturales donde se establece que en una relación dialógica con un otro, uno construye la realidad, y por lo tanto esta realidad se puede cambiar, no eso no estaba, no estaba así seguramente.

**Entrevistador:** O sea, usaban una pauta general que venía desde el ministerio.

**Entrevistado:** No, desde la escuela. ¡Yah! había una base técnica de ministerio, que decía bien poco puntualmente, era muy general, y hablaba de acompañamiento (17-A-a), entonces después de eso se hace el primer proyecto, que fue revisado, que se devolvió, que se yo, se hizo hasta que se terminó, se envió la pauta final, y ese proyecto responde a esas bases (18-A-b), pero también agrega estos 4 elementos, ¿cierto?, que también las bases me imagino que lo planteaban porque después apareció en el formato para el informe, agrega lo de la participación y otras temáticas, pero macro también no es nada muy definido (18-A-b) y desde el punto de vista de las personas que desarrollaron eso, que después ya no participaron más en el proyecto, solo una se quedó. Entonces te pasaban eso al principio y también era amplio, entonces uno iba ahí un poco investigando y levantando datos, en la medida que creía que así se hacía.

**Entrevistador:** Pero no era entonces algo como transversal a todas las duplas, por ejemplo, por decir en terreno, no había como una concepción de equipo aún única, como una forma de trabajo.

**Entrevistado:** No ¡poh!, eso fue emergiendo después, cuando nos fuimos dando cuenta como trabajábamos.

**Entrevistador:** ¿Y como trabajaban?, ¿Cómo se empezaron a juntar? o ¿Por qué surgió la necesidad de empezar a juntarse?

**Entrevistado:** Yo creo que cuando nos dimos cuenta de que estábamos haciendo cosas bien distintas. Por eso te decía que cada dupla al principio, empezó con su visión de diagnóstico, con su visión de participación, con su visión de levantamiento de datos, de hecho con sus pautas de entrevistas, y con su formato para llenar, porque había que llenar un formato que todavía no llegaba. Entonces íbamos inventando un formato para poder traspasar datos, y ahí nos dimos cuenta en conversaciones, al principio de pasillo, de que estábamos haciendo cosas bien distintas, o a lo mejor no lo eran tanto pero no lo habíamos discutido (19-C-a).

**Entrevistador:** ¿Cuándo empezaron a tener las reuniones de equipo?

**Entrevistado:** Mira no me acuerdo, lo que pasa es que haber, empezamos a trabajar en Octubre. Al principio, algunas de las reuniones eran informativas, por ejemplo, ya tal día va ir... va a ser la presentación formal del colegio tanto con tal y tal persona, y va a asistir tal persona. Pero habían 3 coordinadoras en esa época, entonces cada quien se coordinaba con la coordinadora que tuviera tiempo en ese momento, que estaba disponible y ellas tenían más reuniones, ellas tenían más reuniones (20-C-a). Después ¡eh!, no me acuerdo en que mes en realidad, pero de repente empezamos a ver –oye veamos los de las pautas de entrevistas para que todos podamos usar más o menos lo mismo- y así fueron saliendo como las reuniones, igual de todas maneras se tenía pensado hacer reuniones para ir retroalimentando el proceso, pero como era todo tan encima y había que hacer un diagnóstico, y cada quien tenía que ponerse de

**acuerdo, y teníamos que ir. Además cada persona que trabajaba acá, de las duplas trabajaba por media jornada, y tú tenías la obligación de ponerte de acuerdo con tu dupla, para cuando trabajábamos en el terreno, y cuando trabajabas en conjunto. Entonces todos teníamos horarios totalmente distintos, y entonces de repente, ya juntémonos y llegábamos no se ¡poh! Me acuerdo que las primeras reuniones éramos repocos, o a veces tú no podías ir a las reuniones, porque estabas en terreno y que se yo (21-A-c). Entonces ahí empezamos a ordenarnos un poco también, para poder retroalimentarnos, porque o sino no servía, y compartir información, porque estábamos compartiendo por pasillo no más (22-C-a).**

**Entrevistador:** ¿Y que empezó a salir de eso, de esas reuniones?

**Entrevistado:** De eso empezó a salir, ha emerger un poco lo que estábamos entendiendo cada uno por... respecto al tema que estábamos llevando, en ese momento era el diagnóstico ¡poh!

**Entrevistador:** ¡Yah! y ¿Qué entendían?

**Entrevistado:** No se ¡poh!, por ejemplo, algunos ¡eh! entendían que... haber voy a hacer la comparación con otros liceos –que no voy a decir cuales, pero no importa- que habían algunos que llegaban y tomaban datos o hacían entrevistas, hacían entrevistas e iban anotando, que se yo. Habían otros que también hacían entrevistas de pasillo, que es hacer caso como un poco al rumor también, porque dependiendo de la dinámica del establecimiento, eso era más válido o no. Habían otros que llegaban y que iban toda la semana, ponte tu, un ratito toda la semana si es que se podía, y habían otros que iban solo un día. Habían algunos que cuando iban ¡eh! se dedicaban más a conversar con la persona, que hacer una entrevista y sacar datos. Entonces ahí nos fuimos... **cuando aparecieron los diagnósticos, aparecieron en cuanto a cualidad, no a calidad, sino que a cualidad eran distintos, había algunos que eran sumamente distintos (23-C-a).** Habían otros que quizás porque las personas que trabajaban en esos diagnósticos tenían ¡eh! ... una experiencia previa compartida, que eran más similares sus diagnósticos, te fijas, a pesar de que no se habían juntado a aunar criterios. Entonces **ahí nos dimos cuenta que no ¡poh!, que de aquí en adelante como grupo, como grupo asesor, como escuela de... que se yo, teníamos que tener un poco más de homogeneidad, no ser todos iguales porque cada quien tenía su libertad, pero tener ciertos parámetros de trabajo (24-C-a).** Entonces ahí empezamos a ver, por ejemplo, eso de las pautas -ya estábamos igual avanzados en las etapas-, o de cómo contestar, a que se refiere tal indicador. Ahí nos empezamos a poner de acuerdo, vamos a considerar todos estos indicadores, por ejemplo que trajo ministerio. Porque de repente ministerio llevo -ese fue otro tema- ministerio llevo y entrego 20 mil indicadores. Dentro de los cuales algunos teníamos, otros teníamos otra cosa, y habían algunos que no íbamos a indagar por el momento también. Y ahí decidimos, por ejemplo, indagar ¡eh!... empezar a dejar quizás de lado algunos temas priorizando otros, por ejemplo el tema... me acuerdo sobretodo del tema convivencia e inclusión que habían como cosas que no habíamos indagado para nada y ya no era tiempo, entonces en la medida en que nosotros igual entendíamos que el diagnóstico... Ahí, por ejemplo, nos pusimos de acuerdo de que el diagnóstico iba a ser siempre, porque la dinámica interna de los establecimientos podía cambiar en cualquier momento, y a cada rato digamos, entonces dijimos ya, esto

lo indagamos más adelante. No va quizás en el diagnóstico, pero si va a ser algo que vamos a trabajar.

**Entrevistador:** O sea, ahí se estableció de que... como que el diagnóstico tenía que ser permanente.

**Entrevistado:** Claro, si.

**Entrevistador:** Y ¿Qué significado eso para el equipo o para ti?

**Entrevistado:** Mira no fue tan terrible, porque los que proseguimos después el otro año, igual éramos... por lo que yo me di cuenta, teníamos súper claro que el diagnóstico tenía que ser siempre, o sea, no podíamos hacer un diagnóstico; tomar una foto de Octubre a Diciembre del 2006 y mantenerla hasta el 2009, era súper improbable, o sea, imposible hacer ¡poh! Más aún si nosotros planteábamos que iban haber cambios y transformaciones en el proceso ¡poh! Me acuerdo ya, que en los informes pusimos que los nudos críticos eran estos, las problemáticas eran estas, pero estos siempre iban a poder cambiar porque en la medida en que uno se solucionara podía emerger otro, o podía desaparecer otro, te fijas, porque esta todo relacionado, entonces al final cambiando una variable era probable que otras variables emergieran o desaparecieran, y volvieran a emerger y volvieran a desaparecer. Entonces eso ya lo teníamos como bien claro ya. Eso fue algo que discutimos y que pusimos creo, en casi todos los informes de todos los equipos.

**Entrevistador:** Oye, y eso entonces podría ¡eh!, haber sido como un... porque claro, o sea, por todo lo que me has ido contando desde que se empiezan a juntar, se empiezan a poner de acuerdo ¿Cuándo es como un primer momento en que están de acuerdo con varias cosas o apuntan a esa homogeneidad que tu estas planteando?

**Entrevistado:** Yo creo que en esa misma época igual, por ejemplo, me recuerdo de una vez que hablamos de la triangulación, y de las fuentes de información, porque por ejemplo, para “x” tema algunos habían preguntado a 2 personas y el resto había preguntado a 10, ponte tú. Entonces dijimos, ¿Qué es mejor? Preguntar a más, a menos o preguntar a distintos actores y tratar de triangular la información. También establecimos no hacer juicios, no escribir con juicios, sino que escribir todo lo que tengo...o sea, si el dato no puede ser triangulado, no se pone el dato, porque si lo dijo una pura persona no podemos comprobar de que el resto tenga la misma percepción, como un poco apelando a la subjetividad tanto del investigador como la del expositor del dato digamos, del constructor del dato. Y ya ahí, empezamos a buscar esos elementos comunes ¡poh!. Fue en la etapa de diagnóstico, yo creo por esto mismo, porque al principio estábamos todos trabajando en cualquier cosa, o sea, en lo que cada uno consideraba que estaba correcto, pero de repente nos dimos cuenta... oye, pero...pero preguntaste sobre esto... ¡ahh! no, no se me ocurrió, así como en conversaciones de pasillo, y ahí empezamos a tener reuniones ¡poh!, y de ahí que seguimos teniendo reuniones, para siempre estar ¡eh!...

**Entrevistador:** -reuniéndose-

**Entrevistado:** Exactamente.

**Entrevistador:** Que bueno, oye y esta es la primera fase que me estas hablando del tema de los diagnósticos ¿no cierto?...

**Entrevistado:** -claro de la primera, primera-

**Entrevistador:** ...y esto es a fines del 2006.

**Entrevistado:** Claro, y quizás un poquito más.

**Entrevistador:** Tú mas o menos en ese momento me podrías hacer como un bosquejo, sacar como algunos... ciertos lineamientos ¡eh!, de lo que era trabajar aquí, de que manera se trabajaba, en que consistía, no se ¡poh!, por ejemplo, si se empezó a diseñar una cierta estrategia, a lo mejor de trabajo como equipo.

**Entrevistado:** Mira en esa época, ¿En que consistía el trabajo?, el trabajo consistía en buscar datos para poder después establecer un plan más realista, consistía en triangular, consistía también en generar la mayor posibilidad de participación a los distintos actores, de tratar de abarcarlos a todos. De hecho yo recuerdo de que, en particular, en el liceo donde nosotros estábamos haciendo el diagnóstico, hicimos entrevista en la calle también, o sea, tratamos de abarcar hasta la comunidad local, si es que se podía. ¡Eh!, el tema también de ser muy cuidadoso con los juicios, eso también es un tema, quizás se puede llamar como un elemento básico, pero era parte de una estrategia que se estaba llevando a cabo (25-B-a), el ser objetivo, reducir al menor la subjetividad, a pesar de que era todo súper subjetivo, de presentar los datos a la gente que había participado de eso, de que esos datos fueran retroalimentados y se devolvieran y a raíz de eso nosotros elaborar el paso siguiente, y llevarlo como propuesta (26-B-a). Ahora el tema de la participación, cuando nosotros presentamos lo que estábamos haciendo, según lo que yo había leído en las bases y en el primer proyecto, a mi me sonó un poco a Investigación-Acción, un poco digamos, porque esto de hacer diagnóstico, después de publicarlo, de devolverlo, eran como las etapas, y el tema de la participación estaba definido bien similar a lo que la teoría decía, ahora una teoría bien amplia, ninguna puntualmente, y una vez yo recuerdo que nos preguntaron: oiga, pero... -bueno una sola persona nos pregunto en el liceo- oiga y ud... ¿Cuál sería el modelo teórico a la base que están trabajando? Yo me acuerdo que ahí... -bueno yo, ya lo había conversado con mi dupla que se parecía a eso, no lo habíamos discutido todavía en grande- y ahí, yo me tire no más ¡poh! y le dije no mira, nosotros estamos trabajando con Investigación-Acción, esto significa esto, son tales etapas, estos son los momentos, se trabaja más o menos así, esto es como la idea.

**Entrevistador:** ¿Qué significaba Investigación-Acción?

**Entrevistado:** ¿En ese momento? Significaba que el experto externo -o nosotros- venía a instalarse en el establecimiento con sus conocimientos, pero venía también a trabajar con los conocimientos de quienes estaban ahí, desde la experiencia, que nada iba a ser impuesto desde afuera sin considerar la realidad interna, que por lo tanto la cantidad de trabajo iba a ser igualitaria para todos, que nosotros no íbamos a cambiarlos como con barita mágica, sino que ellos también tenían que trabajar en el proceso, que el diagnóstico era permanente, que había que ir diagnosticando, viendo en el momento, en las etapas lo que iba pasando y que era un trabajo conjunto, y que la idea era siempre explicitarlo, a donde íbamos, que estábamos haciendo, que se yo (27-C-b). O sea, como lo que alcanzamos a tocar en ese momento, y era como la idea de también recoger, un poco, no solo lo que decía ese texto del proyecto, sino que más o menos lo que se había hablado acá ¡poh!, pero se había hablado no como tema aparte, sino que de repente discutiendo por otras cosas, o conversando sobre otras cosas emergían esas en el momento.

**Entrevistador:** ¿Qué otros, por ejemplos conceptos, te puedes acordar de que estaban como a la base de ese modelo teórico, que mencionabas?

**Entrevistado:** Mira algún otro que no te haya dicho, pero estaba la participación, diagnóstico, regulación...

**Entrevistador:** -Investigación-Acción-

**Entrevistado:** Claro, No así como en común, común, eran esos, no recuerdo otro...

**Entrevistado:** Pero, por ejemplo, ¿las otras duplas también hablaban de Investigación-Acción o uds.?

**Entrevistado:** Nosotros, no se si ellos hablaban de eso allá. Yo me acuerdo que con mi dupla identificamos un poco esos elementos, y le mostré un poco lo que podía decirse que era Investigación-Acción. Ahora en ese momento mi dupla, ¡eh! no me cacho nada digamos, no estaba dentro de sus mundos. La dupla siguiente si, si ahí lo conversamos más y todo, pero ya eso de denominar la Investigación-Acción, así como en el establecimiento mismo, si esto fue en Marzo-Abril ¡poh!, ya al otro año. Antes eran solo conceptos, así como te digo de participación, diagnóstico, triangulación...

**Entrevistador:** -como bien generales-

**Entrevistado:** Claro...experto como parte de, no como... claro, como bien generales, no tenía un nombre. Entonces ahí nos empezamos a dar cuenta de que a dentro del equipo del que claro ¡poh!... no estaban preguntando por... nosotros mismos no estábamos cuestionando por el... **entonces había que definir algo, y ahí empezamos a trabajar un poco más en la explicitación de la estrategia, así como, no ¡poh! oye, tenemos que ordenarnos un poco más (28-C-a).**

**Entrevistador:** O sea, había una forma de trabajar que se podía concebir de forma similar, pero no estaba claro.

**Entrevistado:** Claro, y eso tenía que ver con que ya, hay ciertos elementos como triangulación, que se yo, pero podrían haber hecho campo de otra teoría, no era necesario...es decir una, pero nos dimos cuenta que habíamos varios que nos estábamos manejando con esos lineamientos.

**Entrevistador:** Bueno desde eso entonces han pasado casi 2 años, un poco más...

**Entrevistado:** -claro, casi 2 años-

**Entrevistador:** ... ¿Y ahora está claro?

**Entrevistado:** ¿Qué cosa?, el modelo mismo.

**Entrevistador:** Sí, esa estrategia...

**Entrevistado:** -mira se fue aclarando-

**Entrevistador:** ... ¿o lo que se entiende por ella?

**Entrevistado:** No mira, **esa estrategia inicial quedo bien clara, y se fue aclarando hasta ser Investigación-Acción-Colaborativa, no participativa, de hecho ahí hay un elemento teórico que se metió, que quizás no fue tan discutido, porque no todos lo entendíamos igual, pero habían ¡eh!, no se ¡poh! la Investigación-Acción-Crítica, la no se cuanto, y la no se que, y se decidió así como que entremezclar el trabajo colaborativo con la Investigación-Acción, que era lo más acorde a lo que estábamos haciendo (29-C-b).** Ahora ahí teníamos un problema porque siempre venía el cuestionamiento -nosotros teníamos una compañera, que ella era bien concreta a veces para cuestionar, lo cual nos aterrizaba un poco a aquellos que eran un poco más teóricos,

entonces decía: ya, esta es nuestra estrategia Investigación-Acción, pero resulta que en el momento que nosotros vamos y la imponemos, deja de ser Investigación-Acción, porque la Investigación-Acción no se impone, es un modo de trabajar que tiene como objetivo la... -a ese era el otro término que se me había olvidado, el término de la autogestión- la autonomía al final- entonces también encajaba con lo que era Investigación-Acción, ese era otro de los temas que iba saliendo a final de año y a principio del año siguiente. Entonces nos decía a **nosotros vamos y mostramos la Investigación-Acción, pero a lo mejor el establecimiento no quiere trabajar así, nosotros si imponemos la Investigación-Acción, deja de ser Investigación-Acción, inmediatamente, porque es una contradicción (30-C-b)**. ¿Qué hacemos cuando ese colegio no quiere ese modo de trabajar? y ahí empezaba de nuevo el cuestionamiento. O sea, aquí hay cuestionamiento hasta el día de hoy, porque hay establecimientos que nos recibieron más abiertamente al tema de la participación y a la construcción en conjunto, hay otros que no, que esperan todavía que les llevemos un experto, que se pare adelante, que les haga una capacitación y que le diga que es lo que tiene que hacer, a pesar de que en el discurso quieran participar, entonces ahí hay también contradicciones internas de los establecimientos. Entonces al final tuvimos otras discusiones, porque dijimos, en este y en este otro, no resulta así, tan de buenas a primera como acompañamiento, yo estoy aquí contigo, construyamos en conjunto. No, porque ya empezaban con que ¡pucha!, juntémonos otro día, porque como es acompañamiento y tu estoy cuando yo este, y entonces cuando yo no pueda, no hacemos nada. Entonces se empezaron a aplazar los procesos, entonces dijimos un día, ¿Qué hacemos en el caso de que un colegio necesite más dirección, más directividad? , ¿Se la entregamos o no?, porque... o sea, iba en contra de lo que era Investigación-Acción ¡poh!

**Entrevistador:** Pero había que llegar en algún momento, como crucial que tenían que...

**Entrevistado:** Claro, entonces de repente dijimos ¿lo hacemos o no lo hacemos?, discutámoslo ¡poh!, y quedamos en que si ¡poh!, que habían algunos en que había que hacerlo no más ¡poh! porque o sino, no íbamos a avanzar ¡poh! Entonces por quien estábamos velando por nosotros y la estrategia o porque el colegio tuviera un cambio. Y el tema de la participación y del acompañamiento ha sido un tema en estos colegios, yo creo que en la mayoría, yo todavía escucho -por lo menos en uno de los colegios-, es que uds. están acompañando no más y no hacen nada, porque ellos esperan que tu te pares adelante y digas esto si, esto no.

**Entrevistador:** ¿Cómo tú harías, esta distinción entre lo que tú entiendes por acompañamiento y lo que entiendes por participación?

**Entrevistado:** Lo que pasa es que el tema del acompañamiento es bastante más claro que el de implementar un modelo de Investigación-Acción-Colaborativa, porque en el acompañar, si el otro te requiere un poco más de dirección, tu deberías dársela, pero en el tema de la investigación-Acción, la colaborativa, se supone que tu estas a la par, y tu no puedes situarte como un experto en un nivel más, no elevado, pero en otro nivel frente a esa persona que también tiene conceptos, el punto es que cuando tu estay trabajando con un grupo que te dice: oye sabes que yo necesito que pase esto, que tu digas a) o b) porque sino, no, y tu le dices ya pero negociemos haber si sacamos sello, y te dicen que no, que yo no se, no se, no se, entonces el tema de cómo que uno trata de

validar el conocimiento del otro, pero el otro quiere que sea el tuyo digamos, tu conocimiento, tu experticia la que es valida. Entonces ahí ha sido súper difícil en algunos establecimientos, no se ha logrado.

**Entrevistador:** Con el tema de la participación.

**Entrevistado:** Si ¡poh!, con la colaboración digamos, el aprendizaje colaborativo, la Investigación-Acción, por más que tu lo vuelvas a recordar y porque de esa forma entendemos el acompañamiento, entonces **ellos a veces te piden otro tipo de acompañamiento, más couthing incluso, más como entrenador personalizado, que me diga lo que tengo que hacer y como lo hago (31-C-b)**, pero el problema fue que nosotros todo el primer año, estuvimos tratando de implementar esa estrategia.

**Entrevistador:** Y uds. lo entienden entonces como Investigación-Acción-Colaborativa ese es el acompañamiento y ¿Qué significa eso?

**Entrevistado:** El acompañamiento es estar durante... o sea, hacerse parte un poco del proceso del otro, estar ahí con él, y ver cuales... que son las problemáticas que van surgiendo y entregarle propuestas que sean de cómo solucionarlo, pero una propuesta que sea discutida y que el otro también pueda aportar con su conocimiento, por eso es colaborativo, pero **resulta que cuando tu llevas la propuesta, en muchas partes o te la aceptan o no la quieren no más ¡poh!, no hay, no discutamos o te la aceptan a ojos cerrados y no aporta, porque hay un vicio en el sistema de que ha sido totalmente asistencialista y paternalista el ministerio antes de esto (32-D-a)**. Y este es el primer proyecto o programa que se gesta a partir de un acompañamiento, por así decirlo, un acompañamiento de los procesos, que obviamente va a tener sus resultados mucho más lento, bueno ahí entramos en incoherencia que te piden resultados rápidos y no se que, pero te postulan algo más libre de trabajar, con otra metodología.

**Entrevistador:** ¿Tú conoces otras estrategias de otras universidades?

**Entrevistado:** Sí

**Entrevistador:** Y ¿Qué es lo que te resulta distintivo de la de acá, con respecto a las otras?

**Entrevistado:** Mira en primer lugar **el discurso, en el como tu llegas a los colegios y como planteas que va a ser la estrategia, yo creo que el hecho, independientemente de cómo se va a recibir, yo creo que es más ¡eh!... nosotros nos diferenciamos por plantear la participación, la colaboración o la cooperación como un método de trabajo (33-B-a)**. Hay... yo me acuerdo de otras universidades, otra institución que tenía los famosos lideres, o sea, ya como estoy planteando a la persona que es tu asesora en terreno... -nosotros somos asesores en terreno, somos los que acompañamos en terreno-, pero ellos planteaban a lideres, o sea, iba un líder externo obviamente que tenía su experticia en "x", ponte tú, un sociólogo, iba este líder al establecimiento, y ese era el asesor en terreno. Yo no sabía que es lo que hacía el líder, pero lo denominaban líder y ya era así conocido por todos. Ahora **nosotros tenemos 4 ámbitos de trabajo, 3 en particular, pero uno que también venía metido después, ministerio como que lo endosó después o nosotros le tomamos el peso después, que es el de sostenedor, hay otras estrategias, de otras universidades que invisibilizaron totalmente ese ámbito, o sea, no es un ámbito con el que trabajen por lo difícil que es, entonces se orientaron a trabajar en el establecimiento no más (34-B-a)**. Hay otros que ¡eh!...

nosotros trabajamos las 3 áreas de manera paralela todos los años, hay otros que no, que trabajan una primero, la otra después y la otra al final.

**Entrevistador:** y ¿Cuáles son las áreas?

**Entrevistado:** la pedagógica-curricular, la directiva y la de convivencia e inclusión.

**Entrevistador:** Y ahora se agrega esa, la de sostenedor

**Entrevistado:** Sostenedor, claro.

**Entrevistador:** Oye y más o menos, ¿Cómo sería ahora?, ¿Cómo estaría planteado ahora?, cuando tu me hablas de que uds. se plantean al colegio de una forma ¿Cómo lo hacían en ese tiempo? y ¿Cómo lo hacen ahora?

**Entrevistado:** Yo creo, que no solo por las discusiones teóricas que hayamos tenido, sino también por la experiencia. Yo estoy trabajando en 2 colegios, en uno, entramos con el tema del acompañamiento y la colaboración, y el colegio estaba pidiendo más dirección, y nosotros no fuimos capaces de atinar eso antes, cuando lo intentamos hacer después, ya no se pudo, no funciono ahí, llevábamos un año así. Entonces funciono con algunos, no con todos, los directivos sobretodo. Ahora estoy trabajando en el otro colegio, y en el otro colegio quizás entendimos mal el acompañamiento y la colaboración al principio, fuimos muy blandos o condescendientes, o cedimos mucho. En cambio ahora en el colegio nuevo nosotros llegamos, aprendiendo la experiencia también con ¡eh!... estableciendo hartos limites claros, así como bien desde el principio, o sea, nosotros vamos a trabajar de esta forma, esta es la metodología, porque esta metodología, porque es mejor esta, nosotros proponemos, si ud. tiene otra, que se yo, proponga otra, pero vamos a trabajar en estos horarios porque es sumamente necesario. Planteando de porque era absolutamente necesario que fuese así, y quizás no es más directivo, pero es más exigente, fuimos más exigentes con el colegio nuevo, y fíjate que hasta ahora no hemos tenido ningún problema, o sea, han cumplido con todo, logramos que se dieran... porque tampoco era la idea imponerles un espacio de trabajo que ellos no tenían, por ejemplo, esto de los consejos de profesores o de GPT, ellos no lo llevaban a cabo, entonces como es que se derivan... nosotros les dimos a entender de que si ellos querían mejorar tenían que tener un espacio de trabajo en conjunto de reflexión, y que sin ese espacio no se podía, y ellos lo tenían bien claro también, porque al no tenerlo era otra la dinámica interna. Entonces les requerimos ciertas cosas o le exigimos ciertas cosas básicas que antes no la exigíamos, los famosos supuestos básicos que andan dando vueltas por ahí, por ejemplo, de que si hay un compromiso que se respete, de que si hay una reunión fijada y hay algún problema de que se re programe, no que se elimine del calendario, y que si se re programa que se avise a la gente. Cosas súper básicas, que haya un espacio donde trabajar, que no haya que estar corriendo para allá y para acá, y esas cosas al principio no estaban en algunos establecimientos, o no la exigimos así, entonces al final íbamos nosotros y era como que estábamos a la... ¡eh! o sea, sería algo emergente, el primer trabajo que... era este por que era algo nuevo, externo que se yo. Entonces este año igual exigimos que se respetara un poco más, y con los colegios nuevos también, yo creo que ha funcionado un poco mejor.

**Entrevistador:** Haber ¿Cómo podrías definir lo que es ahora la estrategia?

**Entrevistado:** Lo ¿qué es? Mira yo creo que la estrategia, así como estrategia, se construye, bueno esa es mi idea personal, y no solo de esto digamos, sino que una

estrategia no tiene porque responder a un puro modelo. Si yo creo que tiene que estar dentro de una epistemología más macro que tiene que ver, quizás con ya, o eres sistémico, o por competencias o no se ¡poh! culturalista, pero **eso no quiere decir que tu no puedas usar técnicas de distintos lados, y eso al principio aquí en el equipo no lo veíamos así, lo veíamos como que tenía que ser una, y tenía que ser está, y de ahí no nos podíamos salir porque o si no éramos incoherentes, y yo creo que no, que hay metodologías que se pueden mezclar incluso (35-A-b), y que se puede ir abordando el tema siempre teniendo en cuenta, esto macro, que es como epistemológico, que se llama la teoría de base, que es el tema más social, más culturalista, de la participación, de la autogestión o autonomía al final, de la educación como un elemento transformador de la sociedad (36-A-b).** Pero ahora ya estamos un poco más abiertos a estas diferentes técnicas, por ejemplo, la otra vez vimos el tema de...yo igual tengo una veta así ultra organizacional de repente, entonces me cuesta llevarlo a algo más etéreo, que como Investigación-Acción. Que aquí en estos momentos, en este país por lo menos es súper difícil hacer Investigación-Acción, por un cuento de perspectiva de mundo desde chiquititos como te la enseñan, no es que la cuestión no sirva, es que aquí es súper difícil. Es como el tema de la sistematización, que aquí en Chile hay repoca sistematización, y por lo tanto, como no sabemos que es y como se trabaja, ¡pucha! cuesta un montón ¡poh!, pero se ve como tan allá, ¡uhh!, como que utópico hacer esto, entonces cuesta llevarlo para abajo. Y el organizacional, siempre ha sido mejor visto desde el punto de vista de las organizaciones, entonces así como que esta comprobado traigamos el ISO, traigamos el no se que, es más validado, no es porque sirva más tampoco, entonces ¡eh!, a mi me cuesta un poco mezclar las cosas, sin dejarte llevar por una sola, como que una se come a la otra, una visión de mundo, pero sabi que cuando uno las mezcla sirven mucho más ¡poh!, cuesta más si, pero sirven mucho más, por ejemplo, el tema de la evaluación de desempeño, o sea, si tu queri hacer evaluación de desempeño centrándote solamente en los postulados de la Investigación-Acción, tendríay que hacer coevaluación cien por ciento, y nada más que coevaluación, porque se supone que desde el punto de vista de la Investigación-Acción-Colaborativa somos todos entes que estamos puestos de manera... tenemos todos nuestra experticia, trabajamos de manera horizontal, y esta coevaluación debería ser publica, ¿me entendí?

**Entrevistador:** ¡yah!

**Entrevistado:** Pero también hay otros elementos que dejamos de considerar, de que es por ejemplo, ¡eh!, bueno el tema de la subjetividad es que esta bien que haya coevaluación, pero también es bueno que exista una evaluación, por ejemplo de otra persona externa, o de un supervisor, o de un supervisado, porque los niveles jerárquicos existen igual, entonces tampoco podemos invisibilizar ese sistema que es súper autoritario y tiene todos estos niveles, y tratar de hacerlo todo plano, es por eso que nuestra estrategia inicial chocaba ¡poh!, chocaba y no era comprendida así, en ese espacio ¿Cuál espacio participativo había?, aquí ¿Qué entendemos por participación?, ellos entendían por participación otra cosa. Entonces ahí era donde chocaba, entonces es bueno igual tomar en cuenta otras teorías, que son más bien teorías metodológicas quizás, y mezclarlas un poco con lo que se esta haciendo, entonces la estrategia de ahora es un poco más amplia, ya no es tan cerrada como antes.

**Entrevistador:** Si, pero haber es más amplia, pero, por ejemplo, ¿Qué me dirías tú que es característico, de esta estrategia que la hace distintiva con respecto a las otras?

**Entrevistado:** ¿A los otros establecimientos?

**Entrevistador:** De lo que conceptualmente es.

**Entrevistado:** Yo creo que lo básico, es lo que teníamos desde un principio, eso se mantiene. El tema de considerar, que tiene que ver con la participación y la triangulación, se consideraban a todos los actores (37-a). Yo creo que hay otras estrategias, de otras instituciones, que no los consideraba a todos y la cuestión al final es un sistema, no podi invisibilizar a alguien ¡poh!, o un actor que es clave (38-B-a), hasta ministerio invisibiliza a veces en el SACGE a los paradocentes, o sea, ¡no!... si están ahí ¡poh!, como no los voy a tomar en cuenta, si tienen algo que decir también, son parte de... eso se mantiene. Todo lo inicial, lo demás quizás fuimos como adornando un poco, pero lo básico es lo que diferencia a esta institución de otras con su estrategia (39-B-a). El tema de acompañar, en el sentido de presentar propuestas quizás de trabajo, y que esas propuestas sean discutidas en ese espacio, siempre ir problematizando. Hay otras estrategias que no ¡poh!, que presentan esto es así, y es así. El tema del discurso también, nosotros somos súper cuidadosos en el discurso, tratamos de que cuando vamos a... o por lo menos es lo que intentamos que todos hagan, no establecer juicios, no negativizar ciertas cosas, que quizás pueden ser muy vistas como negativas, sino que siempre tratar de ser muy cuidadoso en el diálogo, en lo que se dice, por que al fin y al cabo en el discurso también estay construyendo la realidad, con los otros (40-B-a).

**Entrevistador:** Y en ese discurso haber, ¿En que consistiría así... a una persona que no la conoce, la estrategia?, ¿Cómo la podrías definir?

**Entrevistado:** En primer lugar que se plantea siempre que puede existir transformación, que hay un cambio, por más que quizás alguien te diga no quizás todavía no se puede, no si se puede, si se va a poder, o sea, estar siempre vislumbrando que el futuro, es probable digamos, que exista un cambio positivo (41-B-a). El tema de la autonomía, de ir recalando, de que nosotros estamos ahí, por un momento y espacio determinado, pero en algún momento ellos van a tener que quedarse solos trabajando eso, en instalar los procesos, siempre hablamos mucho de los procesos, planteamos que la estructura tiene que estar, pero que el proceso tiene que quedar ahí instalado en el establecimiento para que eso pueda seguir después, aunque las personas cambien (42-C-b), el tema del proceso también... el tema del dialogo, de conversar las cosas, de trabajar más en conjunto, el tema de los espacios participativos, de respetar los espacios internos que tienen los establecimientos, como el EGE, el Consejo Escolar, las mesas de trabajo, el departamento de UTP, todas esas cosas (43-B-a). Yo la verdad es que no conozco los otros establecimientos como trabajan en terreno, nunca he ido a uno que este siendo asesorado por otra Universidad, pero ellos me enviaron, por ejemplo, cuando invisibilizan al sostenedor, o cuando hablan de lideres, o cuando hablan de participación y nunca dicen de que se trata la participación, o como la entienden. Ahí uno nota un poco hacia adonde están apuntando, me imagino que ellos notaran hacia adonde estamos apuntando nosotros cuando hablamos también...

**Entrevistador:** Claro

**Entrevistado:** Y eso es como lo básico que se mantiene ¡poh!

**Entrevistador:** Esas serían como las diferencias.

**Entrevistado:** El tema de que nosotros tenemos un equipo grande también ¡poh! Eso, por lo menos yo, yo siempre lo visibilizo en los colegios donde estamos, que son varios colegios, que nosotros **somos un equipo grande, y que siempre estamos continuamente reflexionando acerca de lo que se esta haciendo, eso también es algo que lo vamos comentando (44-B-c).**

**Entrevistador:** Eso que están reflexionando siempre. Tú me estas hablando de que eso es lo que se mantiene y ¿Qué es lo que ha cambiado? Si es que ha cambiado algo también.

**Entrevistado:** Mira haber ¿Qué ha cambiado? Bueno en un principio, el tema de cómo entender la Investigación-Acción, porque de eso no había nada... o el de cómo entender el acompañamiento, eso lo tuvimos que definir, el tema, ponte tú, eso que yo te decía que **ahora a lo mejor mezclamos un poco más de otras técnicas o otros tipos de teoría que nos pueden servir, eso ha cambiado porque al principio, éramos un poco más cerrados en cuanto a ceñirnos a lo teórico. Nos dimos cuenta que en el quehacer mismo, en la práctica no era así (45-A-b).** ¿Qué más ha cambiado? Ha cambiado la forma en que nosotros trabajamos también, o sea cuando nosotros nos juntamos existe otro tipo de discusión, quizás porque hay temáticas que ya se han ido discutiendo también. No, no queda muy claro, ponte tú, **el preocuparnos por los que llegan, eso al principio era algo que también no lo teníamos visto, de que había gente que llegaba y que teníamos que inducir de alguna forma porque, oye todo esto llevamos y... o sea, se venían recién integrando y había un proceso detrás, y no hacerlos partícipes de ese proceso porque no estuvieran, no era justo, y además que entorpecía un poco la labor también (46-C-a).**

**Entrevistador:** Y ¿Cómo se trabaja?

**Entrevistado:** ¿Cómo se trabaja, en eso o en general?

**Entrevistador:** En general, y en eso.

**Entrevistado:** Mira se trabaja ¡eh!... bueno siempre las duplas en terreno tienen libertad para trabajar, hay cierta libertad, pero **se trabaja desde un marco, que yo creo que se está siempre recordando, más o menos que es porque estamos haciendo esto (47-A-b),** como entendemos la participación, por ejemplo, o cuales son los... **es como un espacio como bien democrático de trabajo, discutimos hartito, se reflexiona hartito, a veces uno se aburre también de escuchar tanto las mismas cosas, pero siempre va apareciendo un tema nuevo y se va discutiendo (48-B-c),** y se trabaja con harta libertad. **Se trabaja con harta presión también, porque de repente llega la época de informe, que es terrible, es como una... es la batahola del informe (49-A-c).** Se trabaja un poco más organizado ahora también, porque antes previamente era... llegaban los informes y nadie los revisaba y nada, entonces ya tenemos que tener asesores por área, porque hay que revisar los informes y veamos como se puede hacer, después oye, pero los asesores por área no son solo para el informe, sino que también son para la búsqueda de material, para que apoyen un poco, que se yo.

**Entrevistador:** Te voy hacer como un ejercicio de para ver más o menos como lo haces tú y más o menos lo que me digas. Si yo te digo, sabes que yo voy a empezar a trabajar en el programa el próximo año, ¿Qué me dirías tú, que tendría que hacer?

**Entrevistado:** ¿Qué teni que hacer para trabajar en el programa? Tendrías que hacer diagnóstico...

**Entrevistador:** Si, más o menos como tendría que hacer el diagnóstico, con respecto a la otra etapa del programa, los procesos que tendría que llevar a cabo.

**Entrevistado:** O sea, en primer lugar tendrías que tener un acceso a los documentos que ya se han hecho, para que tu pudieras conocer más o menos como ha sido el... quizás a los últimos ¡ahh!, más que... el proceso, el proceso, después te lo podemos contar, pero por ejemplo, si nosotros queremos que tu entregues un producto similar al que nosotros ya estamos elaborando, tendríamos que mostrarte como es y explicártelo, por ejemplo, mostrarte los informes, como se llenan, cual es el sentido, la matriz de marco lógico un poco, que se trabaja con eso, ver los indicadores que ministerio plantea, te contaríamos un poco el proceso, los ámbitos donde se trabaja, tendrías que leer un poco de teoría, quizás te diríamos por ejemplo, métete al mail de liceos prioritarios y ve todo, que es caleta y ve algunos documentos por ejemplo, el de no se ¡poh!...

**Entrevistador:** Todo el día ahí.

**Entrevistado:** Claro, el de Investigación-Acción, el de inducción, el de técnicas participativas, o el de evaluación de desempeño, todo lo que hay. ¡Eh!... lo otro seria contactarte, ponte tu, en como trabajamos, cuales son la áreas que se están trabajando, y tendrías que decirnos cual es tu visión de la educación, para ver si es que coincide o no coincide...

**Entrevistador:** -para entrar al programa-

**Entrevistado:** Claro, ese seria como el tema en realidad, porque esto igual esta dentro del ámbito educativo, considerando el sistema educacional formal, o sea tendrías que... cual es tu apuesta personal para ver si es que en realidad estamos en la misma sintonía, o en una sintonía similar, o... y lo que sería ver que es lo que nos podi aportar también ¡poh!, por que a lo mejor estay en otra sintonía, pero a lo mejor igual nos sirve, si aquí no todos pensamos igual, si tú... aquí igual se han visto las discusiones, ¡puff!, unas discusiones súper... esas eran las discusiones más cansadoras, porque había gente que tenia más ¡eh!, como decirlo, más complemento teórico, y había otra que tenia más complemento práctico, entonces cuando discutíamos era difícil, porque al final estaban discutiendo uno en un nivel y el otro en el otro, o en el mismo planteamiento teórico a veces habían 3, 4 personas al interior del grupo que pensaban totalmente distinto, entonces habían algunos que estaban más cerca de otros, que se yo y a veces se... hay gente que no habla tanto, pero porque están representadas ahí, yo creo las visiones.

**Entrevistador:** Sabes que me ha llamado la atención, eso que acabas de decir, se originaban discusiones bien fuertes como de una postura como muy teórica y la otra como muy de la práctica...

**Entrevistado:** Claro

**Entrevistador:** ¿Cómo lo resolvían, eso?

**Entrevistado:** Era complejo, ponte tú, ese ejemplo te voy a poner yo de la Investigación-Acción, como participativa, la teoría misma lo que dice como es, entonces

ese cuestionamiento que una vez yo me acuerdo que una compañera dijo: oye, pero si yo le llevo esto al colegio, y el colegio no quiere, no se lo puedo imponer, porque deja de ser Investigación-Acción, ¿Qué hacemos ahí?, entonces claro la Investigación-Acción, que defiende a morir la Investigación-Acción dice que no, que eso se puede igual, que en el dialogo, que no se que...pero no están así. Si la gente no toda piensa igual, uno puede pensar que la idea de transformar la sociedad mediante la educación, es la mejor del mundo, pero hay otro que te va a decir, no sabi que lo mejor que podemos hacer ¡eh!, después de la educación instituciones militarizadas de bachillerato un año y te transformamos la sociedad al tiro, como la pelea, no se ¡poh!, entre un constructorista y un conductista. Cada quien va a pensar que su teoría es la mejor y porque le funciona y porque cree en ella. Entonces era complejo, pero en esta como te digo yo, igual existía un perfil común, entonces en ese perfil común era donde se encontraban algunos consensos ¡poh!, había otras cosas que no se podían consensuar no más ¡poh!

**Entrevistador:** Y ¿Qué se hacía con eso?

**Entrevistado:** ¡Eh!, nada ¡poh!, no podi hacer nada. Lo que pasa es que mientras mantengas una línea común de trabajo, por eso te digo que las duplas igual tiene cierta libertad ¡poh!, cierta libertad, si tampoco no nos podemos negar a que el otro tenga otra idea, y a lo mejor le funciona mejor me entendi, porque cada uno está en su terreno. Cada uno tiene su práctica y conoce lo que pasa en su práctica. Entonces si yo te planteo a ti que en el colegio “A” quieren más dirección, y tu me deci que no, porque nosotros somos más constructivistas, no podemos darle tanta dirección al cuento, porque se supone que...entonces tu le deci pero si aquí te lo están pidiendo. No necesariamente tu teoría más culturalista, o a lo mejor una conductista te sirve aquí, para lograr lo que se quiere lograr. **Si el tema al final era la autonomía, ese es el tema al final, que todo lo que hagamos, todo lo que hagamos tiene que tener el sentido de luego dejar a ese grupo con un proceso instalado, que tu te vayas te retires y el grupo pueda sustentarlos igual (50-C-b).**

**Entrevistador:** Ese es como un principio básico.

**Entrevistado:** Si, ese es como un principio básico que quizás esta más invisibilizado, porque la participación, la colaboración, como que emergen, pero el tema de la autonomía, yo creo que es el final, o sea ya, podemos discutir de cómo lo hacemos, pero tenemos que llegar a esto mismo, tenemos que llegar... ese es el fin último, el propósito final.

**Entrevistador:** Oye, y ¿Cómo trabajas tú?, ¿Qué pasa contigo, como trabajas en el día a día?, cuéntame un poco de esa experiencia.

**Entrevistado:** ¡Uhh! Mira, yo ahora tengo 2 colegios, 2 terrenos, en el terreno más antiguo, al principio, era instalar un poco el espacio de trabajo, instalar la asesoría, nos costo mucho, porque habían cambios y toda la cuestión. Entonces ahí trabajamos bien arduamente, estábamos casi todos los días en el colegio, y luego de eso, trabajamos mediante la... yo, por lo menos en uno de ellos, prefiero más hacer que mediante la práctica ellos se den cuenta de ciertas, de ciertas formas de trabajo, por ejemplo, si yo quiero que ellos reflexionen y sean participativos, yo los hago hacer una actividad, o sea, les propongo una forma de trabajo que haga eso, que los lleve a eso, para que se vaya instalando más en la práctica, ese es en uno de los espacios. En el otro es un poco más al

revés, en el nuevo. En el nuevo, el discurso es más fuerte que la práctica hasta ahora, porque la práctica se ve dificultada por la no existencia de espacios, entonces primero ha tenido que ir el discurso para que podamos entender más o menos que es lo que estamos haciendo y después lo otro. En el otro como se demora el discurso no hizo tanto ruido, no nos genero tanto movimiento, entonces por eso elegimos hacerlo más desde la práctica, entonces yo trabajo de 2 formas bien distintas en ambos terreno digamos...

**Entrevistador:** En ambos es distinto.

**Entrevistado:** Claro, son distintas. De todas maneras quizás en el segundo ha sido por aprendizaje, pero también tiene que ver con las características particulares del establecimiento, o sea es parte del diagnóstico, al final esas características también se van modificando y uno tiene que ir viendo las variables e ir adaptándose. Pero se trabaja mucho en realidad, es cansador, es como... por eso te digo que hay que tener mucha tolerancia a la presión, paciencia a la frustración, **porque estos sistemas, no es porque sean todos sistemas como enfermos, sino que existen tantas variables externas también que influyen en que ese sistema funcione de tal manera, que no funcionen de manera mejor digamos (51-B-a)**, entonces al final nosotros estamos abordando un puro espacio, no estamos abordando todos los espacios y ahí es donde también se genera cuestionamiento en el equipo de cómo abordar otros espacios, por ejemplo, cómo hacer llegar algunas inquietudes a ministerio por ejemplo, serán tomadas en cuenta, no serán tomadas en cuenta. **Entonces al final uno trabaja así como multivariable y considerando todo lo que se pueda, y siempre problematizando, o sea, tema que sale, ¡yah!, y esto ¿Por qué es? y ¿Para que? y ¿Cómo? y ¿Dónde? Así como tratando de que la gente pueda tener como una costumbre de cuestionamiento, de reflexión, de evaluación (52-B-a)**.

**Entrevistador:** Y ¿Qué te ha significado a ti esa experiencia?

**Entrevistado:** ¿En general? ¡Ahh!, me he enfermado mucho, eso ha sido lo negativo, me he enfermado caleta. La verdad es que he tenido las defensas súper bajas porque es estresante, el trabajo es estresante, pero a mi me gusta igual trabajar adentro del sistema educativo, me gusta ver la dinámica **y tratar de que la gente note ciertos vicios que hay adentro, y que en realidad son producidos quizás por ellos mismos por una cuestión de costumbre, nada más que eso, por dejar... por no cuestionarse, como no pensar críticamente sobre sus propias prácticas (53-B-a)**. Y no, hay mucho aprendizaje porque, ponte tú, hay un montón de cosas del sistema educativo que yo no conocía, que no sabía como funcionaban, entonces mientras más voy conociendo, más variable tengo como para considerar como para ir modificando... como hacer la transformación hacia adonde apuntar. **El punto es que, uno siempre tiene que estar súper ultra motivado, eso yo creo que es lo estresante por que suponte tú, yo pocas veces llego al colegio así como con la cara larga. Yo llego allá y estoy con mi... oye si ya no se puede me dicen, no se si puede, todavía se puede, tú teni que estar motivándolos todo el rato digamos, y a ti quien te motiva, es como difícil (54-A-c)**, por eso que uno igual, es como que se enferma, se cansa, algunos se van, no se quedan, **por eso teni que creer un poco en el cuento de la educación, y del cambio que se pueda generar (54-A-c)**. No yo creo que es una experiencia linda, además que el tema de que este sea un programa distinto a los otros, o sea, con una estrategia distinta, es

igual algo súper relevante, tu estay en eso, y a lo mejor es el último, a lo mejor es el último, así que hay que tener igual ganas y paciencia, ambas cosas. No, y ha sido entretenido, el problema es que después se acaba eso si.

**Entrevistador:** Y por ejemplo, el tema de... cuando tu vas a trabajar ¿Qué significa eso para ti, o sea por ejemplo, que nuevos aspectos sustentan lo que tú haces?

**Entrevistado:** ¿Cómo, que nuevos aspectos?

**Entrevistador:** O sea, no se ¡poh!, tu tienes una forma de entender lo que pasa en el liceo, y después cuando llegas a la casa, a medida del trabajo que vas realizando, tienes otra a lo mejor.

**Entrevistado:** La que muestro allá, o la que pasa durante... o sea, no ¡poh! yo te digo que mi forma de ver el liceo cambia a cada rato, o sea, es una cuestión... voy, ponte tú, y veo un algo en particular y digo a ya, lo vamos a tomar por aquí, y después te das cuenta de que no es por ahí, al final es súper desafiante es como un continuo... es como una reflexión continua todo el rato de lo que estay haciendo, y de lo que teni que hacer pa que eso funcione, por eso te digo que igual es cansador porque estay generando transformación y para eso teni que ir tu visibilizando todas las variables que existen, porque en los liceos no existe esa costumbre, entonces tratar de que esa costumbre exista para generar mayor autonomía, es largo. A mi lo que meda lata si, es que este programa sea de 3 años, encuentro que es muy poco, porque como es nuevo, como es nueva la metodología, como es nuevo todo, creo que 3 años es muy poco, sobretodo porque en la mayoría de los establecimientos, el primero fue de instalación, de instalarse, de generar confianza, de todo eso. Entonces el último va a ser de cierre y al final teni el del medio no más.

**Entrevistador:** Como para trabajar.

**Entrevistado:** Para trabajar realmente ¡poh!, teni el del medio, entonces es poco. Yo no digo que sean las mismas personas quizás las que estén durante todo el proceso, que a lo mejor vayan cambiando pero, un año no más de trabajo ¡eh!... como concreto es poco, es poco.

**Entrevistador:** Oye y por ejemplo... ¿Qué repercusiones crees tú, que tiene que se vaya rotando la gente? Que por ejemplo, tú me dices, de que la gente de repente no dura, se va, llega otra persona.

**Entrevistado:** Yo creo que, la rotación a mitad de los procesos es complicado, ha sido complicado por lo que yo he visto, porque los establecimientos cuestionan, cuestionan de porque se va la gente, de hecho, aunque se vayan al finalizar un proceso igual cuestionan, y empiezan los supuestos de respecto a porque se fue, de porque no está y no se que... y nadie te pregunta, y al final teni que andar aclarando, oye, si la persona se tubo que ir por... no se ¡poh!, por un tema familiar y que en realidad también tiene que ver con las condiciones laborales mucho de eso. Entonces es complicado porque tu tampoco podi estar diciendo todo el rato, de que es por las condiciones laborales, claro ¡poh!, porque oye vay a llegar a llorar ahí, no es que sabi que aquí, no nos pagan (55-A-d). De repente me han dicho oye no se que cosa y yo le digo no es que todavía no nos han pagado así...

**Entrevistador:** Vay a llegar tu ahí, es que el problema que yo estoy peor que uds. (risas)

**Entrevistado:** Claro, entonces te hacen preguntas que tu no podi evadir, así como oye que te parece tal cosa, ¡ahh! es que a mi la Universidad no me paga eso, entonces no puedo, entonces de repente no podi estar mintiendo tampoco, pero tampoco podi andar alumbrando las malas condiciones, pero yo creo que sabi que en este equipo, yo creo que ha sido una problemática igual grave, el tema de las condiciones laborales son súper malas.

**Entrevistador:** Hay que ser aperrao para estar acá.

**Entrevistado:** Hay que ser aperrao para estar acá. Por eso que uno se enferma, todos se han enfermado, si eso yo lo vi. Todos se enferman, aquí había gente súper sana que este año se ha enfermado.

**Entrevistador:** Ella es la estadística de los enfermos ahí (risas)

**Entrevistado:** Claro ¡poh!, tu creis que esos herpes, y esas cosas son porque...si ¡poh!, o sea, si estay sin sueldo 7, 8 meses, como no te vay a enfermar si tu teni que vivir también, entonces hay que ser súper aperrao, más si estay con la totalidad de horas, que habemos hartos que al final optamos por quedarnos aquí (56-A-d), no me preguntí porque al final... ¿No queri trabajar tiempo completo? Y ¡yah!, si sabi las condiciones laborales, sabi como es, igual te queday. Por eso hay que ser aperrao, por eso que la gente que se queda, yo creo que es súper aperrá igual (56-A-d), los que se van... o sea, yo no criticó a los que se van, porque algunos se tuvieron que ir porque tenían familia y tenían que pagar cuentas, o sea no podi quedarte tampoco, pero, si yo creo que ese es un tema interno como equipo de mejorar las condiciones laborales... o sea, tenemos 2 computadores para 20 personas, entonces tenemos que hacer algo con eso y ninguno de nosotros atinamos un poco, o sea decimos oye si nos faltan...pero no hacemos nada más ¡poh!, entonces como la plata llega tarde y todo, igual es complicado (57-A-d). Entonces el proceso interno así como que de repente también se ve influido por esas cosas, por eso ponte tú, siempre tenemos café y galletas porque igual es como más grato también trabajar en un espacio así, hay que tratar de hacerlo más agradable.

**Entrevistador:** Haber... en base a lo que te iba a preguntar antes el tema de...por ejemplo ¿Qué teorías sustentan tu práctica?

**Entrevistado:** La mía, mira sabi que en realidad yo no soy para nada teórica, a mi no... o sea, si tu me preguntas por el nombre de algún autor, yo no me lo sé, ni me acuerdo, ni me interesa, pero hay partes de algunas teorías que si yo estoy de acuerdo, las encuentro relevantes y las hago coherentes con otras y me armo un poco un cuento, nunca me ha gustado el jugo teórico, así como que no, no sé, yo prefiero la práctica, ¡yah! me vey con una visión de mundo, pero en el momento de estar allá, si yo veo otra cuestión, no puedo llegar e imponer mi visión de mundo, ya, ponte tú, llego veo la práctica y veo que responde, y a lo mejor ¡chuta!, de repente me carga el condicionamiento, pero de repente me va a funcionar, ¿me entiendi?

**Entrevistador:** Si, pero por ejemplo, también teoría en lo que se refiere a los pensamientos tuyos que llevas a la práctica...

**Entrevistado:** -Como al paralelo, a lo más macro-

**Entrevistador:** ...no solamente a lo mejor basado en un autor, sino que ¿Qué piensas tú cuando estas trabajando? O sea, ¿Qué día es hoy?, ya hoy día me toca hacer tal cosa,

¡yah!... ¿Cómo lo piensas y después lo llevas a la práctica?... Es más que nada un tema de recurrir a ciertos significados, ¿Qué piensas de la estrategia, por ejemplo?

**Entrevistado:** ¡Mmm!, mira yo, haber un elemento teórico que a lo mejor definiendo, que es el discursivo un poco, el tema del dialogo, de lo dialógico, a mi me hace sentido y siempre lo estoy considerando, no solamente cuando llego a trabajar y escucho cosas que escucho, y también mientras trabajo, o sea, ponte tú alguien dice algo y yo inmediatamente aparte de analizarlo, lo estoy diciendo, o sea me estoy diciendo tal cosa con esto, con lo que tu queri decir, con lo que estoy expresando, es como algo que siempre esta a la base, quizás es un poco más tirao para el ámbito más bien social, como las teorías más culturalistas, no se si dentro de ese paradigma me voy a incluir en no sé ¡poh!, la Educación Popular o en la Investigación-Acción, o todas las otras que se derivan, pero es más como entendiendo el mundo, un poco desde ese aspecto y también un poco desde el lado sistémico, de que al final, si tu trabajas con “x” persona teni que considerar a todo el entorno, a todo el grupo y a lo más macro incluso, porque al final todo lo que tu trabajas con esa persona se va a ver modificado por otras variables, porque no eres solo tú (58-B-a). El otro tema también que es parte de algunas teorías educacionales, es el tema de la transformación social, mediante la educación, el cambio social, o sea que se puede generar cambio social mediante la educación.

**Entrevistador:** Oye, y ¿Cómo es trabajar con un profe?

**Entrevistado:** Es entretenido, es entretenido porque tienen... uno trata de tener toda la visión del mundo pedagógico, pero no puede y además que los profes cachan otras cosas, que no se ¡poh! si por su práctica o por su enseñanza académica digamos, por lo que ellos aprendieron, pero cachan otras variables que uno de repente invisibiliza y uno tiende a psicologizar harto, aunque no quiera, yo trato de no psicologizar e igual lo hago, ¡ahh! esto es, por esto otro y voy armando todo un cuento y análisis psicológico de la conducta y de repente la parte pedagógica se escapa (59-B-b), yo creo que es súper positivo eso de haber implementado duplas de psicología y pedagogía (60-B-b).

**Entrevistador:** ¿Qué hay aprendido tú, de tus compañeros profes?, ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de ellos...?

**Entrevistado:** Yo he tenido 4 compañeros profes. La verdad es que he estado repoco tiempo con cada uno de ellos, pero... Mira he aprendido cosas, no sé si serán buenas, pero he aprendido que los profes ¡eh!, bueno por una parte, como que se juntan y se reúnen, y se defienden a pesar de lo que haya, es como el famoso cuerpo docente, tiene esa característica media... como se llaman esas cuestiones, ¿los masones que son?... cofradía, como una cofradía ¡eh! no sé... como cerradito, pero eso es algo que no me parece tan positivo tampoco...

**Entrevistador:** Se defienden a morir.

**Entrevistado:** Claro, pero no me parece muy positivo, y se quejan harto y toda la cuestión, pero también me he dado cuenta de que en un noventa por ciento, de las cuestiones que se quejan, que exageren o no, son reales. Es verdad de que están sobre exigidos y subvalorados, porque si al final... claro siempre he tenido yo la idea de que ¡pucha! estoy ganando un sueldo súper mínimo, si es que teni 4 hijos no te alcanza para

nada, y estoy formando gente, es una pega, o sea es una labor, ¡pucha!, quizás la más importante, si más encima son 12 años de educación formal obligatoria, o sea que importancia que tiene. Y al estar con todas estas variables, con todos estos negativos encima, de que les pagan poco, que no les pagan la previsión, que además no se que... y que le exigen no se cuanto, ¡chuta!, en el aula al final ¡eh!, ellos vuelcan todo ¡poh!, entonces al final yo creo que igual hay que escucharlos hartos. Es una lata de repente de que te repitan siempre los mismos temas, pero de ellos mismos van saliendo cosas, como propuestas, entonces al igual al estar cerca, no solo del profe, con los que he trabajado, sino que también en el espacio educativo, tu voy aprendiendo esas cosas. Ahora con los profes que he trabajado, me he dado cuenta de que los psicólogos somos súper cuadraditos, o sea pensamos que todo el mundo sabe de lo que estamos hablando, de hecho aquí en el equipo se han dado varias discusiones y algunas no tanto de porque empiezan a hablar los psicólogos y dan por hecho de que uno entiende todos los términos que están hablando, como profe. He aprendido que igual tenemos que ser un poco más abiertos... como que también nos comportamos como un subgrupo, ¿me entienden?, como que dejamos de lado e invisibilizamos a los otros, y eso igual nos ha traído problemas, porque al final hay gente que quiere aportar y que de repente no cacha, o no... o el tema a lo mejor no te es tan relevante como otro ¡poh!... también tratamos de tirar un mensaje. **Vemos como la visión transversal, lo macro, pero los profes ven más el detalle (61-B-b)**, por lo menos cuando tenemos posibilidades todos de estar...

**Entrevistador:** O sea, ¡mmm! claramente igual se conjugan las visiones distintas.

**Entrevistado:** Sí, si de todas maneras. Yo creo que ha sido positivo el tener 2 visiones, o sea si tu me preguntas si quiero que traigan a los sociólogos, te voy a decir que bueno, o un trabajador social.

**Entrevistador:** ¿Tu crees, que cuando tu trabajas, pones la mirada psicológica...

**Entrevistado:** -Si, yo creo que si, aunque uno no quiera-

**Entrevistado:** ... o mas que nada como tu persona?

**Entrevistado:** No, aunque uno no quiera lo psicologiza igual, además que el otro también te exige, te pide un poco la mirada psicológica.

**Entrevistador:** ¿Y el profe?

**Entrevistado:** Y el profe si ¡poh!, más pedagógica, si ¡poh! de todas maneras.

**Entrevistador:** ¿Cuál es la diferencia entre las dos?

**Entrevistado:** **La diferencia es que el profe es más concreto, un poco más concreto (62-B-b)**

**Entrevistador:** -eso es como lo principal-

**Entrevistado:** ... y nos falta a nosotros, **y está más cerca de la práctica (62-B-b)**.

**Entrevistador:** Haber explícame un poco las relaciones... ¿Cómo se construye todo este cuento de la dupla mixta, el profe, el psicólogo?, ¿Cuál es el rol que juega cada uno?, ¿Cómo se ve eso en la práctica?

**Entrevistado:** Mira te voy a poner un ejemplo, el ejemplo de la famosa planificación docente que tienen que hacer una vez al mes. Yo veo el modelo de planificación, yo lo veo, firmado y todo, y te puedo explicar los conceptos que aparecen en el modelo, y yo te explico y te digo como esta cada uno relacionado, pero tu me pones una unidad, y a mi me cuesta un montón bajártela a algo pedagógico, así como la actividad misma, y

siempre estoy pensando, ponte tu, en el aprendizaje y en desde que modelo estoy... ¿me entendi?, en cambio el profe ve el modelo y a lo mejor, por la experiencia... por eso te digo que el modelo a lo mejor no lo entiende mucho, pero una vez que uno aclara los conceptos y que se yo... ¡ahh! ya, agarro todas las cuestiones y las puso ahí, y esto tiene que ver con eso... ¿me entendi?. Como que ahí es donde se van complementando un poco las visiones, entonces se ve también en las mismas discusiones internas del equipo, de repente empezamos a hablar de algunos conceptos, de alguna idea y la teoría no se cuanto... ¡yah! y esto es en el aula, en el establecimiento, en el sistema educativo, porque los profes han estado en el sistema educativo, nosotros lo hemos visto desde afuera también. Yo hasta ahora no conozco ninguno de nosotros que haya trabajado en un colegio como profe o como directivo, porque de hecho ni siquiera como psicólogo educacional, porque a veces te ponen a atender casos y ni siquiera es psicología educacional. Entonces esa parte de la realidad la aportan ellos, que es la parte más concreta de la realidad, más cercana incluso

**Entrevistador:** Ese es el complemento...

**Entrevistado:** -Si ¡poh!-

**Entrevistador:** ... y por ejemplo, que no le gusta, por decirlo así, ¿Qué no le gusta al profe del psicólogo?, ¿Alguna diferencia?, algo que de repente, siempre que hay...¿Qué produzca tensión, que haya que estar negociando?

**Entrevistado:** La teorización, si el exceso de teorización. Ahora yo te digo en el equipo, no sé si en las duplas porque yo he tenido... o sea, te puedo dar desde mi experiencia de las duplas, y las duplas que he tenido, quizás una no más fue la que tuvimos discusiones y reflexiones sobre eso y tenía que ver con la teorización, con que si tu usay palabras que yo no sé... porque yo claro y... ¡ahh! te empiezo a explicar, ya pero que es eso, pero que es eso, me decía, ¡ahh!, eso es esto otro, ¡ahh!, es esto no más, para que me adornay tanto la cuestión, si es esto no más, y desde acá se ve así, me decía, entonces era más...¡eh!, como de oye bájate de la nubecita de teoría, porque acá... entonces en función de eso práctico ¿Cómo lo vemos desde acá? ¡ahh! ya y era más fácil.

**Entrevistador:** O sea, tu teni que estar constantemente haciendo esa reflexión de cómo bajar lo teórico a lo concreto.

**Entrevistado:** -a lo concreto mismo-

**Entrevistador:** ...o sea, lo abstracto... pasar de lo abstracto a lo concreto.

**Entrevistado:** Exactamente, claro, sobretodo porque **es un sistema en el que tu no te movi, no estay ahí todo el rato, entonces hay variables que se te escapan no más, cosas que se te escapan (63-B-b)**. Pero si ¡poh!, yo creo que esa es la gran labor del trabajador, de no... **ya no seamos tan abstractos y tratemos de llevarlo a la práctica, que es parte del trabajo que tenemos que hacer, entonces el profe es más práctica que abstracción, entonces ahí es donde nos complementamos para poder implementar bien el trabajo ahí en el terreno (64-B-b)**.

**Entrevistador:** ¿Cómo se lleva a cabo la estrategia de trabajo? O sea, primero la podrías, así como definir, la estrategia es tal y tal cosa y se lleva acabo de esta manera.

**Entrevistado:** La estrategia, como te la describí hace un rato sobre algunos elementos que podría tener, bueno te dije el tema de la transformación, el tema de la autonomía que era también importante, la participación, me falta uno te dije 4, pero no me acuerdo.

**Entrevistador:** La autogestión...

**Entrevistado:** -claro, pero eso tiene que ver con la autonomía-

**Entrevistador:** ...la autonomía, el diagnóstico.

**Entrevistado:** La participación con la colaboración, ¡ahh! y la reflexión, el tema de la reflexión, la evaluación y la crítica. Mira como la llevo a cabo yo en la práctica, o sea tratando de que ellos hagan las cosas. Ahora siempre hay que estar... a uno, ponte tú, yo trato, ya voy, ponte tú, a trabajar y digo ya voy a hacer esta actividad que me cubre la colaboración, que me cubre la reflexión y que me cubre la transformación social, ¡chuta!, y la autonomía se me quedo afuera. Entonces es complejo, es súper difícil, porque teni que estar tomando todos los elementos a la base, que no son solo los tuyos, por eso yo te estoy marcando más los míos que los... porque me imagino que otras duplas también destacarán otras cosas, pero son como las más básicas, pero es complejo porque teni que estar pensando en todo eso, aparte de que tu te arrastray tanto y el profesor es más concreto, entonces estar conjugando eso es complicado, a nosotros... o sea, yo en uno de los colegios, en el primer lugar, o sea al principio, en la primera parte que fue la más difícil, conjugábamos ambas cosas, teníamos un espacio de reflexión conjunta. Ahora ha sido como un poco más complejo y más difícil también porque no tenemos... bueno se nos fue algún profesor, entonces no teníamos el terreno y no tenemos el espacio para trabajar, para reflexionar de lo que esta pasando, para compartirlo, entonces ese espacio, yo creo que no hay que perderlo, el espacio de dupla, o sea de trío, o de lo que sea ahora, y no, ahora recién lo estamos recuperando, así que ha sido igual un problema, un problema. Y en el otro terreno ahí es más... bueno nosotros viajamos harto rato, entonces tenemos un tiempo también, aparte de lo que nos juntamos acá, para ir comentando, lo que paso recién, porque una vez que tu te fuiste, se te olvidó, ya no esta tan fresco el recuerdo, entonces, oye paso esto, que podemos hacer con esto otro, discutámoslo, que se yo. Ponte tú, en uno de los terrenos nos vamos en auto, entonces es más fácil, y en el otro nos vamos en colectivo, entonces la otra persona que puede ir en el colectivo no tiene porque enterarse de lo que nosotros... entonces, no podemos ir hablando todo, entonces no es fácil, hay que considerar todos los elementos y además hay que tener un proceso interno también como dupla, de ir viendo lo que se esta haciendo y si esta funcionando o no y ver otras formas ¡poh!, y si es cambiante todo el rato, o sea no es una cuestión constante, está todo el rato reformulándose, todo el rato reformulándose, por lo menos lo que me ha tocado a mi.

**Entrevistador:** Mira haber, el tema de ¿Cómo se relaciona esta estrategia, con otros ámbitos del programa, no necesariamente en el liceo? O sea, en el trabajo mismo del equipo.

**Entrevistado:** Mira la estrategia que nosotros estamos tratando de implementar en los colegios, tratamos también de practicarla, en la reunión (65-B-c), por ejemplo en la reunión, de cosas tan simples como de sentarnos de manera en semicírculo, es algo que ¡eh!, que ya te marca un poco el tipo de relación que vay a tener, no hay nadie adelante, a menos que este exponiendo, y que es por un respeto de que esta exponiendo, pero por lo general estamos en circulo, en donde somos todos partícipes de algo, no se le obliga a nadie hablar, se trata de que todos participen, pero entendiendo que la participación no es igual para todos, o sea el no hablar no implica no estar participando,

tratamos de estar reflexionando también continuamente. Ahora yo no se, si el tema de la autonomía como lo hemos trabajado nosotros, quizás por esta libertad de las duplas, pero quizás ese ha sido un tema que hemos tocado menos, porque como nosotros después podríamos llegar a ser ¡eh! más... como un programa autónomo, si igual estamos dependiendo de otros factores, que es lo mismo que les pasa a los liceos también (66-D-a), estamos tratando de trabajar colaborativamente, o sea todos exponen sus visiones, también hay profesores. Yo creo que tiene un factor un poco más de elementos distintos, quizás no sé, como te decía yo, un historiador, o sociólogo, algún... alguien que pudiera ver el proceso desde otro punto de vista también ¡poh!, si a mí me gustaría que pudiéramos tener más amplitud...

**Entrevistador:** -de criterio-

**Entrevistado:** ...de gente, no solamente profesionales, sino que también de gente ¡poh! Somos igual un grupito cerrado.

**Entrevistador:** Oye y, está concebida de una manera esta estrategia, y en la práctica se da tan así.

**Entrevistado:** No ¡poh! en la práctica tuvimos que modificarla, como te decía, tuvimos varias discusiones con respecto a ¡ove, pero en la práctica pasa esto! ¿Qué hacemos con la estrategia? Y ahí la hemos ido modificando (67-C-b), en la medida que nos... al principio nosotros teníamos unas reuniones de casos y entonces en la medida que nos íbamos dando cuenta de que iban apareciendo estos casos, oye aparecían unos casos y como lo hacemos y lo hemos tratado de a), b), c), d) arista así, y no ha funcionado y ¿Cómo lo hacemos con la estrategia? Y ahí más o menos nos cuestionábamos que la estrategia estaba siendo un poco limitante, en cuanto a marco regulador exigente digamos, porque ¡yah! tenemos este modelo, pero hay técnicas que igual no son incoherentes con el modelo, quizás son de otro modelo epistemológico pero que no son tan incoherentes y que podemos implementar (68-A-b), y ahí fue cuando dijimos, en algún momento... o sea, ¿Cuál es el fin?, La autonomía, o sea, si vamos a usar otro tipo de metodologías que quizás son un poco más ¡eh! directivas, ese era el tema, el cuento de la directividad, que son menos colaborativas, es que ahí era el ser más colaborativo o menos colaborativo tiene que ver con ser más o menos directivo, entonces era como una reflexión continua. Entonces si vamos a usar esa técnica que es un poco más desde el experto, ese era el tema, el bajarse o subirse de nivel, ¿Cómo nosotros logramos que eso genere autonomía también? Que ese es el punto, que el experto no se constituye en el elemento gatillador de ese proceso, sino que solo sea, el que facilita el proceso, pero que no es él, no es porque está él, o sea, una vez que se va, que el proceso siga o se pueda volver a gatillar.

**Entrevistador:** O sea, ahí hay un tema de la bajada de la teoría a la práctica que no necesariamente es como se dice en la teoría.

**Entrevistado:** No ¡poh!, no necesariamente como en la teoría, o sea, en la teoría te dice esto va a ser aquí, y al final te fuiste por el lado, o por el otro lado, pero siempre y cuando tengas en cuenta que eso va a seguir siendo así.

**Entrevistador:** ¿Y tú crees que la práctica ha modificado la teoría?

**Entrevistado:** Si ¡poh!, si de todas maneras, yo creo que la práctica ha modificado la teoría, no al revés, si ha ido adaptándose, pero de todas maneras considerando

**estos elementos básicos que son los que le dan sentido a lo que estamos haciendo**

**(69-C-b)** ¡poh!, que son elementos comunes, que hemos descubierto en este famoso perfil, porque al principio ¡poh!, nadie pregunto cual era la estrategia, así como: ¡oye tú, en que modelo, por donde te movi!, fue después.

**Entrevistador:** Yo te voy a hacer una interpretación, como un poco mía, pero por ejemplo, muchas veces se habla de impacto, de evaluar, de los efectos que puede tener ¡eh!, sin embargo cuando a veces se habla, bueno a lo mejor es una distinción conceptual que hago yo, pero cuando se habla de implementación, se recoge tanto lo que baja cuando se aplica y después lo que viene de vuelta. Tú lo ves como, ¿Cómo crees que viene de vuelta?

**Entrevistado:** Lo que viene de vuelta al equipo grande deci tú, o a las mismas duplas.

**Entrevistador:** A las mismas duplas, o sea, es como lo que sacas del terreno...

**Entrevistado:** **Yo creo que la implementación siempre fue concebida en un principio al revés, de lo que uno baja, fue concebida así como de ida no más, no de vuelta, pero en medio del camino, yo creo que todas las duplas o todos los que**

**estábamos haciendo terreno nos dimos cuenta de que al final se devolvía algo**

**siempre ¡poh!, siempre había algo que se devolvía, y ese algo servía de insumo para**

**la próxima implementación, para la próxima bajada (70-C-b).** Entonces al final la

famosa implementación del programa se ha visto modificada todo el rato ¡poh!, todo el rato, continuamente, o sea nadie puede negarse a la vuelta, o sea, vay con una ida, pero siempre va a haber una vuelta, entonces no te podi cerrar a eso, por lo mismo, porque la práctica era... o en el terreno era distinto a lo que venia en la teoría tan formalista cierto, tan perfectista que no...cuando la teoría esta planteada no considera contexto, es una teoría, es general, no puede considerar contexto, porque o si no, no sería teoría dejaría de serlo. Entonces si ¡poh!, se vio modificada y al final la implementación es un ir venir.

**Entrevistador:** Y como ya, para ir redondeando un poco, me ha faltado como tocar un punto...

**Entrevistado:** -¿Cuál?-

**Entrevistador:** ...del tema que, bueno tú me dijiste, desde que empezó de los inicios hasta lo que actualmente ahora es. Que han habido ciertos cambios ¿Tú cuales consideras, o que momentos han sido los más importantes?, como esos cambios que...

**Entrevistado:** -mira, yo creo que estos cambios-

**Entrevistador:** ...si han habido ciertos quiebres importantes, o un cambio significativo.

**Entrevistado:** Si, mira hay varios que se han generado por el tema de los informes o por la llegada de material del ministerio, que llega y mete un material y de repente ¡chuta!, hay que evaluar este material y ¿Qué pasa?, y eso nos hace cuestionarnos, por ejemplo cuando llegaron ¡eh!, los indicadores, ese fue un ejemplo, llegaron los indicadores y ¡chuta!, ¿Por qué ahora?, porqué los indicadores ahora, después de que hubo... de hecho ministerio tuvo que hacer una reunión con las universidades para poder generar un poco también esos indicadores. ¡Yah!, partieron los indicadores y ahí hubo un cuestionamiento nuestro, o sea, ¿Qué pasa con esto?, ¿Cómo lo tomamos?, ¿Estamos de acuerdo o no estamos de acuerdo? **Después llegaron los formatos del plan, perdón del**

**diagnóstico, después llego el del plan. Llego el plan del diagnóstico y ¡chuta!, oye**  
**problematicemos el formato del diagnóstico, porque resulta que ¡eh!, nos piden**

**cosas que no se ¡poh!, o nos están pidiendo una forma de discurso que nosotros no manejamos, ¿Cómo lo ponemos?, ¿Qué hacemos?, y ahí también genera un movimiento (71-C-a)**, después viene el plan que hay que poner un montón de cosas, ahí se genera otro tema, porque el plan venía como en matriz de marco lógico, que es un tema que todavía no resolvemos por ejemplo. Después viene el tema ¡eh!, de la instalación, ahí no aparece, ningún ¡eh!... estructura, ningún informe y nada, pero aparece el tema de que estamos nosotros en una etapa de instalación, de empalme, de todo ese tema, entonces nosotros ¿Cómo nos estamos presentando?, ¿Cómo estamos definiendo Acompañamiento?, ¿Qué pasa?, ¿Cómo lo estamos llevando a cabo?, y vino otro tema de discutir lo que era Acompañamiento. Eso nos llevo a discutir lo que eran las teorías implícitas digamos más desde el tema ideológico, y ahí apareció el modelo Culturalista, la Investigación-Acción, la Colaboración, que se yo. Después viene el tema, ponte tú, de los informes de avance, entonces aparece el tema de los informes de avance, de cómo estamos viendo los resultados, si es que hay que homogeneizar un poco, que se yo, ¿Cómo entendemos esto?, ¿Cómo lo hacemos?, como nos repartimos hasta el trabajo, hay varios cuestionamientos. Después aparecen los temas de ¡eh!, de que más aparece... ¡ahh!, ponte tú, aparece el tema de... ya todos lo estamos viendo el PEI, no sé, ya discutimos un poco el PEI, porque en el primer año nadie puso el PEI, porque inclusive el ministerio solicito que no lo pusiéramos todavía. Entonces también discutimos, ponte tú, de que, porque el proyecto educativo, ¿Qué entendíamos por proyecto educativo?, que eso de nuevo lo volvimos a discutir este año, siempre estamos como rediscutiendo las cosas. Después apareció el tema de las evaluaciones, las evaluaciones en el establecimiento, o sea, como nosotros cerramos los procesos, también discutimos sobre eso y hay veces... claro han sido gatilladas por elementos externos, ponte tú, sostenedor. Una vez discutimos por las mesas intersectoriales, ¿Qué vamos a entender por las mesas intersectoriales?, porque las pusimos todos en el plan, y que estamos haciendo por la mesa intersectorial, ¿Estamos haciendo lo mismo o estamos haciendo algo distinto?, ¿Cómo nos ha ido?, entonces se va discutiendo. **Hay otros hitos, o sea, otros eventos que se marcaron por un tema más situacional de algún establecimiento, por ejemplo, el tema de: “oye sabes que en el liceo de (nombró a liceo de la V Región), no esta funcionando esta forma de trabajar, tenemos que ser más directivos, ¿Eso está dentro de nuestra estrategia?, ¿Es coherente o no?” y ahí vino la discusión: “oye pero, estamos trabajando con Investigación-Acción, ¿Qué pasa si el liceo no quiere eso?, ¿Cómo lo hacemos?” O sea, se han visto marcados tanto por elementos externos como internos (72-C-a). Después vino el cambio de gente, también fue como algo que marco, porque oye entra gente nueva, no estamos haciendo inducción, entonces la gente se está perdiendo de todo el proceso, y nosotros no estamos aportando lo suficiente a esa gente para que trabaje de la mejor forma posible (73-C-a)**, ya de nuevo. Después apareció el tema que era como transversal, el tema de la evaluación, también apareció el tema, ponte tú, de los... ¿Cómo se llaman estas cuestiones, del SIMCE? Los mapas de progreso. **Entonces hay cosas que se van discutiendo, en la medida que van apareciendo, ya sea por fuera, por dentro o por inquietud de una dupla, entonces son cosas que van moviendo nuestra**

**mismas reflexiones, nuestra forma de ir armando todo este cuento, de cómo estamos organizándonos (74-C-a).**

**Entrevistador:** Y por ejemplo, algunas diferencias conceptuales que se hayan tenido al momento de ir estableciendo así como una estrategia de trabajo o en base a lo que se entiende por esta estrategia de trabajo.

**Entrevistado:** **Es que la verdad es que así como conceptuales, conceptuales no, porque siempre que aparece un concepto tratamos de aclararlo de la mejor forma posible y de llegar a un consenso, de hecho eso fue lo que pasó con acompañamiento (75-B-c).** A lo mejor hay otros que no han tenido tanta discusión como por ejemplo, el tema de los 3 tipos, o 6 tipos de investigaciones-acciones, porque había alguien que manejaba más teoría y entonces trajo definiciones, y cada uno dijo, mira esta y esta otra y que se yo, entonces decidámonos por una, entonces hay formas de llegar a un consenso. **Ahora el tema del acompañamiento que fue más discutido y que cada dupla presentó su descripción, me recuerdo que... creo que ( nombra a integrante de coordinación del programa) los tomo, las ordeno, o sea vio elementos comunes y eso fue lo que quedo, la mostró, la aceptamos, y esa es la que se sigue mostrando, o sea puede ser cambiada todavía, siempre esta abierta la posibilidad (76-C-a).** Que otro concepto discutimos, creo que el de autonomía no lo hemos discutido tanto, porque como que se entiende un poco en dejar estos como procesos instalados que puedan funcionar después independientes de las personas que estén. Había otros conceptos que venían dados por ejemplo, el tema de los tipos de gestiones y que involucra cada uno, la gestión pedagógica, la gestión directiva, yo creo que en la gestión directiva es donde hemos tenido un poco más de... pero no sé, a lo mejor ese es un pensamiento bien personal, porque yo a la gestión directiva la entiendo como de lo más organizacional, no tanto de la experiencia, porque yo no conozco mucho gestión directiva, y la persona que estaba encargada de la gestión directiva entendía de otra forma ¡poh!, entonces era... ahí tuvimos algunas discusiones pero mínimas tampoco era mucho...

**Entrevistador:** Pero, mas o menos en que se basaban ¿Cómo la entiendes tú y como la entendía esa persona?

**Entrevistado:** Es que esa persona... haber yo me acuerdo que la entendía desde un punto de vista súper ¡eh! personal, desde su experiencia, y el mío era cero experiencia, entonces para llegar a un acuerdo al final cada uno veía lo que había en sus liceos también, en su terreno, que era lo que estaba pasando ¡poh!, y desde donde abordarlo era... también respondía a la realidad del liceo, no se podía tampoco decir desde aquí o desde acá, pero no hubo mucha discusión tampoco. Que otro discutimos, **otro tema, no es que casi siempre hay alguien, que tiene un poco más de conocimiento al respecto y lo presenta y ahí es cuando se discute y se dice, si mira yo creo esto o yo pienso que es esto otro y se genera ahí un conocimiento común en realidad (77-B-c).**

**Entrevistador:** Y lo último ya, ¿Qué piensas de la estrategia de trabajo del equipo de asesoría técnica?

**Entrevistado:** Pienso que ha cambiado hartito pero se ha mantenido el tronco, por así decirlo, a lo mejor las hojitas cambiaron, se cayeron las flores, los frutos, que se yo, pero el tronco sigue igual. Ahora, creo que ahora en estos momentos es un poco más flexible que al principio, también por las discusiones internas del equipo, de que hay que

adaptarla. Lo otro es que de repente en la estrategia hemos dejado de lado un poco los resultados, pero nos hemos dado cuenta de que igual tenemos que tener algún resultado, en algún... o sea, algo tendremos que mover ¡poh!, que es lo que vamos a transformar. Entonces **yo creo que la estrategia también, ¡eh! ahora esta visibilizando un poco más como el fin último, que no es sólo la autonomía, sino que hay resultados concretos que hay que ver (78-D-b).** Creo que todavía esta en construcción y que va a seguir estando inclusive hasta después de que se acabe el programa, porque es una estrategia nueva, es todo basado en el tema del acompañamiento, de otra implementación de estrategia en el espacio educativo, de hecho ahora viene este tema de la consultoría, de que los colegios van a tener la plata para poder contratar consultoras externas que los asesoren, las asesorías externas, entonces ahí... o sea el tema de la...

**Entrevistador:** -Ahí tienen pega-

**Entrevistado:** Claro, ojala ¡poh! (risas) ojala.

**Entrevistador:** Ahí nos aseguramos con pega (risas).

**Entrevistado:** **Yo creo que se ha ido perfeccionando, que siempre ha sido para mejor la estrategia, pero es compleja y ha costado y va a seguir ¡poh!, va a continuar costando, si siempre aparecen nuevos elementos (79-A-b),** por eso que el diagnóstico, y uno vuelve y toda la cuestión. Pero bien, **yo creo que es una buena estrategia igual, además que ha sido construida participativamente, por todos nosotros en un tiempo bien prolongado (80-A-b).**

**Entrevistador:** ¡Yah!, eso sería, ahí estamos listos y ¡muchas gracias!

**Entrevistado:** Ya ¡poh! De nada.

Anexo n°5:

### ENTREVISTA III

#### Integrante de Coordinación. Psicóloga. 2 Años y dos meses de antigüedad

**Entrevistador:** Me gustaría partir con que me contara cómo se llega a vincular la Escuela de Psicología a este programa “Liceos Prioritarios” que es un programa a nivel nacional, cómo se produce esta vinculación.

**Entrevistado:** Eso tiene que ver con que el Ministerio ya nos tenía como escuela de psicología dentro yo diría de su red como para hacer la licitación, porque ya la escuela había estado trabajando en el programa “liceos para Todos”. Eso implicó que llegó a (nombra a compañero de trabajo) una invitación desde Ministerio para hacer la presentación a esta licitación de alguna propuesta que a nosotros nos interesara, como escuela (1-A-a), y (nombra a compañero de trabajo) nos remite a nosotros como departamento educacional, dado que tenía que ver con liceos, esa es la relación que él hizo así como bien lineal...que tenía que ver con nosotros y él hizo la consulta, y ahí cuando vimos las bases, en realidad me las pasó a mi, lo discutimos después con algunas personas del departamento si es que íbamos o no pero ahí vimos la viabilidad, pero llegamos primero porque ya la escuela tenía un vínculo por el programa anterior con el ministerio, y ese programa lo había ejecutado el departamento social esencialmente, yo manejo antecedentes bien dispersos sobre eso, y lo único que yo tengo más claro es que (nombra a compañero de trabajo) estuvo desarrollando como la última parte, la última etapa del “Liceo para Todos” y por eso ya estaban como dentro de la base del ministerio y llegó dirigida a (nombra a compañero de trabajo) directamente de ministerio la invitación a participar, así se gesta, así partió. De todas maneras pese a asumirlo no lo hablamos nunca con el departamento social, no fue un tema escuela sino que se vio interesante en principio para nosotras, entonces la verdad como tenía que ver con el tema netamente escolar, aun cuando era gestión pero era un tema educativo propiamente tal, decidimos como ver la manera nosotros de generar la propuesta (2-A-a), pero parte así.

**Entrevistador:** ¡yah! Y ¿Por qué visualizaron que era interesante la propuesta que llegaba?

**Entrevistado:** Primero porque tenía que ver con la educación pública, era un programa donde se trabajaba con, en este caso liceos que son municipalizados y que con todo lo que ya se estaba gestando respecto como a esta situación un poco más de crisis que ya se estaba develando, resultaba como interesante poder entrar a desarrollar un trabajo que a nosotros nos pareciera interesante, en ese ámbito (3-A-a)...que insumos tal vez cada una los tiene en diferentes áreas, pero ahora como no solamente va estar viéndolo desde la Universidad, sino que también hacia la comunidad, entonces era como vincularse más con el tema, los problemas desde la Universidad, desde la escuela y desde ahí desarrollar estrategias y hacer insumos para nosotros como departamento y como escuela también (4-A-a), pero estar vinculado a un tema que es sensible que tiene que ver con algo que estaba siendo muy

real ahí...y para nosotros también...y al leer las bases técnicas, eso lo tomé yo, porque en realidad el resto del equipo no tenía tiempo también para poder desarrollar la propuesta, a mi me pareció súper interesante la forma de verlo porque al leer las bases técnicas primero ya quedaba en evidencia que era un tema de gestión y de acuerdo a lo que nosotros manejábamos o yo, ya veía...me parecía que era un tema para entrar, o sea efectivamente trabajar en gestión escolar, siendo que ya habían algunos insumos de investigaciones como las escuelas efectivas que daban cuenta de la importancia del tema de lo pedagógico pero desde la gestión, era como ya trabajar en otros ámbitos no tan directamente vinculados tal vez a talleres con los chiquillos, esta cosa que de repente es muy micro ya, era como más en chico. Esto era, ya miremos más la institución, eso me pareció interesante cuando lo leí y porque además, yo no he leído de nuevo las bases técnicas y administrativas, pero yo lo que recuerdo fue que ya ahí hablaban del acompañamiento y cuando yo lo leí, ya me pareció que no tenía que ver con esto de la intervención, que ya había un cierto respeto por la dinámica de trabajo de los mismos liceos, como que no aparecía que uno tuviese que ir como a hacer capacitación...estrategias muy desde afuera y a mi que yo lo leí me pareció súper interesante y me hacía mucho sentido, era como decir en realidad es una forma distinta de abordar el tema a como se iba haciendo, con la crítica que puede uno hacer, que la capacitación ya ha sido mucha, ya hay insumos pero no se le sacaba partido, no se trabaja con lo que ya saben los liceos, entonces yo al leerlo así... Si mira me aparecía que eso se estaba respetando, como lo que cada liceo ya podía haber estado haciendo y que uno podía ocuparlo como un insumo (5-A-a), como que no venía tan rígidamente establecido cómo hacerlo, uno podía generar ahí la propuesta y eso me pareció súper positivo porque si hubiese sido al revés probablemente hubiéramos requerido un recurso humano distinto, otros tiempos, otros recursos, seguramente tampoco nos hacía tanto sentido o a mi no me hacía tanto sentido, pero cuando lo leí dije, no esto es como un espacio interesante para empezar a trabajar directamente con ciertos establecimientos, donde uno sea capaz también de generar propuestas, yo no lo vi tan cerrado cuando los leí, no venía ahí...sí venía por gestión, por ámbitos de gestión pero no venía el cómo especificado, eso le da a uno cierta libertad (6-A-a) y sí recuerdo que hablaban de acompañamiento pero no lo he chequeado, pero tengo esa noción de que es algo que a mi me pareció que estaba presente, entonces era posible ya estar más cerca, en una dinámica de trabajo que era más de colaboración, era más como de estar ahí con los profes o con los directivos en este caso, pero no diciendo como la receta de lo que había que hacer sino que como generando un poco más de diálogo, así lo entendí yo, pero no recuerdo ahora si está explicitado, el tema del acompañamiento, no podría ahora como....

**Entrevistador:** Y esta apertura como que traían las bases...

**Entrevistado:** -Si yo lo vi así-

**Entrevistador:** ...¿Cómo la materializaron acá para comenzar a armarse como equipo de trabajo?

**Entrevistado:** ¡Yah! ahí yo debiese decir que yo tomé la propuesta, yo la presenté al equipo educacional, la verdad es que no había tiempo de las demás colegas, para mi es

un tema sensible, es importante lo que es la educación pública, y yo lo conversé con (*nombra compañero de trabajo*) que en ese tiempo ya estaba titulado, seguía vinculado con nosotros, ya teníamos un vínculo y ya nos conocíamos hacía rato, habíamos estado trabajando en algunas cosas juntos entonces también era este tema como de poder generar una estrategia de trabajo como también incluyéndolo, y yo lo hablé con él y juntos armamos como un poco más...él tuvo una fuerte influencia en lo que es la elaboración de la propuesta y las colegas sí aportaron por ejemplo en algunos ámbitos más de contexto y algunos insumos, que experticias que algunas tienen en temas de evaluación por ejemplo, también que venía como había que desarrollarlo también, o sea hubo insumos como de diversas partes, pero en términos como de aporte más concretos, pero sí lo que es el fondo y la mayoría de la propuesta (*nombra a compañero de trabajo*) y yo, (*nombra a compañero de trabajo*) trabajó fuerte en la propuesta y me acuerdo que por mail me mandaba cosas, trabajamos mucho como así...desde lo que él proponía y lo que también yo podía ir agregando, así fuimos trabajando entonces fue una propuesta que salió desde ahí con los aportes también más puntuales de algunas personas del departamento con su experiencia en otras investigaciones para aportar elementos como más teóricos en algunas partes de la propuesta y de la evaluación esencialmente

**Entrevistador:** ¿y que puntos principales recuerda de esta propuesta que elaboraron?

**Entrevistado:** La primera porque hubo que hacer dos, porque hemos presentado dos licitaciones, entonces la primera la del 2006, que fue la que conversamos acá y que terminamos haciendo (*nombra compañero de trabajo*) y yo más fuerte, más insumos más específicos de algunas colegas del departamento, esa era la propuesta que era súper genérica, mucho más acotada y que no llevaba el cómo, especificado (7-A-b), nosotros creo que ahí hablamos de acompañamiento o no, pero si hablábamos como de este tema de estar en la...en estas reuniones, ponte tú, espacios de trabajo que eran propios del liceo, hubo criterios que fueron como bien básicos, uno y nos parecía muy adecuado no ocupar otros tiempos que no fuesen los que ya el liceo tuviese, era nosotros insertarnos en la dinámica del liceo más que traer una propuesta desde afuera, entonces en el desarrollo de la propuesta iba más bien el respeto justamente por esos espacios, entonces entrar en sus reuniones, sus consejos, desde ahí recoger, porque además había que... para el diagnóstico en realidad y después de asesoría, porque toda esta primera etapa era como recoger información para redactar la asesoría que venía, entonces en ese recoger era en ese respeto por los tiempos de ellos, ocupando instrumentos que eran bien cuali en realidad, pero respetando al menos esos dos criterios, no recargar cierto en función de los tiempos, ocupar sus propios tiempos y entrar en la dinámica que ellos ya tuviesen y era esencialmente para el diagnóstico (8-C-a) porque se explicitaba que de esa información se iba a elaborar los futuros planes que viniesen para cada liceo y también un elemento que cruzaba era que eso iba a ser distinto para cada liceo, el tema del respeto por la identidad de cada liceo y sus propias formas de trabajo, sus propios temas y era un tema, estaba puesto, era algo que estaba y se entendía... pero era bien genérica, súper genérica, tan genérica que después cuando tuvimos un tiempo de trabajo con ministerio a nivel central, ellos nos hacían muchas preguntas, porque ellos pidieron la información y ellos dieron observaciones a esa información y lo que más recuerdo es bueno pero cual es la estrategia, cual es la

estrategia, el cómo aquí no está, eso era un tema fuerte, tanto en lo escrito que nos mandaron como en las conversaciones que tuvimos, conversamos al menos tres veces, con los representantes del nivel central que estaban a cargo en la quinta región y que fue súper rico ese proceso, fue bien abierto también, donde ellos hicieron varias observaciones y conversábamos también sobre el tema y a nosotros se nos fue aclarando, porque en esto de querer hacer tampoco estaba muy concreto para nosotros y eso se notaba, por eso también es que nos hacían la observación, entonces yo lo que recuerdo es que era muy genérica y que eso fue evidente, porque ministerio nos hizo ver y yo puedo ver ahora porque debo tener guardados los comentarios de las primeras entregas y eran como bastantes, eran hartas observaciones y todas así apuntaban más bien o muchas al bueno pero...pero y esto cómo, **era un cómo que no estaba tan claro y tampoco lo teníamos claro, porque cuando lo conversábamos decíamos pero cómo podemos decir cómo, si tampoco estábamos, no conocíamos ni los liceos a todo esto en esa fecha, no conocíamos ni los liceos, ese es un tema importante para nosotros, hicimos la propuesta sin conocer los liceos, entonces la devuelta al Ministerio era también, pero cómo podemos decir cómo lo vamos a hacer en términos incluso genéricos si tampoco hemos estado ni sabemos cuales son los liceos, no tenemos ningún insumo ahora, es todo desde lo muy teórico, no teníamos nada armado, ahí tan desde lo teórico en el ¿cómo?, sí desde respetar sus tiempos, sí desde el estar cerca, si desde respetar como las dinámicas de los liceos, ¿Cómo? es más bien como la posición, desde ¿Dónde? pero no cómo íbamos a hacerlo en lo concreto (9-A-b).**

**Entrevistador:** Y más o menos cuando empiezan a definir este ¿cómo?

**Entrevistado:** Este ¿cómo? no lo definimos cuando hicimos esas conversas con ministerio, el como apareció según mi análisis después de haber empezado a trabajar en los planes de asesoría, porque vinieron los diagnósticos, se diseñó en cada diagnóstico... después el plan de trabajo, el plan de trabajo tiene que ver con líneas y actividades, acciones y actividades digamos, pero en donde la metodología seguía siendo como un poco amplia o más bien como bien general, pero estaban claros los temas, cuales eran los temas que queríamos abordar, pero si el ¿cómo? seguía siendo dentro del respeto por los tiempos, seguía siendo eso, cuando se empezó a trabajar en los liceos, en los planes y en los insumos que fueron entregando las mismas duplas, ahí empezamos como ya a desarrollar un poco más en lo teórico el ¿cómo?, o sea bien desde la práctica, y **si yo tuviese que decir el hito, el momento fue cuando ministerio nos pide en una jornada que hiciéramos una propuesta, porque teníamos que presentarnos ante el resto de las universidades para poder ordenar la información y en eso venía como el tema de la estrategia, entonces ahí hubo...la pregunta fue abierta a todos los equipos, a todas las duplas y ahí los fuertes, las duplas que contestaron más seriamente fueron (nombra a 2 liceos del interior de la quinta región)(10-C-a),** y eso fue una discusión abierta vía mail, porque en eso hemos ocupado hartito el mail, cuando no nos podíamos reunir lo hacíamos por mail, o eran cosas que eran de una semana para otra, eran bien rápidas, **y ahí se armó la propuesta entre esas dos visiones, y ahí apareció el tema de la colaboración, y ahí se le puso nombre y eso se llevó al equipo, eso se conversó y esa propuesta que se llevó a ministerio surgió de ahí, de esa discusión, de esa reflexión, pero fue también por solicitud externa de haber necesitamos cómo llamar**

**a esto, o sea cuando ese pónganle nombre, que lo llevemos...bien conversemos de eso allá en Santiago, y fue desde el terreno, fue levantado desde la práctica y esencialmente, eso no es menor, desde dos experiencias, desde (nombra 2 liceos del interior de la quinta región) esencialmente (11-A-b),** porque efectivamente son...a lo mejor son también los liceos donde ha sido posible implementar una estrategia como un poco más coherente, porque han tenido menos dificultades de estructura que en (nombra ciudad del interior de la quinta región) y en (nombra ciudad del interior de la quinta región) que son liceos que, a mi juicio tienen otra dinámica, es otro tipo de liceos, si yo tuviese que hacer distinciones ahí haría dos, haría esas dos divisiones, entonces **ese fue el momento como que ya ordenemos y esto que se está haciendo y que no le hemos puesto nombre, ya alguien lo denominó de estos equipos, alguien lo llamó, alguien lo ordenó, lo ordenó también con lo del otro equipo y ahí se generó como la visión, ahí se levantó, y ahí pudimos hablar de estrategia y eso fue, si yo no me equivoco, creo que fue una jornada que hicimos en Mayo en Santiago (12-C-a)** que tengo ahí las presentaciones y yo lo podría chequear igual, en que fecha fue, porque las tengo con fecha y todo y debe haber sido en Mayo.

**Entrevistador:** ¿Y cuales fueron estos nombres a los que llegaron?

**Entrevistado:** ahí apareció investigación-acción, seguía siendo acompañamiento y además hicimos...**el trabajo que hicimos interno de definición propia de este equipo de qué entendíamos por acompañamiento porque lo teníamos como bien difuso, de hecho habíamos tenido varias experiencias en terreno de diferentes formas de acompañar en donde nos parecía que algunas tenían más sentido para nosotros también de estar haciendo cosas, de estar trabajando abiertamente con el liceo y no estar como en una cosa muy pasiva, tuvimos que definirlo porque ahí habían muchas formas de definirlo antes de hacer una sola definición, entonces lo definimos en conjunto y uno cuando ve los documentos que tenemos de eso, la definición que está, que es una más o menos larga, eso se hizo en reunión, se hizo en conjunto, la trabajamos durante algunas semanas y esa fue a la que llegamos (13-A-b)...acompañamiento y eso después cierto bajado en términos más concretos a investigación-acción como una forma, que es como el ideal diría yo, porque es un modelo de trabajo, porque se tiene una cierta dinámica una cierta estructura, está como más armado y lo otro que es un poco más general pero que tiene que ver también con la manera de abordar los temas que es el trabajo colaborativo (14-C-b)...son como eso, ese acompañamiento es como bajado en esto, el modelo es como acompañamiento y las otras son como las estrategias, la investigación-acción y el tema colaborativo, las cuales se complementan pero también pueden darse por separado, es un poco así que después podemos ir viendo que hay momentos en los cuales hay acciones que pueden ser desarrolladas por una estrategia y otras con el trabajo colaborativo que es más general y desde la investigación-acción. Investigación-Acción si requiere el tema colaborativo, pero el trabajo colaborativo en sí mismo no siempre es investigación-acción (15-C-b)**

**Entrevistador:** ¿y recuerda más o menos como eran definidos o las definiciones a las que llegaron ustedes en cada uno de estos tres conceptos?

Entrevistado: Sí, el acompañamiento es tremenda definición pero lo que yo recuerdo como en lo sintético se refiere a un trabajo que se diseñan actividades que estén intencionadas y que se diseñan en conjunto con el liceo y en donde uno está en los tiempos que el liceo ocupa justamente para hacer el diseño de sus actividades, sus mismas actividades, pero también planteamos ahí que podía ser algo que venía como propuesto desde afuera, desde nosotros, pero respetando sus espacios de aprendizaje, sus tiempos de aprendizaje también, que son los que ellos va usan, y eso en un estar cerca de los liceos o de los equipos en el liceo para ir dialogando respecto de estas situaciones que se iban diseñando o haciendo y eso implicaba un espacio de diálogo permanente entonces con los equipos, y en donde también el equipo en terreno, eso es como el último párrafo que nosotros tomamos acuerdo, también es un equipo que dialoga mucho internamente, que es además de ser reflexivo, es también autocrítico porque también se promueve un poco eso hacia los equipos de los liceos, entonces era como decir esto con los liceos pero también a nosotros como equipo, o sea el asesor también hace esto dentro de su propia práctica, y eso es lo que transmite en esta relación que es más cotidiana dentro de sus propios espacios con las personas que están dentro del liceo, con los equipos del liceo (16-C-b), ese era el acompañamiento.

Entrevistador: ¿Y la investigación acción?

Entrevistado: Eso bajado a la investigación acción tiene que ver cierto con un modelo, o sea estrategia de trabajo en la cual existen como momentos, en donde lo esencial es el proceso que es muy recursivo, pero que la idea es que tenga continuidad, no es que se corte, tiene que ver con los mismos equipos de trabajo ir planificando acciones, ir ejecutándolas, ir evaluándolas y de esa evaluación volver a planificar, y eso en conjunto en un primer momento para después llegar a que sean los mismos equipos quienes desarrollen esa dinámica que sea como de mirada permanente de lo que hacen y en una planificación permanente digo y eso en lo que están haciendo en el día a día (17-C-b). El trabajo colaborativo es más general, tiene que ver cierto con generar espacios de trabajo con los equipos, pensando en que son... o sea que tiene que ver con los aportes de cada uno de estos equipos asesores por liceo, en el cual se conjuga una forma de ver las cosas que se pone al servicio del otro, que tiene que ver con las experticias de cada uno, aun cuando no aparece experticia como palabra, pero es algo que yo considero que lo hemos conversado pero no está puesto, que se valoran las experticias, los conocimientos, la experiencia y eso se pone en juego en ese espacio que es el trabajo en conjunto y ahí aparece una forma cierto nueva muchas veces de generar un trabajo que puede haber sido distinto, pero lo esencial es que es una apuesta de cada parte desde lo que conoce, de lo que sabe y en donde tiene que haber definición de tareas, hay definiciones de roles o sea los temas quedan claros, no es que esto es lo que debiésemos hacer entonces bueno alguien lo hará, ¡no!, qué rol asume cada uno, es algo que debe quedar especificado también en el trabajo colaborativo, pero eso no porque sea sumar después y pegotear, sino porque fue discutido, fue acordado y ahí entonces fue propuesto quien se hace cargo de ello (18-C-b).

**Entrevistador:** Y a partir de ese momento cuando plasman esta primera definición, el tiempo que transcurre después ¿ha habido algún tipo de cambio con respecto a esto que ustedes definieron?

**Entrevistado:** Todo esto que yo te menciono, esta definición inicial, no está tal cual, pero yo diría que en sí la definición no ha cambiado, lo que ha cambiado ha sido el cómo llevarla, o sea primero surge desde el terreno, pero también como es un trabajo permanente lo que ha ido cambiando es cómo la hacemos real cada vez que estamos en los liceos (19-C-b), yo diría que por ahí va, por que en sí sabes que lo que yo veo en el tiempo que la definición no ha cambiado o la forma de entenderlo no ha cambiado, pero dentro del mismo equipo que tenemos todos experiencias y conocimientos distintos también, no ha sido fácil llegar como a acuerdos a que esto sea real, porque la dinámica de los liceos a veces nos piden otra cosa y ahí vienen como los cuestionamientos respecto a los niveles o grados de efectividad de esto, o que tan viable es esto(20-C-b), yo creo que las discusiones han estado como...y se han vuelto recursivas por eso más que por no creer o no ver que eso es algo que se vivió en algún momento o que es interesante o que es parte de lo que nos hace sentido, es que cuando estamos en los liceos cada equipo en terreno va viviendo situaciones que hacen volver a revisar esto, porque demandan a veces una forma de abordarlo que es de un trabajo que es menos colaborativo, que es más desde la lógica del experto que viene a decir y que no valora la experticia del otro, que es tema de la colaboración, sino que viene más bien como a diseñar, a armar y a hacer, a mi juicio esos liceos nos exigen o nos piden a nosotros como eso y eso nos ha puesto como en situación de conflicto a nosotros que nos ha hecho revisar así que...que tan viable o como lo estamos haciendo, si es que esto está haciendo sentido también para los mismos liceos, entonces yo creo que ese es el punto ¿cierto? y tampoco para ellos en ese sentido, es difícil implementar una estrategia de este tipo, entonces esa es como el conflicto que nos va apareciendo...se basa esencialmente, se recoge del terreno pero tiene que ver con una fuerte creencia, una postura de también de algunas personas del equipo, de que esa también es la forma que es más adecuada para trabajar estos temas o no se si más adecuada pero la más pertinente, porque si funciona en algunos espacios y hace sentido en algunos espacios, pero cuando ya hablamos de estrategia de programa nosotros pensamos que eso entonces ojala haga sentido a todos, que cuando hablamos de liceos que están en diferentes momentos de trabajo, de ellos como institución y con una serie de cosas en términos de estructura que los distingue de otros liceos, tal vez no se hace tan patente, y eso yo creo que nos ha llevado a cuestionar más que la definición en si, las formas de llevarla y que tanto ¿Estamos haciendo investigación-acción o no?, y ¿Dónde está aquí el trabajo colaborativo?

**Entrevistador:** Y en esta discusión que se ha producido ahí de cómo bajarlo en definitiva ¿Qué tipo de bajadas han surgido?

**Entrevistado:** Es complicado, las bajadas que yo veo que se han dado son así tal vez las que uno puede ver como más general o que se repiten, es como una bajada en la cual hemos tratado de potenciar por ejemplo equipos de trabajo justamente para trabajar en colaboración, en las reuniones también y yo lo veo así como EGE que en general siempre la idea de los asesores es como armar estos equipos (21-B-a) y

no porque sea el plan sino porque tiene sentido, entonces cuando dices también tiene sentido, más en algunos que en otros pero algo pasa ahí, como que no es una idea que queda tan fuera, entonces esa es una bajada así como más real, ya vamos armando equipos, vamos armando equipos de trabajo, el mismo equipo de convivencia que en sí fue pensado desde siempre de que se diseñó el tema de que armaran más bien estrategias de trabajo conjunto, inspectoría con orientación, UTP con los encargados de departamento, que se creara con lo que hubiese en los liceos o sea como ir armando equipos, hagamos eso para que trabajemos con un equipo allá, en eso demos la colaboración y vivamos la colaboración, yo creo que eso, eso como más fuerte... **y ahí está el dilema porque qué nos pasa cuando en algunos liceos eso hace sentido y después no se concreta, no lo logramos en algunos o a veces cuando no hace sentido no más, cuando las personas que están a cargo de las áreas, el tema de trabajar en equipo o en grupos más les complica, es algo que incluso se resisten a hacer, más que como una idea que quieran intentar, entonces ahí es donde viene uno, qué pasa con todo esto, como vamos generando igual esa mirada (22-C-b)**, esa yo diría que es como la bajada que se ha dado en todos. La otra bajada es justamente la que tiene que ver con la colaboración de ir como trabajando en esos espacios que ellos tienen esencialmente en donde nosotros estamos súper atentos a lo que ellos van diciendo y de eso que vamos diciendo vamos integrando para proponer algo, yo creo que también ahí se ha dado, como desde esta idea de estar en sus reuniones de equipo directivo por ejemplo, sus EGE, sus consejos de profes para estar así como alerta a lo que se esté dando como proceso o desde sus discursos y como ya incluirlo en lo que nosotros también creemos que es relevante y ahí armar algo y proponerlo y devolverlo, también creo que eso ha sido algo que se ha ido dando más tal vez, en algunos liceos que en otros, pero yo creo que en todos si eso ha estado, en alguna medida ha estado también como en ir armando incluso en ese de recoger en ir preparando incluso materiales y cosas que uno valla aportándole a lo que ellos hacen, en las diferentes áreas ya sea en convivencia, en el área de gestión directiva, de pedagógico, ya es como vamos ordenando y vamos devolviendo, vamos armando algún material, entreguémosle algo, ellos están haciendo esto y a veces hay cosas que no están dentro del plan, como línea de trabajo pero nosotros sabemos que es importante, que está ahí para ellos y algo que podemos aportar se ha aportado, o sea se ha dado apoyo, se ha entregado material, se han pasado cosas y se han discutido algunas cosas, aún cuando no están dentro del plan y no quedan registradas como líneas de acción incluso, pero yo creo también que eso se ha dado, no en todos pero se ha dado, entonces yo diría que esas son como las bajadas que se han hecho, trabajar con los equipos y si no hay equipos armar equipos, trabajar en los tiempos que ellos también ocupan para ese trabajo, el ir recogiendo sus observaciones y sus comentarios y lo que ellos digan para poder armar algo que también implique una nueva mirada, un nuevo material, un aporte desde nosotros y eso como bien desde lo pragmático porque tal vez algo que es importante para nosotros si, pero lo que ha sido más difícil es el tema de que también esto valla teniendo un sentido, una investigación-acción también, pero no desde la técnica, sino que más bien como desde el fondo, de que tenga que ver con algo que para ellos es relevante, entonces el recoger desde ellos para poder planificar y evaluar con el sentido que eso tiene, o sea para una

meta que para ellos es importante, un objetivo que para ellos es importante y eso más en algunos liceos si ha sido más fácil, o más posible más que fácil, tal vez explicitarlo, o sea esto tiene que ver con esto como los sentidos, como del fondo, en cambio en otros ha sido más como el ir resolviendo a veces cosas que son más prácticas, bien concretas, aspectos bien... de estructura, con la dificultad entonces para poder mirar así como más allá y ahí yo creo que tiene que ver con variables también que el liceo nos va presentando, variaciones que el liceo va presentando, no son todos los liceos iguales y eso lo sabíamos del principio, pero si yo haría distinciones de momentos en los que están los liceos, aquí yo veo que al menos hay dos grupos de liceos que están en momentos distintos, desde que entraron.

**Entrevistador:** ¿Cuáles serían esos momentos?

**Entrevistado:** Uno en donde hay liceos que ya tienen una estructura mucho más clara de trabajo, en donde para los mismos agentes que están a cargo de las áreas como de gestión también hay más claridad o hay más claridad en ellos y además se han armado estructuras o las estructuras ya existían, porque llevan un tiempo ya por ir avanzando, a otro grupo de liceos donde esas estructuras son súper débiles, como vulnerables, como fácilmente como que si existen... hacen agua rápido y en donde no existe claridad o tanta claridad, se llega a ver, pero no lo suficiente de los principales actores que están a cargo de los ámbitos de gestión, o sea, o de dirección, o de gestión TP esencialmente, yo diría que ahí hay un tema también en ellos, entonces la dificultad que hemos encontrado como que cuesta más armarlo, por lo tanto es más difícil como ir agarrando los procesos que creemos que son importantes, el trabajo colaborativo es un proceso a mi juicio, o sea una forma de trabajo, que se va dando, pero cómo la vamos dando no tenemos en qué engancharla, entonces es ahí donde yo veo que está el vacío en algunos y en donde hay un tiempo extra que requeríamos o una forma distinta también de abordarlo para llegar a eso o también otros que ya lo tenían, por lo tanto esto si hacía más sentido, si avanzamos más rápido y si hay menos temas muy domésticos y concretos que resolver, que siempre hay, pero a veces son muchos, y eso va como contaminando las conversaciones

**Entrevistador:** ¿Y cómo han tratado de resolver estos temas con este grupo de liceos que está como en este segundo momento como más frágil?

**Entrevistado:** Si, yo diría así un análisis como al día de hoy, que es algo que hace rato yo lo he dicho, que hay liceos que si están en momentos distintos, y que esto se puede armar fácilmente, pero hay otros que nos han presentado bastantes dificultades o han presentado ellos, o sea no a nosotros, sino que han tenido ellos dificultad para hacer este trabajo como liceo, yo creo que la forma de abordarlo ha sido desde el trabajo...ha sido en un trabajo que es desde la estructura, un poco más directivo incluso, de intencionar más aún algunas cosas con los equipos en los liceos y también tener más presente el tema sostenedor, en general está presente en todo, pero tal vez acá como buscando una forma que sea más directa para abordar ciertos temas, pero pensando en que son las estructuras que a veces pasan por recursos, que a veces pasan por horas, en los cuales hay cosas que no están resueltas hace mucho rato y que se arrastran y que eso no permite entonces que se arme el grupo de trabajo por ejemplo, entonces primero en los liceos sigue siendo también un poquito más... no se si directivo pero intencionando más aún, y en unos más que en otros tal vez, **el tema de la relación con sostenedor también como**

**desde una estrategia distinta, tal vez más cercana o sea como de mayor frecuencia, buscando estrategias con ellos también, como para que esas cosas se vayan resolviendo, ir colocando plazos, en temas de cargos por ejemplo, o sea ya para cuándo, yo diría que eso (23-B-a)**...pero igual nos ha faltado más aún, yo esa es una crítica que yo hago desde mí así como para mí y para todos, pero lo hemos discutido muy en lo general, qué pasa con estos otros liceos que presentan una dificultad adicional que a lo mejor la veo yo no más la verdad, a lo mejor es mi propio análisis, no se si es compartido, no lo tengo tan claro, pero si para mi es un tema fuerte, yo creo que hay diferencias y al menos hay dos momentos en este grupo de liceos, o hay dos tipos de liceos, así como más para tipificar si es necesario, para generar estrategias que sean distintas nos ha faltado en estos otros, en términos de formas de acción, que sean más consensuadas entre nosotros y que tengan un impacto como tal vez mayor.

**Entrevistador:** ¿Y porqué cree que ha pasado esto de no llegar a estas nuevas estrategias quizás?

**Entrevistado:** Por que tal vez no convoca a todos los liceos y eso lo trabajamos más en el quipo grande, en donde los temas son como más transversales, entonces no convoca a todos, porque hay liceos en los cuales eso no es parte como de la vivencia, no es parte de la práctica, tal vez no se visibiliza tan claramente, y por que también yo creo que, tal vez no hemos dado los tiempos para discutir eso, puntualmente en donde los equipos que están en terreno en estos liceos también hagan sus propias soluciones y sus propias propuestas al equipo grande o al menos en un equipo más chico que incluya a estas dinámicas, a estos liceos, pero insisto esto es un análisis que no se si está tan compartido, o sea si tu me preguntay y lo veo desde... porqué tal vez yo creo que no lo hemos hecho, pero igual es algo que no se si está claro para todos.

**Entrevistador:** Usted delante mencionaba que hubo un gran hito que fue cuando les pidieron de Ministerio armar la estrategia ¿diría que posterior a eso se ha producido algún otro hito?

**Entrevistado:** Como momento, yo diría que Enero fue un momento importante, en donde ya después de haber entregado como los planes y haber entregado todo este material que nos piden, hubo un tiempo como más para el equipo, con temas tal vez no se si tan cercanos, pero donde se pudieron conversar como varias cosas, yo creo que ese fue también un momento como importante, y ahora no recuerdo otro, o sea no tengo otro hito como incorporado, como otro momento, no yo diría que son esos cuando se diseña la estrategia a partir de esta solicitud y con eso hemos estado trabajando y Enero en donde discutimos un poquito más de cerca, así como mirándonos un poco más, al menos quizás en el tiempo, algunas cosas que nos estaban pasando y como equipo también.

**Entrevistador:** ¿Y en Enero como que temas salieron?

**Entrevistado:** Bueno salió...el tema estrategia siempre ha salido, salió, como el rol nuestro del asesor, lo que eso implica, el tema de nuestra dinámica de trabajo que se había dicho, pero que ahí también salió y los tiempos fueron distintos como para conversarlos o las disposiciones, hicimos como una autoevaluación, yo creo que eso como...pero hablamos un poco estas dificultades por ejemplo para tomar acuerdos, para recordar los acuerdos, que son temas que han estado ahí, incluso para manejanos en la reunión, el tema de la conducción de la reunión, como para llegar a cosas que sean más

concretas en la reunión, que había una crítica ahí, más de algunos que de otros, que se había dado antes, que tal vez se da mucha vuelta, mucha vuelta y como que nos faltaba concretar, tenía más que ver con las dinámicas de las reuniones, que es un tema que todavía estamos ahí, porque han ido cambiando, que primero exponíamos por grupo, hablábamos de los liceos, después hablábamos de temas más transversales, yo creo que ahí ha costado un poco definir cuales son los temas y las formas de trabajo, y ver como se conducía como que a veces no cerrábamos los temas, que quedaban abiertos, entonces como que era difícil después recordarlo, también por eso tal vez los acuerdos no quedaban tan claros, o no eran acuerdos aún esos temas, porque hubo otros no se ¡poh! se habló el tema de contextualización de los aprendizajes, le tocó a la (*nombra a compañera de trabajo*), como trabajar con la diversidad también, se trató, se conversó eso, como el rol del asesor como te digo se discutió, o temas que fueron como más teóricos, pero en términos de equipo si fueron estos otros como una autoevaluación de nosotros, como equipo, la relación con los liceos, yo creo que eso fue rico, lo otro fue como contenido porque incluso la idea de estas actividades más teóricas que hicieron dos colegas ni si quiera lo usamos como insumo, un poco esa era la idea o sea que esto si vamos a hablar de contextualización de los aprendizajes, ya cómo esto lo vamos a trabajar en el año, de marzo en adelante, lo trabajó un equipo que fue (*nombra a compañeros de trabajo*), pero lo trabajo en su liceo, pero no lo seguimos trabajando como equipo, tal vez como lo íbamos bajando porque eso también es una mirada en el tema educación, es un foco de atención, y fue foco en el liceo de (*nombra ciudad del interior de la quinta región*), pero no ha sido foco de discusión para ver las modalidades, las metodologías en nosotros como equipo, entonces fue interesante, se dan insumos pero no siguió trabajándose, como equipo excepto por un equipo concreto en un liceo.

**Entrevistador:** Y esta discusión del rol del asesor ¿en qué se basó?

**Entrevistado:** ¡No!, no viene desde las ciencias así en nada teórico, así como el tema de la posición en la que uno estaba, en esto de lograr cercanía o distancia de los liceos, el tema de...no lo dijimos ahí, pero tiene que ver con el tema de las relaciones entonces como con alianzas o no, en ese tema, pero en sí tenía que ver como con la cercanía y la distancia, en la posición en la cual uno está, en la cual no está dentro del liceo pero tampoco puedes estar tan fuera, si estas muy dentro no puedes ver, si estas muy fuera también es como muy externo, entonces esa posición como difícil y de cómo manejar justamente el tema de la colaboración y cómo no ser directivos cuando ellos también te lo piden, pero muy desde el tema de la experiencia, no fue a mi juicio así una cosa teórica se señala que nosotros estamos haciendo esto, porque habían distinciones, y ahí habían aprehensiones, habían conflictos más en algunos que en otros respecto justamente al tema de la directividad o no, según lo que yo recuerdo pero no fue en lo teórico, fue un tema bien desde la experiencia de cada uno en su rol de asesor, discutirlo un poco.

**Entrevistador:** ¿Y qué distinciones habían en estas experiencias que tenían?

**Entrevistado:** Yo creo que lo más fuerte es el tema de la directividad o no directividad como en esa posición en que uno a veces se encuentra digamos, en donde a uno se le complica la relación, porque si hay liceos que demandan más y como el tema de la proactividad tal vez, eso tampoco salió así, con ese nombre, y yo diría que son los temas,

así como el estar alerta, como de esa lógica, en donde como no había receta, de cómo se hace, pero tal vez hay cosas que uno no tiene que hacer, como que eso está más claro, de no venir a imponer, de no decir lo que hay que hacer, de no dar la receta que son los directivos...de estar presente no sólo escuchando, sino que también participando, proponiendo, dando cuenta, ahí como en lo que no aparece también un poco el qué, pero no está explicitado en un documento, nuestro, como de trabajo, ni está basado en una propuesta teórica, lo que yo sí recuerdo, es que al principio sobre todo en el año 2007, yo mandé algunos documentos, que tenían que ver con el tema de la asesoría y la colaboración, por ejemplo desde Imbernón había un texto, el punto es que ahí hubo algunos textos para la revisión, de los equipos, pero después no los discutimos como texto, pero se entregaron insumos que tenían que ver algunos de ellos con el tema de la asesoría, eran insumos como para la conversa, pero no estaba un documento nuestro elaborado desde una propuesta externa teórica, se recogían insumos desde la experiencia y desde lo que habíamos leído

**Entrevistador:** Y usted digamos desde el comienzo de este programa hasta la actualidad ¿visualiza algunos elementos que hallan dificultado la puesta en práctica de lo que pretenden hacer, pero que halla pasado a nivel de equipo grande, algún elemento que halla afectado lo que se pretende hacer?

**Entrevistado:** Si bien la estrategia y todo se recogió desde la práctica, no fue desde la práctica de todos, creo que eso es una distinción, lo que sigue en la propuesta más concreta, que fue lo que quedó después, no fue con todos los equipos, o sea ahí hay un tema y eso yo creo que se noto después, porque eso qué implica, que para los asesores, para todos nosotros como asesores, tampoco hay tanta claridad en un momento, no hubo tanta claridad en un momento respecto de la estrategia, o sea como desde lo teórico o desde lo práctico tampoco estaba tan claro (24-A-b), y yo creo que tiene que ver con concepciones que cada uno de nosotros tiene, porque las tenemos, todos, y el trabajo colaborativo, la investigación acción, está posicionado, y a mi juicio, para algunos, ha sido o fue, hay personas que no están en el equipo, más complejo el comprender una visión que tal vez no se ajustaba tanto a como ellos lo veían y como la propuesta de ellos no fue clara, a mi juicio, no fue clara, no fue explícita, tampoco se incorporó y además tal vez, y ahí asumo yo, tal vez no me hizo tanto sentido a mi esa otra visión, porque a mi esto otro si me parece, o sea yo así lo entiendo y así yo veo que hay un trabajo de asesoría, al menos de la colaboración, no desde la intervención, no desde la directividad entonces en esa lógica, entonces yo creo que una dimensión que es importante es el tema del asesor, que no es la única pero en temas de equipo claro porque tenemos concepciones distintas, tenemos experiencias distintas, así como desde para uno puede ser que esto de la colaboración, en este espacio es poco viable, porque es poco efectivo, por que los tiempos no están, porque la verdad es que se demora mucho y eso estuvo además en algunas personas que ahora no están, y para otras tal vez si hacía sentido pero les costaba concretarlo, estaba muy desde lo abstracto aún, y donde el manejo también era muy desde lo abstracto de ellos, o sea ellos sí, sí y bien, y lo puedo decir y lo puedo transmitir, podemos hablar de co-construir por ejemplo, que es un tema, pero cuando estoy allá, en el terreno, y cuando después tengo que reportar y contar cómo lo hice, cómo co-construí con ellos, no lo bajo, no lo logro bajar, entonces

no se da el proceso, que uno espera, que es como ya esto lo bajo, después lo vuelvo a armar para poder alimentar eso teórico que tengo ahí, entonces no lo logro explicitar, entonces queda como palabra, queda como buena idea, entonces no logra concretarse en los liceos y eso es poco visible para ellos también, para el mismo asesor, entonces al final como que no se alimenta en sí misma la estrategia, yo creo que eso es como un problema, y yo creo que todavía es un problema más para algunos equipos que para otros, más para los equipos nuevos, que son los que vienen incorporándose al trabajo y donde ya esto estaba medio armado, o sea la estrategia ya estaba, y a ellos también les hacía sentido, pero el cómo, o sea cómo lo voy haciendo, implica a veces como contar y decir, bueno yo lo hice así, en ese ¿cómo?, porque tal vez a ellos les dificulta o no lograban bajar, y durante el año pasado por ejemplo, una fuerte tensión que yo vi, que yo viví en el equipo, porque habían posiciones que eran distintas en el equipo, pero que no quedaban explicitadas porque podía decirse, y yo me acuerdo haber escuchado, sí que interesante, pero al momento como de hablar del liceo o el discutir esto como en términos más concretos, lo que ellos mostraba también era otra forma de entenderlo, no desde la colaboración sino que a veces como de no hay que ser más eficientes, no hay que hacer más, hay que ir a decir más, entonces venía la contradicción, entonces era como que la verdad no te hacía sentido, pero eso no quedaba explicitado, porque en el equipo era mejor también mantener esto, el tema de la estrategia que ese era como el ideal, pero para algunos ese ideal no era tan real, porque su forma de entenderlo, su experiencia y todo les dificultaba también el poder llevarlo eso, porque tal vez no estaba... yo diría que hay personas, los que se han ido quedando, a mi juicio, son aquellos que les hace más sentido, hay personas que ya no están en el equipo, y que fue por decisión mutua en algunos casos y en otros por decisiones como desde ellos, pero yo creo que las personas que no están esencialmente tal vez son las que mostraban más esa dificultad, eso pasó el año pasado, y este año hemos hablado menos de los liceos, y ese es un tema para mí, hemos hablado menos de las situaciones puntuales de los liceos, entonces, yo se que para los equipos nuevos ha sido más complicado porque ha aparecido en conversaciones... tratamos de temas transversales pero no abordamos el tema así del liceo entonces no... el cómo apoyar a esos liceos, ahora se entiende que eso si puede ser abordado desde los apoyos de cada encargado de área, esencialmente desde el área de convivencia que ve (*nombra a compañero de trabajo*) y del área de la (*nombra a compañera de trabajo*) quienes llevan más tiempo, porque no podría pedirle eso a la (*nombra a compañera de trabajo*) porque se incorporó recién, por lo tanto también para ella es un tema, o sea porque yo creo que a ella también le hace sentido pero también ella está dentro de un sistema en el cual lleva trabajando un tiempo y también tiene una concepción distinta, no digo que sea opuesta a esta, pero también hay cosas que te lee diferente y eso se va armando, en conjunto como ella está incorporándose tenemos que ir conversando más y ahí hay cosas que no...entonces yo no podría esperar que ella guiara más claramente en esta estrategia, si la verdad es que ella se incorporó un año y medio después, y en donde yo creo que no...lo que hemos ido conversando en las reuniones de equipo o por mail, cuando hemos conversado no ha sido tan profundo como para hablar de esto, lo ha vivido más en las reuniones de equipo,

cuando se dan las discusiones, ahí ella lo va viviendo, cuando se dan los argumentos y ella incluso dice que lo ve distinto.

**Entrevistador:** Y estas dos visiones que se han que se han superpuesto ¿Cómo cree usted que se ha resuelto esta superposición?

**Entrevistado:** Yo creo que no sé si se ha resuelto, yo creo que no, para mi aún es tema abierto, yo creo que se ha ido trabajando en las reuniones de equipo, yo creo que esos son los espacios para estos temas, porque son los espacios en que nos encontramos, porque la verdad es que el espacio virtual si ayuda pero no es muy viable porque no nos vemos y porque a veces no se entiende muy bien, yo diría porque no está esa otra parte que es tan rica, el tema de verte la cara, la comunicación no verbal, yo creo que las reuniones de equipo son los espacios, yo creo que en esos espacios se han ido generando estos avances o visiones de que estamos estancados como equipo de trabajo, en términos de lo que estamos haciendo (25-C-a), yo diría que desde ahí más que en otra forma, pueden haber intercambios como individuales y todo y si valoro lo que se han hecho como apoyos como súper puntuales o conversaciones que se dan en la misma reunión o sea en la misma oficina de abajo o a veces cuando yo converso con alguien acá, pero así como súper puntuales, pero la verdad es que yo creo que las formas en que eso se ha ido abordando ha sido en estos encuentros como más en grande, y creo que no se ha resuelto porque no ha sido suficiente o porque la forma en la que lo hemos abordado no se algo pasa ahí, será porque a veces teorizamos mucho o porque a veces...porque tenemos concepciones distintas entonces valorar eso también, entonces cuesta un poco, yo creo que estamos en proceso aún y creo que los espacios en los cuales se ha ido avanzando ha sido en las reuniones de equipo y también creo que son los espacios en los que se debe hacer, donde nos encontramos la mayoría, no se si todos, pero la mayoría nos estamos viendo una vez a la semana, y a eso sacarle más partido, en donde ha ido cambiando la figura de las reuniones justamente para las cuales es la que más se ajusta, yo no quiero decir que ésta es la que más se ajusta, así como tampoco tengo claro que la que era antes era la que más se ajustaba, hemos pasado por diferentes momentos, por ejemplo hubo una en que la hacíamos por liceo, pero lo que pasaba ahí era que hacíamos como reporte, no era tan abierto como el diálogo, no se a mi me costó verlo, era el espacio como para proponer ideas, yo no lo vi tan dinámico en ese sentido, a veces como casos también más que por liceo eran cuando habían situaciones que trabajar en algunos liceos que presentan situaciones y casos de liceos también, temas transversales puestos más desde lo que yo creía también en un momento y ahora lo que hicimos fue qué temas son los que desde todos nosotros son importantes y lo planificamos ahí en conjunto, pero ahí lo que a mi me pasa es que por ejemplo, hay liceos que llevan menos tiempo trabajando en la estrategia y ahí llegan a haber muchas preguntas pero no se dan los tiempos si el tema es transversal donde cada uno va dando cuenta, comenta algo pero no puedes profundizar, y a veces son otras las cosas que les parecen importantes a algunos miembros del equipo, entonces ha costado ahí, hubo un momento en que yo también veía que se participaba súper poco en las reuniones, que el diálogo era un poco muerto así como que eran los mismos y habían personas que de verdad, yo decía deben estar como aburridos, como que no había una participación activa, yo ahora veo que si, pero un tiempo el año pasado en que decía no esta cuestión

como que parece que no es, o sea no está dinamizando las reuniones, y ahí hicimos algunos cambios en la modalidad y ahora yo creo que si se participa bastante más y son más abiertas, pero no hemos podido abordar como justamente algunas cosas que yo creo que son más de fondo y que tienen que ver con las dificultades que hay también desde nosotros como asesores, este tema es súper dialéctico entre nosotros como asesores, porque eso no se da solo, no tiene que ver con ¡ahh! vamos a trabajar en esto y se hace, esto tiene que ver también con una postura, una forma de uno y uno también a veces comete errores, hay cosas que no está entendiendo y yo creo que no hemos podido llegar a eso, yo creo que eso hay que hacerlo para poder llegar a ese tema, mirarlo desde uno también, uno la verdad es que no lo puede...de hecho uno no es capaz para todo, el rol de asesor es súper genérico, como que uno tiene que ser bueno para todo, para trabajar con equipos que son más complejos, que se descalifican, no se hay cosas que a uno le cuesta más manejar, y yo creo que no hemos llegado a eso, entonces como que aliviana la estrategia del asesor, la estrategia no se da sola.

**Entrevistador:** Y que dificultades percibe usted más en esta relación dialéctica pero en términos más de las personas.

**Entrevistado:** ¡Eh!... porque nos involucra, yo creo que ese es un tema que yo creo que pasa en todos los equipos, pero nos involucra porque igual uno se expone, ha aparecido de repente el tema incluso ideológico, algunos han sido súper claros pero otros no, hay algunos que no tendrían claro al menos desde donde están posicionados, porque no se exponen, uno frente a un equipo más encima viene entrando o sea está tomando confianza, espacios, no es un equipo que sea el mismo de...eso también yo creo que es un factor, porque el equipo ha ido cambiando, en términos de estructura, de personas, o sea no somos...cuantas personas de las que están del principio no sé, serán cuatro o cinco, mas o menos, porque hay otros que se sumaron en marzo, ya son antiguos, pero hay algunos que se sumaron en octubre del año pasado, otros se sumaron en marzo, entonces el equipo ha ido cambiando, claro las personas que vienen llegando también o sea no vas a estar ahí como haciendo la relación y todo eso, la verdad es que te estas integrando a un equipo, tomando confianza, conociendo un poco de todo esto. Yo no creo que uno llega ahí y ya aquí estoy, uno va aprendiendo...y los que más también se exponen son los que llevan más tiempo y los que no son los que tal vez requieren más...también más feedback porque son los que llevan menos, entonces hay más dudas también y tampoco se exponen, así lo leo yo un poco, yo creo que tiene que ver esa dificultad por los cambios en el equipo y por temas que son propios del grupo y de adquirir ciertas confianzas también para poder plantearse.

**Entrevistador:** Y en términos de poder concretizar esta estrategia para estos equipos nuevos, porque como mencionaba hace un rato, estos equipos nuevos se encontraron con algo que estaba armado para ellos, que tenían que llegar y aplicarlo ¿qué visualiza usted como que ha sido más dificultoso para ellos?

**Entrevistado:** Es primero que la estrategia que está planteada está posicionada, ideológicamente diría yo también fuertemente, y epistemológicamente al menos, y eso no se inyecta, eso tiene que ver con algo que uno ha ido armando, con lo que uno hace, con lo que uno ha vivido o sea son cosas que se van armando, entonces yo creo que eso dificulta. Ojala que coincida, pero no siempre coincide y hemos

**tratado que sí, porque se hace una entrevista y uno igual ahí va escuchando, pero no es lo mismo cuando ya están, cuando están en el terreno y uno va viviendo la experiencia y ahí uno va realmente como viendo si esto es viable o no, nosotros hemos hecho, de hecho entrevistas a personas para buscar a los asesores, para el cargo de asesor y efectivamente hay personas que dijimos así al tiro no, no porque como que uno ve que la epistemología de base es como súper opuesta, entonces no habría como, o sea la verdad es que va a ser un choque, tanto en el liceo como para nosotros (26-A-c)**, y hay otros que si, otros que del decir al mostrar, al hacer y al estar ahí...uno puede tener un discurso como bien armado pero también cuando ya estás en lo cotidiano, te ves más seguido y ya vas notando, ahí van apareciendo cosas, y a veces hay contradicciones, yo creo que por ahí va el tema, en ese sentido, de que esto tiene que ver con una forma de leer las cosas, y no siempre es claro, no tienen porqué leerlas todos de una misma manera, la estrategia está posicionada, no es tan abierta así, no es el acompañamiento, eso está súper abierto, cuando se baja a investigación acción, trabajo colaborativo eso cae, trae elementos que están como súper a la base y que tienen que ver con posicionarse, entonces lo que implica la relación con el otro, y eso es un tema que también es epistemológico, donde yo me sitúo para establecer esa relación, esos son temas que están, ahí en lo cotidiano pero no están puestos tal vez en la misma conversa, yo creo que ese es un tema y lo otro también y eso lo asumo yo, porque cuando digo ya hablemos de estos equipos nuevos también tiene que ver con estos espacios como más de diálogo y yo creo que eso es importante cuando se va acelerando estos espacios, tenemos uno que es fijo que es la reunión de equipo, pero los temas son hartos y somos bien diversos porque estamos en diferentes liceos, **yo creo que lo que ha faltado es que se generen otros espacios de diálogo que sean más en chico, por ejemplo con los dos liceos que se incorporaron el año pasado hubiese sido súper bueno haber tenido reuniones como en otro momento sólo con ellos para ir como generando nuevos insumos, discutiendo algunas cosas, más en chico (27-C-a)** cosa que no hemos podido hacer, por ejemplo planteamos una reunión ya juntémonos los que estamos trabajando proyecto educativo, juntémonos los que estamos trabajando en evaluación de desempeño, eso lo hace por área, pero el punto es que si hiciéramos una reunión en donde todos pudiéramos los que estamos trabajando, por ejemplo no hemos armado nada de proyecto educativo, no nos hemos podido juntar, yo no he propuesto fechas, porque yo no he tenido tiempo tampoco y de desempeño yo tampoco pude ir, entonces creo que el tema de los tiempos también nos va complicando un poco, no nos reunimos con los dos liceos que se incorporaron el año pasado por tiempo, porque esa idea yo la tenía, pero tampoco en que coincidieran los tiempos de los asesores, idealmente de los cuatro más aparte de mi alguien que estuviese desde antes, o sea al menos seis o siete personas, y ya nos cuesta reunirnos una vez a la semana todos, entonces yo no lo visualicé así como éste día y tampoco yo podía, entonces esa es una debilidad, de no concretarlo por el tema de que los tiempos, bueno para ¿Cuándo?, esto no y al final no nos juntamos, **entonces han faltado espacios más como de diálogo en chico con aquellos que se han incorporado para que después en el equipo grande vamos discutiendo con algunas prioridades también, tal vez ser más abierto también, sabes que no te estoy entendiendo, no me parece así, eso no se ha dado (28-C-a)**

**Entrevistador:** ¿Y en algún momento se ha explicitado este posicionamiento epistemológico?

**Entrevistado:** Sí, yo diría que sí, ideológico incluso, si de hecho yo recuerdo al (nombra compañero de trabajo) haberlo dicho, el punto es que cuando se ha dicho y también lo ha dicho (nombra a compañera de trabajo) que son yo creo dos figuras súper fuertes del equipo, han aparecido también personas del equipo que han dicho yo no creo que sea así, es que yo creo que sí, pero no es lo que yo creo que debe darse, yo tengo al menos un recuerdo de una situación en la que se explicitó eso y lo que apareció de otra persona del equipo fue a mi no me parece, y frente a eso es como...o sea claro no nos estamos leyendo o sea eso que es como más de fondo no lo leemos igual, no te voy a decir, o sea como te voy a decir deberías hacerlo...pero si yo lo que sí recuerdo es que si se ha explicitado, no está en todas las conversas, no está en que cuando planteamos el tema como quizás lanzamos y tiramos desde donde, donde lo estamos leyendo no lo tiramos ahí, pero ha habido dos o tres situaciones en las cuales yo recuerdo o a la (nombra a compañera de trabajo) o al (nombra a compañero de trabajo) esencialmente que son potentes en eso, explicitando justamente la posición y de que esto que se está señalando está posicionado y desde donde y yo recuerdo que al menos uno de esas fue que los demás claramente fue cri-cri así como fue y no quedó eso ahí en la conversa, pero que sí una vez, si yo recuerdo que se devolvió, al menos una, este año, que bueno que se ve en todo caso pero ahí quedamos como la discusión un poco en vacío porque no...porque las posiciones son distintas

**Entrevistador:** Entonces ¿ese es un tema que no se cerró, quedó ahí como dos posiciones contrapuestas?

**Entrevistado:** Claro, quedo...y no se llegó a acuerdo, ahora yo soy de la idea de que no tiene que haber acuerdo en todo, pero si es bueno cuando queda explicitado como la diferencia en eso, yo creo que si es relevante porque permite justamente decir bueno tal vez por esto es que hay discusiones que tal vez están un poquito en vacío, donde no se lleva como el diálogo entre la mayoría que estamos presentes en los equipos, y yo creo que hay un tema ahí y que es un poquito la situación de que hay una posición epistemológica e ideológica ahí, para los chiquillos es fuerte y que tal vez para algunos no es tan...no es tema digamos, no debiese estar, desde la epistemología tal vez si pero no desde la ideología, y van como bien relacionadas en este caso, hay una apuesta, yo creo que ahí hay algo, y eso quedó abierto, quedó como dos posiciones, dos formas distintas que no se discutió y no se llegó a acuerdo, tampoco se señaló si es que hay alguna o no más adecuada, pero sí de que habían dos distintas, yo recuerdo al menos una vez y hablamos de todo este año, y el año pasado, o sea yo creo que ha sido un avance en todo caso, pero que se pueda dar yo creo que tiene que ver con los espacios de confianza porque el año pasado ni siquiera fue tema, casi no salió, no recuerdo, las veces que ha salido ha sido este año, yo creo que en eso Enero si fue un buen momento, en donde se generan como otros espacios, donde no estaban los mismos de ahora pero habían varios, por lo tanto eso permitió también que ahora sea posible hablar ciertas cosas, o se den al menos las posibilidades de poder tal vez como poner estos temas, yo creo que tiene que ver con los tiempos del grupo y con que en Enero si se logró o al menos se abrió esa posibilidad o algo pasó ahí y ahora ha podido hacerse explícito al

menos algunas situaciones más desde la posición, pero no es abierto así, no es como que sea un tema de equipo, al menos yo recuerdo de dos personas del equipo que se generó como esa conversación, donde quedó claro que eran dos formas distintas y de posturas distintas de verlo...y yo todo lo que te he dicho es bien desde nosotros así como desde mi desde la coordinación, de que tal vez los tiempos, yo misma no he coordinado o desde el equipo, desde los asesores, pero sí también me he olvidado un poco de que tal vez tenemos como allá afuera las contradicciones por los otros actores que están vinculados con este programa, o sea nosotros no trabajamos solos con los liceos.

**Entrevistador:** ¿Qué pasa con estos otros actores?

**Entrevistado:** Sobre todo el tema con Ministerio, sobre todo el tema con Sostenedores, que hace ene ruido, ene ruido, porque efectivamente ellos, o la visión que ellos tienen, o sea, si nosotros tenemos diferencias que pueden ser incluso mínimas, diferencias tal vez que si son epistemológicas, que son importantes pero hay cosas en las que si estamos de acuerdo, tal vez más desde lo técnico de la estrategia, hay cosas que están como ahí, pero para afuera **con ministerio y ahí me refiero a los niveles provinciales más que a nivel central y regional, yo creo que ellos lo ven distinto, con los provinciales que son los que están cerca de los liceos, y los sostenedores, es una lógica súper distinta, porque las posiciones de ellos son diferentes desde lo que hacen, o sea un rol de DEPROV que es bien desde la fiscalización, aún cuando han ido cambiando su rol, la verdad es que se sigue teniendo actitudes de monitorear, de ser ellos los expertos en realidad, no con el liceo no más, sino que también con nosotros, ellos también nos dicen lo que debíamos hacer, les molestan ciertas cosas cuando no vamos avanzando (29-D-b)** y lo hacen explícito, eso no es malo, ellos lo van diciendo, entonces Ministerio ahí, nivel central es un tema, que tiene que ver con la forma de trabajo de ellos, y nosotros en eso poca incidencia también **y los sostenedores que la lógica es técnica, administrativa y económica, o sea lo que tiene que ver con la eficiencia, con los recursos o con temas que a ellos les pueden molestar que los liceos les demanden recursos, ellos si demandan también desde los recursos que sean bien utilizados, que las cosas se vayan dando, que no sean tan largos los resultados, o sea son lógicas que esas sí que son opuestas (30-D-b)**, yo diría que acá hay diferencias y podemos decir incluso sabes que yo no lo veo así, hasta podemos conversar o se dan los espacios para poder decirlo, pero en esos otros espacios y que tienen relación directa con el liceo, porque lo que ellos hacen si impacta en el liceo, lo que diga la supervisora es tema en los liceos, lo que diga el DAEM es un tema en los liceos, nosotros estamos estando al otro lado como casi a veces desde alguna visión o una línea distinta, entramos en contradicciones y para el liceo es como bueno haber... o sea donde y esos son temas que son complejos porque a los liceos yo creo que también los complicamos, les complica eso, porque nosotros... **yo creo que ellos si ya esto bien, pero está la otra lógica entonces qué, para adonde, qué acomoda más, si igual me están exigiendo, me están pidiendo y todo esto tiene que ver con cumplir con ciertos elementos respecto del tiempo, con ciertos resultados, no solamente del SIMCE, sino que también en términos de normativa, en términos de solicitud, si llega algo de nosotros como programa y algo del DAEM para el mismo día no vamos a quedar nosotros como prioridad, aunque para ellos tenga más sentido, es la lógica**

**entonces eso también es un tema, pero ahí porque tal vez yo lo incluyo poco es porque el control yo lo veo más, lo veo afuera, o sea es como ya vamos tirando documentos, hagámoslo explícito, pero tiene que ver con una dinámica de trabajo y una situación que es externa a nosotros, yo creo que hay lógicas distintas, nosotros no estamos trabajando así, desde ahí, entonces la posibilidad de generar algo distinto es como hacer ruido más bien, pero de ahí a otra cosa ...(31-D-b)**

**Entrevistador:** Y frente a esta lógica tan distinta, a nivel de equipo grande ¿ha habido como un posicionamiento también?

**Entrevistado:** yo creo que eso si se ha ido dando, lo hemos ido discutiendo a partir de reuniones con ministerio, en los mismos momentos que...ahí si hay momentos como críticos, esos son hitos, momentos críticos, la entrega de los informes son momentos, los feedback que vienen de ministerio y vienen con el tema de los supervisores también a veces, ahí como que viene un poco la discusión ahí y en nivel provincial acá, en (*nombra ciudad de la quinta región*) más que en (*nombra ciudad del interior de la quinta región*), ahí yo creo que se generan como momentos en donde uno dice ya bueno, aquí hay que hacer algo, es como hacer el documento, hablemos de cómo, mandemos el mail, pero en donde...de ahí a que ocurra otra cosa, de hecho hemos hecho varios intentos o hemos hecho varias acciones, una que por ejemplo, que yo la encontré buena y que ahí está puesta encima, esto de la evaluación de desempeño que nosotros conversamos y dijimos que cómo manejamos el ser más directivos, preguntemos más de esto, veamos si tenemos la posibilidad de conversar con aquellos, discutir en algo eso, esa información se mandó y la respuesta fue súper ambigua, fue remítase a la página del más directivos que está en el ministerio, y eso se ha planteado en reuniones con ellos también pero no se concreta, porque para ellos tampoco yo creo que ven cómo tomarlo, o sea aquí hay algo que está haciendo contradicción, el mismo tema de los proyectos de mejoramiento de la gestión, eso se ha dicho en todas las reuniones con ministerio, central y regional, yo digo esto es un problema, esto es un tema, esto va a traer complicaciones, no a nosotros no más, sino que a los liceos y ahí está puesto, pero está pasando y trajo complicaciones, trae complicaciones al liceo, pero ahí está, pero no se toma por el ministerio, entonces ese es un control que tienen que tomar ellos nosotros que más allá que eso, si hay que volver a preguntar, hay que mandar otro documento.

**Entrevistador:** bueno y para ir cerrando, ya han pasado casi dos años que se ha ido trabajando en esto, si yo le pregunto a usted que me dijera ¿Qué es liceos prioritarios de la escuela de psicología de la universidad de Valparaíso? ¿Cómo me lo definiría?

**Entrevistado:** yo defino nuestro trabajo como una estrategia que está posicionada si desde el liceo, o sea o hacia el liceo, no sé si desde, pero hacia, o sea en donde para nosotros es súper importante reconocer como la importancia de lo que ocurra dentro del liceo, independiente de las dificultades que hallan tenido y de lo negativo que sea en términos de estructura, es como al final nuestro rol de asesor ha estado posicionado desde allá, y yo creo que eso es algo positivo, **cuando hablamos de que logren la autonomía, con las restricciones que eso significa, hablamos también de que ellos se empoderen más, de que igual puedan tomar sus decisiones en base a lo que ellos creen y yo creo que nuestra estrategia está focalizada en eso, por eso es que es un trabajo colaborativo, donde se reconoce al otro(32-C-b)**, se suma ministerio, se suma

sostenedor, pero como agentes que no están como ahí al lado, así lo veo yo, **entonces es como una estrategia de trabajo en que se reconoce como la importancia de lo que ocurra dentro del liceo y eso tiene que ver no solamente con lo que ellos hacen, sino que también en cómo impactan aspectos o elementos que están fuera de ellos y que tienen que ver con ellos, como es ministerio, como es sostenedor, cómo impacta todo el tema del manejo de las relaciones que ellos tienen, el tema de los mismos recursos, pero si con el tema de las relaciones, en qué medida el liceo ha ido quedando como el que asume, el que decide, porque la estructura de relación o el manejo de la relación que existe con estos otros agentes es bien desde que nosotros sabemos y ustedes hagan (33-B-a)**, nosotros yo creo que estamos posicionados desde que nosotros reconocemos que si saben estas cosas, entonces ha sido constantemente en este año y medio hemos estado en un trabajo donde queremos y hemos intentado que el liceo se vea más, los liceos se vean más, se vean más como estructuras complejas y que hacen sus aportes, que tienen sus dificultades pero que se vean y que también puedan tomar sus decisiones yo creo que esa ha sido como nuestro énfasis que es algo que para nosotros es importante y por eso que es la colaboración, porque sino puede ser cualquier otro, pero el tema es que nosotros si podemos aportar a eso, porque si creemos que eso si es importante y yo creo que todos nosotros, todos, aun con esas visiones epistemológicas distintas algunos tal vez, que tampoco son tan opuestas pero si son distintas, si tienen ese valor o sea si reconocen y si están en eso de que son los liceos los que se tienen que ver y que ellos son los que deben hacer valer también lo que para ellos es importante y que cosas no son importantes yo creo que ese es como el énfasis, por eso la colaboración tiene sentido y por eso lo que ellos hacen también toma sentido, por lo tanto **es una estrategia que no está centrada en los resultados, y ese es un tema, porque ese es el objetivo del programa, que tiene que ver con la lógica como de lo que se hace debe impactar en..., y aquí se plantea en los resultados, y eso yo creo que es una debilidad, o sea, pero es nuestra porque el medio te lo exige, el ministerio, el sostenedor que son como los cercanos en este medio, exigen eso y aunque no lo dijeron en los objetivos o en el objetivo, pero lo dicen y aunque no lo dijeran también lo pedirían, porque es la lógica (34-D-b)**, nosotros creemos que si bien eso es un dato, es un tema y que puede tener relevancia, creemos que eso ha sido como lo que se ha estado ahí encima y no realmente la importancia que tiene lo que se hace en el liceo y **el tema de reconocer también las dificultades que los liceos tienen y a veces las faltas de apoyo en estos otros actores para que puedan hacer bien su pega, porque justamente es como ¡no! va lo tienen que hacer no más, pero a veces hay cosas que no son cuanti, tienen que ver con procesos que demoran más, y que son súper complicados, y que los liceos tampoco... yo creo que lo ven poco, porque también están focalizados en las notas, en cosas que son súper concretas, por eso que nos discuten mucho de a veces de su práctica o de los sentidos, y yo si creo que y que también es parte del equipo creemos que eso es importante, el tema de los sentidos y todo, pero cuando las demandas son así tan inmediatas, no es que no quieran que tenga sentido, no te alcanza el tiempo para verle sentido, y a veces hay cosas que son más urgentes no más, y eso es porque las demandas vienen de estos demás actores, de sostenedor, del ministerio (35-D-a)**, como que no se ha permitido

también que ellos vayan haciendo, entonces yo lo que puedo definir es eso, una estrategia que está focalizada en los liceos, en la importancia de lo que ocurre dentro del liceo, de que ellos también hagan valer su propia visión de cómo son estas cosas, nosotros sumándonos ahí a lo que ellos hacen, aportándoles con alguna información que les sirva de insumo, para fortalecer lo que ellos ya tienen y por lo tanto no se ¡poh! lograr que eso se note en alguna medida, que ellos puedan mostrar para afuera, pero también desde la mirada a partir de ellos, **así lo definiría yo, con la debilidad de que por lo tanto no está centrado en los resultados, entonces ese es un gran problema, yo creo que esto que estamos haciendo si va a impactar algún día, si es que lo hacemos así coherentemente, si somos ordenados, hay que ser súper sistemáticos también, tampoco es que esto se da sólo (36-D-b)**, hay que ser ordenados, sistemáticos, hay que ir proponiendo, hay que ir mirando atentamente, ese es un rol nuestro de asesores, que también a veces como que entre tanta cosa nos vamos perdiendo, entonces si somos sistemáticos, ordenados y eso lo vamos trabajando con los liceos para que ellos también vayan ordenando sus cosas, porque hacen mucho, se dispersan, yo creo en momento que eso se va a notar, se va a notar en sus propios aspectos, y que tiene que ver con resultados también, yo creo que se va a notar, en los mismos indicadores, de matrícula a lo mejor no, pero si en repitencia, todos esos otros indicadores, asistencia yo creo que algo puede pasar ahí, pero no es ahora es un tiempo, y que el trabajo sí se haga sistemáticamente, y ese es un tema nuestro también, **no podemos dejar a los liceos que vayan dispersándose, porque de verdad la demanda es ene, entre tanto proyecto y cosas que aparecen, y que te piden, que hoy día y mañana son días que no te permiten una continuidad de nada, porque tuviste que responder no se cuantas partes y devolver matrices, ene información que se les piden desde ministerio y desde sostenedor (37-D-b)**, el punto es que cuesta ver entonces como el hilo, en el año, o de todos estos años, los focos, entonces nosotros también mantener como la posición de no perdernos en eso porque también hay una invitación ahí ya vamos apoyando, pero no perder eso otro, que ese es un tema nuestro, de ser ordenados, sistemáticos, de hacer esta revisión, de ir evaluando lo que vamos haciendo, de ser bien críticos creo yo, no es como autoflagelarse, pero si es como no esto no está resultando y asumirlo, sabes que no lo estamos haciendo bien, porque uno se equivoca, aquí faltó ser más claro, o fui muy ambigua y tengo que asumirlo con el equipo con el que trabajo, no digo todo, pero si con el equipo de terreno y reconocer eso para que eso cambie, entonces esos son temas que tenemos que ver con equipo chico y equipo grande, son temas de reflexión permanente y de harta autocrítica, yo de verdad creo que hay equipos que son súper autocríticos, pero no todos, porque también como es tan complejo el tema, uno también está como vulnerable, pero equipos que son a mi juicio más autocríticos son los que han logrado ir haciendo los cambios, y yo lo he visto, y han sido autocríticos con todos presentes, así como nosotros nos dimos cuenta que esto no estaba...y tuvimos que hacer un cambio y asumimos el error, pero hay equipos que no, entonces ahí cuesta más hacer los ajustes, pero el ajuste tiene que estar porque son súper dinámicos los liceos, aun cuando hay cosas que se mantienen en el tiempo, son como rígidos, pero como van cambiando los temas a veces como que te van moviendo a ti también, entonces hay que estar como súper alerta en eso, entonces es eso, esa es la

estrategia en donde esencialmente estamos focalizados en priorizar lo que pasa en los liceos, en levantar los liceos, que ellos se vean más, que se posicionen más, pero desde que ellos también se la crean, que ellos vean que han hecho cosas que han sido súper positivas, en apoyar eso y con un equipo que en general, es un equipo que bueno es súper potente porque es un equipo que es súper comprometido, justamente con los liceos con los que trabajan, un equipo que no todos, pero que en general es bien reflexivo, un equipo que en ocasiones es bien autocrítico pero que tiene la idea permanente de poder hacer las cosas mejor, donde ahí hay que generar algunas formas para que eso se logre, pero donde si quieren hacer la pega bien y con un compromiso súper fuerte, lo que más veo es las ganas, el compromiso, disposición, **las condiciones nuestras han sido súper malas este año y ahí está el equipo con todas las dificultades y eso yo creo que tiene que ver con el compromiso y con la entrega, y eso le da un poder distinto, un power a la estrategia y yo creo que eso también favorece esta estrategia y eso se ve afuera, o sea nadie, ni ministerio jamás ni ha dicho ni va a decir que este equipo no es un equipo o esta estrategia no es una estrategia seria, una estrategia que está comprometida, un equipo que está comprometido (38-A-c)**

**Entrevistador:** Bueno quiero agradecerle por el tiempo, por el espacio y las reflexiones

**Entrevistado:** No de nada

## Anexo n°6:

### ENTREVISTA IV

#### Asesor: Docente con 6 meses de antigüedad

**Entrevistador:** Bueno, me gustaría saber ¿cómo se produce tu llegada a este programa?

**Entrevistado:** ya haber, recomendado por (*nombra a persona que trabajó en programa LP*) que conoce a una pariente mía, la cual le hace llegar mi currículum a (*nombra a compañera de trabajo*) y después de una entrevista con (*nombra a compañeros de trabajo*) quedo seleccionado en este programa

**Entrevistador:** Y en esa entrevista que tuviste ¿te esbozaron algo acerca del trabajo que tenías que hacer?

**Entrevistado:** Haber primero del momento que yo supe que (*nombra a compañera de trabajo*) estaba trabajando en este programa, yo me informé por Internet con respecto a los liceos prioritarios y lo que era y ahí recién empecé a esbozar un concepto de lo que en el fondo es este programa, con ese conocimiento previo llegué a la reunión y en la cual le hice saber ese conocimiento que tenía, a modo muy sucinto y en el cual ellos me preguntan más o menos si tenía algo de información con respecto al programa y también me dan un esbozo, más o menos cuales son las directrices del proyecto

**Entrevistador:** ¿Y qué directrices te esbozaron o tú habías esbozado?

**Entrevistado:** Haber, lo que me recuerdo que en el fondo a qué estaba dirigido, cuales eran los objetivos del programa, cual es el campo de acción que tenía el programa y sobre todo dándole énfasis al trabajo hacia el exterior, se podría decir de la provincia propiamente tal o sea, es importante que daba la posibilidad de que yo pudiera trabajar en un sitio un poco alejado de la ciudad de aquí de Viña del mar y de Valparaíso que en este caso implicaba (*nombra ciudad del interior de la quinta región*)

**Entrevistador:** ¿Y cómo comienza a vislumbrarse, ya más en específico aquello que tu con tu equipo de trabajo plantean hacer en el liceo donde te tocó?

**Entrevistado:** Digamos que nuestro caso es especial porque la evaluación anterior que tuvo la (*nombra universidad de la quinta región*) no fue muy positiva, dentro de la comunidad educativa del liceo y también como una... cuya evaluación tampoco fue muy positiva a nivel provincial, por lo tanto nosotros llegamos en un proceso ya de normalización del liceo en sí. En un principio no fue fácil, no fue fácil porque ya habían ciertos prejuicios con respecto a los trabajos externos que se podría decir de proyectos, de capacitaciones que va teniendo el liceo. Dentro del profesorado cierto existe un cierto prejuicio con respecto al trabajo de nosotros, por la forma en que ellos fueron tratados y evaluados en la experiencia anterior de la (*nombra universidad de la quinta región*), pero con la primera reunión que tuvimos, que fue con todas las instancias oficiales, fue (*nombra compañera de trabajo*), fue Provincial del MINEDUC, estuvo Sostenedor. Se presentó la eventualidad, la coyuntura de que en el fondo va a empezar a trabajar otra universidad y eso sirvió mucho para que los mismos profesores presentaran sus quejas ante esta situación, presentaron sus quejas y después de eso, ya en las primeras

reuniones y las primeras semanas de trabajo, ellos empezaron a darse cuenta de un trabajo distinto de esta asesoría.

**Entrevistador:** ¿Y que tenía de distinto esta asesoría?

**Entrevistado:** Cual es la diferencia principal, que desde un principio la idea que se trato de...o sea de que ellos entendieran o sea la idea principal que ellos entendieran era que este proyecto es un proyecto de acompañamiento de todos los procesos llámese institucionales y también pedagógico curriculares, directivos, por los cuales desde la misma instancia del liceo, empezar a generar espacios de socialización educativa y de desarrollo institucionales en los cuales ellos mismos son partícipes del proyecto y del trabajo que se está haciendo, a diferencia de la otra propuesta que básicamente tenía una operación con la capacitación, entonces cual es el asunto ahí que resultaba que los profesores entendían que este programa iba a ser un “cacho” más dentro de toda su agenda de trabajo y escolar que vienen desarrollando, entonces por ahí ellos no les iba a ser muy provechoso del punto de vista del tiempo ocupado y junto con ello también, el punto de vista del trabajo en sí, en el trabajo educativo en la práctica, pero se fueron dando cuenta que el proyecto se articulaba en base a empezar a construir los espacios educativos institucionales directivos, para ir conformando determinados equipos que a ellos mismos les sirvan como un complemento, el que no sea una carga para ellos.

**Entrevistador:** Y este acompañamiento del que me hablaste ¿Qué se entiende por acompañamiento?

**Entrevistado:** Haber, la idea es que en todas las instituciones, en todos los liceos, en todas las instituciones educativas, ellos mismos van generando determinadas prácticas, tanto educativas como también políticas, entonces el espacio nosotros lo podemos dividir en una micropolítica y una macropolítica, entonces en base a esas dos instancias se van desarrollando determinadas instancias de poder que pueden ser beneficiosas por algún lado pero también no pueden ser muy beneficiosas para el trabajo educativo, que tienen relación con la representación que tiene cada directivo o cada docente dentro del liceo. **Entonces, primero que nada el empezar a distinguir y empezar a entregarles determinadas herramientas para que ellos se sientan partícipes de su propio espacio educativo, que ellos se sientan partícipes o que ellos sean sujetos de su propio accionar (1-B-a).** entonces en base a ello ellos mismos tienen determinadas prácticas que vienen desarrollando hace mucho tiempo, diez, veinte años que tiene relación por ejemplo con desarrollo curricular, pedagógico curricular. Por ser un liceo técnico de (*nombra especialidad técnica del liceo*) hay materias muy específicas que solamente en la práctica las conocen y las manejan determinados docentes o directivos de esa institución, entonces si uno viene desde afuera, aun cuando tiene conocimientos teóricos frescos, es muy difícil entender determinados procesos educativos que son propios del mismo liceo, entonces para poder trabajar desde dentro, desde la base, desde abajo, es necesario abrir, es necesario construir con los mismos actores de la comunidad educativa determinado conocimiento que se pudiera o se puede conceptualizar como un conocimiento más explícito

**Entrevistador:** ¿Cómo es eso?

**Entrevistado:** Hay dos tipos de conocimiento dentro de una organización que son base, que son importantes, conocimiento tácito y conocimiento explícito, entonces en base al

conocimiento tácito el concepto de acompañamiento es ir descubriendo, acompañando ese conocimiento para poder conformar un conocimiento que sea más explícito y que a ellos mismos, con ese conocimiento ellos mismos se den cuenta y ayuden en su tarea educativa, llámese consejo de profesores, consejo de apoderados y también los consejos o reuniones que son las distintas instancias que van articulando la tarea educativa como tal, **entonces el concepto de acompañamiento tiene relación con ir descubriendo desde las mismas bases, desde el mismo se podría decir Alma Mater, del mismo tuétano del liceo las instancias en donde ellos puedan desarrollarse como un liceo más eficiente, del punto de vista eficiente de sus mismas prácticas (2-C-b)**, eso en el fondo es la asesoría técnica, una asesoría técnica porque se va diagnosticando determinados parámetros que tienen relación con determinadas debilidades, con determinados nudos críticos que son importantes poder resolver, para que ellos mismos no es cierto, puedan desempeñarse de mejor forma.

**Entrevistador:** ¿Y cómo ustedes van descubriendo estos nudos críticos como asesoría técnica?

**Entrevistado:** Porque primero se hace una radiografía documental, además de los diagnósticos que ya existen, vamos investigando y junto con ello vamos solicitando algunos documentos que son importantes, para ir visualizando como se estructura y como se organiza esa institución y dentro de esos documentos importantes el primero es... todos los documentos que así se generó siguiendo algún organigrama en donde ellos se visualizan como organización del punto de vista de la escala jerárquica y junto con ello todos los documentos que han trabajado como es el PEI, plan operativo, todos esos documentos para nosotros son insumos para partir desde sus propias prácticas el proceso de asesoría, entonces como una primera instancia nosotros nos organizamos y nos reunimos con sus directivos, llámese director y sub-director para que nos faciliten todos los documentos que ellos tienen que son importantes para el desarrollo y proyecto educativo del liceo.

**Entrevistador:** ¿Y esta forma de acompañamiento cómo percibes tú que ha sido aceptada en el liceo?

**Entrevistado:** como te venía diciendo en un principio fue...no te podría decir complejo, pero fue difícil por los prejuicios que se tenían respecto a esta asesoría, pero **de a poco nos hemos ido integrando al liceo, ellos mismo se han dado cuenta que han ido conformando determinados equipos como el equipo de UTP, el equipo directivo, que en las semanas se reconocen como tal y también trabajan juntos, por lo tanto les ha ayudado en su labor diaria y eso mismo nos lo han hecho saber, nos han hecho saber de que sienten que trabajan distinto, además ellos sienten que no ha sido una carga más dentro de todos los cursos que están haciendo y que les ha servido sobre todo para ir conformando determinados grupos, equipos que para ellos son importantes (3-B-a)** y junto con ello existe una voluntad enorme de parte de los directivos y también de los docentes de seguir adelante, de perfeccionarse y también ellos reconocen que dentro de los nudos críticos hay una baja, una debilidad en cuanto al trabajo en equipo y todo lo demás y como lo reconocen están ávidos de eso.

**Entrevistador:** ¿Y cómo ustedes visualizan el cómo trabajar estos nudos críticos, en términos de estrategia digamos?

**Entrevistado:** Primero para nosotros es principal el conformar lo que se llama la estructura, que es como el esqueleto dentro de la institución, para ir trabajando en equipo y en base a los distintos temas que vamos poniendo nosotros sobre la mesa, entonces en base a esos temas ir trabajando con el equipo directivo y junto con ello ir trabajando con el equipo pedagógico curricular, pero para ello la primera etapa del programa, que se llama normalización está vinculada con una normalización de los cargos internos del liceo, nosotros nos encontramos con que si bien es cierto existían los cargos, no estaban muy bien definidos del punto de vista incluso del sostenedor, ahí existe un director, un sub-director, un jefe de UTP, un jefe de producción y un orientador que se podría decir que conforman el equipo directivo, pero tenían distintas funciones y roles porque sus cantidades de horas de trabajo que necesitaban para su trabajo, para la eficiencia de su trabajo no la tenían, entonces está el director que se podría decir que tiene su cargo y sus horas pero el sub-director tenía su trabajo de subdirección pero también incluía trabajo de jefe de UTP, entonces hay una especie de mezcla, el rol de director si bien es cierto los representa, el subdirector como es uno de los mentores, de los ideólogos y fundadores del liceo tiene un poder mucho más abarcador que el mismo director, entonces ahí hay un conflicto de roles y el jefe de UTP a pesar de la gran cantidad de trabajo que existe en un liceo no tenía la cantidad de horario suficiente para poder trabajar todos los temas que integra un jefe de UTP, entonces en base a la regulación de esa dotación de cargos es que nosotros empezamos a conformar las estructuras dentro del liceo, lo importante es que se levantó una propuesta y se presentó con el mismo sostenedor, una propuesta que se levantó por los mismos actores entonces ahí estamos aplicando en la práctica lo que es el concepto de acompañamiento, fue un trabajo que más o menos nos costó un mes, un trabajo en el cual ellos mismos a través de una lluvia de ideas primero y a través de todas las competencias que ellos visualizaban importante para cada cargo, se conformó una propuesta que se presentó a sostenedor y la cual fue aprobada, entonces ellos mismos se empoderaron de ese espacio, de esa propuesta y por supuesto fue súper beneficiosa, fue un logro que ellos en un año no pudieron hacer, o sea a través de la consolidación de esa instancia y de la dotación de cargos, nosotros ya empezamos a trabajar con las distintas estructuras y los distintos equipos dentro del liceo.

**Entrevistador:** ¿Y en que se ha centrado el trabajo con estas estructuras?

**Entrevistado:** El trabajo en el equipo directivo, básicamente con una forma de poder trabajar a largo plazo, no solamente en el corto y mediano plazo, sino en planificar y no solamente planificar, sino también cumplir lo que se planifica, cumplir de manera normal, de forma concreta lo planificado durante el poco tiempo que se está trabajando en este año digamos, en el poco tiempo que queda y en base a eso que planificamos desde hace dos semanas planificamos el trabajo que queremos hacer hasta Diciembre, con el equipo directivo y con equipo de UTP, el equipo directivo se va dando cuenta y va teniendo conciencia del trabajo de planificación y que se cumpla y junto con ello en equipo UTP empezamos a trabajar lo que es los modelos pedagógicos, cómo ellos o sea donde se ubican, el paradigma que representan los modelos pedagógicos, si se ubican más en el modelo conductista, constructivista, tradicional y cómo a través de esa

ubicación ellos proyectan un trabajo en aula y junto con ello también un trabajo pedagógico curricular en los consejos de profesores.

**Entrevistador:** ¿Ustedes en alguna instancia se han encontrado con concepciones de los actores educativos que sean contrarias a las de ustedes?

**Entrevistado:** Si, siempre hay disensos que están relacionados con una visión distinta, pero que no ha sido grave. Haber el director tiene la voluntad de trabajar en equipo y de proyectar el liceo hacia un trabajo más colaborativo, el subdirector de a poco se ha ido... se podría decir familiarizando con estos conceptos, con estas formas de trabajo, porque como te iba diciendo como el subdirector era director antiguamente y fundador del liceo, él contiene mucho, integra mucho conocimiento que solamente él lo sabe, entonces eso también es una forma de poder que lo maneja, pero con nosotros se ha abierto de una manera súper positiva, entregando todas las herramientas y todos los documentos que para nosotros son importantes.

**Entrevistador:** ¿Y cómo han lidiado ustedes con estos disensos?

**Entrevistado:** ¿Cómo hemos lidiado? Conversando con ellos, en forma súper directa y honesta, haciéndole entender que el trabajo, si bien es cierto es un trabajo personal porque uno pone espíritu, es importante ir construyendo una institución, en determinado momento uno va a morir o nosotros pasamos, pero las instituciones quedan, entregar ese anhelo que ellos tienen para consolidar la institución va a ser beneficioso para todos, junto con ello también empezar a delegar algunas funciones, la idea es trabajar con la misma intensidad pero de forma mucho más concentrada, más definida y no tan difusa, tan dispersa, ese como que es el nudo que ellos tienen, trabajar en forma desorganizada, entonces construir...tener un esqueleto bien conformado y a ese esqueleto empezar a entregarle el cuerpo, la carne suficiente para que esté vivo.

**Entrevistador:** ¿Y cuáles dirías tú que son las principales dificultades con las que se han encontrado?

**Entrevistado:** Yo creo que tiene relación primero que nada con una cultura que tiende al trabajo más personal, al empoderamiento de determinados conocimientos por un lado(4-D-a), segundo una confusión de roles entre lo profesional y lo personal, les cuesta distinguir, al ser una localidad pequeña, se conocen todos, entre todos, les cuesta desmarcarse del plano personal al plano laboral y eso redundo en un aspecto profesional, o sea el trabajar profesionalmente hacia una visión no es cierto, no importando las cosas personales, o sea en el sentido de no importando los asuntos personales en relación a que el trabajo necesariamente se necesita de una crítica para poder avanzar, tratar de socializar determinados problemas que pueden ser individuales pero también colectivos.

**Entrevistador:** Y a la hora de analizar estos lineamientos de trabajo que tú me has esbozado ¿Tú dirías que estos lineamientos son compartidos por los demás equipos en terreno del programa, esto del acompañamiento, de la colaboración que mencionaste?

**Entrevistado:** Yo creo que si, por las reuniones que nosotros tenemos semanalmente hay determinados consensos en determinados temas, ahora del punto de vista conceptual quizás, etimológico quizás falta un poco de definición, porque venimos de distintas áreas de conocimiento, eso también complica un poco, pero del punto de vista más general si. Ahora del punto de vista particular con determinados

**conceptos que tienen que llevar a la práctica y desde donde lo abordamos quizás falta un trabajo ahí, de definición y de acuerdo, pero no es un asunto netamente de articulación de los conceptos que se están trabajando, porque como cada liceo tiene sus tiempos particulares y van en un proceso, en una etapa más avanzada o menos avanzada entonces claro cuesta (5-C-a).**

**Entrevistador:** ¿Cómo qué conceptos?

**Entrevistado:** Haber justo en la reunión anterior estábamos hablando del concepto de competencia que generalmente se trabaja... como cada proceso está como vinculado a por el año de trabajo o sea de normalización, de proyección, se trabaja el concepto de estructura el primer año y después de los procesos y se va dejando de lado el tema en términos del concepto de competencia, qué es lo que entendemos por competencia, cómo lo abordamos y desde donde lo abordamos, para poder desarrollar el concepto de acompañamiento, en el plano de las habilidades del conocimiento y las conductas que van teniendo tanto individuales como grupales en los liceos, en su actividad, como por ejemplo... hay otros más que se han tratado en las reuniones, más generales, pero eso.

**Entrevistador:** ¿Y tú crees que esa falta de consenso o de explicitación de qué entendemos por tal concepto, afecta en alguna medida el trabajo que tienen que desempeñar?

**Entrevistado:** Afecta en la medida de en qué etapa tu estás desarrollando el programa, en qué etapa te encuentras tu en el liceo, en qué etapa y en qué circunstancias uno está implementando el programa liceos prioritarios, hay muchas variables que manejar, o sea no es fácil encuentro yo, uno puede llegar con determinadas ideas, con determinados conceptos que aquí incluso en las reuniones los podemos desarrollar y profundizar y podemos hacer hasta unas cátedras sobre determinados temas, pero llegamos a la realidad y la realidad educativa en Chile es distinta, es compleja, entonces dependiendo de las circunstancias que como te puede afectar uno u otro, ahora como esto es lento, es un trabajo que va muy lento, está en uno también utilizar estos mismos criterios para darse cuenta que lo que uno puede desarrollar o qué lo que uno puede trabajar en el liceo, del punto de vista pedagógico o directivo, ahí también uno sobre la marcha... **hay insisto, yo creo que un espacio como de libertad, bien entendida para nosotros a través de nuestro criterio poder empezar a enlazar este puzzle que significa el trabajo en terreno, que es un verdadero puzzle, como empezar a ir coordinando de a poco las piezas y para eso se requiere igual como digo yo, mucho criterio y experiencia desde la práctica (6-B-b)**, o sea en ese sentido se requiere mucho de acompañamiento, o sea empezar a descubrir los códigos, los propios códigos que están inmersos en la institución, y esos códigos solamente lo conocen los mismos actores educativos, si ellos no se abren nosotros no los vamos a conocer nunca y no vamos a avanzar nunca, entonces va mucho de la mano de la voluntad de ellos mismos, y eso lo encuentro súper positivo, dentro de uno de los objetivos del programa es ese y yo creo que por ahí es la vía, porque por la otra vía de capacitar, de capacitar y capacitar a los profesores les va a entrar por una oreja y les va a salir por la otra porque están llenos de capacitaciones, están llenos de trabajo, entonces yo creo que en ese sentido es súper provechoso y atractivo esto de la metodología.

**Entrevistador:** Y a nivel metodológico precisamente ¿Cuáles son las principales fortalezas?

**Entrevistado:** Del punto de vista metodológico haber para el ámbito directivo y el ámbito de los pedagógico curricular es vinculante empezar a construir estas redes que tiene relación con la vinculación de estos actores, encuentro yo que es positivo, tratando de ir construyendo las herramientas desde los mismos sujetos de la acción se podría decir, y junto con ello también para nosotros también investigar sobre la acción, el concepto de investigación acción surge desde la misma práctica y después nosotros nos empezamos a dar cuenta de que existen determinadas variables, determinadas circunstancias, determinados temas que son recurrentes, en los cuales uno como que está investigando, se da cuenta junto con el diagnóstico para empezar a concretizar el plan de acción o el plan de asesoría.

**Entrevistador:** ¿Y eso de investigación acción que es, cómo se entiende?

**Entrevistado:** Es una metodología que va muy de la mano de la educación activa, es como...se inserta yo creo dentro del modelo paradigmático educativo del constructivismo, y que en el fondo yo creo que trata de desarrollar la reforma, pero el problema está en que la reforma hasta el día de hoy está en el plano de la cobertura y se ha profundizado poco en esta cuestión de los aprendizajes esperados, o sea tu puedes en base a la investigación acción un tipo de aprendizaje pero si no hay una evaluación que esté monitoreando periódicamente que eso avance es imposible tener una sistematización de experiencias de que nos sirva como retroalimentación y que bueno aquí estamos, por acá vamos, estos son los problemas, sigamos avanzando, entonces como todo modelo que se aplica así como con fórceps y aún cuando el proyecto...no, no están las estructuras bien desarrolladas, pasa lo que es hoy el Transantiago, cuanto tiempo se demoró lo de la selección de buses, de micros en Santiago, de ir construyendo las rutas, esas rutas que llegan a determinadas poblaciones y que son difíciles allá en la periferia, veinte, treinta, cincuenta años y de un paraguazo se corte todo ese trabajo y se implante un modelo que reemplaza lo que había y sobre la marcha como al...se produce eso, todo el proceso de lo que pasó, con la educación pasa lo mismo o sea han pasado, hemos pasado por muchos modelos que se han intentado implementar, por muchos paradigmas y esos mismos paradigmas han sido contraproducentes en las mismas prácticas de los liceos, porque de hecho hace un tiempo atrás los liceos técnicos tenían mucho más autonomía y libertad para construir sus propios proyectos y eso también por un lado sus pro y sus contra, o sea el pro es que van desarrollando dentro de sus propias prácticas sus proyectos, sus propias metodologías curriculares y pedagógicas pero también se van alejando de lo que se llama la política educativa, que se supone que para el estado le sirve de una forma de trampolín político.

**Entrevistador:** Y en el caso específico del liceo en que tú estás trabajando ¿Cómo trataron de llevar esta investigación acción?

**Entrevistado:** Estamos en eso, estamos tratando a nivel sobre todo pedagógico estamos trabajando ya desde más o menos tres semanas. Primero que nada el trabajo de los modelos pedagógicos, o sea el trabajo en sí de los profesores en donde se ubican, junto con ello empezar a construir ese conocimiento tácito que ellos manejan, conocimiento del punto de vista curricular o sea ellos planifican, cada profesor planifica su propia

clase y cada profesor tiene distintos modelos de planificación, y cada profesor tiene distintas visiones de lo que es la enseñanza aprendizaje, la idea es empezar a conformar un modelo estándar se podría decir, un modelo para consensuar con que planificación nosotros trabajamos, de esos nosotros cómo...donde llegamos a ese conocimiento, a través de que metodología, bueno se nos ocurrió en el instante sacar fotocopias a los leccionarios, no se puede, pero con la venia del subdirector le sacamos fotocopias a todos los leccionarios en los cuales la primera instancia que tiene el profesor para...donde registra todo el desarrollo de la clase, entonces sacamos fotocopias a todos los leccionarios y ya tenemos un...se podría decir un foco de conocimiento que es textual, ahora el otro foco vamos a ir a empezar a conocer a través de una entrevista, individual o grupal, que tipo de conocimiento desarrollan para empezar a confrontarlos con los documentos que tenemos nosotros ya, y la última semana el subdirector amablemente nos entregó, nos fotocopió la planificación de cada profesor y cada profesor es distinto, entonces a través de esas formas, de esas etapas llegar a un producto final que sea un modelo de planificación.

**Entrevistador:** ¿Y en alguna otra instancia han tratado de trabajarlo?

**Entrevistado:** Hemos trabajado súper poco los temas de la convivencia y la inclusión, súper poco, vamos a empezar a trabajar...concertamos el espacio que nosotros tenemos, que es el espacio del consejo de profesores, entonces llegamos a un acuerdo con ellos en planificar determinadas semanas trabajos que están relacionados con el tema de lo curricular y el tema de la inclusión y otras semanas el consejo de profesores lo ocupen para temas internos, entonces el tema de la inclusión lo hemos trabajado poco y uno de los lineamientos es el trabajo del reglamento de convivencia, que ellos ya lo tienen, trabajar desde el reglamento de convivencia que ellos construyeron, para poder perfeccionarlo y poder socializarlo más, que el reglamento de convivencia si bien es cierto está, en la práctica no se aplica, así como está el documento guardado.

**Entrevistador:** Te quería hacer una pregunta ya no tan centrada en el liceo sino a nivel más del equipo liceos prioritarios, me gustaría saber ¿Cuáles son las principales estrategias comunes que tú visualizas?

**Entrevistado:** Haber el trabajo colaborativo, la sistematización de las experiencias en determinados temas, el trabajo como se llama el manejo de información a nivel informático, eso también es positivo, el correo del mismo programa, la información por aquí por allá pero llega más o menos, mal, bien, pero llega, el tema de ir construyendo determinados conceptos, estamos en un momento coyuntural de la educación e igual se tocan temas que son importantes, qué se entiende por calidad de la educación, el mismo tema coyuntural de lo que es la reforma educacional, temas políticos educativos que también se tocan, el trabajo que se realiza como equipo, primero que nada en un liceo en particular y segundo dentro de la misma provincia, las reuniones intersectoriales aunque cuesta, cuesta un mundo poder juntar a todas las instancias que son importantes como el provincial, como central, como sostenedor, los directores de los liceos. La última reunión intersectorial ha sido provechosa, ha sido positiva y al ser positiva se proyectan otras reuniones que también van a ser positivas, lo que si no estoy de acuerdo es la cada vez mayor desvinculación del ministerio de educación en los liceos públicos, o sea aquí no podemos hablar de educación pública, tenemos que hablar de educación

municipalizada pública y lo que si a mi me causa un poco incluso de preocupación el empoderamiento cada vez mayor del rol del sostenedor que va teniendo y que va consolidando esta reforma educacional y a la vez también como ese sostenedor va teniendo un rol y unas líneas de acción que apuntan cada vez más a empoderarse él mismo, a través de todos los proyectos que se va ganando por las consultoras que él mismo maneja, todos los proyectos que son concursables, que se transparentan, pero que en la práctica no opera como tal, porque las mismas consultoras que se ganan esos proyectos muchos de los dueños son los mismos sostenedores, por lo tanto van a priorizar sus proyectos en contraste a los proyectos que intente aplicar el ministerio y como el ministerio de educación cada vez tiene menos poder y por ley se le está entregando más poder a los sostenedores, ahí se crea un conflicto sobre todo a nivel ya más particular donde perjudica sobre nuestros propios objetivos, un ejemplo en (*nombra ciudad del interior de la quinta región*) **nosotros el único día que podemos trabajar bien es el día Jueves y justo ese día el sostenedor se le ocurre poner un curso de capacitación a los profesores a la misma hora que nosotros estamos trabajando, entonces nosotros que es lo que te hace pensar, que es casualidad, que no es casualidad, entonces eso es lo que a mi me preocupa, la cada vez mayor desvinculación del ministerio con los liceos municipales y con ello también la propia desvinculación del estado con el ministerio (7-D-b).**

**Entrevistador:** ¿Y tú dirías que esa visualización de este mayor empoderamiento de esta figura del sostenedor es visualizada también en el liceo donde tú trabajas?

**Entrevistado:** No lo he preguntado directamente, pero si se dan cuenta de eso, por eso que para ellos nosotros somos como el último bastión y por eso también nos facilitan el trabajo, claro sostenedor les entrega herramientas, que muchas veces para ellos son súper beneficiosas como computadores, como notebook, como wifi para aplicarse sus propios programas, pero así como te dan ellos saben que también en un momento te lo van a quitar.

**Entrevistador:** Ya como para ir cerrando me gustaría que de todo el tiempo que tú llevas trabajando en el programa si yo te preguntara ¿Qué es liceos prioritarios de la Universidad de Valparaíso?, me gustaría que me lo definieras.

**Entrevistado:** Es un proyecto que tiene como objetivo principal trabajar en el ámbito de la gestión escolar, y en base a esa dimensión, a ese ámbito consolidar la institución escolar como tal y dentro de la institución, las distintas organizaciones en las cuales se desarrolla esa institución, y esa organización tiene relación con la conformación de las estructuras, con el desarrollo de los procesos inmersos dentro de esas estructuras y con la focalización y con el mejor desempeño de las competencias, eso, pero apunta al trabajo de la consolidación de la gestión escolar como tal, vista como a nivel macro.

**Entrevistador:** Bueno (*nombre de entrevistado*) te quería agradecer por el tiempo, por la disposición.

**Entrevistado:** Si, de nada.

**Anexo nº7:**

**ENTREVISTA V**

**Asesor: Psicólogo con 8 meses de antigüedad**

**Entrevistador:** Bueno para comenzar agradecerte tu presencia acá, tu disponibilidad. Y bueno tú estas al tanto de que está es una entrevista para el Seminario, que estamos llevando nosotros a cabo sobre Sistematización, y en general... O sea, precisamente son 2 temáticas las que estamos recogiendo para las entrevistas; una relacionada con el tema de los hitos y la otra es de la praxis. Entonces, como una primera pregunta sería ¿Cómo te enteras tú de la existencia del programa?

**Entrevistado:** ¡Eh!, yo el año pasado estaba haciendo mi tesis ahí. En el área comunitaria social, pero el tema era como formación ciudadana en el espacio educativo, y ahí con mi compañera habíamos conversado con (*nombra a compañero de trabajo*) para eso. Y de ahí entendimos que (*nombra a compañero de trabajo*) trabajaba en un programa que se llamaba “Liceos Prioritarios”, pero mayor contacto hasta el momento no había, y nos ayudo con algunos datos de los liceos y después... -eso tiene que haber sido como en Septiembre del año pasado- y después como ahora en Mayo cuando un compañero me manda un mail, -un amigo de la universidad- un rebote de la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) que andaba buscando gente para el programa. Así de simple, y ahí en la reunión que tuve con la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) me entere, leí un poco más del programa, y eso.

**Entrevistador:** ¿Qué te llamo la atención del programa?

**Entrevistado:** ¡Eh!, lo primero que me llamo la atención, en lo que respecta a la intervención es que sea de 3 años, porque generalmente el ideal de los proyectos de intervención –aunque no se le llame así, porque es muy violento- duren... o sea el ideal es que duraran 3 años mínimo, por lo menos la literatura dice que un proyecto que por lo menos dure 3 años, tiene mayor posibilidad de sustentarse en el tiempo; y uno esta acostumbrado a ver proyectos de 6 meses, un año. Eso fue un primer detalle que me llamo la atención y lo otro fue el trabajo de dupla, de psicólogo con docente, también me pareció como, lógico igual, pero igual me llamo la atención porque no lo había visto. Generalmente el psicólogo trabaja en la dupla psicosocial, con el trabajador social y para. Esa cuestión también me llamo la atención.

**Entrevistador:** Fue como un aspecto interesante.

**Entrevistado:** Sí ¡poh!, caleta.

**Entrevistador:** Ya, y más o menos ¿Qué sabes tú de la estrategia?

**Entrevistado:** Bueno de la estrategia me enteré una vez que ya estaba, comillas contratado, en una de las primeras reuniones, fue como una inducción, como habíamos llegado tarde como 3 o 4 personas nuevas. Cada área hizo su presentación, en que consistían. Y bueno lo que se es que bueno Investigación-Acción-Colaborativa, con un acento también en el tema de la autonomía (1-C-a), como un poco esta autonomía media anclada, por que tampoco son nunca niveles de

autonomía tan altos. Pero que en el fondo la idea es instaurar procesos y que estos procesos queden instalados en los liceos, que se generen espacios de ser parte de sus prácticas cotidianas, y ahí nosotros trabajamos después como... -al menos como yo lo entiendo- como facilitadores de esas instancias que productores de las mismas. La idea es que ellos se apoderen de esas instancias y después en el tiempo, me imagino ya en el 2º año, cercano al 3º y bueno nosotros ir alejándonos y apoyar más que nada (2-C-b).

**Entrevistador:** Oye, y explícame un poco eso de la autonomía como anclada ¿A que te refieres con eso?

**Entrevistado:** Es que de hecho me acuerdo que cuando vi la presentación, vi el programa, el power point que mostraban, hacía énfasis en el tema de la autonomía. Pero yo me acuerdo que después conversamos con (nombra a compañera de trabajo) y yo le deje claro que esa autonomía, si bien existe, también esta subordinada y lo hemos comprobado, o sea está mas que comprobado. La práctica esta subordinada a la toma de decisiones de otros actores que son más altos, en este caso sostenedor o MINEDUC, o sea, de repente se entrapa un poco el tema de la autonomía que puede tener el liceo, por eso que es como anclada, anclada a otras decisiones (3-D-a). Y eso creo que también, en el caso de nosotros, ha hecho que tengamos un poquito más o estemos un poquito más preocupados del tema sostenedor, porque muchas de las decisiones que el liceo quiera tomar van a estar en función de si sostenedor transa o no, y el liceo es conciente de eso y es una línea, que quizás en el programa no se ha tocado tan a fondo y que ahora por las ultimas reuniones que hemos tenido ya se han dado cuenta todos que si es relevante y que el sostenedor es un actor súper potente en toda esta triada, como en este mapeo de actores que influyen (4-D-b).

**Entrevistador:** Y que te pareció a ti la apuesta. Tu me estas hablando de que te hicieron una presentación ¿Qué era específicamente eso?

**Entrevistado:** A bueno las presentaciones era referida al tema de las áreas a la gestión directiva, gestión pedagógica-curricular y a la convivencia e inclusión y otro tema de los recursos que tenia que ver más con el trabajo con sostenedor o con MINEDUC dependiendo. ¡Eh!, no me pareció bien de repente, yo como era del área social, de repente como el área de gestión directiva me sonaba como a organizacional un poco y en parte lo es, pero te day cuenta cuando estay ahí que si, que en verdad es necesario... según habla de liderazgo o el tema de las competencias que a veces como... bueno que el mismo MINEDUC que pone la polémica, si son competencias individuales o se generan en el trabajo en equipo, son cuestionamientos que uno se hace, pero en la práctica vei que de repente, claro faltan esas competencias, o se da un tipo de liderazgo que ejecuta o obstaculiza de lleno la toma de decisiones de los otros actores que a los cuales esta subordinado, por ejemplo el equipo directivo al mando de un director que no te permite tomar decisiones como equipo, da cuenta de la forma de adoptar medidas y ahí uno va entendiendo claro que coherencia es la de la gestión directiva por ejemplo, abocado exclusivamente al equipo directivo y al EGE y bueno curricular. Quizás nosotros como psicólogos, al principio como que se ve más alejado eso, pero te day cuenta que igual hay harto que hacer también ahí desde como el tema de la psicología y

de allá se ve, claro por el tema de los resultados y el impacto que tengan en los recursos, que ya se ve como una línea fuerte, y ahí está el dilema de si uno lo aborda desde instalar procesos, por ejemplo, el tema de la planificación, el tema del sentido de... que quizás son súper importantes, pero que no necesariamente te van a llevar a resultados directos en términos de puntaje del SIMCE o de la PSU, que es también un poco lo que se espera, es como la demanda del liceo a la vez, que desde el MINEDUC esperan que al final, la presencia del equipo Liceos Prioritarios quede un impacto también en esos puntajes (5-D-b). Ahí está también el dilema si uno se centra más en obtener mejores puntajes, en que ya es casi hacer entrenamiento de PSU y focalizar todos los esfuerzos en castellano y matemáticas que son las áreas que son evaluadas o instaurar estos procesos y ahí el dilema que ...

**Entrevistador:** -que genera como la disyuntiva-

**Entrevistado:** Claro y es general... Y entonces lo que si yo creo que cada equipo en terreno, al menos yo me he dado cuenta, tiene como su grado de autonomía porque por más que haya un lineamiento de lo que hace el programa en si, y cada área tiene también ciertas posturas o posiciones al respecto, en el momento de estar en terreno, se toman decisiones que va son de la dupla, con el liceo y en la relación que se de con el liceo y sus representantes (6-B-b). Entonces yo creo que ahí se da ¡poh!... yo cuando vi el power y hablaba de autonomía yo veía que la autonomía se daba más en el equipo en terreno, que lo que uno pueda dejar como autonomía propiamente tal en el liceo. La dupla si tiene autonomía, en el mismo equipo, o sea la misma forma de trabajo del equipo, del equipo como todos nosotros, te permite esa autonomía y uno va viendo que de repente en ciertos liceos se centraron más en esa área de convivencia, otros más en lo pedagógico, otros con una visión más organizacional y otros como más integral, y ahí es distinto y yo creo que se da, bueno en parte porque el diagnóstico también levanta información del liceo y las características, si el liceo ya tenía una base que la orientaba hacia esas áreas o hacia esas temáticas, uno llega y se suma ¡poh!(7-B-b), entonces también es como ir direccionando, esa parte es como entretenida.

**Entrevistador:** ¿Qué te parece esa forma de trabajo?

**Entrevistado:** ¿Cuál, la de dupla?

**Entrevistador:** Y la del equipo también.

**Entrevistado:** ¡yah!, yo encuentro que es interesante porque... o sea, no me imaginaba cuando salí de la universidad que iba a trabajar en una pega en donde un tercio del tiempo que teni destinado a trabajar, lo teni para trabajo en equipo de reflexión, y tiempo en trabajo de dupla considerado dentro de tu tiempo salariado por ejemplo, eso va me llamo mucho la atención como que en el fondo, además que uno de repente haga pega extra fuera de los horarios, pero que te consideren ese espacio promueve ese tipo de conversaciones que se dan y a veces claro no llegamos a nada porque no vamos a cambiar el mundo en una reunión de equipo conversando sobre la educación, pero si te hace de repente “clic” escuchar otras posturas y desde otras experiencias también que son súper validas y que igual enriquece, a uno lo va enriqueciendo, y te va como ampliando esta mirada y también como la tolerancia (8-A-d). Tu deci ¡ahh! de repente, de por ser colocaste que el profe era el problema. Te

day cuenta que no, que el profe es un actor más, a veces víctima, a veces victimario y en esa relación se va dando, pero interesante la dinámica que se da como trabajo... **antes la rotaba, quizás, claro como estamos todos en tantas cosas, quizás hay reuniones como que son intrascendentes, pero la gran mayoría tienen un sentido y han generado cosas interesantes y que este último tiempo, quizás nos hemos dispersado, pero es por la contingencia misma de lo que esta pasando en cada liceo y que las demandas son fuertes y no hay tiempo (9-A-c).**

**Entrevistador:** Quisiera saber ¿Cómo es tu experiencia en el terreno?, ¿Qué ha significado para ti eso?, ¿Cómo lo vives en el día a día?

**Entrevistado:** Bueno nosotros con la (*nombra a compañera de trabajo*) vamos una vez a la semana a Cabildo, por la distancia, pero bueno y el próximo año ya tenemos planeado ir 2 veces, pero uno dice, claro si al ir una vez el nivel de relación que pueden generar no es mucho, pero no ha sido así, yo creo que por el contrario. Como el mismo hecho de que nosotros vayamos una vez a la semana de que el día que vamos se aproveche bastante bien, como que se optimiza hartito el tiempo y también ya lo han ido entendiendo de a poco, yo creo en el liceo y ya lo que verbalmente te dicen, sí, no tienen espacio, y ya se ha transformado como un poco en una práctica de decir, ya este espacio lo voy a tener sí o sí, te esperamos y cuando llegamos están, a no ser que haya alguna contingencia que ya se escapa de lo que uno puede predecir, y el terreno bien, o sea, de repente hay poco...uno cae como en la...bueno yo creo que le pasa más a los profes que a los psicólogos, el tema de no poder hacer cosas como concretas, así como meterse al aula y... porque no es parte de la línea de trabajo, o sea, en el fondo fortalecer el trabajo docente, pero no estar metido en el aula y hacer, apoyar y hacer trabajo como docente, que yo creo que a los profes les cuesta un poco... los profes deben sufrir, los profes del equipo, que les tira la piel por estar ahí. Y a uno igual, de repente le gustaría tomar decisiones que ¡hueón! se escuchan decisiones que ya se toman y que en verdad a veces están como fuera de toda lógica, y a uno le gustaría poder tomar la decisión, pero tampoco es parte de nuestro rol, o sea, ahí uno busca como a veces dar cuenta de la situación, y ahí también siendo realista, uno intenta persuadir porque tiene cierta postura e intenta poner su punto de vista.

**Entrevistador:** ¿Tú crees que está puesta la visión de cada uno ahí...

**Entrevistado:** -si la subjetividad...-

**Entrevistador:**...la psicología, la pedagogía, o uds. trabajan más como 2 personas como un equipo, o se pone aunque uno no quiera el acento en esa mirada?

**Entrevistado:** No, yo creo que depende de la dupla igual. Eso lo hemos conversado otras veces, pero a mi lo que me pasa con la (*nombra a compañera de trabajo*) es que estamos como bien coordinaditos, y eso es porque igual conversamos hartito fuera de lo que hacemos en la pega, y bueno el mismo viaje de 2 horas te permite ir conversando hartito, entonces voy conociendo y como que ya mas o menos uno va cachando como es tu dupla, o como piensa y que pensaría ante tal cosa y no en ese sentido yo creo que pocas veces entre comillas, como que nos hemos pisado la cola y contradicho sobre ciertas cosas que me dice, yo creo que podí hacer esto y yo digo que no, que podría hacer esto otro y tiramos las 2 opciones al trabajo del equipo directivo, pero ahí me refiero, que en el fondo, como creo que a nivel más profesional tanto el profe como a

nosotros los psicólogos de repente hay ciertas... las reuniones de equipo que uno va como escuchando la situación de liceos, tiende a tirar lo que uno creería que se podría hacer y ahí se encuentra un poco, entonces como que uno al principio intentaba hablar harto y no ¡poh!, el ejercicio es de repente no hablar tanto y facilitar ese espacio para que ellos hablen y hay que pedirles, que cuando más hablan ellos más se van conociendo y uno se da cuenta que estas instancias como de equipo directivo, no las tenían, no las aprovechaban y recién se están dando cuenta que por ejemplo el UTP le dice: sabe que “Dire” yo no estoy de acuerdo con ud., cosa que no se había dado antes. Y ese tipo de espacios, yo creo que por ahí va la necesidad del trabajo en terreno, pero uno tiene que aprender también de repente a callarse o no, a contener esa opinión, a veces porque obstaculiza o porque desvía el tema (10-B-a). Eso como creo que en este último tiempo ya me es más fácil, pero en un principio... además que estoy llegando a un lugar donde tenía como...-¡ahh!, llegaron los asesores en terreno-, como que van hacer estos tipos o... y después dicen a claro se ven como lo mismo que nosotros, no hacen nada diferente, las propuestas no son nada nuevas, pero tampoco vinimos a inventar las otras, o sea, que es como un poco lo que espera el liceo que vengan... como que uno venga con grandes cambios y después ellos se dan cuenta que no son grandes cambios, sino que son cosas que ellos ya sabían, pero que no han hecho o que en el momento que las hicieron no funcionaron y quizás este sea un momento que con el apoyo de nosotros que se den las condiciones para que se hiciera junto.

**Entrevistador:** En base a eso que me hablas del apoyo de uds. ¿Cómo llevan uds. el trabajo en la práctica?, ¿Qué más o menos es lo que hacen en el sentido de que lineamientos siguen, o si hay un cierto sustento teórico de alguna forma de trabajar en particular?

**Entrevistado:** Bueno con todo esto, del tema de los pocos tiempos que hemos tenido este año, como ya se supone que es el primer año, después de hacer el plan de asesoría nos hemos dividido con la (*nombra a compañera de trabajo*) un poco, entonces ella está trabajando con UTP en las mañanas y yo paralelo estoy con orientador e inspector general, como intentando conformar los equipos de ambos, del UTP pedagógico curricular y del EGE, y ahora si uno por “x” razón alguno está desocupado se suma a la reunión del otro y después tenemos reunión de equipo directivo y ya en la tarde los consejos de los profes que ahora por el tema... porque están haciendo una capacitación del equipo directivo en (*nombra ciudad del interior de la quinta región*), vamos a disponer de todo el tiempo de todos los consejos de profes así que ahí vamos a tratar de trabajar con ellos. Pero normalmente nos dividimos así, igual está conversado y yo se lo que va a ser la (*nombra a compañera de trabajo*) con UTP y la (*nombra a compañera de trabajo*) también sabe lo que estoy planteando yo, porque lo conversamos antes, como que entrega material, como ella está ya en el otro liceo también tiene más información, me pasa material o me conversa a mí de... te lo voy a pasar, tal texto, o estamos en la idea de empezar a pasar un par de textos como para ir introduciendo un poco más en la temática, al menos yo en el tema de convivencia e inclusión, como entendiendo de que es inclusión, que es convivencia, más allá de lo que ellos puedan tener, y la (*nombra a compañera de trabajo*) lo mismo del tema de los sentidos pedagógicos y va por ahí, o

sea, la idea es también darle un sustento, más que teórico, como al menos lo que pasa en el tema de convivencia e inclusión es que tengan como un modelo, como el de comprensión, o sea que ellos puedan estar entendiendo lo que esta pasando no se ¡poh! puede ser un modelo ecológico, o un modelo sistémico, eso va a depender de lo que más o menos ellos de idea tengan, quizás no teóricamente, pero en la práctica, y de lo que estén dispuestos a hacer también, pero yo creo... no se si tampoco ser majadero y centrarse tanto... y a mi tampoco me interesa que se sepan el modelo ecológico y que te digan los niveles...

**Entrevistador:** Pero, yo te lo estoy planteando en base a lo que uds. hacen, ¿me entiendes?, es como desde la estrategia, ¿Cuáles son como ciertos principios que tiene la estrategia?

**Entrevistado:** En función de la estrategia, ya ahí me aclaraste la pregunta, yo creo que el tema de la participación. Si hay una línea que más nos ha hecho sentido a nosotros con la (*nombra a compañera de trabajo*) ha sido el tema de la participación, y el hecho de hacer diagnóstico y trabajar con los profes los nudos críticos y trabajar con los centros de alumnos y los centros de padres, también actividades para levantar datos, trabajo con el grupo directivo y después también en el mismo plan de asesoría proponer líneas de acción que si bien explícitamente no dicen participación, pero en el fondo si son espacios para fortalecer el centro de alumnos, fortalecer el centro de padres. Va en esa línea, crear este equipo de convivencia e inclusión para abordar estas temáticas mas que nada, yo creo que siempre en el EGE, constituir el EGE que es fundamental también en la parte directiva, yo creo que siempre va por esa línea de la participación, a mi es la que más me hace sentido y que mas que nada en (*nombra ciudad del interior de la quinta región*) también, porque no estaba esta participación, entonces era como un visto vacío, de que por favor generar estos espacios, y también esta la disponibilidad, o sea la disposición, yo creo que esa es la línea, el tema de la participación.

**Entrevistador:** Y en base a lo relacionado con lo mismo ¿Qué entiendes tú por la estrategia de este equipo?

**Entrevistado:** ¿En que sentido?

**Entrevistador:** ¿Cómo la definirías tú?

**Entrevistado:** ¿La estrategia del programa?

**Entrevistador:** Sí, está en relación con lo que sabes de ella.

**Entrevistado:** Si ¡poh!, es que claro, el punto es, si es en relación a lo que como yo te dije que cada equipo tiene como cierta autonomía, yo creo que en la práctica esta estrategia no está tan... no se si la estrategia que sale en el power point que presenta el modelo de “Liceos Prioritarios”, creo que no es lo mismo que se está llevando en los espacios en terreno.

**Entrevistador:** Oye cuando me hablas de ese power point, descríbemelo un poco, más o menos, yo no lo conozco, así que ¿Qué es lo que plantea más o menos ese power?

**Entrevistado:** Mira yo me acuerdo porque, de hecho la primera anécdota, la primera vez que conocí a la (*nombra a compañera de trabajo*) y la primera vez que fui a (*nombra ciudad del interior de la quinta región*), fue el día en que el programa se presentaba en (*nombra ciudad del interior de la quinta región*), y yo no había visto ese power, y yo no había visto a la (*nombra a compañera de trabajo*), y expusimos los 2 el power y yo

miraba y hablaba, o sea la (*nombra a compañera de trabajo*) hablaba y después me metí yo, y fue bien curioso porque nos reíamos después porque igual estuvimos bien coordinados a pesar de que no habíamos hablado, la única vez que habíamos hablado fue en el auto, en el viaje y lo que me acuerdo de ese power es que claro plantea los lineamientos, ahí el tema de la autonomía, el tema de la participación como una estrategia, el trabajo colaborativo, no me recuerdo si había una tercera, pero al menos el tema de la participación y el trabajo colaborativo era como lo que más énfasis se hacía, y después las líneas de acción, o sea del trabajo por área, y la modalidad de esta asesoría de esta dupla docente-psicólogo y estrategia de Investigación-Acción-Colaborativa, y eso, de eso daba cuenta el power a grandes rasgos y bueno que eran 3 años, el primer año que era normalización de las estructuras, el segundo año los procesos, y el tercer año, ya al final como instaurando estas prácticas.

**Entrevistador:** Tú me estas hablando de que la estrategia, así como estrategia es difícil de llegar e implementarla en la práctica, porque las duplas disponen de cierta autonomía o cierta libertad, entonces a lo mejor no se hace tanto lo que está establecido ahí.

**Entrevistado:** No, no se si no se hace pero... no, si se hace de hecho, pero por ejemplo, depende de las condiciones del liceo en ese momento, porque por ejemplo, siempre tengo la idea de cuando estamos con la (*nombra a compañera de trabajo*), escuchamos a (*nombra ciudad del interior de la quinta región*), y en (*nombra ciudad del interior de la quinta región*) el trabajo es súper pedagógico, el trabajo colaborativo, la planificación interdisciplinaria entre distintos departamentos, trabajo de departamentos, pero siempre desde esa lógica del trabajo participativo, o sea del trabajo colaborativo que a la vez igual es participación, pero nosotros en la condición de (*nombra ciudad del interior de la quinta región*) al menos del (*nombra al liceo donde trabaja*) estas prácticas no están, y (*nombra ciudad del interior de la quinta región*) ya venía con esas prácticas y nosotros no ¡poh!, nosotros no, entonces se dan otro tipo de participación y el trabajo en (*nombra ciudad del interior de la quinta región*) era un poco el momento del liceo. **Lo hablamos en una reunión que no todos los liceos estaban partiendo de la misma base, de hecho el mismo (*nombra ciudad del interior de la quinta región*) que es como el emblemático, no tenía las condiciones básicas y otro liceo, como por ejemplo el de (*nombra ciudad del interior de la quinta región*) que tenía un equipo psicosocial inserto dentro del liceo, entonces son condiciones que igual te influyen a la hora de llevar a la práctica esta estrategia, y uno se va acomodando a las condiciones que hay (11-C-b).**

**Entrevistador:** Tú desde que llegaste acá, ¿notas que han habido cambios?

**Entrevistado:** Yo estoy de Mayo acá, igual no es tanto, pero el otro día lo decía, **si hay un cambio o al menos va un ruido cada vez más fuerte y va es tema esta línea de los recursos que tiene que ver más con la relación liceo-sostenedor y que en el fondo pasa a ser la relación equipo, el programa “Liceos Prioritarios” con sostenedor y MINEDUC, porque va se ve como en ciertos liceos al sostenedor como un obstaculizador de estos procesos y donde el MINEDUC no tiene mucho campo de acción, porque son entes distintos, con distintas lógicas y eso yo creo que, claro ahora hace sentido escuchar que el equipo debería centrarse en el trabajo con sostenedor, así como uno se instala en el liceo (12-D-b), instalarse con sostenedor y**

**generar relaciones que permitan coordinar acciones y después no estar topándonos, como lo que esta pasando ahora que los liceos están con capacitación y literalmente nos roban el equipo directivo los mismos días que los equipos van a terreno, y ese tipo de descoordinaciones que en algún momento parecían ser casuales ya son como parte del año, de estos 2 años que lleva el programa, y va hace ruido, ya la gente de los mismos equipos en las reuniones hablan del tema sostenedor, y yo creo que eso, no se si todavía es un cambio, pero va se esta visibilizando ese problema y obstaculiza y retrasa los procesos, y en el fondo es bien complejo, desvía la atención (13-D-b).**

**Entrevistador:** Y si hiciéramos un viaje más o menos al pasado o lo que te han contado ¿Qué encuentras tú de todo el proceso que lleva la estrategia que ha sido o han sido cambios importantes o significativos? Bueno claro tú llegaste en Mayo, pero por ejemplo ¿Qué es lo que te han contado a ti, el mismo equipo? Que te ha contado el equipo, mira antes trabajábamos así de esta manera, después hicimos esta otra cosa.

**Entrevistado:** La verdad que así como...bueno con la (*nombra a compañera de trabajo*) tengo la experiencia más de (*nombra ciudad del interior de la quinta región*), el trabajo con (*nombra a compañero de trabajo*) y, bueno en el caso de ellos decían que los errores que cometieron ahora les están penando y ese tipo de cosas que igual es información... bueno el caso de la (*nombra a compañera de trabajo*) que pasa, que es la asesora del equipo que esta en 2 liceos y en distintos momentos, entonces tienen como esa posibilidad de enmendar los errores que cometieron en el otro liceo, como experiencia piloto. En estos liceos que son “nuevos” y donde ya tienen más rodaje, yo creo que como la experiencia de liceos prioritarios en si es nueva, es lógico que los equipos en terrenos también quieran un poco como tanteando o le costara o bueno en el fondo no es fácil llegar y meterse a un liceo y hacer lo que hacemos. Y claro, ya ahora esos aprendizajes, yo creo que han quedado porque de hecho cuando uno habla con (*nombra a compañero de trabajo*) de la asesoría del EGE me dice, no uds. van bien, claramente los liceos de la segunda cohorte van a tener más resultados que los de la primera. Pero en parte es porque los de la primera ya han permitido ese aprendizaje y de esos errores y de esas prácticas también buenas, por que ha habido prácticas buenas, que te permiten a ti como ir tomándolas e ir tanteando, pero si ¡poh! hay un error hay una... se cuentan anécdotas y... igual te van dejando cosas. Yo creo que el punto es eso, que quizás en un principio ninguno de los que estaba acá había tenido este rol de asesor, excepto algunos que por la Fundación Chile, pero los demás, para nosotros como psicólogos en asesor educacional suena como igual novedoso, sino trabajas en “Liceos Prioritarios” donde trabajas como asesor educacional, o sea, como en la línea educacional, sino en un... ya instalado en un colegio propiamente tal.

**Entrevistador:** Y, a ti te hicieron una entrevista no cierto, para entrar acá y que te preguntaban mas o menos ¿Qué crees tú que fueron las cosas que tu dijiste o tu apuesta como persona para trabajar en este equipo, que te dijeron ya, este sí?

**Entrevistado:** Bueno yo tuve una entrevista, fue con la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) y bueno en un contexto en que la universidad estaba en paro, sino teníamos donde juntarnos nos juntábamos en medicina y yo no había tenido ramos de educacional...

**Entrevistador:** -¿No habías tenido?-

**Entrevistado:** No ninguno, yo era clínico y comunitario, así que ningún ramo educacional, y mi única...yo ubicaba a la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) así como de nombre y después cuando la vi la reconocí al tiro, yo creo lo que para mi... o sea, me favoreció el haber hecho mi tesis en formación ciudadana, en el espacio educativo, entonces ya estaba bien metido con el tema, de hecho habíamos trabajado en el tema del marco conceptual, marco teórico, la contextualización como histórica de educación, entonces, los objetivos fundamentales transversales, nos habíamos metido de lleno en el tema de la formación ciudadana en esos objetivos transversales y los contenidos mínimos obligatorios, entonces igual me manejaba en eso, como conversando con la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) y también un poco... bueno el mismo hecho de tratar de tener como tesis y estar todo un año dándole al tema de la formación ciudadana te da pie para hablar de educación y para dar tu opinión y pararte desde una posición, y por otro lado, yo creo que para mi fue un plus, que yo hice mi práctica en Olmué y la verdad es que yo soy patiperro, así que en términos de las distancias no eran problema y para la (*nombra a integrante de coordinación del programa*), cuando me contó que era (*nombra ciudad del interior de la quinta región*), fue lo último que me dijo, así como bueno lo último que es (*nombra ciudad del interior de la quinta región*), y para mi no era un problema porque si ya había estado en Olmué ir a (*nombra ciudad del interior de la quinta región*) era cambiar de dirección no más, pero la distancia ya no era tema, pero cuando converse con la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) igual, bueno es que la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) es como súper cordial, entonces como que te facilita el dialogo, entonces yo le conté lo que había hecho y nada ¡poh!, no hubo mayor cuestionamiento, me dijo que tomara la decisión, que lo pensara, pero yo la verdad es que no lo pensé mucho, así fue como que dije ya, de hecho fue un Martes, y yo el Jueves fui a Cabildo, no así no había mucho que pensar, además que entre que me contacte con la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) y la reunión igual leí cosas, busque en Internet, encontré cosas de “Liceos Prioritarios” y me interiorice un poco en como era el trabajo, de esta política como un poco nacional del programa “Liceos Prioritarios”, como de una experiencia piloto y me pareció re-interesante, y eso.

**Entrevistador:** Que piensas tú, de tu ideología que puedes tener como persona que hace cierta sintonía con esta forma de trabajar, con la estrategia de trabajo, con la forma como se trabaja en el equipo grande, en las duplas. ¿Cuál es tú, por decirlo así, tu apuesta ideológica que de alguna manera hace sentido o no hace sentido con la forma de trabajar acá, con la estrategia?

**Entrevistado:** Yo creo que a mí, lo que más me ha gustado del programa, majaderamente el tema de la participación, porque igual es real, o sea, pongámonos por ejemplo **en el trabajo que hacemos en las reuniones de equipo, o sea, se plantea un tema, pero sobre ese tema todos podemos dar nuestra opinión, no hay como una voz que...de los más altos que te direcciona esa conversación, o sea lo va facilitando y guiando un poco, pero no imponiendo, y eso ya nivel de equipo, de nosotros mismos ya tenemos señal de participación (14-B-c)** y también lo que uno puede hacer en los liceos también, o sea como son estructuras tan rígidas de repente, llegar con este

discurso e intentar instaurar estas prácticas, estos espacios, ya es una forma de participación y voy viendo como de a poco se van soltando, los profesores, o los mismos agentes del equipo directivo. Yo creo que a mí el tema de la participación, además que me es coherente con mi formación como en el área social como más comunitaria y ahora hasta estoy haciendo un diplomado en el proceso de intervención comunitaria, y **tiene que ver de lleno con el tema de la participación, de que nivel, que grados de participación le doy a los actores que son parte de tu intervención también. Y que eso nosotros en una presentación (nombra a compañero de trabajo) y yo lo cuestionamos un poco después de haber ido a una jornada en Santiago de salud, cuestionamos esto de que niveles de participación le estábamos dando a los alumnos dentro del programa “Liceos Prioritarios”, porque la línea va muy dirigida de repente a los docentes, a los directivos, pero el tema de los apoderados y los alumnos queda un poco en la voluntad (15-B-a).** Por eso te digo la autonomía, en la voluntad del equipo en terreno, en el caso de nosotros con la (nombra a compañera de trabajo) a nosotros nos hace sentido y porque ella también en una transparencia en su liceo, el de no haber tomado tanto a los cabros y a los apoderados en su momento y darse cuenta ahora que son fundamentales también, tan fundamentales como los profesores o el equipo directivo, y eso tiene que ver con la lógica de la comunidad educativa, como comunidad, **yo creo que eso quizás al principio se atomizó mucho el trabajo, en el primer año en los primeros liceos, en los docentes, en el equipo directivo, que es una línea fuerte, pero se dejó de lado una parte, y si no está todo integrado siempre va haber una parte que te va a costar, o que no va a facilitar que vayamos en la dirección, no sé si correcta, pero la dirección que el liceo quiera tomarse (16-B-a).**

**Entrevistador:** ¿Cómo crees tú que, de alguna manera se ha vivido esta experiencia desde el principio hasta lo que lleva hasta ahora?

**Entrevistado:** Yo creo que aquí dentro del equipo, yo creo que aprendizaje ¡poh!, o sea no hay duda de que todos los que están aquí en el programa desde el principio y los que nos hemos sumado ahora, **si hay algo transversal, es que hemos aprendido mucho, claro los que no estamos tan ligados al tema de educación se aprende de hecho a trabajar en equipo, a trabajar con tu dupla, el ampliar la mirada respecto a temas que igual a veces uno tiene visión desde su casilla, su ubicación profesional y te voy ampliando el discurso, y te voy dando cuenta que las cosas no son tan circunscritas como uno cree (17-B-b)** y además que también y **es súper relevante para que haya un buen trabajo de equipo, las personas que conforman ese equipo y aquí el ambiente es súper grato, la gente se lleva bien, y eso que hay un tema transgeneracional que tampoco son todos los de todos de edad, hay como un “magazín” de edades y de personalidades, bueno típicas de cualquier grupo en el sentido de la diversidad, pero esa diversidad se maneja bien y las relaciones son buenas, instancias de recreación y son cosas que facilitan también cuando se dan estos espacios y este tipo de relaciones también facilita, que más allá de lo que es amistad también se compartan temas de la pega y hay apoyo y oye y tu como estoy haciendo esto, oye yo lo estoy haciendo de tal manera, a mí igual buena, me podrías prestar esto, sí y ahí está (18-A-d).** Yo creo que los lineamientos de la estrategia del programa creo

**que se han implementado más en el equipo de trabajo que en los liceos propiamente tal. El trabajo colaborativo, cuando uno habla con, oye sabi que (nombra ciudad del interior de la quinta región) hizo tal cosa, ¡ahh! yo tengo el power te lo mando, nosotros en (nombra ciudad del interior de la quinta región) estamos haciendo este lineamiento, ¡uy! esta bueno. El trabajo colaborativo entre nosotros se ha desarrollado bastante (19-B-c), se entiende que los liceos no hayan tenido el mismo espacio porque es difícil en todas partes, el mismo hecho de que nos juntemos todas las semanas acá facilita eso. Yo creo que ha sido como, bueno como toda intervención es bidireccional o sea, yo creo que sujetos de intervención hemos sido ambos porque si bien hay una estrategia, la estrategia llega tanto a nosotros como los interventores y a ellos como intervenidos y a la vez nosotros aprendemos de ellos y es bidireccional (20-B-c).**

**Entrevistador:** O sea, en estos 2 niveles digamos que se aplica más en el nivel de equipo, que en el terreno.

**Entrevistado:** Yo creo que es más fácil implementarlo en un principio porque estamos todos en este... además que yo creo... bueno también, yo creo que con los profes en particular. Los profes que están en el programa igual son power, o sea, tienen como una visión... hay en su universidad... algunos que son más conservadores, mas pragmáticos y otros que tienen más un discurso social como educación popular y eso enriquece caleta el discurso del equipo, o sea, nosotros como igual por la formación tenemos como esa mirada un poco más amplia, pero también somos como parsimoniosos, mediadores. Acá no ¡poh!, acá esencialmente el tema de las discusiones que se generan al abordar los temas se dan entre los profes porque hay posturas diferentes, y yo creo que eso enriquece muchísimo el trabajo de equipo y uno va aprendiendo de eso y después uno va seleccionando que discusión es más coherente o no, ya es parte de uno.

**Entrevistador:** Bueno en base a eso del trabajo en equipo tu caso igual es distinto porque, o sea, claro tu me hablas que trabajas mucho con (nombra a compañera de trabajo) y todo, pero uds. realmente como que trabajan de a 4, entonces ¿Cómo es el tema de esa coordinación?, ¿Qué crees tu que has aportado en eso?

**Entrevistado:** Bueno es que ahí se dan las condiciones, porque el hecho de que el programa este con 2 equipos en (nombra ciudad del interior de la quinta región), el mismo hecho de optimizar recursos y nos vamos todos juntos en el mismo auto, ahora no esta siendo así, pero por problemas de que en los liceos no se da el trabajo paralelo, pero si ¡poh!, es interesante igual porque ahí uno se va dando cuenta de cómo la estrategia se baja y la bajada tiene diferentes espacios, porque por ejemplo en el (nombra a liceo del interior de la quinta región) las condiciones que tenía el liceo daban un pie para trabajar un tema más organizacional, más de los perfiles de cargo, y es porque no estaban los cargos, había gente que estaba desarrollando 2 funciones a la vez, como que esa estructura no estaba normalizada, entonces daba pie para trabajar ese tipo de lineamientos, el organigrama... Nosotros en el (nombra a liceo donde trabaja) teníamos otras condiciones y nos daba pie para trabajar de otra forma, más meternos en el tema de ¿Cuáles son, o porque esto aporta tales resultados?, al menos en la etapa de diagnóstico. Y ahí uno se va dando cuenta de que si bien la estrategia es la misma, la condición del liceo va haciendo que el equipo se valla direccionando y eso habla bien también de la

flexibilidad del equipo en terreno, de no imponer esta estrategia por sobre las condiciones que están en el terreno, eso es súper importante y al margen de que estemos haciendo cosas diferentes con el (*nombra a liceo del interior de la quinta región*) también hay líneas en común, bueno común que tenemos de trabajar lo directivo, lo pedagógico, lo convivencia e inclusión principalmente y compartir ciertas... oye nosotros proponemos esto, quizás podríamos coordinar este trabajo y hacerlo en conjunto. Ese tipo de cosas también es enriquecedor y aparte que los 4 tenemos miradas más o menos diferentes, obvio ¡poh!, somos personas diferentes, así que sobre ciertos temas habrán percepciones diferentes y criterios diferentes y conversarlo igual hace bien porque de repente uno se cuestiona y se puede replantear o resignificar ciertas cosas... nosotros tenemos 2 equipos de trabajo, el grande y el (*nombra ciudad del interior de la quinta región*) y aparte el equipo de dupla.

**Entrevistador:** El tri-equipo.

**Entrevistado:** Claro.

**Entrevistador:** Oye y ¿Qué sabes del principio del programa, de cómo se armó este cuento, esta forma de trabajar?

**Entrevistado:** Mira ahí me pillaste, yo creo que...

**Entrevistador:** -del principio no conoces mucho-

**Entrevistado:** ...no, lo que si conozco, o sea, se que los profes... o sea, gente del equipo que estaba desde más tiempo, bueno obviamente (*nombra a los compañeros más antiguos del programa*), no se, si se me escapa alguno...

**Entrevistador:** Pero por ejemplo, ellos te han conversado algo de cómo era en un principio la dinámica.

**Entrevistado:** No de ahí tengo poca...yo creo que más estado de...

**Entrevistador:** -poca referencia-

**Entrevistado:** ...si, de repente claro la (*nombra a compañera de trabajo*), me comentaba ¡oh! que claro, por ejemplo, que el tema del trabajo de las reuniones de equipo ha tomado un poco más fuerza a veces en... como que... yo creo que el mismo aprendizaje de trabajar en equipo, que quizás, antes se hablaba mucho y no se llegaba a nada, como que se está concretizando más como un producto de la reunión, o sea, acá a veces igual vemos que se nos escapa de las manos y termina siendo como un espacio de catarsis, pero igual hace bien, pero no, de como del origen mismo del programa, no mucha información, tampoco pregunto... uno lee la contingencia.

**Entrevistador:** Cuando tú me hablas de la estrategia, me mencionaste Investigación-Acción, ese es como uno de los conceptos. Hablando conceptualmente ¿Qué otros conceptos crees tú, que están en esta estrategia de trabajo?

**Entrevistado:** ¡Mmm!, voy a redundar en los mismos: Investigación-Acción, el trabajo colaborativo, la participación, las tomas de decisiones, el tema un poco de la autonomía, yo creo que va por ahí, no me atrevería a hablar de las competencias porque yo no se si... de hecho yo hice ese trabajo, cuando empecé a averiguar sobre el programa conté a otras universidades que ejecutaban proyecto "Liceos Prioritarios", con otros lineamientos y me acuerdo de la (*nombra a una universidad*) si no me equivoco, que uno veía, era mucho desarrollo de competencias y mucho de hacer capacitaciones y ese era el trabajo que iban a hacer ahí, y yo creo que eso, en el caso de nosotros no va por

ese lado, si bien realizamos capacitaciones o las jornadas, son súper poco alejadas y a temas específicos, no es una constante de que nosotros estemos capacitando, y eso da cuenta en el fondo de cómo estamos entendiendo a los sujetos de intervención así como el encuadre, si lo vemos como en un encuadre negativo de la falencia, de la ausencia de ciertas habilidades y competencias necesarias para desempeñar ese cargo o lo vemos desde un enfoque más positivo de plantear que quizás el momento no permitió que se dieran ciertas... o no se dieron las condiciones que facilitarían el trabajo, pero que con el trabajo de equipo integrado, permite desarrollar esas competencias, que se pueden desarrollar en la práctica y no como parte de algo aislado, como una incubadora.

**Entrevistador:** Claro, ¿Y tú crees que eso es distintivo de esta estrategia?

**Entrevistado:** Sí, bueno yo creo que, al menos en la reunión que tuvimos con (*nombra a funcionario del MINEDUC*), si ¡poh!, yo también doy un poquito de cuota a eso, o sea, el hecho de que, ya si bien algunos liceos no han tenido resultados que se esperan y que eso ya es un problema más de ministerio, porque ministerio espera resultados que son, no se si se ven en el momento mismo, yo creo que a eso repunto, me voy a escapar un poco, pero yo creo que es un tirón de oreja para el programa el hecho de que debería estar considerada una evaluación post-intervención de “Liceos Prioritarios” un año después, por lo menos un año o dos después de hacer seguimiento a los liceos, porque es obvio que el resultado, si nosotros estamos haciendo un trabajo con 1º medio, o sea el 1º medio que entro el primer año con nosotros, cuando nosotros salgamos va a estar en 3º, recién en cuarto se va a ver el impacto de estos niños que desde 1º medio, han visto estos cambios en el liceo, desde que el profe planifica hasta que trabaja en departamento, y a que acá se trabaje de esta manera en los contenidos o en la evaluación misma, hace que ese cambio, el resultado que se pueda dar de eso, se va a ver en cuarto, y si nosotros vamos al 3º año, de esos niños de 1º, obviamente no va a ver un resultado tan significativo. Y yo creo que ahí el programa debería ser un poquito más visionario y considerar que el tema de la evaluación post-intervención, y quizás después publicar, y te aseguro que va a ver un cambio en el resultado, yo creo que eso es un tema no menor. Y volviendo un poco al tema del trabajo, de la modalidad de trabajo del programa, yo creo que el de nosotros es distintivo y yo creo que en la práctica si se lleva...

**Entrevistador:** -es una apuesta diferente-

**Entrevistado:** Sí, es una apuesta diferente y en la práctica si se lleva a cabo, si hay trabajo colaborativo, si hay participación, si hay autonomía, distintos niveles, y eso va a depender de cómo es la dupla un poco, y de cómo son las condiciones del liceo, las condiciones actuales del liceo. Pero de que se da, se da y eso es bien rescatable también, yo no creo que un liceo se escape de esta línea.

**Entrevistador:** Yo me he dado cuenta por lo que tu me has dicho que hay más a la base como ciertos conceptos sueltos como autonomía, participación y bueno todos los otros que me has mencionado y que por ejemplo, que un modelo teórico, sino que ciertos lineamientos serían estos conceptos y no un modelo teórico propiamente tal.

**Entrevistado:** Nosotros igual hicimos esa crítica en su momento cuando nos presentamos con (*nombra a compañero de trabajo*) esa vez, o sea, de preguntar por cual era el modelo teórico que sustentaba la intervención, o sea, por el modelo ecológico, el modelo construccionista, modelo no se ¡poh!, por competencias. Y bueno fue

reconocido por el mismo equipo que en realidad no ha sido así, pero eso... bueno que en el trabajo del equipo en realidad es Investigación-Acción, y el riesgo de la investigación-acción, es un poco caer de repente en la acción, más que en la investigación y quizás por ahí ha sido un poco como lo más complicado que puede llegar a tener el programa, en términos de que no se ha reflexionado sobre esta... teniendo el capital humano y el recurso humano en términos de conocimiento y de experiencia para poder dar un giro y analizar un poco sobre que modelo teórico nos estamos posicionando para hacer la intervención.

**Entrevistador:** ¿Tú crees que eso es importante?

**Entrevistado:** Sí ¡poh!, yo creo que es importante, pero tampoco es... va a la par, o sea, es importante, pero no excluye, tampoco puede mermar nuestra energía para lo que esta pasando en el día a día, yo creo que hay un equilibrio ahí. Claro tal vez sería en el fondo contratar a gente que estuviera haciendo eso, o destinarle más horas y ahí hay un tema de las platas que ¡uff! ese es el temón del programa, entonces es... Bueno el tema de las platas también... y yo creo que eso también es loable, habla del compromiso de la gente que esta en el programa o sea, que haya gente que no le paguen de Enero y que estemos a Noviembre e igual siguen yendo al liceo y todavía tenemos ímpetu, y habla aparte del proceso mismo, de que también que es la apuesta ¡poh! y te senti igual a lo largo diferente, de hecho este espacio de pega es diferente y se reconoce como tal y aunque te paguen cada un año, la gente esta ahí (21-A-c), y ya los que no pueden quedarse, y yo si lo he escuchado, me lo ha contado harto la (nombra a compañera de trabajo) y otras personas, que la gente que se ha ido, no se ha ido porque el programa no les guste, sino que porque no han podido sustentar su diario vivir, el tema de lo económico ha sido como un obstaculizador (22-A-d), ahí y que pone en riesgo el programa de cierta manera porque se puede ir yendo gente que igual es súper potente y que está haciendo bien su trabajo, que penca que lo económico este mermando el trabajo en equipo también (23-A-d).

**Entrevistador:** Oye y bueno en base a lo que te estaba contando...

**Entrevistado:** -¿del modelo?-

**Entrevistador:** Sí, ¿Qué crees tú que significa o en que se traduce de que hoy no hay un modelo así establecido claramente?, tanto lo positivo como lo negativo que pudiera tener este aspecto.

**Entrevistado:** Claro si me preguntas a mi, ya la respuesta es juicio personal, porque yo no soy muy teórico para mis cosas, o sea, si bien para mi es una referencia, y entiendo la teoría como marco o los modelos teóricos, como un modelo desde aquí, que te permiten posicionarte y ya, como estamos entendiendo la realidad, de que manera y teniendo claro eso, yo creo que lo demás se va construyendo en la praxis (24-A-b), entonces también no se si es tan necesario, tan como concienzudamente en relación al tiempo en validar teóricamente ese tema. Yo si creo que, y esa es la lógica de la Investigación-Acción, que en la acción tu vay creando conocimiento y ese conocimiento, lo que están haciendo uds. en el fondo sistematizar te va a permitir agarrar ese conocimiento que se ha producido desde el interior del programa y de la experiencia misma de trabajo en terreno y dar una mirada y decir mira todo lo que hemos producido da lineamientos de que en la praxis se esta conociendo también lo teórico, y yo creo que

esa mirada nos faltaba, o sea, y por eso la necesidad sentida del tema de la sistematización de las prácticas y que claro, la utopía, es que la sistematización la haga la gente que esta participando en el mismo proceso, pero la realidad de los tiempos también dificulta ese tipo de trabajo, además que la sistematización como práctica en si misma esta poco interiorizada en el trabajo de los equipos en terreno, por ejemplo, el mismo hecho de tener una bitácora de trabajo, ya es una forma de sistematizar que te permitiría recabar harta información y analizarla, pero claro también depende de si en un principio no estabay conciente de eso...

**Entrevistador:** -de cada uno-

**Entrevistado:** Claro, es que es complejo, yo creo que para la gente, una vez que se termine el programa y se llega a hacer una segunda versión del programa, por decirlo de alguna forma, yo creo que hay ciertas cosas que todos sabemos que vamos a tener que hacer, que ya son como aprendizajes de lo nuestro, como el tema hasta que se te ocurre... que como la bitácora de repente ya te va ir posicionando desde un marco explicativo-analítico que te de cuenta de que es lo que vamos a hacer y de que no se cometan errores que se han cometido, o la forma de entrar y del tema del sostenedor. Todo eso te da información para lo que viene, ojala que venga algo así, que se de esa oportunidad y que venga algo que permita ir aprendiendo, que es la gracia de la sistematización también ¡poh!, evaluar tus procesos y sobre esos procesos -no evaluar-, analizar tus procesos y sobre esos procesos rediseñar o reencauzar, lo que no se este dando en la práctica de la forma que tu conceptualmente o en el papel tu pusiste que en el equipo no se está dando.

**Entrevistador:** Ya ¡poh!, eso sería y ahí estamos. ¡Muchas Gracias!

**Entrevistado:** A transcribir ahora...

## **Anexo n°8:**

### **GRUPO FOCAL**

#### **Participantes:**

**PARTICIPANTE 1: Asesor. Psicólogo con 8 meses de antigüedad**

**PARTICIPANTE 2: Asesora. Psicóloga con 10 meses de antigüedad**

**PARTICIPANTE 3: Asesor. Psicólogo con 2 años 4 meses de antigüedad**

**PARTICIPANTE 4: Asesor. Docente con un año de antigüedad**

**MODERADOR:** Bueno para empezar esta es un focus Group o grupo focal, para el Seminario de Titulo del tema que estamos llevando a cabo de la Sistematización de Experiencias y que esta principalmente referida al tema de la estrategia de trabajo. Entonces la primera pregunta sería ¿Cómo vieron uds. en sus inicios la estrategia de trabajo?, ¿Cómo se planteo, cuando se conformo el programa? Cada uno va a tener visiones distintas, pero del momento en que uno llego acá que fue lo primero que vio de esta forma de trabajo, de esta estrategia.

**PARTICIPANTE 1:** Haber, yo como el más nuevo voy a partir. Haber lo primero, obviamente la (*nombra a integrante de coordinación del programa*) me hizo llegar el plan de trabajo, y cual era la estrategia de la Universidad de Valparaíso para los “liceos prioritarios”. Me gustó, pero también la encontré cándida y políticamente poco jugada, aunque sí, en ciertos aspectos un poco políticamente incorrecta, lo que tendí a leer cuando hice la práctica y los otros proyectos. Entonces por eso me interesó un poco la pega para ver como era entrar desde esa visión.

**PARTICIPANTE 2:** Haber, yo que soy la segunda más nueva de este grupo. Me llegó la propuesta primero para trabajar, yo no sabía en que, pero me interesó igual porque necesitaba trabajo primero, así que ahí me cambió todo el panorama. Luego cuando ya vine a hablar con (*nombra a integrante de coordinación del programa*), me explicó que se trataba de una asesoría a ciertos liceos de la región y luego leí ya el plan, el plan de trabajo que ya estaba confeccionado por otra dupla... entonces empezamos a trabajar yo y mi dupla, entonces también lo vi como... en realidad no me sorprendió mucho porque eran como las cosas esperables dentro de lo que uno podía hacer dentro de un colegio y luego cuando ya vine y conocí al equipo de trabajo, no se si fue el momento pero me tocó una reunión donde se hablaron los temas de una encuesta algo así pero lo encontré un poco elaborado, esa fue la sensación que me dio porque esa vez todas las personas que estaban eran más o menos antiguas, entonces era como bien elaborado lo que estaba pasando, y yo ni siquiera había ido al colegio. Entonces me costó un tiempo si... ya más en el terreno como que más me apropié del plan porque yo no lo había hecho, no había hecho el diagnóstico, entonces fue un poco lento el proceso, ha sido lento en realidad hasta el momento así como de apropiación de la estrategia. Al principio en realidad no le tome la magnitud de lo que se trataba asesorar un liceo prioritario, que es mucho más complejo ya cuando uno va al terreno.

**MODERADOR:** Y por ejemplo desde ese entonces ¿Qué cosas les han llamado la atención, desde ese primer momento hasta lo que lleva ahora?

**PARTICIPANTE 1:** Por lo menos a mí, el equipo de trabajo, de hecho es una de las cosas que más me ha sorprendido gratamente porque me había tocado trabajar y normalmente los grupos de trabajo que tienen que ver con las Cs. Sociales o ONGs o en la parte pública que fueron las 2 partes donde tuve experiencia antes, son grupos de trabajo súper rico, se hecha mucho la talla, pero en sí el trabajo es vertical, siempre te mandan, en cambio aquí que se discutieran los lineamientos abiertamente, uno pudiera expresar una opinión política e ideológica incluso, dentro de la pega y que eso pudiera producir algún cambio dentro del programa me pareció interesante (1-A-d), aparte que en el grupo de trabajo haber en teoría eran 2 tipos de personas, así como sacando un calculo rápido estaban los que estaban desde el principio, los cabros que estaban súper jugados y el resto que fuimos llegando éramos profesionales jóvenes que recién veníamos egresando o que egresaron hace poco, relativamente poco, un año, y lo otro era gente que a pesar de tener pega tenía la media jornada aquí, a pesar de tener problemas por ejemplo de cuando pagaban y todo, igual se mantenían acá, era un grupo interesante, tenían por lo menos, al principio prioridad más en la pega que preocuparse de cuando te iban a pagar o cosas por el estilo (2-A-d).

**MODERADOR:** Y a ti ¿Qué te llamo la atención para llegar acá?

**PARTICIPANTE 3:** Haber lo que pasa es que en el tema de como del inicio del programa, ¿estrategia?, ¡estrategia! No había una estrategia y eso es un tema que un poco se converso más de una vez dentro del equipo, que alrededor después de uno 4 o 5 meses recién apareció algún tipo de atisbo de posible estrategia y es cuando nos llama un poco ministerio a hacer eso (3-A-b). Ahora en general tiene que ver con encontrarse con un programa, si me preguntas a mí de porque me llama la atención, tiene que ver con un espacio, uno: que trabaja con la educación publica municipalizada, que me pareció interesante. Dos: que explicita o al menos en lo términos de referencia dan cuenta del ministerio (4-A-a), las conversaciones iniciales que tuvimos con el ministerio, dan cuenta de una especie de aprendizaje básico que tiene el ministerio con la experiencia de “escuelas críticas”, ¡yah! y una de esas cosas es que en vez de tender a ser un programa tan estructurado cómo fue el “liceo para todos” o los programas auxiliares en las escuelas críticas, dicen ya hagamos algo más amplio y les dan más libertades a las universidades para hacer sus correspondientes apuestas (4-A-a), de hecho con esa palabra lo explican y es interesante porque en las primeras reuniones ellos dicen ¿Cuál es su apuesta?, no nos preguntan ¿Cuál es la estrategia?, ni del contexto que tenga sino que ¿Cuál es su apuesta?, así brutalmente, entonces eso es interesante. Yo creo que eso a mi en lo personal me llamo la atención porque significaba, que más allá de las declaraciones de buena gente que pudieran venir del ministerio, existía como una especie de posibilidad de hacer algo diferente y de tantear ahí el proceso (4-A-a). Además que me parecía también interesante que el ministerio haya partido desde ese principio, exigiendo que hubieran profesores en los equipos, me parecía aprendizaje de parte del ministerio, esta bien que aprendan algo después de tantos años, y eso fue para mi

interesante. Pero en términos de la estrategia, la estrategia para los que partimos, la verdad es que la estrategia ha seguido. **Como que uno puede hablar de la estrategia de que cosa más interesante no, porque no había algo la verdad, era súper difusa, lo único que había en términos estratégicos era este paraguas del SACGE que no es precisamente lo más motivante que hay, pero este paraguas era como lo único que había de estratégico, esta cosa de dividir las cosas por ámbito, esa cosa de que trabajas en 4 ámbitos y que el quinto que es el resultado tiene que tener algún tipo de impacto (5-A-b)**, eso fue todo, de ahí, es que la verdad no.

**MODERADOR:** Y uds. ¿Qué piensan de eso?

**PARTICIPANTE 2:** A mi lo que me llama la atención ahora que (**PARTICIPANTE 3**) nombra ciertas cosas, yo ya llegué cuando había una estrategia en sí, por lo tanto mientras más la fui conociendo, más me fue llamando la atención el planteamiento de la estrategia, o sea cual era su mirada, desde a donde se paraba la estrategia, que es un poco como decía el (**PARTICIPANTE 1**) un poco políticamente incorrecta en algunas cosas, poco frecuente a lo que las escuelas en realidad están acostumbradas a realizar, entonces esa como mirada más... no asistencialista hacia la escuela, -no sabe que nosotros le traemos la panacea o nosotros vamos a venir a solucionarles a uds. las cosas- más que nada es como nosotros vamos a venir a colaborar con uds. a acompañarlos en un proceso y que uds. mismos vayan dándose cuenta de... ¿entendi? con la mirada de nosotros, ni siquiera con la ayuda, sino que con la mirada, entonces es eso a mi como que me llama la atención.

**MODERADOR:** Yo tengo entendido que en un primer principio se habla en este documento de las bases técnicas que mencionan el acompañamiento ¿Qué entienden uds. por eso?

**PARTICIPANTE 2:** Esta es la segunda vez en la semana que me toca definir acompañamiento.

**PARTICIPANTE 1:** Demuestre aprendizaje compañera...

**PARTICIPANTE 2:** Bueno para mi acompañamiento, voy a seguir con la idea de lo que estaba diciendo recién. El acompañamiento en el fondo yo lo distingo de la ayuda propiamente tal, porque el acompañamiento en sí parte del aprendizaje de la propia institución, o sea el acompañamiento lo hacemos nosotros, pero nace de la experiencia de los procesos de las mismas instituciones, de las mismas escuelas, donde nosotros no cierto, no es que vayamos a darle tareas nuevas, sino que vamos como dice el término a acompañar los procesos y un poco a dar otra mirada también creo, en esas forma de trabajo quizás plantearles ciertas fortalezas que tienen, de repente hacer críticas constructivas o dar sugerencias de otro tipo para que ese proceso sea más fácil en el fondo, va de la mano con facilitar el proceso, entonces el acompañamiento va más allá de dar receta o dar soluciones a ciertos problemas, sino que más bien aclarar o visualizar bien en el fondo cual es el proceso en sí, dentro del mismo trabajo de la escuela, sin agregarle nada nuevo digamos, nada que venga desde fuera, nada que venga desde nosotros inventado, eso es lo que yo creo.

**MODERADOR:** Y ¿Tú que piensas?

**PARTICIPANTE 1:** Yo que vengo desde el sulfuro de la intervención psicosocial, entiendo acompañamiento, de hecho fue una palabra que me llamo la atención, claro si

uno empieza a leer un poco a Fullan, te parece perogrullo, o sea si viene un tipo desde Santiago a decirle a una escuela municipal que se esta cayendo a pedazos en Ovalle, no tiene mucho sentido, pero el problema que el acompañamiento en si, como la mayoría de los libros que aparecen en lo que tiene que ver con el ambiente social, vamos a poner Cs. Sociales como amplio, pero dicen cosas relativamente perogrullo, pero no te dicen cómo hacerlas, entonces el acompañamiento puede terminar perfectamente acompañando y los tipos te piden hagan una capacitación y termina como una intervención psicosocial clásica de un modelo de competencias, **entonces uno de los problemas que el acompañamiento parece un pilar dentro de la propuesta de la UV, por eso decía que me parecía inocente en ciertos aspectos porque es un pilar, pero la nueva, o sea, es una palabra que parece bonita, casi irrefutable si tu deci, porque intervención psicosocial desde fuera es un poder, a un acompañamiento que viene participativo, compartido entre todos, que nace desde el liceo y es rebatible desde la parte teórica, pero al llevarlo a la práctica al como lo haci, yo creo que ese ha sido uno de los mayores conflictos que ha tenido la intervención (6-C-b), porque muchas veces los profes y del liceo y de la comunidad educativa, que de hecho podría ser hasta discutible si son comunidades educativas o no, es el hecho de que ellos te piden que intervengas, no me vengay a participar, dime que tengo que arreglar, entonces tener que chocar todos los días contra eso de repente empieza a ser un poco difícil porque podi crear alianzas negativas y teni que cuidar de todo un ambiente para lograr mantener una línea de acompañamiento, que tampoco queda claro que es (7-C-b).**

**PARTICIPANTE 3:** Haber un par de cosas, uno en relación al concepto de acompañamiento, es igual de difuso el concepto que todos. Haber partamos con una cosa acompañamiento pareciera ser un concepto que nace del SICPA, y que toma el ministerio y en el momento en que lo toma el ministerio cierta respuesta anímica tiene que haber en el trabajo. En esos ires y venires, yo creo que hace sentido el concepto de acompañamiento sobre todo porque el programa esta situado en una Escuela de Psicología y específicamente en un Departamento de Psicología Educacional que tiene un fuerte vinculo ideológico y conceptual con las teorías experienciales, rogerianas, gestálticas en donde precisamente esta cosa de la no directividad hace mucho sentido a las personas que son parte y que dan el puntapié inicial al cuento, estamos hablando de los docentes que son parte de la universidad ¡yah!, entonces el acompañamiento un poco claro, tiene esta idea de no se si alguna vez lo han escuchado, es muy mamón, pero esta cosa de que tuve un sueño y el hombre que enfrenta a dios, oye a veces estaban las huellas en la arena y habían 2 solamente y a veces habían 4, ¿Por qué me abandonaste?... claro cuando dios le responde no es que cuando habían 2 huellas era yo quien te sostenía ¡yah!, y esto tenia que ver con esta cosa de la no directividad de que yo estoy ahí, y te acompaño y te apoyo. **En el camino empezamos a tensionar el concepto y fue lo mismo, por eso te digo que cuando ministerio nos exige un poco de hablar de cual es nuestra estrategia, se empieza a tensionar el concepto rápidamente precisamente por lo que dice el (PARTICIPANTE 1), por que al final acompañamiento no decía nada ¡poh!, podía serlo todo, y eso es lo que generaba confusión, esencialmente eso (8-C-b).** Haber si me preguntay a mi ahora que significa acompañamiento. Yo creo que

esencialmente tiene que ver con un concepto que trata de responder aparte a un objetivo central y que es un acento que nosotros como programa o por lo menos algunos de nosotros consideramos que es fundamental, que es el tema de la autonomía, en pocas palabras no es el acompañamiento a cualquier cosa, es acompañar el proceso hacia procesos autónomos y ahí está donde la compañera habla de esa cosa de facilitador, hay elementos como por ejemplo uno, tu me decías que no se sabe cómo, pero yo creo que no es que no se sepa cómo, **por lo menos viendo como partí, o sea claramente uno con los diagnósticos partí con la gente, hacerlo desde afuera sería ya claramente... eso no es acompañamiento, acompañamiento te dice no, diagnóstico hágalo con la gente, trate de hacer los procesos más participativos posible, ya hay por lo menos como definir el problema (9-B-a)**, yo creo que después no se sabe porque diablos se hace y todo. Segundo cumplir roles como facilitador como decía la cumpa. Yo no sé si esta cosa que no se haga nada, nada que venga desde afuera, y yo creo que precisamente es lo que hay que discutir dentro del equipo en algún momento, o esta cosa de generar una relación más dialéctica con las comunidades, yo sé que son comunidades a propósito, no creo que no hayan comunidades educativas, son comunidades educativas siempre, porque están en el espacio educativo, hay como cierta comunión que les da sentido.

**PARTICIPANTE 1:** Depende de que se entienda por comunidad también.

**PARTICIPANTE 3:** Lo podemos discutir, yo creo que es ese el punto.

**MODERADOR:** Se puede discutir, así que discútanlo.

**PARTICIPANTE 3:** Entonces, se me fue la idea, ¡ahh! claro, yo creo que es como un tema de mantener una relación como más dialéctica un poco... yo creo, que la verdad es que aquí nadie impone realidades y tampoco es que no se impongan, aquí debatimos realidades, yo creo que es una concepción desde aquí, de que las teorías contextualizan y se discuten o se debaten las realidades desde el conflicto. Entonces tenía la comunidad escolar, tenía una asesoría técnica, van a debatir una realidad y en ese debatir realidades, de repente si voy a... hay cosas que podían entregarles como recursos productos hechos...

**PARTICIPANTE 2:** Claro, yo estoy de acuerdo contigo, pero lo que me refería es que siempre poniendo el énfasis en las experiencias de ellos...

**PARTICIPANTE 3:** Claro, en las necesidades de ellos, de hecho contextualizado, por que el de ellos en la comunidad más amplia...

**MODERADOR:** Oye perdón, hablando de contextualización vamos a poner un poco al compañero al día en el sentido de que bueno lo que se estaba hablando más o menos en un principio es de ¿Cómo te enteras tú del programa, de los inicios, que es lo que veías tu en los inicios del programa?, ¿Qué aspecto te llamo la atención? Y por último ahora estábamos discutiendo el tema, cuando el ministerio pone en este documento de las bases técnicas, menciona el acompañamiento ¿Qué se entiende por eso?, en eso más o menos está la discusión, así que te invito un poco a que nos des tu opinión, y nos cuentes de tu experiencia.

**PARTICIPANTE 4:** Bueno yo ingresé por ahí por Enero, y me puse al día con algunos documentos y principalmente cuando a mí se me explica el sistema de trabajo a mí me llama la atención, porque bueno como docente siempre había estado inmerso en una comunidad educativa y siempre estamos bombardeados por este tipo de intervenciones

ya sea de psicólogos o asistentes sociales o diferentes disciplinas, y una de las cosas que siempre molestaba era la patudes que de repente algunos llegan así como que anday en los espacios y muchas veces no tomando el parecer de las cosas que pasaban ahí y como se iban dando y dando en algunos casos recetas, que bueno **de hecho en los colegios como que demanda eso también, el tema de la receta (10-C-b)**, entonces cuando se plantea el tema de participar acá en el programa, se da una visión de que es una parte el tema de trabajar en el colegio, si bien es cierto se da algún tipo, no de intervención, digamos de acompañamiento y ahí empezaron a definirme un poco lo que era el acompañamiento, porque **obviamente el acompañamiento uno lo va construyendo, o sea, pese a la definición que ellos me dieron en un comienzo que fue el tema de guiarlos, y ser prácticamente en cierta forma como una varita, o una ayuda o una ventana para ellos (11-A-b)**. Haber en estos momentos uno se va dando cuenta de que el acompañamiento igual es bien complejo, o sea significan varias variables que se van destapando, porque uno empieza en un comienzo con el liceo, pero paralelo a eso uno se va metiendo con el sostenedor, con el ministerio, entonces van muchos actores remando no se si para el mismo lado, pero supuestamente debiesen ir para allá y entonces el acompañamiento se va haciendo cada vez mas complejo, si más o menos de la visión que yo tenia en un comienzo del programa ha cambiado, igual yo he ido avanzando yo diría un poco más, me he ido creyendo un poco más el cuento, obviamente tiene que ver mucho el proceso de uno de identificación también que va teniendo con la comunidad, con el liceo y a su vez con los otros actores que van participando, eso más o menos sería la primera pregunta.

**MODERADOR:** ¿Qué crees que es lo distintivo de esta apuesta que mencionaba acá el compañero de este programa o de esta estrategia, con respecto a las otras intervenciones educativas que tú puedes haber visto, cuando hablabas de que en el espacio educativo siempre llegaban como de una manera así a imponer o a decir que tiene que hacer ciertas cosas?

**PARTICIPANTE 4:** Yo pienso que igual nosotros nos planteamos de una forma mas flexible, pero en ciertos momentos nos exigen igual caer a lo mejor un poco en lo mismo, no de acá del programa sino que a lo mejor te demandan más del ministerio o del mismo sostenedor, entonces uno igual cuando se empiezan a dar esas cosas uno igual queda ahí como en confusión. Entonces ahí estoy como en la elección o optay por defender e incentivar supuestamente el tema más fuerte del colegio y que sean más duros al momento de no permitir que sucedan muchas cosas que, por ejemplo ahora mismo el tema de que se instala una consultora para ver el tema de los riesgos dentro del liceo, otra consultora para trabajar el plan de la SEP y a su vez, los directivos y algunos profes que están por otro lado, que habían iniciado unos cursos de capacitación, entonces se genera una serie de conflictos por la presión de... entonces ahí uno ve que tiene que optar por algo, de hecho lo planteamos con la señora ahí del ministerio, que tampoco mucho peso a lo mejor tiene, pero es bueno igual establecer algún tipo de alianzas con ella, en el sentido de generar estos grados de autonomía, porque el colegio igual si es autónomo o no autónomo no es tanto, así como liceo, a lo mejor otros liceos desarrollan más la autonomía.

**MODERADOR:** Se ha hablado de acompañamiento y autonomía ¿Qué otros conceptos o por decirlo así, ciertos lineamientos base tiene este equipo para trabajar en los distintos terrenos o liceos o en el espacio mismo del programa?

**PARTICIPANTE 4:** La participación yo creo que ahí... la participación es fundamental como dice el (PARTICIPANTE 3), nosotros nos instalamos en un comienzo por el tema de los diagnósticos, entonces había que hacerlo bien participativo, pero después el trayecto del programa también tiene que incluir el eje fundamental de la participación, que se sientan parte también de lo que se está haciendo, que no sean agendas particulares a lo mejor de la universidad o del ministerio, sino que sea algo de ellos que está dando frutos (12-B-a). Entonces yo pienso que esa es una de las partes fundamentales y la que encuentro un poquito que funciona, por ejemplo, nosotros hoy día hablábamos de que los estudiantes dentro de nuestro mono que tenemos ahí instalado en el colegio, no están presentes, o sea están presentes, pero desde un tercer plano, o sea se sabe que todo va ir en función de beneficios para ellos, pero en ningún momento se ha percatado de la figura del...

**PARTICIPANTE 3:** Objeto de derecho no sujeto de derecho.

**PARTICIPANTE 2:** ¡Exactamente! Y es súper difícil creo yo, aunque es una línea fundamental del trabajo que sea participativo, es difícil llevarlo a cabo, porque a la gente le cuesta, a los profesores, especialmente a los profesores, les cuesta un poco porque los profesores en general, no tienen muy internalizado el tema de la participación, en la escuela más bien se sigue viendo todo, como la toma de decisiones de manera vertical (13-D-a), y la participación también es un término que genera en la práctica digamos, genera bastante recelo porque, claro que puede pasar si los dejamos participar tanto, se nos van a desordenar, vamos a perder el poder, no se ¡poh!, hay luchas de poder interno en los colegios que también son como una muralla para la participación, entonces yo creo que esa es una de las líneas más difíciles de llevar a cabo, de llevar a la práctica como decía (PARTICIPANTE 1) en denantes, en el plan, si es que uno lee los planes, suena como muy bien y que se podría llevar a cabo fácilmente, pero cuando uno llega a la escuela va se encuentra con muchos impedimentos u obstáculos para llevar a cabo la participación, de partida de los directivos a los profesores, de los profesores hacia los alumnos y hacia los apoderados, etc.(14-D-a). Entonces es un tema complicado, que yo personalmente me cuestiono si puede llegar a ser posible cien por ciento, o si tenemos que aspirar a ciertos grados de participación nada más y quedarnos con eso, no se no es algo que me he resuelto todavía.

**MODERADOR:** Y ud. ¿Qué piensa?

**PARTICIPANTE 1:** Haber yo creo que siempre una aspiración debe ser a que la participación, sea completa, que no se logre es otra cosa, pero por último tener la intención de...y yo me refería al tema de que los liceos no son comunidad, es porque yo entiendo que comunidad no tiene que ser excluyente con un sujeto que es básico del liceo, y yo creo que los liceos son extremadamente excluyentes, los liceos públicos de los estudiantes, son muy excluyentes de los estudiantes, y para mi eso es casi una organización que se está haciendo un harakiri, esta excluyendo a una de las partes esenciales del mismo liceo, entonces el programa como enfoque... claro la

**participación para nosotros es súper importante, por lo que he sabido no solo en el liceo donde yo estoy trabajando, sino que en varios otros liceos, es que al final uno termina trabajando con el eje directivo, a lo más baja a los profes jefes, saluda un par de veces a los cabros, pero uno no tiende a trabajar con ellos, al final los sigui excluyendo de la misma forma que lo ha hecho el liceo (15-B-a), entonces esa es una línea de acción que yo todavía no he podido conciliar, como los deseos que también tengo y por lo mismo de hecho cuando yo hable con la (nombra a integrante de coordinación del programa) en la entrevista de trabajo yo le pregunte si íbamos a poder hacer trabajo con los cabros y ella me dijo, por lo menos los primeros años no, porque no es parte de la estrategia (16-B-a), entonces esa fue una de las cosas que me hizo ruido, de hecho yo no lo dije a la (nombra a integrante de coordinación del programa) me dijo si queri queday trabajando al tiro y yo le dije, déjame pensarlo un par de días, porque es una cuestión, o sea por la mayoría de los colegios, voy hablar de acompañar, participar y al final voy a lograr un estado de autonomía, pero quizás nunca trabaje con los cabros, una parte esencial del liceo, más allá del diagnóstico, porque siempre se trabaja con el equipo directivo, con los profes jefes, y de hecho de repente los mismos profes ven mal que uno trabaje mucho con los cabros, van a hablar puras barbaridades, nos van a hacer pedazos, no son capaces de ver la realidad, son discursos clásicos por lo menos los que me ha tocado a mi, no solo en este liceo, sino que en varios más.**

**PARTICIPANTE 3:** Sobre eso, lo que pasa es que yo lo escuchado, pero en parte... haber un planteamiento que uds. tuvieron con (nombra a compañero de trabajo) al principio, cuando llegaron, y yo les dije pucha cabros tiren el rollo ahora porque o si no más adelante se van a mimetizar y se va olvidar el rollo, o sea el discurso se va a mimetizar, lo que pasa es que, ahora que lo planteay y como lo planteay, yo creo que en el programa hay... **la estrategia del programa adolece de un tema más claro en relación a la participación de los chiquillos, pero eso no significa, para mí al menos, que yo tenga, como programa que trabajar con los chiquillos (17-B-a), cuando los actores que deberían ...y ahí es donde yo insisto, en el trabajo que se hace, creo que lo que hay que poner esencialmente es siempre la mirada desde estos procesos generan sustentabilidad hacia la autonomía (18-C-b), sino entonces estamos perdiendo el norte o el sur, prefiero pensar en el sur, sí entonces vamos para adelante. El punto es que a mi me genera este ruido de que, más de alguna vez nos han dicho, bueno es que como programa no estamos abriendo espacios para los cabros, es que el tema es que por eso trabajamos con los profes, que son los agentes que estructuralmente se quedan (19-B-a), porque eso es lo que paso con “liceos para todos” trabajamos con los cabros, te puedo contar de intervenciones preciosas de “liceos para todos” con esas generaciones y con esos codos que se activan, y te puedo asegurar que mejoraron sus rendimientos y mejoraron sus capacidades cognitivas, el punto es que el liceo para todos se va y la wea queda igual o peor cachay, entonces es ahí donde yo siento que... yo estoy de acuerdo hay que entrar en algún momento con los cabros, pero de forma más estructural, no este trabajo mito, del taller y de repente nos hemos quedado en esa, nos hemos quedado mucho en el “tallerismo”, y aquí hay una dimensión global que son de 800...**

**PARTICIPANTE 2:** Yo concuerdo con mi colega aquí (PARTICIPANTE 3), en el sentido de que por lo menos para la lógica, bueno también concuerdo con (PARTICIPANTE 1), que estamos un poco en deuda con los chiquillos, pero según la lógica de lo que yo entiendo de una asesoría, o esta asesoría más bien, no una asesoría, era empoderar a los equipos que están en las escuelas, porque nosotros estamos de paso ahí (20-C-b), y eso es lo que pasa, que claro llegan muchas intervenciones de afuera que se pueden hacer talleres con los chiquillos que intervención aquí, que intervenciones allá, pero en el tiempo no pasa nada, claro los profesores se desligan de esas tareas, tampoco se apropian de esos modelos, tampoco participan en eso, nosotros como psicólogos tampoco lo hacemos participar, si llegamos a una escuela nos hacemos cargo nosotros del taller o de las estrategias que se hagan con los jóvenes o con los niños y claro nos vamos y eso queda ahí y después nadie se acuerda de eso. Entonces en el fondo yo creo que el trabajo que hace esta estrategia es mucho más importante porque la visión que tiene es un poco entregar herramientas a los equipos, porque ellos están todos los días con los chiquillos y son ellos los que tiene que hacerlos participar y acercarse a ellos de distintas maneras, entonces desde esa perspectiva, yo en realidad no me siento tan mal de no hacer participar a los chiquillos en distintas cosas, claro que uno puede empoderar también a ellos desde la perspectiva de los estudiantes, también uno le puede entregar herramientas, no se ¡poh! apoyar al CAA, y que ellos mismos vayan haciendo redes dentro de su propia escuela, pero que sean ellos los “dueños” de... no nosotros (21-B-a).

**PARTICIPANTE 1:** Haber pero un poco para aclarar, yo siempre cuando me refiero a las relaciones, no me refiero a relaciones unidireccionales, sino dialécticas, entonces cuando yo digo trabajar con los cabros no es a través de tallerismo, sino me refiero a una forma que los cabros sean tan validados y que puedan trabajar desde el mismo nivel con los profes para que sea una actividad participativa, porque de repente los profes, va vamos a hacerlos participar, pero los cabros tampoco están acostumbrados a una dinámica participativa (22-B-a).

**PARTICIPANTE 2:** Pero para eso (PARTICIPANTE 1) tu también, para llegar a eso en la realidad uno tiene que hacer un trabajo como el doble o el triple con los mismos profesores o con los mismos directivos para que ellos puedan validar a los chiquillos, porque claro desde el discurso te dicen no si nosotros acá los chiquillos para allá y los chiquillos para acá, pero en el fondo en la práctica tu les planteas algo e inmediatamente se echan para atrás y te dicen no, ¡no!, no podemos hacer eso o vamos a invitar a un representante del CAA, olvídate de potenciar a los CAA, olvídate de eso, entonces lamentablemente o no sé, lamentablemente o favorablemente la escuela tiene esa, como esa dinámica todavía, o sea hay hartos adultos, ellos son los que toman las decisiones cierto, si bien nosotros podemos como decía recién empoderar a los chiquillos, en su gran masa o mediante sus representantes, la tarea más ardua que creo que tenemos que hacer es con los adultos del colegio, sin dejar de lado a los jóvenes por supuesto.

**PARTICIPANTE 3:** Es que ahí esta el punto compañero como generay... ese es el juego de las relaciones de poder al fin y al cabo, como trabajay con el oprimido para que se empodere y se enfrente al opresor, y como trabajay con el opresor para que sea conciente de que reproduce prácticas de opresión, que lo más seguro es que sea la

reproducción de los opresores que están más arriba que están generando prácticas de opresión y ahí es donde yo siento que si, y estoy de acuerdo contigo no se si una deuda, pero si hay un tema que a lo mejor no hemos podido abordar, porque es más complicado cachay, no se si será mas complicado, pero yo creo que tiene que ver también con los tiempos del programa, yo no se si esa pega la podremos hacer este año...

**PARTICIPANTE 2:** Y los tiempos del liceo también, porque ojo que no hay tiempo de los alumnos para que se dediquen tampoco a esas actividades que sean formales digamos.

**PARTICIPANTE 3:** Ahora uno podría pensar que a lo mejor trabajay con este nivel medio que es de opresores, entre oprimido y opresor mayor, podriay llegar al aula y en el espacio del aula podriay transformar ese espacio para que estructuralmente quedara instalada una lógica que pudiera abrir ciertos espacios de participación en gradiente hacia superarse, o sea hacia la autonomía, pero es la apuesta, el supuesto.

**MODERADOR:** ¿Qué piensas tú de eso?

**PARTICIPANTE 4:** A mi igual todo eso que... de hecho ahí hubo una motivación en participar en esto, por eso mismo, porque esto es un desafío, estamos en una contradicción todos los días, porque por ejemplo, si tomamos en cuenta ¿Cuál es el objetivo de la educación históricamente en Chile, durante el siglo XIX? Fue fortalecer el estado nacional y si lo ponemos hoy día más o menos cual es el objetivo de la educación igual se dispara para varios lados. **Entonces cuando uno entra como a ver un poco la participación, la autonomía, se contradice por todos lados, entonces ahí, yo pienso que ahí el gran desafío, por ejemplo, cuando uno le habla de participación a los profes, siendo que ellos ni siquiera tienen el espacio de participación dentro del mismo liceo o cuando se le habla de la autonomía a los directivos, siendo que los directivos prácticamente no cortan nada, todas esas cosas se generan (23-D-a), ¡yah!** y por donde empezamos a trabajar nosotros, por que por algún lado también hay que tomar el programa, entonces pasa por un, no sé si ser un ser ideal o idealista, pero a mí me va generando, cuando voy chocando con todos estos pequeños problemas, me cuestiono caleta de cosas porque no es así que no se pueda hacer nada, si igual se hacen cosas, pero pienso que ahí es importante el ver a toda la estructura en si, a todo el colegio, ver a cada uno de los factores que intervienen dentro del colegio, a cada uno de los actores también que participa dentro del liceo y ahí hay que tener una mirada bien global y empezar a ver también que grados de autonomía uno puede ir generando en cada uno de los espacios, o sino uno esta chocando constantemente con un muro cuando hablamos de autonomía y no saben que es.

**PARTICIPANTE 2.** O sea, no se si tanto autonomía, pero por lo menos generar mayores espacios de participación, yo creo que dentro de todo es posible internamente digamos, o sea por lo menos en actividades más básicas, incluso actividades recreativas, actividades de aula, de todas maneras igual se pueden generar ciertos tipos de participación, a lo mejor no es la mejor de todas, pero dentro de lo interno y propio de la escuela o del liceo en este caso se pueden generar ciertas...**lo que si va a ir dependiendo de cuanto crean en este estilo de trabajo la gente que trabaja ahí, ese es el gran obstáculo (24-C-b).**

**PARTICIPANTE 4:** Por ejemplo, ahí te voy a colocar el tema de la guerra fría un poco, cuando los rusos empiezan a ver que se estaba haciendo en Chile para la Unidad Popular, y nadie le daba el voto a Chile que iba a resultar, era un poco de eso mismo, que por ejemplo las condiciones donde se estaba trabajando era un sistema burgués, que estaba ahí todo coludido para que Chile no tuviese éxito. Entonces para mí hay ciertas condiciones inclusive con una discusión más de fondo que tiene que ver con la educación que quiere Chile y que a lo mejor, ya estoy llevando la discusión para otro lado, pero pienso que faltan discusiones de fondo ahí en los liceos con el tema de la educación y que esas discusiones no se den solamente dentro del liceo, sino que en todos lados.

**MODERADOR:** Oye y por lo que estoy entendiendo...

**PARTICIPANTE 1:** Es que lo que pasa que al referirme con la falta de participación, por ejemplo, haber hablando de la... el liceo de (*nombra al liceo en que trabaja*) tiene... yo no sé quien hace ese ranking, pero tiene elección como 3 años seguidos el mejor CAA de toda la V región, y este año fue segundo, no se quien hace ese ranking, tampoco me interesa, pero la idea es que los cabros van a congresos, se ganan proyectos, ganan plata, de hecho se están financiando ellos mismos la libreta de comunicaciones, pero siguen siendo 50 cabros dentro del liceo, que te dicen, si estos son el futuro del liceo, y los otros 300 son basura, te dicen delincuentes, lacra... Los tipos del CAA están haciendo un súper buen trabajo, pero están súper institucionalizados y al estar institucionalizados siguen siendo invalidados, incluso por sus propios compañeros, entonces no son un espacio real de participación, incluso el CAA que está súper bien armado que está funcionando súper bien que para nosotros, vamos a hacer líneas de acción, pero igual quedan afuera 300 cabros, quedan 50 adentro y eso, por ejemplo cuando dicen vamos a darle herramientas, la profe que trabaja con ellos es una profe súper jugada, más allá de la vieja es UDI, pero trabajó gratis para el gobierno militar haciendo campañas culturales... y la vieja logro organizar, armar un grupo, cuando los profes... de hecho es la única que defiende a los cabros, todos los profes dicen que los cabros son delincuentes, lumpen, etc. Logro armar un CEE súper jugado, pero al final sigue siendo excluyente el resto, sigue siendo una práctica excluyente, el colegio sigue, a pesar de lo que puedan estar bien organizados los estudiantes, sigue intentando excluirlos, por eso que yo creo que las comunidades de repente son formas de cómo hacerlos participar.

**PARTICIPANTE 3:** sí, pero es que ahí esta el tema de que siguen siendo comunidades porque tienen elementos culturales que son comunes.

**PARTICIPANTE 2:** sí, pero fíjate que hay una cosa muy importante que quiero destacar de lo que dice (PARTICIPANTE 1), es que si hay 50 jóvenes que están participando cierto, una profesora dentro de todo que los apoya y el resto los profesores dicen que: son delincuentes, drogadictos, lumpen, la lacra, y eso se repite en todos lados, entonces yo creo que ese es un factor súper, súper importante en el tema del que estamos hablando de la participación ¿Cómo están viendo los profesores a los jóvenes de ahora, o de estos liceos?, la sociedad, ya pongámoslos como sociedad, no lo personalicemos en los docentes, pero la sociedad, los adultos, nosotros díganos.

**MODERADOR:** Oye yo quería preguntarles, estoy entendiendo que se dan ciertas diferencias entre lo que se dice y lo que se hace, que aparte del tema del acompañamiento que es complejo, de la autonomía y de la participación, que es uno de los que esta resultando bastante complejo ¿Qué otros temas ven uds. que hay cierto problema de llevarlos de la teoría a la práctica? Porque acá hay en el equipo como una cierta forma de trabajar, pero de repente, a lo mejor cuesta mucho plasmar eso en los terrenos.

**PARTICIPANTE 3:** El tema ahí transversal tiene que ver con el tema de los terrenos, porque claramente tienen compañeras que hablan de subestrategias de Investigación-Acción-Colaborativa y de Aprendizaje Colaborativo, pero para ambos esa subestrategias, el tema transversal es la participación...

**PARTICIPANTE 4:** Es el mismo tema de lo que pasa con el liderazgo directivo y todo eso.

**PARTICIPANTE 3:** Tiene que ver con esta cosa que al fin y al cabo lo que tenemos, o sea un terapeuta podría decir que tiene un paciente en terapia coactiva y tu cachay que esas son la personas que tienen un mejor índice de... ya teni a alguien, teni a un otro o una otra que de una u otra forma, la obligaron, seamos claros, más allá de todas las buenas intenciones que nosotros podamos tener, de ser de la buena onda, de todo el esfuerzo que inclusive a mi me consta de que cada uno de los equipos en terreno ha hecho para generar alianzas, vínculos, generar algo ahí. En términos concretos ellos en un principio no pudieron decir que no, ahora unos liceos han podido un poco empoderarse más, y que bien cachay, que bien, yo siempre he dicho que los liceos nos pueden decir que no a nosotros, significa que algún trabajo hicimos, significa que algún empoderamiento hay, pero los primeros liceos, porque aquí no están todos los liceos, no, tenemos 9 liceos, un grupo que no es menor, debemos ser una de las universidades que tiene más liceos, pero son 9 no más, y hay que distinguirlos poniendo los pies en la tierra, estamos hablando de 4 de la primera cohorte, 2 de la segunda y 3 que nos rebotaron...el tema es que tampoco son tantos liceos y hasta el momento la experiencia de un año, un poco más, 2 años casi y que hasta el momento, la verdad es que nos encontramos con el tema de la participación...

**MODERADOR:** La piedra de tope.

**PARTICIPANTE 3:** Claro la piedra de tope, pero creo que no es menor, porque al fin y al cabo como decía la compañera y lo planteaba el (PARTICIPANTE 4), tiene que ver con la reproducción de la concepción de participación que tiene la sociedad. A la Bachellet, se le ocurre en su campaña hablar de democracia participativa, y lo toma Latinoamérica y lo empieza a trabajar, aparece una vertiente bolivariana ahí como fuerte, el autonomismo y todo el rollo. Pero se le ocurre a la Bachelet hablar de democracia participativa en su campaña, ¿qué es lo que genera? ¡increíble!, a mí dijeron un año antes de que la loca, cuando recién, estaba marchando este discurso a mi me dijeron, va a pasar esto y esto el primer año de la presidenta, como si era posible, generay expectativas, la población genera expectativas, desde ahora si, ahora si vamos a tener un espacio, el punto es que estructuralmente los espacios no existen, entonces el punto es que cuando generay expectativas y no teni lo espacios, generay frustración, la frustración genera reactividad en algún momento y lo divertido que con todo el discurso

de la democracia participativa que el primer día de la presidenta Bachelet, se le ocurre ponerse la banda y la mitad de la poblaciones suburbanas de Santiago se le alzan en marcha, no se si se acuerdan el 10 de Marzo de ese año, Villa Francia y un montón, todos de Puente Alto, se le alzan en una movilización mas o menos pesá, quedo la cagáa de hecho, no es casualidad ...que sea este el gobierno con más alzamiento social no es extraño, entonces **lo mismo nos está pasando a nosotros, o sea vendimos un discurso de participación, estructuralmente no hay condiciones de participación, ahora viene el rebote, ahora vienen las tensiones, que los hueones va no nos creen, llevamos dos años, hay liceos en que va no...va son buena onda los cabros, la valoración es que son buena onda, somos buena onda, pero como el aporte técnico es que nos cuesta (25-D-a).**

**MODERADOR:** A eso apuntaba yo, ¿Cómo de alguna manera resuelven esa tensión misma en el liceo?, de llegar con un planteamiento y ver que en la realidad choca y ver que hago con eso, como negocio o trato de ver que se puede, para este fin ultimo que debe ser la autonomía, como voy promoviendo eso en esa realidad que es compleja y que cuesta.

**PARTICIPANTE 2:** Bueno no está resuelto pero entre todo uno va aplicando ciertas cosas, de repente no se ¡poh! teni que ponerte a escuchar a la gente de ahí, por ejemplo, de todo lo que se queja, de repente tú ni siquiera tienes una respuesta para eso, ni siquiera tu vas a resolver el problema, o sea yo personalmente me planteo eso, o sea claro somos asesoría, estamos representando a una universidad, estamos representando a muchas cosas, pero eso no significa que tenemos que tener una respuesta para todo, entonces eso no se si será así o no, pero eso me alivia...y si no la tengo la buscaré, me apoyaré en otros compañeros o hablaré con las personas que tenga que hablar y por lo menos me puedo comprometer con el liceo a que me voy a mover, pero ese comprometer tampoco es una solución porque yo tampoco la tengo y no depende de mí, qué poder tenemos nosotros, ninguno, entonces como que por ahí tampoco es, es frustrante pero una misma va diciendo oye no ¡poh! si nosotros somos...

**PARTICIPANTE 4:** No pero yo pienso que bueno para tener una visión más esperanzadora.

**PARTICIPANTE 2:** No pero si no es desesperanzadora, para nada.

**PARTICIPANTE 4:** Pero por ejemplo cuando nosotros empezamos a trabajar con el PEI en algún momento me acuerdo unas de las últimas discusiones que fueron intencionadas también por el tema de qué quieren ellos realmente construir y a lo mejor que esa visión, esa misión sea la que se transmita en el aula, que eso es lo fundamental, porque cuando se dice en general los estudiantes con un espíritu crítico, autónomos, integrales y que puedan trabajar localmente, se inserten en la vida nacional y todas esas cosas así, yo decía si eso no se traduce en el aula estamos jodidos, y que los profes puedan entender eso y que la visión del liceo no sea un trámite burocrático que hay que hacer como las planificaciones, solamente que las planificaciones las presentan al UTP y el PEI lo presentan al sostenedor, entonces mientras no se entienda que esas cosas tienen sentido yo pienso que...

**PARTICIPANTE 2:** Es que ahí está la cosa, ahí está la cosa, yo creo que la discusión tiene que ir por los sentidos porque nosotros estábamos en una capacitación y nosotros

dos con (*nombra compañero de trabajo*) y otros compañeritos del equipo, y una de las mejores cosas que dijeron fue no sacábamos nada con cambiar las acciones, era lo que yo pensaba, pero ahí lo dijeron explícitamente, no sacamos mucho con ir cambiando las acciones, ¡yah!, esto no nos resultó vámonos por otro lado, si no trabajamos con las percepciones, con las valoraciones, con las creencias, con las motivaciones de la gente que está ahí, en el terreno, no sacamos nada creo yo si en algún momento no tocamos el tema, por muy delicado y engorroso que sea, de cómo perciben los profesores a sus alumnos, a sus estudiantes perdón...esa visión que tienen ellos, entonces cómo tu puedes esperar generar buenas prácticas de aula, mejorar los rendimientos, si la profesora X cree que sus estudiantes son delincuentes y no están ahí y no sirven para mucho tampoco y que no aprenden simplemente porque son flojos, y esa es toda la explicación, entonces cómo tu vas a generar en un profesional otros cambios, yo creo que en algún momento, si bien uno tiene que apoyar las acciones, poner sugerencias de lo que está resultando de lo que no está resultando, también hay que tocar en algún punto ese tema, no se donde ni cuando ni en que momento, porque los tiempos son muy acotados...o si hay que ir hablándolo de a uno.

**PARTICIPANTE 4:** Que tengan más convicción compañera, eso dice usted.

**PARTICIPANTE 2:** Claro o sea que ellos crean en los alumnos, si todos sabemos que ese es gran parte del asunto, de lo que podemos lograr incluso nosotros como asesores.

**PARTICIPANTE 3:** Yo creo que el tema parte porque las comunidades crean en sí mismas.

**PARTICIPANTE 2:** Exactamente

**PARTICIPANTE 3:** Los profes en sí mismos, los alumnos en si mismos y que ahí también se vayan creyendo entre ellos, pero no se en que momento, yo en eso soy, bueno he sido como majadero en las últimas reuniones con el temita de que éste es el momento de la evaluación, es que de hecho tiene que ver con esta cosa que yo creo que...esta cosa del bucle reflexivo, pero en vez de quedarse un poco con esta cosa de la...como que se parte con harta reflexión, que pongámonos de acuerdo en todo, que yo creo que eso genera caleta de angustia y sobre todo a uno y al otro, yo siempre he pensado, ¡yah! partamos tratando de generar un cierto nivel de cohesión del grupo, ponernos de acuerdo en algunas cosas, sabemos que van a haber pseudoacuerdos, partamos trabajando, vamos a la acción y después paramos la güea y...

**PARTICIPANTE 2:** -Que coprolálico el asesor y eso lo tienen que redactar textual-

**PARTICIPANTE 3:** ...paramos el tema y evaluamos y nos miramos y reflexionamos, y ahí es donde yo siento que si hacemos cierto nivel de proceso reflexivo, esta cosa del bucle, no sé si le podemos llamar investigación-acción, pero si por lo menos hay cierto nivel de reflexividad que yo si creo que es parte de la estrategia, y que es parte de la estrategia porque uno ve, a mi me toca ver todos los del ámbito de convivencia, y uno si ve que están los espacios, en términos por lo menos de planificar, está en la mente esta cosa de que vamos a... en algún momento a evaluar, reflexionar, mirarnos.

**MODERADOR:** Eso es lo que quería apuntar un poco del trabajo mismo en el equipo ¿Cómo se da eso?, cuando se habla por ejemplo de acompañamiento, de autonomía, de participación, esos conceptos que han salido, igual investigación-acción, como se ve eso plasmado en el trabajo del equipo mismo, por ejemplo en las reuniones, en las

experiencias que tienen en las duplas, en ese ámbito, no en el liceo sino como equipo asesor.

**PARTICIPANTE 1:** Haber, yo creo que todo el discurso que nosotros tratamos de aplicar en cierta forma, también causa tensiones, de hecho nosotros los más grandes avances que hemos tenido dentro del liceo han sido después de tensiones fuertes, o sea sueltan todo lo que tienen dentro los profes y después te regalan...quedamos sorprendidos...

**PARTICIPANTE 3:** Te regalan...esta idea tan instrumental...te regalan...que es eso.

**PARTICIPANTE 1:** En el liceo donde no existe EGE, llega el viejo y se enoja por una cuestión nada que ver, porque metimos a (*nombra a compañero de trabajo*) dentro del equipo, el viejo...bueno el señor director se emputece, nos tira toda la carrocería encima y de repente termina la reunión y dice, ahora dice: “ahora va a existir, con la participación de (*nombra a compañero de trabajo*) un EGE directivo con carácter resolutivo donde todo lo que digamos se va a hacer, quedamos impactados, o sea el viejo es súper tela, pero mostraba ciertos resquemores, a que suelte todas las tensiones que tiene y después nos da la posibilidad de los acuerdos que tomemos, si tengan ejecución real en el liceo, a los tres meses puta quedamos...

**PARTICIPANTE 3:** Al menos declarativamente si ese es el punto, ya es un avance.

**PARTICIPANTE 1:** Un avance gigantesco, no de hecho, junta al EGE y los acuerdos que se toman funcionan, lo que pasa es que el viejo toma como la asesoría en el sentido de ya déme una serie de opciones yo elijo la mejor, lo que no es demasiado participativo y no nos hace sentido a nosotros, pero claro o sea la tensión va para los dos lados, no sólo al equipo de trabajo, y también se discute, se discute en las reuniones grupales, con tu dupla de trabajo, con los asesores y uno también va cambiando un poco en el discurso, tenía una idea de repente media irreal de lo que era acompañamiento y de repente era aterrizarlo, en el trabajo cotidiano, desde la práctica, más que desde la teoría.

**MODERADOR:** Haber me voy a meter un poco en eso, ¿Qué significa trabajar en esta relación profesor-psicólogo, cual es el aporte de cada uno?

**PARTICIPANTE 4:** Botar prejuicios yo creo, yo pienso que las personas igual son prejuiciosas, pero...bueno somos prejuiciosas, pero he encontrado que el profesor siempre estuvo en tela de juicio sobre todo últimamente, con la evaluación docente también y siempre está ahí en el ojo del huracán de todos, inclusive hasta la persona que menos sepa de educación, critica a los profesores, entonces cuando de repente empezamos a trabajar con (*nombra a compañera de trabajo*), en cierta forma se complementa porque uno tiene una visión de lo que es la educación y también uno tiene caleta de ideales de lo que quiere en algún momento concretar y la (*nombra a compañera de trabajo*) tiene también una visión desde su especialidad y lo cual al momento de enfrentar alguna situación, es bueno comentar por ejemplo de repente las primeras sesiones no nos coordinábamos tanto en eso y la (*nombra a compañera de trabajo*) lanzaba alguna cosa y que a mi me parecía obviamente chocante dentro de un contexto liceo...y es algo totalmente disruptivo como dirían los psicólogos (26-B-b), entonces la posibilidad también de tener una visión también desde un docente, también es como que van generando ciertas coherencias en un discurso, que también no tiene que ser tan...de que los docentes acá, que no que están mal, que

están así (27-B-b), porque muchas veces fue la (*nombra a compañera de trabajo*) que me hacía unas críticas súper así duras, duras, duras y yo le decía es que hay que contextualizar, veamos este es el mono que esta ahí, estas son las circunstancias que están pasando, entonces hay un complemento y eso también...y también la (*nombra a compañera de trabajo*) es un mea culpa, ha actuado como mi conciencia también de repente uno...y no solamente por ser psicólogo o ser profesor uno se ubica a trabajar en un establecimiento y uno también cae en la dinámica del establecimiento y con eso también crea un cierto grado de complacencia de algunas situaciones que van pasando entonces también es bueno, no solamente porque sean psicólogos o profesores de repente mirar la cuestión de afuera, de repente volver a salir, entonces por lo menos en un comienzo fue importante el trabajo, ahora igual estamos como más camuflados dentro del colegio y de repente igual es bueno volver a salir un poquito.

**PARTICIPANTE 2:** Si, de hecho yo por mi parte pienso que ha sido una experiencia muy beneficiosa que halla un profesor dentro de la estrategia, que no seamos sólo psicólogos y asistentes sociales, primero por una cosa estratégica, uno va a una escuela o liceo, está lleno de profes por lo tanto al (*nombra compañero de trabajo*) por supuesto que lo van a validar mucho antes que a mí por ejemplo (28-B-b), en el caso de nosotros dos, eso por una parte y como decía él un poco reafirmando su idea, claro yo al principio, podría ser desde el discurso y crítica muy así como a cosas bastante técnicas o viendo lo que pasaba en el liceo de gestión, de relaciones, a cosas mucho más sutiles.

**PARTICIPANTE 4:** Claro de repente güeas así pero...

**PARTICIPANTE 2:** muy sutiles, por ejemplo que yo hiciera algo que para mí en mi contexto de trabajo siempre había sido algo que no tiene mayor importancia, pero él me decía sabes que no hagas tales y tales cosas, o no digas estas cosas de esta manera porque la gente te miró feo por ejemplo.

**PARTICIPANTE 4:** De hecho en un comienzo generó algún tipo de...imagínate son cosas súper sutiles y de repente generaron conflicto y yo le decía oye (*nombra a compañera de trabajo*) sabes que yo pienso que...y ella pensaba que yo le estaba hablando desde la perspectiva del profesor sancionando al alumno una cosa así, tú tienes que comportarte de esta forma, y le decía los espacios dentro de los liceos son súper tradicionales...

**PARTICIPANTE 3:** -conservadores-

**PARTICIPANTE 4:** ...conservadores, entonces uno de repente se plantea...y yo le decía, del hecho tan puntual que por ejemplo está hablando X persona, está exponiendo un tema y yo me pongo a leer esta cuestión y que de repente...

**PARTICIPANTE 2:** -que no era otra cuestión muchas veces-

**PARTICIPANTE 4:** ...estaba leyendo algo sobre lo mismo que estábamos discutiendo y de repente el director miraba así...de repente la UTP también la miraba así, como onda yo le decía como...oye pesca la conversa, estoy tomando atención me decía.

**PARTICIPANTE 2:** Esas cosas generaban tensión entre nosotros también por eso mismo que decía el (*nombra a compañero de trabajo*) porque, cuando recién empezamos a trabajar, él me hacía esos comentarios, bueno a lo mejor sin explicarme mucho el contexto, pero después me lo explicó y yo comprendí,

**finalmente a que se refería, en el fondo, él conoce mucho mejor que yo los contextos de los liceos, porque él los conoce desde su trabajo, desde su perspectiva entonces de esa manera cuando yo miré esta perspectiva que me estaba entregando él, fue súper valiosa porque ahí yo pude comprender, personal y profesionalmente también lo que él me quería decir (29-B-b).**

**PARTICIPANTE 4:** Claro porque eso se traduce después en cosas ya más técnicas propiamente tal, o sea por eso va haciendo sentido lo que hablábamos hace un momento atrás, el modo de volver a lo más sencillo, a lo más simple de repente, y con eso darse cuenta de algunas cosas.

**PARTICIPANTE 2:** Bueno en conclusión yo creo que ha sido, o sea **es beneficioso siempre que estén los mismos profesores trabajando en ámbitos educativos, que no sean siempre otros profesionales que por mucho que sepan de la educación tiene que haber docentes dentro de lo que...porque los docentes...bueno voy a caer en el mismo discurso de ellos, me estoy mimetizando, los docentes saben lo que pasa en el aula (30-B-b).**

**MODERADOR:** Y bien concretamente ¿Cuál sería el aporte de cada uno, más que nada en el equipo ya como en el programa en general?

**PARTICIPANTE 3:** Haber es que quería un poco volver a lo que planteaban los compañeros, porque tu preguntaste en algún momento todo este tema de cómo se ve esta estrategia, es que hay algo...**de hecho me di cuenta el otro día, hace una semana atrás, por una actividad que estábamos haciendo en el liceo, que tiene que ver que...yo creo que este equipo de trabajo específicamente, una de las potencias y fortalezas que tiene, es que si vivencia sus propias estrategias (31-B-c),** eso es interesante, o sea los que somos asesores por ámbito tratamos de acompañar a los equipos en terreno y como...**en las reuniones generales si se trata de hacer o creo yo, a lo mejor estoy equivocado, que sí tenemos un aprendizaje colaborativo constantemente, con todas las bromas cachay, que el compañero es el estadístico, que los profes...pero si estamos constantemente aprendiendo de cada uno (32-B-c),** estamos atentos a las cosas y tratamos de generar...y la investigación-acción más allá de eso, colaborativa, yo siento que nosotros, o sea, nos la jugamos, en dos semanas más hay una jornada en La Serena, vamos a hacer una autorreflexión de nuestras propias prácticas como en esta cosa inter-trans-multidisciplinar. El año pasado lo hicimos con inclusión, abrimos el espacio a un seminario, solicitamos expresamente el equipo en algún momento hacer un seminario sobre la sistematización de la estrategia, porque necesitamos vivenciar la estrategia que nosotros enunciamos, y ahí en un momento estábamos trabajando el equipo EGE en el liceo, y una de ellas me cuestiona todo este tema del aprendizaje colaborativo, porque ella no cree, que eso no resulta, que a ella le molesta, que esta cosa del trabajo en equipo y yo la quedé mirando y dije: ya no le puedo decir que no, no la puedo desvalidar, pero tampoco me puedo quedar callado, esta güea es muy brutal, y le dije sabes que, a mí me pasa diferente, y pude dar cuenta de mi experiencia en el equipo, y no soné falso, yo creo que incluso físicamente, corporalmente denoté una cosa como transparente, honestidad, en mi tono de voz, porque la verdad es que lo había vivido, sino lo hubiera vivido iba a sonar entero mula.

**MODERADOR:** La estrategia o la implementación de la estrategia se da como más en el equipo que en los liceos.

**PARTICIPANTE 3:** No estoy diciendo eso, estoy diciendo que parte necesariamente con que se empiece de acá.

**PARTICIPANTE 2:** Claro porque es lo mismo que nosotros habláramos de participación y de autorreflexión y autocrítica y si no lo hiciéramos o sea... claro para los psicólogos es un poco más...creo yo, aclaro un prejuicio, que nosotros estamos como más insertos en la dinámica de mirarse, de autocriticarse, autorreflexionar que los profesores, porque tienen un trabajo tan práctico que muchas veces no se dan el tiempo o no es así su tipo de trabajo, me da la impresión que se les hace un poco más complicado (33-B-b), pero voy a aclarar otra cosa a propósito del prejuicio, que el trabajar con (*nombra a compañero de trabajo*) también, con un profesor, que tiene otra visión de la educación también, y que por lo que él me cuenta y me conversa de sus clases y me consta, trata de hacer otro tipo de metodologías, cree en los chiquillos, está muy cercano a ellos, me hace a mi también bajar esos prejuicios, o sea de que no todos los profesores están en esa porque yo también he conocido a otros profesores que son tan jóvenes como él y no están en esa misma parada, están en la parada de cosas muy verticales que se yo, esa experiencia también me ha ayudado a mi a conocer otro tipo de docentes que creo que no serán pocos también, me imagino.

**MODERADOR:** Tú quieres agregar algo así como a lo que han dicho ellos de tu experiencia que tienes con (*nombra a compañera de trabajo*) en esa relación...

**PARTICIPANTE 1:** Haber lo que dice la (*nombra a compañera de trabajo*), los profes te validan tremendamente, o sea yo la primera vez de hecho llegamos puros psicólogos y ya nos miraron feo, la (*nombra a compañera de trabajo*) todavía no se integraba al equipo, entonces más encima veníamos con la carga del problema que tuvo la (*nombra universidad de la quinta región*), el colegio ya odiaba el diagnóstico sin conocerlo y llegan unos psicólogos...no, yo creo que si no llega la (*nombra a compañera de trabajo*) se cae inmediatamente, lo bueno es que... haber un poco... claro, me pasó mucho lo que dijeron los compañeros, yo de repente en vez de decir los profesores con más antigüedad tienen mucho más experiencia, personas con experiencia, dije los más viejos, y la mirada que me pegaron la (*nombra a compañeras de trabajo*) casi me atravesó...fue una penqueada en todo el colectivo de (*nombra ciudad de la quinta región*) a Viña, me quedó claro que no le puedo decir viejos a los profesores ¡no!, pero la cosa es que los profes te ayudan un poco a centrarte en el accionar...yo siempre trabajé por lo menos en la práctica, en cosas no tan institucionalizadas, en ONGs, que trabajábamos fuera del espacio educativo, o sea por ejemplo eran cabros que fueran a escuelas populares o teníamos que llevarlos a reescolarización, pero nunca trabajé directamente con escuelas como institución, y en eso los profes te ayudan bastante porque son instituciones bastantes especiales, que no se junte el equipo directivo cuando están a dos pasos cada uno, uno no entiende.

**PARTICIPANTE 2:** Son lógicas distintas.

**PARTICIPANTE 1:** Son lógicas distintas, además que también por lo menos, no se si se dará en general, pero por lo menos en el grupo de psicología comunitaria tendíamos a decirmos abiertamente nuestras visiones teóricas, ideológicas, a criticarnos de repente

fuertemente, y respetando, pero también en la ONG donde trabajé pasaba eso, pero dentro del colegio no es tan fácil.

**PARTICIPANTE 4:** Es que yo digo hay un discurso súper fuerte de los profes en contra de los psicólogos...quizás desde la experiencia que tenía en el otro liceo, que hay un programa trabajado por el ministerio del interior y todo eso, y resulta que los profes sabes que no...la cruz con los psicólogos o sea onda nada, nada, nada y yo un día participé piolita ahí...esto, esto otro, y los otros así...porque yo estaba participando pero...

**PARTICIPANTE 2:** ...ahí yo creo que se da...dos tipos de profesionales que creen que tienen la verdad, y yo creo que por eso de repente se dan estas cosas (34-B-b).

**PARTICIPANTE 4:** Claro también porque el psicólogo también que está trabajando con nosotros, es una psicóloga y esa psicóloga es muy especial también, igual en algún momento la han...y o sea ella también genera sus anticuerpos.

**PARTICIPANTE 2:** O sea por lo menos a mí me pasa de repente que, por lo menos fuimos entrenados en eso, o sea eso de decir ciertas cosas como que fuera la verdad de repente no...

**PARTICIPANTE 4:** Es que es obvio para ti, pero no es obvio para la otra persona o también necesita una vuelta más quizás.

**PARTICIPANTE 2:** se representa históricamente su posicionamiento ahí sabelotodo también, yo creo que ahí está el porqué, o sea me imagino que ese es uno de los ¿Por qué?

**MODERADOR:** Y usted, de la experiencia de trabajo con su compañera

**PARTICIPANTE 3:** De mis compañeras, tengo tres compañeras, haber yo creo que un poco también retomando lo que decían los chiquillos hace un rato, primero yo creo que las ciencias sociales que no han sido...que no son parte de la pedagogía, han pecado históricamente de una arrogancia intelectual (35-B-b)

**PARTICIPANTE 2:** Hemos...

**PARTICIPANTE 3:** Para allá voy, tranquila, y con toda razón me parece que han generado relaciones de opresión con el sujeto docente, y con toda razón cualquier oprimido en cualquier momento genera resistencia a su opresor, resistencia y esta relación amor-odio, porque entre que no quieren que nos metamos en el aula, pero nos claman a gritos para que trabajemos con los chiquillos (35-B-b), esta cosa media de que el opresor es capaz de solucionar los temas del oprimido pero al mismo tiempo lo rechazamos, ahora yo en lo personal, yo creo que también he sido súper arrogante intelectualmente, desde el principio del trabajo con mi equipo de terreno, ahora en general yo me considero que ese es un tema que yo lo he trabajado desde hace un par de años antes de salir de la universidad, y como soy medianamente conciente es algo que normalmente trabajamos y tenía que ver con los primeros momentos, o sea todos los primeros momentos, los primeros meses con mis compañeras de trabajo esencialmente nos dedicamos mucho a hablar, yo creo que nos pasó a todos, a hablar sobre cuales son nuestras concepciones sobre educación, de temas filosóficos, horas...no hacíamos nunca la pega que teníamos que hacer, nos atrasamos, pero eso es lo que permite yo creo, claro generay estos primeros momentos...fase cero, conformación de grupo, la necesidad de tener un diálogo, de ponernos de acuerdo, de no generar pseudoacuerdos, de una base de

donde te voy a parar y desde ahí avanzar y eso ha sido...yo eso es lo que rescato, esta cosa porque yo también comparto con los colegas por eso no me voy a...prefiero avanzar para no meterme más en eso, las cosas que ustedes mismos cuentan, estas cosas de los condoros de los psicólogos, igual yo ya había hecho mi práctica en un colegio entonces ya se que no hay que decirle viejo a los profes...esta cosa como de mutuo...el tema del vincularse, de las prácticas, de lo simbólico, de ciertos códigos, pero sabi que yo me he sentido súper apoyado por las chiquillas siempre, súper apoyado porque centralmente... por ejemplo un tema súper concreto, el pelito, en todos los liceos donde yo he entrado me han tirado palos por el tema del pelo.

**PARTICIPANTE 2:** Si ellos son súper tradicionales

**PARTICIPANTE 3:** Y todos los profes, en todos los liceos donde he estado, en los dos liceos, si tampoco son tantos, ha habido por lo menos un profe que se ha acercado a mí y me ha hecho como el comentario a mí me hicieron cortarme el pelo para entrar, tirándote el palo así...¡ahh! ya ¡poh! vale y ahí las chiquillas han sido súper apoyadoras, en términos de lograr generar conmigo algún tipo de complicidad intelectual en la generación de alguna estrategia para hablar sobre el tema, porque a ellas también le llegan a pelar, oye porqué este weon no se corta el pelo, y yo creo que tiene que ver con eso con las conversaciones previas, con toda una serie de definiciones de lo que estamos haciendo, de reflexionar sobre las cosas, de sostenernos, de acompañarnos.

**PARTICIPANTE 2:** En nuestro caso fue al revés, a mí me llegaron a pelar contigo.

**PARTICIPANTE 4:** ¡Ahh si!

**MODERADOR:** Un poco viendo el tema del tiempo empezar a plantear, a discutir en base a tres preguntas, una serían los cambios que pueden haber habido desde el inicio hasta ahora cuales identifican ustedes que son así como los más significativos, los más importantes, en los que hubo más tensiones a lo mejor.

**PARTICIPANTE 3:** Los cambios de ¿Qué?

**MODERADOR:** Que han habido en la estrategia desde el inicio hasta ahora, la segunda pregunta sería como si podrían mas o menos definir como la estrategia de trabajo con la que están ahí, día a día en los liceos y acá mismo en el equipo y por último ya qué piensan de esto, que piensan de todo el trabajo que han llevado a cabo en base a esos lineamientos, a esa estrategia.

**PARTICIPANTE 3:** Son caleta de preguntas

**PARTICIPANTE 4:** La primera parte referente a los cambios que se han llevado de aquí a...se produjo un cambio, me acuerdo al final del primer semestre hubo algunas quejas de parte del equipo directivo, intencionados por la señora del sostenedor que solicitaba mayor presencia de parte del equipo, de nosotros, y a lo mejor en cierta forma podía haber sido aceptada, pero nosotros no encontramos que era el problema pero...eso nos dio paso a ver que también a lo mejor había un elemento que teníamos que tomar en cuenta y que pienso que ahora se ha tomado en cuenta y nos ha llevado a avanzar un poco más, que es el escuchar más a los directivos, escuchar más a los grupos que están ahí, los grupos de poder y resulta que...y pasó que los empezamos a escuchar, y empezamos a trabajar un poco más, y lo otro por ejemplo empezamos a ir un día más, de repente ese día íbamos semana por medio, o sea tampoco se traduce en mayor presencia del punto de vista de estar todos los días ahí con ellos sino que el momento de estar

también estar con todos los sentidos puestos para ver que cosas están pasando dentro del colegio, porque resulta que el colegio son cinco días a la semana, pero pasan un millón de cosas, entonces de repente uno va dos veces y uno se va enterando de pequeñas cositas que van pasando, entonces hay un parámetro inmenso.

**PARTICIPANTE 2:** Yo creo que igual se ha generado un cambio, no solamente en la estrategia en sí, sino que también yo creo que va a generar...bueno a lo mejor lo vamos a ver un poco más a largo plazo, a lo mejor del apoyo o no el apoyo, sino que el trabajo en el fondo que nosotros podemos llegar a realizar ahí.

**PARTICIPANTE 4:** Claro porque son cosas que están quedando, yo diría o sea, ambiciosamente ojala que estén quedando instaladas, el tema de escucharse entre ellos mismos también como equipo, principalmente hablo del equipo directivo porque hemos tratado de interactuar con los profes pero todavía no se llega con el grado de confianza que se tiene con...hay unos pequeños grupos de profes que por una cuestión más de simpatía o por X motivo uno se ha acercado más, pero principalmente lo que es EGE...y resulta que todo ese tipo de trabajo principalmente en el EGE yo pienso que están dando señales ahora por lo menos hacia la dupla y eso para mi es importante porque hay un tema de las confianzas que a lo mejor no estaba bien avanzado en un comienzo, obviamente por el tema de los tiempos, estar llegando recién este año, el año pasado había otra dupla que se cambió, entonces eso nos generó muchas cosas, que sobre todo esto potenciado por agentes externos al liceo y también estaba la gente del ministerio, sostenedor que siempre preguntaban, los acosaban constantemente y eso a mi me consta por las mismas conversas que uno tuvo después, y cuando nosotros llegamos a reunión con el ministerio, bueno principalmente con el ministerio, nos decían oye les van a preguntar por esto, así que, que les valla bien chiquillos y como un rendir cuentas siempre, yo les decía no si también hay reuniones, no sólo de rendir cuentas sino que también hay reuniones para ponerse de acuerdo en otros temas, entonces yo pienso que por ahí un cambio importante fue ese a mitad de año y que ahora por lo menos nos ha generado...por ejemplo una de las últimas reuniones que tuvimos le pudimos decir varias críticas al equipo en sí y sobre todo la falta de ser ellos mismos críticos de lo que está pasando principalmente con el tema de la SEP, que el ministerio es tajante en decirles si ustedes no mejoran de aquí a cuatro años el colegio se cierra, entonces también el colegio tiene que generar un discurso frente a eso, o sea tampoco nos podemos...yo les decía ustedes creen que se va a cerrar un colegio, o sea realmente, yo igual lo...es un sostenedor el que queda supuestamente...se cierra el colegio y la discusión se plantea hacia el sostenedor y el sostenedor queda con supuestamente el curriculum malo, entonces no se si se van a dar esos juegos en los colegios municipales, porque hay un prestigio, no se si prestigio, pero hay un cierta grado de influencia en estos accionares, entonces yo por lo menos por ahí veía un avance dentro de este año.

**MODERADOR:** ¿Y en el equipo mismo que has visto tu más o menos?

**PARTICIPANTE 1:** Haber, ¿en que sentido?

**MODERADOR:** Cambios desde que llegaste

**PARTICIPANTE 1:** Haber, obviamente en la relación con la dupla, por ejemplo ella ya hace preguntas circulares, dejó de hacer preguntas directivas de ¿nos vamos a juntar a las nueve?, y se iba, y según ella era pregunta y yo le decía que los psicólogos tendían a

preguntar ¿qué te parece juntarnos a las nueve?, no pero obviamente ha habido un crecimiento en el sentido de coordinar trabajo...es que a los psicólogos...a mi me tocó por lo menos, trabajo con la dupla psicosocial, con el trabajo con el asistente social pero con el profe ha sido súper diferente, sobre todo dentro de la institución, y también, eso si son mucho más aterrizados que los psicólogos, nosotros tendemos a hablar bastante, producir poco, al final del día el profe por último...súper planificado en ese sentido, en ese sentido hemos trabajado súper bien, nos hemos complementado bien y creo que eso también, en lo que es el equipo grande también se nota, o sea las distintas perspectivas a pesar de que de repente se discuta hartito, se tiende a llegar a...no se si a acuerdos pero si a posicionar ciertos puntos de vista y son posicionados, de repente esas cosas jamás se dicen y esa tensión va quedando adentro, me parece que una de las cosas más sanas del equipo de trabajo es que las cosas que se tienen que decir se dicen y eso también mantiene un cierto nivel de sanidad básico, por último nos aclaramos y lo decimos, y si eso causa problema se dice, y que se yo, no me gusta tanto como va por este lado...

**PARTICIPANTE 2:** O si algo se ve mal organizado también se dice.

**PARTICIPANTE 1:** Entonces ese nivel de sinceridad que se da en el trabajo de grupo...

**PARTICIPANTE 3:** Haber, estoy preguntando por los elementos de cambio de la estrategia, haber yo creo que lo mismo que decían los chiquillos, los chiquillos plantean un poco como después de medio año, yo creo que eso es medianamente estructural, yo creo que inclusive uno podría pensarlo...

**PARTICIPANTE 4:** -van dentro de las expectativas-

**PARTICIPANTE 3:** ...claro inclusive uno podría pensarlo en términos de que esto es lo esperable en cualquier proceso de intervención de estas características, **ahora claro hay otros momentos como cada vez que el ministerio nos hacía cierta exigencia, eso generó cambios, cambios en la estrategia (36-C-a)**, inclusive viene el congreso de Pucón, nos focalizamos en el tema de inclusión, inclusión aparece como un tema súper importante para el programa y el contenido aparece inclusive replicado en la estrategia, ya es un foco y todo lo demás, ahora va a venir las jornadas de La Serena con el tema de las trans, multi, interdisciplinariedad y te aseguro, te lo doy firmado que la estrategia va a cambiar en relación a eso, **y tiene que ver con los ciclos de reflexión, con los momentos de cambio, cada cuanto se dan estos momentos, pareciera que estructuralmente son cada seis meses, o sea como para los informes, viene el informe y viene el otro informe, para ese tiempo estoy obligado a mirar (37-C-a)**.

**PARTICIPANTE 4:** **Claro uno hace unas miradas de repente semanales pero para uno, pero de repente cuando uno se encarna mejor es en las evaluaciones finales de los semestres, y ahí obviamente genera un cambio (38-C-a)**, o sino genera cambio digamos...

**PARTICIPANTE 3:** ...pero por ejemplo **cambios importantes yo siento que ha habido, después del diagnóstico, porque el ministerio nos exigió la estrategia a mediados del primer año de asesoría (39-C-a)**, porque tuvimos que hacer el primer informe, y fue chistoso porque tuviste que hacer los informes y llegaron los indicadores de logro, y esto, ¿que onda?, y tuvimos que devolvernos a ver todo el plan para ver: “oye esto hay que meterlo en algún lado, esto es lo que están pidiendo, esto es lo que hay que

hacer”, entonces te cambia y porque es una estrategia nueva y el ministerio ha sido súper poco serio... a finales de año también, primer informe, esta cosa de Pucón también fue un tema, las jornadas de psicología del año pasado, cuando se tocó el tema de violencia, ya, el programa se la jugó y dijo vamos a hacer una exposición, me vacunaron a mi, pero ese producto fue un producto del grupo, de una reflexión grupal que tuvimos el año pasado sobre el tema de violencia escolar y eso generó también un tema sobre LP, sobre la estrategia, esos temas perturban.

**MODERADOR:** Oigan haber si han habido otros cambios más, o si hicieran este ejercicio de hacer como una definición de lo que ahora es, que cada uno expresara y los demás van complementando, agregando distintos elementos...

**PARTICIPANTE 2:** Claro es que definir una estrategia ¡no!, yo había pensado así como tanto...la cosa es que yo pienso a lo mejor no tan explícitamente, pero implícitamente, claro nosotros como que dejamos en claro de cierta manera que intentamos hacer un acompañamiento, ahora último hemos enfatizado más que la estrategia en el fondo no es algo aparte del colegio, aunque parezca muchas veces y a veces hay que salir y volver a entrar y salir y volver a entrar un poco desde la perspectiva sino que ellos ahora nos ven como que nosotros somos otra mirada en su equipo, por lo menos desde el discurso...

**PARTICIPANTE 4:** -de hecho hemos intencionado más algunas cosas de las devueltas de...-

**PARTICIPANTE 2:** ... y de hecho ellos empezaron a pedir que pensamos nosotros, algunos actores más que otros pero lo han explicitado, cómo vemos nosotros tal situación, entonces ya ven que nosotros podemos aportar con por lo menos con las diferencias, que uno llega, da otra mirada del mismo fenómeno y que puedan buscar soluciones, las soluciones o las estrategias que se yo de lo que uno puede hacer en terreno, se ha ido convirtiendo más claramente en eso que en el fondo, por lo menos para mí, esa es la idea que tengo de una asesoría, **creo que hemos ido de a poco, igual de repente se cruzan otros elementos que quieren que uno sea más directivo aún o que uno mismo haga las cosas, pero ahí es donde los límites hay que irlos un poco consensuando (40-C-b).**

**PARTICIPANTE 4:** ...y por ejemplo cuando los profes como recién decía ahí, siempre quieren ver algo, un producto, algo concreto, y siempre trabajen en función de eso, entonces muchas veces hay que colocarles sobre todo en los GPT, que de repente el discurso es llegamos al final y no hicimos nada hoy día, entonces ir derribando esos discursos también ha sido tarea constante sobre todo en el segundo semestre, porque también hay que mostrarles las cosas que ellos han hecho, de repente habían discusiones súper validas que a lo mejor no terminaron, no se zanjó ahí, pero si se avanzó en varios puntos que a lo mejor antes no los consideraban, entonces en algún momento uno le devolvía toda esa información entonces esos discursos ahí, como que esta cuestión es el caos, catarsis y nada más que eso, ya se fueron como cambiando un poquito, y ellos van tomando más peso a su trabajo, porque no solamente estas discutiendo por perder tiempo, entonces esa es una parte importante que también uno fue tratando y también en algún momento nos paramos y dijimos que igual hay que hacer este tipo de cosas porque o si no, no solamente van a ser talleres los que van a hacer, lo que les lleve a construir

cosas, porque tampoco veíamos en algún momento si era la mejor forma hacer talleres y que terminen con un producto determinado de repente en algunas puede funcionar, pero no siempre es una metodología que nos lleva a generar el cambio.

**PARTICIPANTE 2:** Esas era como lo que hablamos recién de la lógica con la que trabajan los docentes y que los psicólogos...no es que no estemos acostumbramos sino acostumbramos a trabajar desde otro tipo de no sé, de criterios, de lógicas, como quiera llamarse, muchas veces para nosotros hubiéramos sido por ejemplo dos psicólogos hubiera sido genial, no aquí se están dando cosas, están pasando cosas, pero para ellos como docentes, trabajan siempre en la práctica ellos quieren ver algo concreto para ellos eso muchas veces no es nada (41-B-b), entonces ahí nosotros nos dimos cuenta que era absolutamente necesario plantearles eso, cualquiera de los dos, de decirles que estas disciplinas son necesarias para llegar a otra parte, que a lo mejor no se llega inmediatamente, pero en algún momento se va a llegar, y eso es como que yo creo que tenemos que seguir insistiendo en eso, porque obviamente no lo vamos a lograr en dos viernes que vallamos a hacerlo, porque eso se va a seguir dando, pero por lo menos ya tenemos la lucidez o el panorama bien claro respecto de que ahí hay siempre ciertas cosas que a uno se les pasa y eso mismo, a lo mejor no llegamos a nada concreto nada escrito, podemos llegar a otros objetivos también.

**PARTICIPANTE 4:** Claro y eso tiene que ver ahí con la línea del trabajo colaborativo o sea uno igual prepararse frente a eso, estar atento más o menos a la discusión, saber el momento donde intervenir también, es importante...

**PARTICIPANTE 1:** Bueno yo creo que como en todo campo de discusión se van reformulando las ideas, va cambiando lo que antes se entendía por autonomía y lo que se entiende ahora, con lo que se va a entender después, pero yo creo que ese fue como una idea preponderante dentro del trabajo que hemos hecho en el equipo y por eso de repente tenemos resquemores a hacer una capacitación, o la visión típica del psicólogo de vamos a ir a escuchar los problemas, de hacerle terapia a lo profes o a los alumnos, nos han pedido hasta que hagamos caracterización de cuan delincuencial son los cabros...no es chiste, como parte del diagnóstico el director nos pidió busquen alguna prueba psicosocial que permita medir algún...les dimos todos los argumentos para que no fuera el CI, sobre todo porque la prueba más usada es el WISC en teoría mide mucho aprendizaje, entonces claro todos los cabros iban a salir...por poco no estaban botando babas, pero entonces siempre teniendo en mente eso hemos tenido bastante resquemores, pero siempre para ser consecuente con eso de al final cuando nosotros nos vallamos que quede algo, yo creo que eso ha sido lo principal del trabajo del equipo y grupal, yo creo que de todos, no sé al detalle el trabajo de todo el equipo, pero el equipo intenta no caer en los lugares comunes que cayeron muchas otras intervenciones que fallaron, buscar otras formas de trabajo, alternativas, dentro de eso está el acompañamiento, intentar que participen (42-B-a) y en esa participación de si participemos pero no esa participación de si participemos, pero el decreto número no se cuanto dice que yo soy el director así que yo soy el responsable, cuando no le gusta lo que está participando, intentar como resistencia a eso, a lo mejor es un intento, pero está la intención.

**PARTICIPANTE 3: Estoy de acuerdo con lo que dijeron los chiquillos, yo creo que un poco ese es el tema del acompañamiento, entendiendo este acompañamiento no como cualquier cosa, sino que un acompañamiento hacia la autonomía(43-C-b)**, esta cosa de la reflexividad lo hablaban un poco los chiquillos, que para mi sigue teniendo que ver con esta apuesta de la investigación-acción, algo, no se en algún momento nos jugamos diciendo que era colaborativa no se si será colaborativa, y está claro que también se instala hartito, está claro en la estrategia de que hay un trabajo fuerte en lo que significa generar espacios dialógicos, de discusión, un poco lo que decía también la (*nombra a compañera de trabajo*), jugársela por el diálogo de repente no tiene que ver con un producto determinado sino que de repente en el diálogo podemos transformar muchas cosas, que cuesta, cuesta, yo no sé si es un tema monopolio de los profes, yo creo que es un tema de todos...y esta cosa como colaborativa de generar redes, de generar una cosa más honesta en el trabajo. Ahora los nombres que les queramos poner lo podemos ver en otro momento o en algún momento le tendremos que poner un nombre que le haga sentido a todo y dejemos de confundirnos porque...**pero yo creo que esos son los sentidos que están a la base, de la estrategia, autonomía, colaboración en el trabajo, trabajo en equipo, lo dialógico y esta cosa de partir desde ellos, entendiendo que es la comunidad un espacio que tiene potencia, recursos y no de lo malo o las falencias (44-B-a)**.

**MODERADOR:** Bueno y para ir ya terminando esta es como bien personal ¿Qué piensan de la estrategia así como más en lo personal, si es buena, si es mala...algo así como más vivencial así desde esa perspectiva?

**PARTICIPANTE 2:** Yo pienso que la estrategia a mi me hace sentido en que yo concuerdo bastante con su espíritu, con eso de poder hacer espacios de mejora y de mejor calidad para los jóvenes y los niños que vienen y en ese sentido a mi me acomoda, ahora también me pasa como ya hemos dicho, que **el rol del asesor es difícil, difícil porque los asesorados no lo tienen muy claro, entonces uno tiene que estérsele preguntando siempre hasta donde llegar, a donde hay límites y a la vez que ser asesor en educación es una tarea bastante frustrante y uno, yo de manera personal, he tenido que lidiar hartito con eso, en el sentido de manejar eso, lo que decía, cómo salir de esa tensión me preguntabas tú delante, por ejemplo con decir no, no todo depende de mi, por ejemplo ese tipo de cosas, por que a veces hay mucha frustración, muy poco lo que uno puede hacer, pero no por eso decir yo no puedo hacer nada, yo creo que esa es una convicción, una convicción del equipo (45-A-c)** o sino, no trabajaría en esto, pero mientras hallan personas dentro del liceo o de la escuela que uno pueda empoderarlas o compartir estilos de pensamiento y que ellos lo repliquen siempre va a salir algún producto, algo, para los chiquillos que los tienen ahí de profesores creo que algo les va a quedar, y en el equipo de trabajo propiamente de aquí de la universidad, es un buen equipo de trabajo, hay un buen clima como decía (*nombra a compañero de trabajo*) también está la capacidad de decir abiertamente las cosas, siempre con respeto por supuesto, pero está la posibilidad si dentro o el espacio, para dar sus quejas, sus aportes, sugerencias o simplemente decir lo que uno piensa acerca de algo, yo pienso que siempre este tipo de cosas va a ser positivo, **y ayuda también que hallan personas que somos de distinta profesión, donde están los profesores y los**

**psicólogos, nos ayuda a nosotros los psicólogos creo yo, tener la compañía y el complemento de un docente en un trabajo de asesoría, creo que es un gran aporte (46-B-b).**

**PARTICIPANTE 4:** A mi igual, yo igual siempre pensé que una de las cosas que quisiera hacer en educación, tampoco no estoy diciendo con esto que esta es la panacea y esto es lo último que se puede hacer, pero yo pienso que es un camino importante en donde estoy siendo parte y eso me hace hartos sentido, porque igual he ido conociendo bueno hartos a mucha gente acá del equipo, también con sus ideas, con sus proyecciones, van viendo la educación...a lo mejor yo la pensaba desde un punto de vista más práctico, pero también se van sumando más cosas a esto y que van validando muchas veces las cosas que yo pensaba, pensaba que a lo mejor era una discusión que se venía con cierto grupo de profes y también se está dando desde una perspectiva de la psicología, para mí yo cuando estudié historia en la universidad y pensaba que la psicología de la educación, yo no le compré mucho ese discurso, pero hoy día por lo menos en la práctica se va dando una cierta coherencia y también lo que hablábamos el otro día que era, el tema que esta es como una de las últimas estrategias que tiene el ministerio, o sea dentro de los planes después van a ser todas AT y van a ser por fuera, entonces también es como la última oportunidad que tiene el ministerio de hacer bien la tarea... no cacha que a mí, la otra vez, la (*nombra compañera de trabajo*) me decía, hace un rato decía que ella se siente aliviada en cierta forma por las situaciones que pasan, que no todo pasa por manos nuestras y uno también lo va evidenciando, por ejemplo cuando encuentra a estos mismos personajes del ministerio que prácticamente no saben como controlar situaciones y que de repente se ven en ciertos puntos ahí de que no saben que hacer un poco porque eso sobrepasa lo que puede hacer un sostenedor, les sobrepasa toda la demanda que está puesta hoy en día en el tema de la educación, entonces eso también te llama un poco a tranquilizar, porque supuestamente ellos mismos en algún momento te exigen caleta, te demandan ciertos tiempos que a lo mejor uno no los va a poder concretar, entonces también esa parte te llama un cierto grado de tranquilidad y obviamente también, en la medida que acá se discuta, se trabaje, que se hagan estas cosas yo pienso que vamos avanzando y eso es lo importante y hay un espíritu de cambio.

**PARTICIPANTE 1:** El compañero viene diciendo que hay un avance, espero que no sea un avance al barranco, sino que sea un avance positivo, pero yo creo que lo mejor, por lo menos para mí del programa, es que causa ruido, por lo menos a mí me hace ruido, aunque lamentablemente parece que es la última posibilidad, de que el ministerio ha demostrado...no solo el ministerio, también el CONACE, otras instituciones que a 16 años, 18 no se cuanto lleva la concertación, ha aprendido algo, de a poco a aprendido algo...y también tiene que ver un poco con la gente que trabaja de a poco ha intentado meter cierta forma de pensar, cierta forma de trabajar, que a veces también no son espectaculares ni mucho menos, pero sí han logrado ciertos niveles de cambio, y creo que este programa tiene la posibilidad de...ojala seamos capaces de aprovechar y no nos quedemos en solo el último año terminar de cumplir y nos vallamos y no pase nada, sino que por lo menos dejar instalados ciertos niveles de participación, de trabajo, de entender que se transforme en comunidad, que para mí no lo es, se transforme en

comunidad, sea mucho más incluyente que por lo menos se eliminen ciertos discursos que para mi casi llegan rayando al fascismo como hay que eliminar a tres profes, cuatro asistentes de la educación, a uno del equipo directivo y al alumno y con eso se arregla el colegio, trabajar un poco con esos discursos, que se cambie un poco eso, que cambie la cantidad de personas que lo declaran, me doy por pagado por que se hizo algo.

**PARTICIPANTE 3:** Haber, yo creo que es un tema no cerrado, yo creo que como decían en delante los compañeros tiene que ver con esta cosa que es necesario estarla constantemente reformulando, reconstruyendo, resignificando como nos guste decirle a nosotros los psicólogos (47-A-b), pero el punto es ese, yo creo que este es un espacio... me parece una estrategia interesante desde el momento que se plantea esta cosa de la autonomía, si no fuera por eso, personalmente ya me hubiera ido...y ahí es donde yo creo que está el tema y me parece interesante la dinámica del grupo, mas allá del tema de los resultados, o los impactos con los establecimientos que yo creo que ojo si hay impacto, de repente hay cosas que tienen que ver con diferenciar las expectativas de impacto que tienen desde los diferentes actores, sostenedor, ministerio, nosotros mismos, pero hay impacto, uno lo puede notar, cuando uno lee los informes, hay ciertos discursos que empiezan a instalarse, el solo hecho que por lo menos se sientan informados los viejos de los colegas de los liceos sobre ciertas temáticas, ya hay pequeñas...pero a mi me llama fuertemente la atención la dinámica interna del equipo, voy a volver a lo que decía hace un rato, a mi me tiene súper conforme darme cuenta hace una semana atrás, que yo puedo dar cuenta de una vivencia de una estrategia, y no solamente desde la teoría, no hablo desde el aprendizaje colaborativo, la investigación-acción desde el libro que dice tanto, lo que diga un paper, yo hablo hoy día de investigación-acción, porque he vivido el proceso de investigación acción con mis compañeros y compañeras (48-B-c), y ahí es donde yo siento que está el punto, ahí está la esperanza, porque si nosotros lo podemos hacer, lo hacemos bien lo hacemos mal es otro tema, si nosotros somos capaces de transformarnos es que significa que todo el mundo y todos podemos, si lo pequeño es hermoso, si en los microespacios somos capaces de transformar, es porque hay una potencia real hacia el macroespacio.

**PARTICIPANTE 4:** Yo por ejemplo a mi me motivó igual cuando habían por aquí libros de Paulo Freire, había discusión de educación popular, entonces esa parte es importante porque uno también se cuestiona caleta de cosas y de repente, por ejemplo uno en los tipos de trabajo que uno tiene o en los mismos liceos, o espacios tradicionales donde de repente estos espacios de discusión no se dan o si se dan son súper acotados estoy hablando mucho oye ya, va a terminar el consejo...entonces este tipo de espacios igual es importante el tema del debate de ideas yo pienso que eso es importante.

**MODERADOR:** ¡Yah!, estamos entonces y se les agradece el tiempo y la disponibilidad a participar del trabajo.

