

ESTUDIO: DIAGNOSTICO DE LA SITUACION DE LOS ESTABLECIMIENTOS QUE IMPARTEN ENSEÑANZA MEDIA Y DE LAS INTERVENCIONES REALIZADAS.

INFORME FINAL

**IDENTIFICACION Y CARACTERIZACION DE LOS LICEOS CRITICOS.
RESULTADOS DE LOS ANALISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO.**

**Departamento de Ingeniería Industrial
Universidad de Chile**

Santiago, Junio 2006

INDICE

Parte I

1. Antecedentes sobre Estudios Previos
 - 1.1 Objetivos de los Estudios Previos
 - 1.2 Comparación de las Clasificaciones de Segmentación Existentes
2. Metodología de Identificación de Los Liceos Críticos
 - 2.1 Universo de Establecimientos
 - 2.2 Dimensiones y Variables
 - 2.3 Metodologías de Clasificación
3. Resultados De Identificación De Los Liceos Críticos (Objetivo N° 1)
 - 3.1 Dimensión Socioeconómica
 - 3.2 Dimensión de Resultados
 - 3.3 Matriz Socioeconómica y de Resultados
 - 3.4 Grupos Homogéneos Socioeconómicos y de Resultados (GH Integrado)
 - 3.5 Identificación de Liceos Críticos
 - 3.6 Análisis de Tendencia de los Indicadores de Resultado
 - 3.7 Análisis de Dispersión de los Indicadores de Resultados
4. Resultados de Caracterización de Los Liceos Críticos (Objetivo N° 2)
 - 4.1 Contexto Y Condiciones Institucionales
 - 4.2 Dinámica De La Matrícula Y Cobertura Escolar
 - 4.3 Caracterización De La Oferta Educacional De La Comuna

Parte II

Capítulo I

Una mirada al Programa Liceo Para Todos a partir de la sistematización de la información disponible

1. El Plan de Acción Como Carta de Navegación del Liceo
2. Dimensión Pedagógica del Programa Liceo para Todos
 - 2.1. Nivelación Restitutiva
 - 2.2. Aprendizaje Servicio:
 - 2.3. Tutoría entre pares
 - 2.4. Piloto de Innovación pedagógica: Diseños de Enseñanza

3. La Dimensión Psicosocial del Programa Liceo para Todos
 - 3.1. Asesoría Psicosocial
 - 3.2. Internados
 - 3.3. Becas

Capítulo II

Análisis de las percepciones y juicios de los profesionales de equipos directivos de establecimientos focalizados a través del programa Liceo Para Todos.

1. Vulnerabilidad en Liceos
2. Política de Focalización: Liceo para Todos
3. Líneas de Acción Implementadas y sus Resultados
 - 3.1 Dimensión Pedagógica
 - 3.2 Dimensión Psicosocial
 - A) Iniciativas en El Ámbito Psicosocial
 - B) Becas e Incentivos
4. Gestión Interna
5. La Gestión con Otros

Capítulo III

La visión del sostenedor de liceos focalizados. Análisis de las percepciones y juicios de algunos sostenedores de establecimientos focalizados a través del programa Liceo Para Todos.

1. Heterogeneidad de Desafíos
2. Los Recursos Siempre Escasos
3. La Organización de Las Tareas del Sostenedor
4. Los Establecimientos como Unidad Autónoma y El Apoyo del Sostenedor
5. Percepción de La Focalización y Liceo para Todos
6. La Relación con El Ministerio de Educación

Conclusiones

INTRODUCCION

Este informe presenta; por una parte, los resultados finales del análisis cuantitativo, referido a los objetivos 1 y 2 de este estudio. Por otra parte, presenta el análisis de la primera etapa del análisis cualitativo.

La etapa del análisis cuantitativo permite identificar los “Liceos Críticos”, realizar una comparación con las clasificaciones previas y luego, una caracterización de estos Liceos, en función de un conjunto de variables.

En el informe previo (N° 2) se analizaron en detalle las distintas alternativas metodológicas existentes para identificar los Liceos Críticos y se compararon estas alternativas con otras clasificaciones previas que el MINEDUC había utilizado con el objetivo de focalizar sus políticas educacionales. Posteriormente, se seleccionaron dos de las metodologías analizadas. La primera de estas metodologías es una matriz que cruza los establecimientos según dos dimensiones: clusters (GH) del índice socioeconómico y quintiles de resultados académicos. La segunda metodología integra estas dos dimensiones (socioeconómica y de resultados) y forma ocho grupos homogéneos de colegios, utilizando una metodología de cluster.

En el informe se presentan en detalle las dos clasificaciones seleccionadas y se profundiza en las características de los Liceos Críticos. En un archivo Excel se incluye un listado del conjunto de establecimientos de educación media, identificados bajo las dos metodologías seleccionadas y el conjunto de variables de caracterización.

La segunda parte de este informe presenta los principales resultados obtenidos a partir de la primera etapa del trabajo cualitativo, esto es, de la realización de grupos focales a profesionales de equipos directivos de establecimientos focalizados a través del programa Liceo Para Todos. A partir de la opinión de los propios entrevistados se levantan los principales temas asociados la vulnerabilidad en el liceo, estrategias de focalización, avances y retrocesos en materias pedagógicas y psicosociales, la manera en que el liceo gestiona los programas y las iniciativas, la relación con el sostenedor, entre otros temas que surgen del análisis.

PARTE I
ANALISIS CUANTITATIVO

1. ANTECEDENTES SOBRE ESTUDIOS PREVIOS

El primer estudio de estratificación de la enseñanza media, con el objetivo de focalizar acciones programáticas del Ministerio de Educación (MINEDUC), fue realizado a finales de la década del 90. (DII 1999)

Posteriormente se decidió focalizar la oferta educativa a través del Programa Liceo para Todos (LPT), con el objetivo de apoyar a aquellos establecimientos con mayores grados de vulnerabilidad y más bajo nivel de rendimiento escolar.¹

Durante el año 2003, dada la obligatoriedad de los 12 años de escolaridad, y considerando que era necesario incorporar masivamente nuevos establecimientos al LPT, fue necesario estudiar nuevamente la estratificación y el modelo de focalización existente. Así, se realizó un nuevo estudio sobre focalización de las políticas educacionales en enseñanza media (Marshall y Correa, 2003). A partir de este estudio se confirmó que la gran mayoría de los establecimientos más vulnerables se encontraban incorporados al programa.

Actualmente, el programa LPT cuenta con 443 liceos. Sin embargo, de acuerdo a antecedentes del MINEDUC es necesario revisar la actual focalización. Por una parte, es posible identificar establecimientos que estando fuera de la focalización establecida deben considerarse en una futura focalización; por otra parte, hay establecimientos que siendo parte del grupo de focalización, han presentado una sostenida mejora de sus resultados educativos.

En base a estos antecedentes, surge la necesidad de desarrollar un nuevo estudio que sienta las bases de la política de focalización hacia la enseñanza media en el período 2006-2010. Este es el objetivo general del presente estudio.

¹ La estrategia de focalización se orienta a 424 establecimientos, que representan un 32% de los liceos y un 28% de los estudiantes.

1.1 Objetivos de los Estudios Previos

Como se señaló previamente, con el objetivo de apoyar la focalización de las políticas en los establecimientos escolares, se realizó inicialmente un estudio de estratificación de los liceos (DII, 1999). Este estudio elaboró dos índices: uno destinado a determinar la eficacia educativa de los liceos y otro para determinar el nivel socioeconómico de las familias; se clasificaron 1.242 establecimientos de enseñanza media. Posteriormente se cruzaron ambos resultados y se identificó la distribución de los liceos según nivel socioeconómico y resultados educativos (basado en información del SIMCE 1998, la tasa de aprobación del 1997 y el cambio en ambos indicadores respecto a un periodo previo).

Un segundo estudio de focalización fue realizado por Marshall y Correa (2003). Esta investigación tenía por objetivo clasificar a los liceos municipales y particulares subvencionados en grupos homogéneos con el fin de identificar aquellos en que el programa LPT podía focalizar con mayor impacto sus políticas”.² Para realizar esta clasificación se seleccionaron 3 dimensiones:

- (i) rendimiento de los alumnos, medido a través del SIMCE;
- (ii) tasa de fracaso, medido como la repitencia y el abandono escolar³;
- (iii) indicador socioeconómico, medido a través de la encuesta JUNAEB.^{4 5}

El estudio consideró a 1.525 establecimientos educacionales de enseñanza media, municipales y particulares subvencionados, equivalentes a una matrícula de 737.112 estudiantes. De este total, 421 de estos liceos (27,6%) participaban en el Programa Liceo para Todos.

Se realizó un análisis de conglomerados o cluster usando los tres indicadores básicos: fracaso, rendimiento y vulnerabilidad. A través de este análisis se obtuvieron 10 grupos de liceos homogéneos, donde el cluster 1 agrupaba a los establecimientos más vulnerables y el grupo 10 a aquellos de mejor rendimiento.

Se puede apreciar que las dos metodologías difieren entre sí, como profundizaremos a continuación.

² El Programa Liceo para Todos (LPT) se estructura en base a dos ejes: calidad y equidad; y tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación en los liceos subvencionados del país de mayor vulnerabilidad socioeconómica y educativa. Las variables de resultado que se utilizan para medir las intervenciones del programa son: Tasa de Retiro; Tasa de Repitencia; Puntaje SIMCE Matemáticas, Puntaje SIMCE Lenguaje.

³ Se calcularon tasas de retiro y repitencia promedio del período 1995 a 2001, para cada establecimiento escolar, en base a información del número de retiros, número de reprobados y número de aprobados anual por establecimiento del MINEDUC. Posteriormente se calcula la **Tasa de Fracaso**, como la suma de las tasas de repitencia más retiro, dividido por la matrícula.

⁴ Este estudio elaboró un Índice de Vulnerabilidad Escolar, a partir de la información de la Encuesta de la JUNAEB para los alumnos de primero medio del año 2001, considerando los siguientes indicadores: % estudiantes con Beneficio PAE en Básica; % Necesidad PAE declarada; % Escolaridad materna declarada menor de 10 años; % Ocupación del jefe de hogar baja; % alumnos que reciben SUF; % alumnos con sistema de salud grupo A; % alumnos sin agua potable; % eliminación de excretas sin red ni pozo.

⁵ La clasificación de la JUNAEB presenta alta variabilidad (chequear), pensamos que es más estable una clasificación combinada.

1.2 Comparación de las Clasificaciones de Segmentación Existentes⁶

En los últimos años se han ido desarrollando distintas clasificaciones para estratificar establecimientos escolares, algunas de ellas se refieren sólo a aspectos socioeconómicos y otras integran los aspectos socioeconómicos con los resultados de rendimiento escolar. Dado que los objetivos específicos para los cuales se han realizado estas clasificaciones son distintos, es natural que estas metodologías difieran entre sí.

Los estudios previos utilizan distintos criterios de clasificación. El estudio del DII identifica dos dimensiones distintas (resultados y nivel socioeconómico) y luego realiza un cruce entre ambos índices; su base de información principal es el SIMCE de 2º medio del año 1998. El estudio de la UC utiliza la metodología de clusters o conglomerados integrando tres criterios: rendimiento, fracaso e indicadores socioeconómicos; su base de información principal es el SIMCE de 2º medio del año 2001.

Adicionalmente, el propio SIMCE clasifica a los establecimientos escolares en 5 grupos socioeconómicos, utilizando para ello la metodología de clusters e información sobre las variables: educación del padre, educación de la madre, ingreso del hogar e índice de vulnerabilidad de la JUNAEB. Los últimos SIMCE disponibles para 2º E.M. corresponden a los años 1998, 2001 y 2003.

Finalmente, el SNED (Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente) clasifica a los establecimientos también a través de la metodología de clusters y utilizando los mismos indicadores de la clasificación del SIMCE; sin embargo, agrega componentes regionales, geográficos (rural/urbano) y nivel de enseñanza. Esto determina que esta clasificación sea distinta a las anteriores y por lo tanto, de menor utilidad para este estudio.

En relación al universo de establecimientos, las clasificaciones previas también difieren entre sí: DII: todas las dependencias; Marshall y Correa: sólo subvencionados; SIMCE: todas las dependencias; SNED: sólo subvencionados.

⁶ Para mayores antecedentes ver Informe N° 2, en el cual se presentan comparaciones de los resultados de las metodologías del DII y la UC con las utilizadas en este trabajo.

En resumen, las diferencias metodológicas entre los distintos estudios o análisis de segmentación de establecimientos escolares realizados por el MINEDUC se refieren a:

- Metodología: Índices vs. Clusters
- Dimensiones: Sólo dimensión socioeconómica vs. dimensión socioeconómica y resultados.
- Información utilizada x años: 1998, 2001, 2003.
- Información utilizada x niveles: se utiliza sólo información de enseñanza media vs. se utiliza toda la información existente para el establecimiento (en el caso de aquellos establecimientos que imparten tanto enseñanza básica como enseñanza media)
- Universo (dependencia/nivel/enseñanza regular): todos las dependencias; sólo subvencionados; todos los niveles vs. sólo establecimientos de media; todos los tipos de enseñanza vs. sólo enseñanza regular.⁷

⁷ Además de la enseñanza regular, se pueden incluir las escuelas de enseñanza media de adultos; las escuelas cárceles y escuelas artísticas y/o técnicas que no rinden el SIMCE. El listado completo de los niveles de enseñanza se presentó en el Anexo del Informe N°2.

2. METODOLOGÍA DE IDENTIFICACIÓN DE LOS LICEOS CRÍTICOS

Esta sección presenta los resultados de diversas alternativas de modelos analíticos de clasificación de los establecimientos, que permiten identificar los liceos críticos; es decir, aquellos establecimientos que deben ser sujeto de políticas focalizadas.

Estos modelos difieren en las metodologías, pero siempre se consideran dos dimensiones:

- características socioeconómicas de los alumnos;
- resultados educativos

Con el objetivo de lograr una mejor comprensión de los resultados se analizaron cada una de estas dimensiones en forma individual y finalmente alternativas de integración de ambas dimensiones (para mayores detalles ver Informe No.2)

A continuación presentaremos diversos aspectos de las metodologías utilizadas.

2.1 Universo de Establecimientos

El Universo que vamos a definir para este estudio es:

- Establecimientos de Educación regular de niños: niveles de enseñanza 310, 410, 510, 610, 710, 810.
- Estaban vigentes (abiertos) en los años: 1998, 2001, 2003 y 2005 (en cualquiera de estos años), según las bases Directorio de Establecimientos del MINEDUC.⁸
- Todas las dependencias: particular pagada, particular subvencionada, municipal
- La información se refiere a Enseñanza Media (no se considera información de enseñanza básica en aquellos establecimientos que tengan tanto media como básica).

Así, el proyecto tiene por universo al conjunto de los establecimientos del país (no sólo a los Liceos Críticos), para establecer un adecuado marco de comparación, si bien posteriormente las estrategias de focalización se centrarán en los establecimientos subvencionados.

A continuación presentamos una matriz con el número de establecimientos que hemos identificado para cada uno de los años del período bajo análisis. El año 1998 existían 2.146 establecimientos; 2.269 establecimientos el año 2001 y 2.443 establecimientos el año 2005. En suma, durante este período (en cualquiera de estos cuatro años mencionados) existieron 2.663 establecimientos de enseñanza media.

Por otra parte, si examinamos los cifras año a año podemos observar un elevado número de cambios; por ejemplo, de los 2.146 establecimientos que existían el año 1998, sólo quedaban 1.950 establecimientos el año 2005 (196 establecimientos supuestamente cerraron, esto es, un 9%).

⁸ Se incluyen también establecimientos identificados en los estudios del DII y la UC y que no se encuentran en las bases Directorio (dos casos).

Cuadro 1
Número de Establecimientos de Educación Media

Año	1998	2001	2003	2005
1998	2.146			
2001	2.078	2.269		
2003	1.972	2.149	2.342	
2005	1.950	2.122	2.292	2.443

Total (con información en alguno de los 4 años, 1996 o 1998 o 2001 o 2005): 2.663

Nota: Elaborado en base a los Directorios MINEDUC de los años respectivos.

Considera los niveles educacionales: 310, 410, 510, 610, 710 y 810.

La caracterización de los establecimientos se va a realizar para el año 2003, último año para el cual existen datos de la prueba SIMCE (que nos permiten identificar la dimensión socioeconómica y de resultados). Por lo tanto, nuestro universo máximo es de **2.342** establecimientos (que están identificados en el Directorio de ese año). Sin embargo, el Universo efectivo con el cual podremos trabajar va a ser inferior, debido a que existen establecimientos que por no haber rendido la prueba SIMCE carecen de información básica para este estudio. Finalmente se concluye que sólo existe información socioeconómica y de rendimiento escolar para **2.078** establecimientos.

Estas cifras señalan que hay un importante número de establecimientos que se crean en el período y también un importante número de establecimientos que se cierran. Este es un tema que sería necesario estudiar en mayor profundidad, pero que va más allá de los alcances de este trabajo. En parte, este fenómeno podría obedecer a una mayor regularización de la información estadística al interior del MINEDUC, que ha consolidado los RBDs (el número que identifica a los establecimientos) entre establecimientos principales y anexos, etc.

El cuadro 2 caracteriza el universo de establecimientos a analizar según su dependencia; tanto para el universo total (n=2.663)⁹, como para los establecimientos existentes los años 2003 (n=2.342) y 2005 (n=2.443). Se observa que aproximadamente la mitad de los establecimientos son de dependencia particular subvencionada (50,9% el año 2003 y 52,6% el año 2005). Sin embargo, la matrícula sigue concentrada en los establecimientos municipales, con un 47% de la matrícula total el año 2003.

⁹ Corresponden a establecimientos que están en alguna de las siguientes bases de datos: Directorio 1998, 2001, 2003 y 2005; Base DII y Base UC.

Cuadro 2
Establecimientos, según dependencia
(número de establecimientos y matrícula 2003)

Dependencia	Base Total	Directorio 2003	Directorio 2005	Matrícula 2003
Municipal	697	665	688	444.685
Part. Subvencionada	1.344	1.192	1.285	371.444
Part. Pagada	552	415	400	73.367
Corporacion Priv.	70	70	70	55.723
Total	2.663	2.342	2.443	945.219

2.2 Dimensiones y Variables

Se definieron dos dimensiones básicas: socioeconómica y de resultados y para cada una de ellas se identificó un conjunto de variables de caracterización.

i) Características Socioeconómicas de los Alumnos:

Existen tres variables que se utilizan en la mayor parte de los estudios para caracterizar socioeconómicamente a los establecimientos: años de educación del padre y de la madre; ingreso promedio del hogar; y el Índice de vulnerabilidad (IVE) de enseñanza media. Las primeras tres variables se obtienen a partir de la Encuesta de Padres y Apoderados del SIMCE, en tanto el IVE es un índice de la JUNAEB.

El IVE está muy relacionado con la educación de los padres, y por esta razón en alguna de las metodologías este índice fue excluido de los cálculos.

ii) Resultados educativos:

Los resultados educativos se medirán a través del puntaje SIMCE promedio de las pruebas de matemáticas y castellano; la tasa de retiro y la tasa de repitencia.¹⁰

Posteriormente, en el capítulo siguiente, el análisis incluirá indicadores de tendencia y dispersión de los resultados.¹¹

2.3 Metodologías de Clasificación

Las alternativas metodológicas estudiadas fueron las siguientes:

- Conformación de Clusters (para cada una de las dos dimensiones, o para las dos dimensiones en conjunto), a partir de las variables que la caracterizan.
- Construcción de un Índice para cada dimensión, en función de las variables que la caracterizan.¹²

¹⁰ Se hace notar que la tasa de retiro se refiere al retiro del establecimiento escolar, y por lo tanto no significa que el alumno deserte del sistema educativo. Sin embargo, el retiro de los alumnos de su establecimiento también se considera un indicador negativo sobre el desempeño de este establecimiento.

¹¹ La dispersión se medirá a través de tres indicadores: coeficiente de variación; porcentaje de alumnos cuyo puntaje SIMCE es inferior al promedio nacional; porcentaje de alumnos que clasifican en el tramo superiores en la prueba Simce (25%).

- Construcción de una matriz, que combina las dos dimensiones, a partir de los resultados de los índices o de los clusters.

A partir de estas metodologías, se construyeron las siguientes alternativas de clasificación:

1. Dimensión Económica:

- 1.1. Cluster Socioeconómico (variables: ingreso hogar, educación padres, IVE). Formación de 5 Grupos Homogéneos (GH).
- 1.2. Índice Socioeconómico (ISE) (variables: ingreso hogar, educación padres, IVE). Formación de 5 quintiles.

2. Dimensión Resultados:

- 2.1. Cluster de Resultados (variables: SIMCE 2003, Tasa de Retiro, Tasa de Repitencia). Formación de 5 Grupos Homogéneos (GH).
- 2.2. Índice de Resultados (variables: SIMCE 2003, Tasa de Retiro, Tasa de Repitencia). Formación de 5 quintiles.

3. Matriz Socioeconómica y de Resultados: Matriz con 10 GH

- 3.1 Cluster Socioeconómico & Quintiles del Índice de Resultados.
- 3.2 Cluster Socioeconómico & Cluster de Resultados
- 3.3 Quintiles Socioeconómicos & Quintiles de Resultados
- 3.4 Quintiles Socioeconómicos & Cluster de Resultados

4. Cluster Socioeconómico y Resultados (Integrado).

- 4.1. Variables: ingreso hogar, educación padres, IVE; SIMCE 2003, Tasa de Retiro, Tasa de Repitencia. Matriz con 10 GH
- 4.2. Variables: ingreso hogar; educación de los padres; SIMCE 2003; Tasa de Retiro + Tasa de Repitencia. Matriz con 8 GH

En el capítulo siguiente se presentan los resultados para las dos alternativas metodológicas seleccionadas:¹³

- Matriz Socioeconómica & Resultados. Matriz con 10 GH. Cruce del Cluster Socioeconómico & Quintiles del Índice de Resultados. (corresponde al caso 3.1 de la clasificación previa).
- Variables: ingreso hogar; educación de los padres; SIMCE 2003; Tasa de Retiro + Tasa de Repitencia. Matriz con 8 GH. (corresponde al caso 4.2 de la clasificación previa).

A continuación se presenta una breve descripción de algunos aspectos de estas metodologías; en particular de la metodología de Cluster.

¹² El Índice en general requiere definir en forma explícita (ex ante) los ponderadores que se van a asignar a cada una de las variables que componen el Índice de una dimensión.

¹³ En el Informe N° 2 se presentó en detalle los resultados de las diversas clasificaciones alternativas.

(i) Método de Conglomerados o Clusters

El análisis de conglomerados (Cluster Analysis) es un método estadístico multivariado que, en este caso, utiliza variables asociadas a las dimensiones socioeconómicas y de resultados de los establecimientos educacionales para agrupar a dichos establecimientos minimizando la distancia entre las características al interior de los grupos y maximizando la distancia entre los grupos. La noción clave en este método es la distancia, que en estadística está asociada a la varianza. Este método, mediante iteraciones, minimiza la varianza intra grupo y maximiza la varianza intergrupala, entregando una agrupación óptima.

Se trata por tanto de clasificar un conjunto de elementos en distintos grupos o categorías. A diferencia del análisis factorial el análisis de conglomerados es *ad hoc*, en el sentido que no se tiene un modelo teórico que indique donde clasificar cada elemento.

El método de conglomerados utilizado es el denominado de K-medias. Este método es sugerido cuando se tiene un gran número de casos y variables cuantitativas de clasificación; y requiere que el número k de grupos a construir sea un parámetro fijo, definido a priori. Comienza, en una primera etapa, considerando los valores de los primeros k casos de los datos como una estimación transitoria de las medias de los k grupos a formar. Se clasifica cada caso en un grupo, de acuerdo a su cercanía con el promedio de cada grupo, y se van actualizando los valores promedios de las variables de cada grupo. Luego, un proceso iterativo permite encontrar el centro de cada grupo o conglomerado. En cada etapa, los casos se agrupan en los conglomerados con los centros (las medias) más cercanos a sus propios valores, y se recalculan los promedios. Este proceso iterativo continúa hasta que no ocurren nuevos cambios en los promedios de los grupos o hasta que se realiza un predeterminado número de iteraciones.

La aplicación del método es realizada automáticamente mediante el programa estadístico SPSS, a través del módulo cluster. Los investigadores deben determinar el número de grupos que se deben conformar y las variables de clasificación.

(ii) Índices a partir de Ponderados Explícitos e Índices a partir de un Análisis Factorial.

La metodología de cluster permite segmentar las variables en GH. Sin embargo, también se pueden clasificar las variables en grupos que agrupan a un cierto porcentaje de la distribución de una variable. Así se pueden formar deciles (10% c/u); cuantiles (25% c/u); quintiles (20% c/u), etc.

Pero ello requiere inicialmente contar con una sola variable (o un Índice) que represente al conjunto de la dimensión a analizar (dimensión socioeconómica y dimensión de resultados). Esta variable o Índice (continuo) se puede formar ponderando explícitamente las distintas variables que conforman un componente, o utilizando un método factorial (que define endógenamente los ponderadores).

En diversos estudios sobre las características de los establecimientos escolares se ha utilizado un Índice Socioeconómico (ISE) que agrupa las variables: ingreso del hogar, educación de los padres e IVE. El índice socioeconómico del establecimiento (ISE) se elabora utilizando un análisis factorial; los ponderadores se obtienen de maximizar una función de verosimilitud, de esta manera éstos captan la mayor información (varianza) de las variables consideradas.

En términos más técnicos, el ISE corresponde a las puntuaciones factoriales del primer factor de un Análisis Factorial con las variables señaladas, a nivel de establecimiento. El método de extracción del factor es el de Componentes Principales (PC), el cual asegura que el ISE, como primera componente, captura el máximo de la correlación total entre las variables socioeconómicas utilizadas. La estimación de las puntuaciones, es decir, los valores del ISE para cada establecimiento se realiza por el método de regresión.

En relación a la dimensión de rendimiento, elaboramos un Índice de Rendimiento con ponderadores explícitos: SIMCE: 70%, Tasas de retiro: 15%, Tasas de repitencia: 15%.¹⁴ Se utilizó este método para asegurar que el SIMCE tuviera una alta ponderación en la conformación del Indicador.

(ii) Diferencias entre Cluster y Quintiles

Los cluster permiten la conformación de grupos homogéneos entre sí, de un tamaño variable de individuos (colegios). En particular, esta metodología parece útil para segmentar grupos socioeconómicos, dado que las variables asociadas a la distribución del ingreso (ingreso, educación, vulnerabilidad) no tienen una distribución lineal, tampoco una distribución normal; están altamente agrupadas y con una alta dispersión hacia la cola derecha.

La conformación de quintiles, por definición, forma grupos con el mismo número de individuos en cada uno de ellos. Por otra parte, esta clasificación permite fácilmente identificar en qué parte de la distribución se encuentra cada individuo: 20% inferior, 20% superior, etc.

¹⁴ Las variables fueron normalizadas, para expresarlas en una escala común, previo a la conformación del índice.

3. RESULTADOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS LICEOS CRÍTICOS (OBJETIVO N° 1)

3.1 Dimensión Socioeconómica

Existen tres variables que permiten caracterizar socioeconómicamente a los establecimientos: ingreso del hogar, educación promedio de los padres e IVE.

Cuadro 3
Correlaciones de Variables Dimensión Socioeconómica

Variables	Ingreso del Hogar	Educación Promedio Padres	Índice IVE
Ingreso del Hogar. 2003	1.000	0.846	-0.739
N (número de observaciones)	2106	2106	1624
Educación Promedio Padres. 2003	0.846	1.000	-0.916
N	2106	2106	1624
Índice IVE Ens. Media. 2003	-0.739	-0.916	1.000
N	1624	1624	1633

Nota: todas las correlaciones son significativas al nivel del 1%.

Como se aprecia en el cuadro 3 estas variables muestran una alta correlación entre sí, especialmente entre el Índice IVE y la Educación de los Padres (ver gráfico A.1 en el Anexo A).¹⁵ Por otra parte, se puede observar que existen 2.106 establecimientos con información socioeconómica proveniente del Cuestionario del SIMCE, y 1.633 establecimientos con datos del Índice IVE.

El cuadro 4 describe las características socioeconómicas de los cinco Grupos Homogéneos (GH) que se conformaron a partir del Índice Socioeconómico, según se definió en el capítulo previo. El nivel socioeconómico más alto corresponde al GH 1 y van bajando hasta el GH 5, que es el más pobre en cada una de las variables incluidas en el análisis. Un tema recurrente en este tipo de análisis es que si bien los GH se ordenan en forma adecuada según los promedios, se pueden producir cruces entre los niveles mínimos y máximos de cada una de las variables en grupos sucesivos.¹⁶ Esto se puede entender como que un nivel particularmente alto en una dimensión (por ejemplo, ingreso) puede ser compensado en otra dimensión (por ejemplo, un nivel menos alto en educación de los padres).

¹⁵ Ello es un indicador de la importancia que tiene la educación de los padres en la conformación del Índice IVE.

¹⁶ Por ejemplo, un colegio puede tener un ingreso que lo clasifique en un nivel x, pero los años de educación de los padres pueden ser más bajos que el promedio de su grupo, lo cual determina que se ubique en un grupo inferior.

Cuadro 4
Grupos Homogéneos Socioeconómicos
(cluster de Índice Socioeconómico)

GH	Variables	Promedio	Máximo	Mínimo	Recuento
1	Ingreso del Hogar (\$)	1 568 700	2 209 524	1 150 000	231
	Educación Promedio Padres (años)	16.4	18.5	13.9	231
	Índice IVE	0	0	0	231
2	Ingreso del Hogar (\$)	812 540	1 195 528	421 154	314
	Educación Promedio Padres (años)	14.8	17.4	12.6	314
	Índice IVE	0.4	14.2	0.0	314
3	Ingreso del Hogar (\$)	352 060	638 554	150 000	550
	Educación Promedio Padres (años)	12.3	14.9	8.8	550
	Índice IVE	14.1	32.7	0.0	550
4	Ingreso del Hogar (\$)	181 839	426 190	100 000	621
	Educación Promedio Padres (años)	9.5	12.4	7.2	621
	Índice IVE	32.9	54.9	15.3	621
5	Ingreso del Hogar (\$)	118 752	270 000	50 000	399
	Educación Promedio Padres (años)	7.4	10.0	1.0	399
	Índice IVE	54.4	84.7	40.5	399
Total	Ingreso del Hogar (\$)	458 561	2 209 524	50 000	2115
	Educación Promedio Padres (años)	11.3	18.5	1.0	2115
	Índice IVE	26.0	84.7	0.0	2115

En esta clasificación socioeconómica el tamaño de los grupos difiere entre sí. Los grupos más grandes son los de nivel medio y medio-bajo (GH 3 y GH 4 respectivamente), en tanto los grupos más pequeños son los de nivel alto.

A continuación comparamos este resultado con la clasificación de los Grupos Socioeconómicos del SIMCE del año 2003, lo que se realiza en el cuadro 5. La clasificación del SIMCE identifica a 409 establecimientos en el GH más bajo. La opción GH Socioeconómico identifica un número ligeramente menor: 399. Sin embargo, las clasificaciones son relativamente similares, y las diferencias están en los límites de los GH.

Cuadro 5
Clasificación Grupos Homogéneos SIMCE vs. GH Socioeconómicos

	Grupos Homogéneos 1 (Socioeconómico)					Total
	1 (+ alto)	2	3	4	5 (+ bajo)	
Grupo Simce 2003	A (+ bajo)			18	391	409
	B		3	583	8	594
	C			486	20	506
	D	3	289	61		353
	E (+ alto)	228	25			253
Total	231	314	550	621	399	2115

3.2 Dimensión de Resultados

Se estimó un Índice de resultados, con las siguientes ponderaciones:¹⁷

- SIMCE: 70%
- Tasa de Retiro: 15%
- Tasa de Repitencia: 15%

Posteriormente se formaron quintiles del índice de resultado; es decir el primer quintil representa al 20% de establecimientos con mejor resultado y el quinto quintil al 20% de establecimientos con peor resultado.

El cuadro 6 presenta las características de estos establecimientos, en términos de las variables que conforman el Índice. En el grupo de más altos resultados, el puntaje SIMCE promedio tiene un valor máximo de 371 puntos y un valor mínimo de 290 puntos, los establecimientos que se clasifican en el grupo de más bajo SIMCE tienen valores extraordinariamente bajos de tasas de retiro y repitencia. En el grupo de más bajos resultados, el puntaje SIMCE fluctúa entre 248 y 168 puntos; en este caso, los valores más altos del SIMCE están asociados a establecimientos con muy altas tasas de retiro y repitencia.

¹⁷ Las variables de Tasas de Retiro y Repitencia se consideran como un “agravante” y por lo tanto se ponderan por -1.

Cuadro 6
Características de los Quintiles de Índices de Resultados

		Promedio	Máximo	Mínimo	Recuento
1 (20% más alto)	Promedio Simce 2003	314	371	291	417
	Tasa de Retiro	0.01	0.11	0.00	417
	Tasa de Repitencia	0.02	0.14	0.00	417
2	Promedio Simce 2003	280	312	257	418
	Tasa de Retiro	0.01	0.12	0.00	418
	Tasa de Repitencia	0.04	0.23	0.00	418
3	Promedio Simce 2003	251	288	227	418
	Tasa de Retiro	0.03	0.13	0.00	418
	Tasa de Repitencia	0.07	0.26	0.00	418
4	Promedio Simce 2003	229	271	201	418
	Tasa de Retiro	0.05	0.20	0.00	418
	Tasa de Repitencia	0.09	0.22	0.00	418
5 (20% más bajo)	Promedio Simce 2003	212	248	168	417
	Tasa de Retiro	0.10	0.30	0.00	417
	Tasa de Repitencia	0.13	0.40	0.00	417
Total	Promedio Simce 2003	257	371	168	2088
	Tasa de Retiro	0.04	0.30	0.00	2088
	Tasa de Repitencia	0.07	0.40	0.00	2088

Finalmente, se analizó la posibilidad de identificar establecimientos que no cumplen con requisitos mínimos; es decir, establecimientos que no satisfacen estándares mínimos de resultados en cualquiera de las tres variables que estamos considerando en esta dimensión.

Hemos identificado los siguientes criterios tentativos:

- Nivel Crítico de Repitencia: establecimientos que tienen una tasa de repitencia el año 2003 mayor o igual a 20%: 76 establecimientos
- Nivel Crítico de Retiro: establecimientos que tienen una tasa de retiro el año 2003 mayor o igual a 20%: 19 establecimientos.
Existen 6 establecimientos que presentan niveles críticos en ambas tasas.
- Nivel Crítico Castellano: establecimientos con un 80% o más de sus alumnos con puntajes SIMCE en castellano bajo el promedio nacional: 221 establecimientos.
- Nivel Crítico Matemáticas: establecimientos con un 80% o más de sus alumnos con puntajes SIMCE en matemáticas bajo el promedio nacional: 393 establecimientos.

3.3. Matriz Socioeconómica y de Resultados

A continuación cruzamos los resultados previos, lo cual nos permitirá contar con nuestra primera identificación de los establecimientos que componen nuestro segmento de Liceos Críticos: bajos resultados académicos y bajo nivel socioeconómico.

Cuadro 7
Establecimientos según GH Socioeconómicos e Índice de Resultados

		Quintil de Índice de Resultados					Total
		1 (+ alto)	2	3	4	5 (+ bajo)	
Grupos	1 (+ alto)	189	27	8	4	3	231
Homogéneos	2	138	104	46	15	2	305
Socioeconómicos	3	84	220	175	47	15	541
	4	4	66	156	199	189	614
	5 (+ bajo)	2	1	32	153	208	396
Total		417	418	417	418	417	2087

Cada celda (i,j) en el Cuadro 7 identifica una dimensión socioeconómica (fila i) y una dimensión de resultados (columna j). Esta matriz presenta la ventaja de ser fácilmente interpretable. En primer lugar, se respeta la no-linealidad de la distribución socioeconómica (del ingreso); por otra parte, la alternativa de quintiles de resultados (20% inferior) es fácil de interpretar.

Las celdas (1,1) y (2,1) indican los establecimientos con alto resultado de rendimiento escolar y mayores niveles socioeconómicos ($n = 189 + 138$). Sin embargo, existen también establecimientos de alto nivel socioeconómico y muy bajos resultados: los 3 referidos en la celda (1,5).¹⁸ Por otra parte, en el quintil de más alto Índice de Resultados existen también algunos establecimientos de GH socioeconómicos medio-bajos, que se ubican en las celdas (3,1), (4,1) y (5,1), donde $n = 84 + 4 + 2$.

En cambio, la celda (5,5) indica un total de 208 Liceos Críticos que corresponde al grupo de más bajos resultados y menor nivel socioeconómico. Si utilizamos una definición un poco más amplia de Liceo Crítico, considerando los casilleros (5,4), (4,5) y (5,5), se obtiene un universo de 550 establecimientos; es decir, Liceos que están en el nivel más bajo en una de las dos dimensiones o en ambas (socioeconómica y de resultados) y no superan el nivel 4 en ninguna de las ellas.

¹⁸ Corresponden a tres colegios particulares pagados del sector oriente: Emaus, El Golf y San Rafael. Esto parece corresponder a un fenómeno de colegios que se “especializan” en ser colegios de bajo rendimiento.

3.4. Grupos Homogéneos Socioeconómicos y de Resultados (GH Integrado)

Esta alternativa considera la conformación de GH a partir de las dimensiones socioeconómicas y de resultados conjuntamente, que denominamos GH Integrado (GH_I).

Se tomaron en cuenta dos opciones que se diferencian en términos de las variables que caracterizan las dos dimensiones y del número de GH. La primera utiliza las mismas variables en las dos dimensiones previamente descritas y se definen 10 GH. En la segunda, se clasifican los establecimientos en base a resultados (puntaje SIMCE y la suma de las tasas de retiro y repitencia) y sólo dos variables de caracterización socioeconómica (ingreso del hogar y educación de los padres)¹⁹, generándose 8 GH. En este informe describimos esta segunda alternativa, que permite conformar grupos de más fácil interpretación. En esta ocasión, la información disponible nos permite caracterizar a un total de **2.078 establecimientos**

Los GH se pueden caracterizar adecuadamente de acuerdo a los valores promedio de las variables que los definen, sin embargo, los valores a nivel de establecimiento se pueden cruzar. Esto se debe interpretar como que valores relativamente más altos -en una dimensión- pueden compensar valores relativamente más bajos en otra dimensión.

Como se observa en el cuadro 8, los GH_I N°1 y GH_ N°2 se corresponden con niveles socioeconómicos altos; en particular en el GH N°1 se observa un elevado nivel de ingreso y también los mejores resultados educacionales.

Los GH_I N°3, GH_I N°4 y GH_I N°5 corresponden a niveles de ingreso medio. El GH_I N°3 presenta mejores resultados académicos, los cuales caen en los GH_I N°4 y GH_N°5. En estos GH_I intermedios, el nivel de ingreso promedio más bajo se encuentra en el GH_N°5. En general, en estos GH_I se adscriben establecimientos con indicadores de nivel medio en alguna (o ambas) dimensiones, pero pueden incluir establecimientos de bajo puntaje SIMCE con un nivel de ingresos relativamente alto (o viceversa).

Los GH_I N°6, GH_I N°7 y GH_I N°8 agrupan a los establecimientos más pobres en ambas dimensiones, socioeconómica y de resultados, con cerca de 800 establecimientos. El GH_I N°6, a pesar de no ser el más pobre, se caracteriza por altas tasas de retiro y repitencia; el promedio de estas tasas es de 35,6%, con un mínimo de 28,5% y un máximo de 57,4%.²⁰ El GH_I N°7 es ligeramente menos pobre (en una o ambas dimensiones) en relación al GH_I N°8. En este último, se observa el nivel de ingreso más bajo, un SIMCE similar al GH_I N°6, aunque con menores niveles que éste en repitencia y retiro.

La existencia de distintos GH permite afirmar que una política de focalización eficaz para el apoyo a los colegios críticos debe diferenciar las particularidades de los distintos grupos.

¹⁹ No se consideró el IVE por dos razones: i) existen muchos establecimientos que no cuentan con este dato y, (ii) en los establecimientos en que esta información existe, la información del IVE tiene una correlación muy alta con la educación de los padres, y en este sentido, agrega poca información.

²⁰ La suma de las tasas de retiro y repitencia no es equivalente a la tasa de aprobación. Esta última tasa se calcula sobre el total de aprobados y reprobados, y no considera el retiro de alumnos del establecimiento.

Cuadro 8
Descripción de los Establecimientos en GH Integrados (GH_I). Año 2003

GH	Variables	Promedio	Máximo	Mínimo	Nº
1	Ingreso del Hogar 2m03	1 657 167	2 209 524	1 110 000	169
	Educación Promedio Padres	16.5	18.2	14.4	169
	Promedio Simce 2003	319	371	243	169
	Tasa Retiro + Repitencia	0.023	0.139	0.000	169
2	Ingreso del Hogar 2m03	1 035 583	1 805 556	639 583	235
	Educación Promedio Padres	15.4	18.5	13.0	235
	Promedio Simce 2003	294	339	168	235
	Tasa Retiro + Repitencia	0.056	0.215	0.000	235
3	Ingreso del Hogar 2m03	454 288	774 000	201 667	323
	Educación Promedio Padres	13.2	16.4	9.4	323
	Promedio Simce 2003	292	348	246	323
	Tasa Retiro + Repitencia	0.044	0.157	0.000	323
4	Ingreso del Hogar 2m03	400 687	1 290 000	159 375	164
	Educación Promedio Padres	12.3	16.9	8.5	164
	Promedio Simce 2003	253	297	219	164
	Tasa Retiro + Repitencia	0.168	0.354	0.091	164
5	Ingreso del Hogar 2m03	264 500	914 286	114 247	390
	Educación Promedio Padres	10.9	14.6	8.0	390
	Promedio Simce 2003	255	299	195	390
	Tasa Retiro + Repitencia	0.067	0.253	0.000	390
6	Ingreso del Hogar 2m03	158 194	315 278	50 000	83
	Educación Promedio Padres	8.55	11.10	1.25	83
	Promedio Simce 2003	215	248	171	83
	Tasa Retiro + Repitencia	0.356	0.574	0.285	83
7	Ingreso del Hogar 2m03	146 981	314 103	50 000	415
	Educación Promedio Padres	8.35	11.10	1.67	415
	Promedio Simce 2003	227	270	200	415
	Tasa Retiro + Repitencia	0.119	0.283	0.024	415
8	Ingreso del Hogar 2m03	138 534	292 857	50 000	299
	Educación Promedio Padres	8.15	11.30	1.00	299
	Promedio Simce 2003	215	240	182	299
	Tasa Retiro + Repitencia	0.214	0.285	0.091	299
Total	Ingreso del Hogar 2m03	459 372	2 209 524	50 000	2078
	Educación Promedio Padres	11.35	18.50	1.00	2078
	Promedio Simce 2003	257	371	168	2078
	Tasa Retiro + Repitencia	0.110	0.574	0.000	2078

3.5. Identificación de Liceos Críticos

El cuadro 9 muestra el número de establecimientos en el cruce de las dos clasificaciones que se han presentado: la matriz de GH Socioeconómico vs. Quintiles del Índice de Resultados (ver cuadro 7) y la clasificación en GH Integrado.

Se tiene en el cuadro 9 que hay establecimientos que están clasificados en la misma celda (i,j) de la matriz pero en distintos GH Integrados. Ello en general corresponde a diferencias en los datos que son captadas en forma distinta por las dos metodologías. Por ejemplo, el Liceo Santa Teresa (1579_2) está clasificado en la celda (4,4) de la matriz y pertenece al GH_I N°4, aún cuando la mayor parte de los establecimientos (4,4) está en el GH_I N°7, debido a que tiene un nivel educacional de los padres mayor que el resto.²¹

En general, se observa que la clasificación en GH Integrado permite destacar que los establecimientos cuentan con “algún” nivel de recursos, ya sea porque tienen rendimientos escolares buenos o regulares, o porque no son tan pobres en términos socioeconómicos. En este sentido, podrían presentar en cierta medida, un “potencial” interesante para mejorar en términos educacionales.

En conjunto esta información nos permite identificar una multiplicidad de situaciones. En un extremo se observa a los establecimientos con alto nivel en ambas dimensiones (socioeconómica y de resultados); el nivel más alto está formado por los establecimientos en la celda (1,1) de la matriz, los cuales se agrupan mayoritariamente en el GH_I N°1. En el otro extremo, los establecimientos de la celda (5,5) de la matriz se agrupan mayoritariamente en el GH_I N°8.

El cuadro 10 es similar al cuadro 9, pero sólo toma en cuenta los establecimientos municipales. Se observa en este caso un conjunto de celdas vacías, dado que no existen establecimientos municipales clasificados en los niveles socioeconómicos altos. Así, en el nivel socioeconómico más alto de establecimientos municipales se observa al establecimiento de la celda (2,2) de la matriz²²; y en el nivel socioeconómico medio de altos resultados a los establecimientos de la celda (3,1) de la matriz²³; todos ellos coinciden en el GH_I N°3.

Se observa, en relación con los liceos municipales, que hay 128 establecimientos en los grupos integrados intermedios (GH_I N°3, GH_I N°4, GH_I N°5), los cuales presentan algún nivel de recursos en alguna o ambas dimensiones (socioeconómica o de resultados).

Identificación Liceos Críticos: Las clasificaciones descritas permiten la identificación de **Liceos Críticos**, los cuales corresponden principalmente a aquellos establecimientos en los GH Integrados N°6, N°7 y N°8. Según lo observado por el MINEDUC, para complementarlos con la información proporcionada por la clasificación de la matriz de

²¹ Obviamente, esto también podría deberse a “errores” en la información base. Por esta razón, es importante que estos antecedentes sean validados por autoridades regionales.

²² Corresponde al Liceo Amanda Labarca, de Las Condes.

²³ En esta celda se ubican los Liceos de mayor renombre, como Carmela Carvajal, Instituto Nacional, Lastarria, etc.

cruce de agrupaciones previas (cuadro 7), resulta conveniente agregar parte de los Liceos sujetos a focalización, a los establecimientos en las celdas (3,4), (3,5), (4,4), (4,5), (5,4) y (5,5) de dicha matriz. **Con ello, se tiene en esta clase a 876 establecimientos²⁴, de los cuales 489 son municipales.**

En los cuadros 9 y 10, los establecimientos sujetos a focalización están contabilizados a la derecha de las línea doble.

Cuadro 9
Comparación de las Clasificaciones de Establecimientos

Celdas	GH Integrado (Socioeconómico & Resultado)								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
11	160	28							188
12	5	20							25
13	2	6							8
14		4							4
15		2		1					3
21	2	104	32						138
22		51	48	5					104
23		18	9	12	7				46
24		1		12	2				15
25		1		1					2
31			84						84
32			141	11	68				220
33				64	110				174
34				30	12		5		47
35				8	1	1	2	3	15
41			4						4
42			4		62				66
43				9	111		36		156
44				17	5	1	140	36	199
45						45	29	114	188
51			1		1				2
52					1				1
53					3		27	2	32
54						1	118	32	151
55						35	52	119	206
Total	169	235	323	170	383	83	409	306	2 078

Nota: En las celdas de la matriz, el primer dígito se refiere a la dimensión socioeconómica y el segundo a la dimensión de resultados.

²⁴ De ellos, 871 establecimientos se ubican válidamente en ambas clasificaciones previas (matriz y GH Integrado), coincidentemente con lo expuesto en el cuadro 9, y 5 válidamente clasificados sólo en la matriz.

Cuadro 10
Comparación de las Clasificaciones de Establecimientos Municipales

Celdas	GH Integrado (Socioeconómico & Resultado)								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
11									
12									
13									
14									
15									
21									
22			1						1
23									
24									
25									
31			10						10
32			10	5	12				27
33				15	10				25
34				5	1		1		7
35									
41			1						1
42					12				12
43				9	24		15		48
44				10	2	1	62	18	93
45						25	19	75	119
51									
52									
53					1		16		17
54						1	81	22	104
55						20	35	78	133
Total			22	44	62	47	229	193	597

Nota: En las celdas de la matriz, el primer dígito se refiere a la dimensión socioeconómica y el segundo a la dimensión de resultados.

Para los efectos de facilitar comparaciones en análisis posteriores, los establecimientos serán reagrupados en 3 categorías, definidas a continuación:

- *Grupo A*, conformado por los establecimientos en los GH_I N°1 y GH_I N°2.
- *Grupo B*, conformado por los establecimientos en los grupos GH_I N°3, N°4 y N°5, excepto aquellos que caen en las celdas (3,4), (3,5), (4,4), (4,5), (5,4) y (5,5) de dicha matriz GH Socioeconómico x Quintil de Índice de Resultados.
- *Grupo C*, los Liceos Críticos, conformado por los establecimientos en los grupos GH_I N°6, N°7 y N°8, además de aquellos que caen en las celdas (3,4), (3,5), (4,4), (4,5), (5,4) y (5,5) de dicha matriz GH Socioeconómico x Quintil de Índice de Resultados.

En el capítulo siguiente se analiza con más detalle la relación entre las características de los establecimientos y la clasificación obtenida. Previamente, se presentan un par de secciones con tópicos referidos a la dimensión de resultados utilizada en la clasificación.

3.6 Análisis de Tendencia de los Indicadores de Resultado

El análisis de tendencias se realiza en forma independiente, pero complementaria en relación con el diagnóstico expuesto anteriormente.

La razón para no combinar inicialmente los indicadores de nivel y de tendencia es que diversos análisis basados en las pruebas SIMCE muestran que establecimientos con altos puntajes experimentan niveles de cambio (positivos) menores, simplemente porque es más difícil progresar para un establecimiento de alto puntaje; una situación inversa se observa con establecimientos con nivel medio/bajo de puntajes.²⁵

Por otra parte, hay análisis recientes en la literatura internacional que destacan los riesgos asociados a utilizar indicadores basados en los cambios (o diferencias entre dos períodos) de las pruebas de rendimiento estandarizadas de los alumnos, pues estas diferencias estarían sujetas a un mayor nivel de aleatoriedad.²⁶

Con el objetivo de entregar mayor estabilidad al análisis, las tendencias se analizaron comparando los resultados entre los años 1998 y 2003 de los 3 indicadores de resultados utilizados: SIMCE, tasas de retiro y tasas de repitencia. Esto tiene un aspecto positivo (aislar casos de fluctuaciones puntuales), pero también tiene una limitación: el SIMCE identifica si los cambios entre años sucesivos son (o no) estadísticamente significativos, información que no está disponible para algunos periodos.

En el Anexo B, se presentan histogramas que muestran cómo han cambiado los valores observados de las variables de resultados (las pruebas SIMCE de castellano y matemáticas se presentan en forma independiente, dado que muestran distintas tendencias). El cuadro 11 resume indicadores descriptivos de estas variables (media, desviación estándar, coeficiente de variación, mínimo, máximo).

Se observa que en este periodo de 5 años (1998-2003) los promedios se mueven muy lentamente; sin embargo, hay algunos establecimientos que sufren cambios significativos, como se observa en los valores mínimos y máximos. Las mayores fluctuaciones se observan en la prueba SIMCE de matemáticas (según el rango y la desviación típica) y en las tasas de repitencia (según el rango), lo cual también se comprueba en los histogramas. En el caso de la tasa de retiro, con una fluctuación pequeña pero negativa, se sugiere una tendencia a reducir la tasa (con una caída extrema de 33,3 puntos), lo cual es interesante en un contexto de reconocido aumento en la cobertura de enseñanza media.

²⁵ Notablemente esto no ocurre con los establecimientos de nivel muy bajo, probablemente porque enfrentan dificultades estructurales para superarse.

²⁶ Ver Kane y Staiger (2001).

Cuadro 11
Variación en las Variables de Resultado. Período 1998 - 2003

<i>Diferencias 2003 - 1998:</i>	Promedio	Mínimo	Máximo	Desv. Standard	N° Obs. Válidas
SIMCE Castellano (puntos)	1,05	-59,00	78,00	12,31	1.820
SIMCE Matemáticas (puntos)	0,09	-72,00	71,00	16,79	1.814
Tasa de Retiro (%)	-0,59%	-33,33%	19,15%	0,04	1.574
Tasa de Repitencia (%)	-0,18%	-32,47%	27,66%	0,05	1.574

Nota: El número de establecimientos que tiene observaciones en estas 4 variables es de 1 493

Con el objetivo de identificar cuáles son los establecimientos que muestran una tendencia de cambio importante, ya sea de aumento o disminución en estas cuatro variables, **hemos identificado los establecimientos cuyo cambio es mayor a dos veces la desviación estándar de la variable respectiva.**²⁷ Dependiendo de la variable, se observa un número entre 27 a 53 establecimientos en la región crítica asociada a cambios negativos.

Cuadro 12
Número de Establecimientos con cambios significativos en sus Resultados
(Diferencia en el establecimiento supera 2 veces la DS)

	No. de Establecimientos		
	1998 - 2003	2001 - 2003	1998 - 2001
SIMCE Matemáticas			
Positivo	39	48	56
Negativo	27	37	38
SIMCE Castellano			
Positivo	41	52	41
Negativo	36	45	47
Tasa de Retiro			
Positivo	48		
Negativo	53		
Tasa de Repitencia			
Positivo	40		
Negativo	47		

El cuadro 13 presenta un cruce entre esta información y la clasificación de establecimientos definida en la sección anterior, donde se excluyen los establecimientos particulares pagados. En general, se observa una tendencia más positiva en los grupos altos (A) y medios (B) y una tendencia más negativa en los Liceos Críticos (C). Los establecimientos con tendencias negativas deberían ser objeto de una mayor revisión, con el objetivo de potencialmente incorporarlos en el grupo de Liceos Críticos.

²⁷ Para el caso del SIMCE un criterio alternativo sería considerar que las pruebas muestren dos veces consecutivas diferencias significativas en el mismo sentido o dirección; es decir, que muestren caídas (aumentos) significativos entre las pruebas 1998-2001 y 2001-2003. Para el caso de las tasas de retención o aprobación un criterio alternativo podría ser que muestren por dos veces consecutivas (1998-2001 y 2001-2003) variaciones que superen a 2 veces o 1,5 veces la desviación estándar de la variable respectiva.

Cuadro 13
Tendencia de Cambios (2003-1998) por Grupos de Establecimientos.
Excluye a Particulares Pagados

		A	B	C	TOTAL
SIMCE Matemáticas	Positiva	3	26	1	30
	Negativa	2	8	16	26
SIMCE Castellano	Positiva	2	16	12	30
	Negativa	7	6	15	28
Tasa de Retiro	Positiva	0	0	43	43
	Negativa	1	8	33	42
Tasa de Repitencia	Positiva	1	5	30	36
	Negativa	0	6	38	44

3.6 Análisis de Dispersión de los Indicadores de Resultados

Para caracterizar los establecimientos educacionales, un requerimiento del MINEDUC se refería a considerar no sólo los promedios de las variables de resultado (en particular el SIMCE) sino también su dispersión. Se han generado 3 indicadores asociados a la dispersión de puntajes SIMCE del establecimiento, tanto para Matemáticas como para Lenguaje:

- Coeficiente de Variación (desviación estándar / media) ²⁸
- Proporción de alumnos en el 25% superior de la distribución de puntaje nacional
- Proporción de alumnos bajo el promedio nacional

Las estadísticas descriptivas de estos indicadores de muestran en el cuadro 14.

²⁸ En forma alternativa, se podría haber caracterizado la dispersión a través de la desviación estándar, que fue el indicador utilizado para caracterizar los establecimientos con niveles críticos de rendimiento en alguna de las variables de resultados educativos.

Cuadro 14
Estadísticas Descriptivas de los Indicadores de Dispersión del SIMCE 2003

	Media	Mínimo	Máximo	Desviación típica	N
<i>Coefficiente de Variación (%)</i>					
SIMCE Lenguaje	6.49	3.21	19.12	1.39	2115
SIMCE Matemáticas	5.89	3.24	22.58	1.50	2116
<i>Proporción de Alumnos bajo Promedio</i>					
SIMCE Lenguaje	45.3%	0.0%	100.0%	26.9%	2115
SIMCE Matemáticas	46.8%	0.0%	100.0%	30.5%	2116
<i>Proporción de Alumnos en 25% Superior</i>					
SIMCE Lenguaje	30.5%	0.0%	100.0%	24.2%	2115
SIMCE Matemáticas	31.3%	0.0%	100.0%	29.4%	2116

El cuadro 14 señala que en promedio, los establecimientos tienen un 45.3% de sus alumnos bajo el promedio nacional en lenguaje, porcentaje que alcanza a un 46,8% en la prueba de matemáticas. Sin embargo, el rango fluctúa entre ambos extremos: establecimientos que no tienen alumnos bajo el promedio (mínimo = 0%) y establecimientos que tienen a todos sus alumnos debajo del promedio nacional (máximo = 100%). En forma similar, el cuadro indica también que en promedio, alrededor del 30% de los alumnos de un establecimiento logra ubicar sus puntajes en el cuarto superior de puntaje a nivel nacional (en ambas pruebas).

A partir de estos indicadores se puede agregar Niveles Críticos o Significativos que permitan caracterizar los establecimientos, a saber:

- Colegios con Alta /Baja dispersión, dependiendo de si el CV es superior/inferior a cierta cota establecida.²⁹ (Hacemos notar que no tenemos clara la utilidad de este indicador, dado que un colegio con una alta/baja dispersión puede tener interpretaciones muy distintas, dependiendo del nivel de sus resultados).³⁰
- Nivel Crítico de alumnos con bajo desempeño (bajo el promedio nacional).
- Nivel Significativo de alumnos de alto desempeño (puntajes el 25% superior de nacional), indicador que es interesante si deseamos identificar escuelas pobres pero con un potencial de rendimiento de altos resultados.

En el cuadro 15 presentamos un ejemplo, para los dos últimos indicadores, considerando tres niveles: 100, 90 y 80 por ciento de los alumnos. Se observa una mayor concentración -tanto en términos de altos como de bajos puntajes- que tiene la prueba SIMCE de matemáticas, respecto a la prueba de castellano.

²⁹ Esta cota se puede establecer en relación a la desviación estándar.

³⁰ En otras palabras, que es preferible, ¿un colegio crítico con alta o con baja dispersión?.

Cuadro 15
Establecimientos según Puntajes Críticos del SIMCE

Establecimientos con	Bajo el Promedio Nacional (Negativo)		En 25% Superior de Puntaje (Positivo)	
	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas
100% alumnos	6	15	4	12
90% alumnos	42	120	15	87
80% alumnos	223	403	75	213

Histogramas de los indicadores permiten tener una información más completa de la distribución que presentan y se presentan en el Anexo C. Nuestra impresión es que las distribuciones de frecuencias muestran una dispersión de resultados más alta de lo esperado. Sólo en el gráfico C4, con la proporción de alumnos bajo el puntaje promedio en matemáticas, tendemos a observar una distribución bi-modal: un grupo de colegios en torno al 0%, ningún o muy pocos alumnos bajo el promedio nacional, y un grupo de colegios cercano al 80% de sus alumnos bajo el promedio nacional.

Cruces con Clasificación de Establecimientos

A continuación, en el cuadros 16, se muestra el número de Liceos que tienen un porcentaje mayor a un 25% de sus alumnos en el cuarto superior de puntajes, y por otra parte liceos que tienen a más de un 80% de sus alumnos bajo el promedio nacional SIMCE. El cuadro 17 entrega información similar, pero excluyendo los establecimientos particulares pagados.

Cuadro 16
Clasificación de Establecimientos y Niveles Críticos (+/-) de Resultados

		Establecimientos			Total
		A	B	C ^(*)	
SIMCE Matemáticas	25% alto	377	550	12	939
2003	80% inferior promedio	5	6	376	387
SIMCE Castellano	25% alto	386	618	6	1,010
2003	80% inferior promedio	7	1	210	218
Total		404	803	876	2,083

^(*)Liceos Críticos.

Cuadro 17
Clasificación de Establecimientos y Niveles Críticos (+/-) de Resultados
Excluye Particulares Pagados

		Establecimientos			Total
		A	B	C ^(*)	
SIMCE Matemáticas 2003	25% alto	52	526	12	590
	80% inferior promedio	0	4	375	379
SIMCE Castellano 2003	25% alto	54	592	6	652
	80% inferior promedio	1	0	209	210
Total		59	765	875	1,699

(*) Liceos Críticos.

4. RESULTADOS DE CARACTERIZACION DE LOS LICEOS CRÍTICOS (OBJETIVO N° 2)

En esta sección se busca lograr una mejor caracterización de los establecimientos que fueron seleccionados previamente como liceos críticos o establecimientos sujetos a focalización.

Las dimensiones que vamos a considerar son las siguientes:

- Contexto y Condiciones Institucionales
- Matrícula y su Tendencia
- Características de la Oferta Comunal Educativa

4.1 Contexto y Condiciones Institucionales

El Ministerio destaca la necesidad de caracterizar el marco institucional, a través de dos indicadores:

- Contexto Institucional: se refiere a variables como: dependencia, financiamiento compartido, ubicación geográfica (comuna, región, urbano/rural), enseñanza CH vs. TP.
- Condiciones institucionales: referido a las condiciones institucionales propias de cada establecimiento y al uso que se le da, representado en variables como: razón alumno/profesor, indicadores de infraestructura³¹, indicadores de gestión docente.

El cuadro 18 presenta los resultados de una regresión que nos permite identificar las variables que tienen mayor incidencia en el hecho que un establecimiento se encuentre caracterizado como Liceo Crítico.

Las variables que tienen una mayor incidencia son: dependencia particular subvencionada y municipal (vs. particular pagada); el índice de maternidad; las expectativas de los padres respecto al nivel de educación que alcanzarán los jóvenes (educación superior).

³¹ No ha sido posible conseguir indicadores referidos a infraestructura para este informe.

Cuadro 18
Síntesis de Regresión sobre
Pertenencia al Grupo de Liceos Críticos
¿Qué variables explican pertenecer a los Liceos Críticos?

<i>Variables Significativas</i>	Signo
Índice de Maternidad	+
Expectativas de Padres sobre Nivel Educativo que alcanzará el alumno	-
Índice de Asistencia	-
Enseñanza Científico-Humanista	+
Dependencia (Municipal y Part. Subvencionada) ^(a)	+
Zona Urbano/Rural	+
<hr/>	
<i>Variables No Significativas</i>	
Monto Financiamiento Compartido ^(b)	
Cociente Alumno/Profesor	
Experiencia Docente	
Índice de Mejoramiento ^(c)	
Índice de Horas Pedagógicas ^(d)	

Notas: ^(a) La dependencia es significativa cuando se incluyen todos los tipos de dependencia.

^(b) Se refiere al “cobro promedio mensual” estimado por el MINEDUC.

^(c) Corresponde al índice “Mejoramiento de las condiciones laborales” calculado en el SNED 2004-2005

^(d) Es el porcentaje de horas contratadas para funciones pedagógicas sobre el número total de horas contratadas en el establecimiento (2005).

4.2 Dinámica de la Matrícula y Cobertura Escolar

Los desafíos que enfrenta la enseñanza media se han acentuado en los últimos años, debido al fuerte aumento en la cobertura escolar. Entre 1995 y el 2000 la cobertura se multiplicó en algo más de 7 veces; y sólo en la última década aumentó en casi más de un 10%.

Esta expansión de cobertura determina que en ocasiones sea difícil poder interpretar con precisión la tendencia que muestran los resultados de la pruebas SIMCE. Según antecedentes previos entre las dos últimas pruebas SIMCE el sistema de enseñanza media se expandió sobre un 20%. Por otra parte, los alumnos que se incorporaron al sistema pertenecen a las familias más pobres, lo cual determina -por ejemplo- que el ingreso promedio de los padres haya disminuido entre estas dos aplicaciones. Obviamente, esto lleva a que los resultados del SIMCE disminuyan en aquellos liceos que absorben la matrícula escolar, sin que ello signifique necesariamente que la calidad de la enseñanza se haya deteriorado.

Por otra parte, un establecimiento que está sujeto a una dinámica de pérdida de alumnos ve caer sus recursos y, por lo tanto, puede agravar sus problemas de rendimiento dado que es posible que no pueda acomodar sus costos a una situación de ingresos descendente.

Para analizar la **dinámica de la matrícula escolar** consideraremos el cambio en el número de alumnos en el período bajo estudio.

El cuadro 19 y el histograma presentado en el Anexo D (gráfico D.1) muestran la variación de matrícula en el período 1998-2005, donde se aprecia que existen algunos establecimientos que han experimentado una fuerte expansión (%) de matrícula. Sin embargo, estos altos porcentajes pueden señalar sólo que el número inicial de alumnos era muy pequeño.³² En el período 1998-2003 los establecimientos tuvieron un aumento promedio de un 28,9% en su matrícula. En el período siguiente, 2003-05, este aumento fue de 24%.

Cuadro 19
Variación Porcentual de Matrícula

	Media	Mínimo	Máximo	Desviación Típica	N
Variación % Matrícula 2003 - 1998	28,9	-94,7	1411,1	87,7	1560
Variación % Matrícula 2005 - 2003	24,0	-57,4	6600,0	156,9	2104
Variación % Matrícula 2005 - 1998	39,3	-75,4	2511,1	119,0	1528

Puede ser interesante identificar los establecimientos que enfrentan un fuerte aumento o descenso de la matrícula escolar. En el primer caso, puede ser que estos establecimientos requieran apoyo para absorber los nuevos alumnos; o que esta rápida incorporación pueda ser una explicación para bajas en sus resultados educativos. Por otra parte, bajas sustanciales de matrícula debieran ser una señal de preocupación, ya sea porque implican un alto nivel de descontento de la comunidad escolar, o por las consecuencias que ello puede tener en términos de pérdida de recursos (subvención) en el establecimiento.

En forma similar a secciones anteriores, podemos calcular el número de establecimientos que supera un límite crítico en términos de la desviación estándar (obsérvese que se trata de una distribución asimétrica). Ejemplos de establecimientos a identificar:

- Aumentan su matrícula más de 2 DS: 41 establecimientos
- Aumentan su matrícula más de 1 DS: 143 establecimientos
- Disminuyen su matrícula en más de un 30%: 417 establecimientos.

Un tema adicional es que el tamaño (matrícula) del establecimiento es relevante en las políticas de focalización dado que según nuestros datos el año 2003 el rango (distancia entre el más pequeño y el más grande) de matrícula variaba desde establecimientos con 1 alumno hasta 3.381 alumnos.

³² Sería interesante analizar cuáles son los establecimientos que concentran el aumento de matrícula escolar.

4.3 Caracterización de la Oferta Educativa de la Comuna

Una dimensión complementaria se refiere a la caracterización geográfica y de **oferta** de los establecimientos en cada comuna.

Se debe considerar que los liceos están distribuidos geográficamente en forma muy diferente entre las distintas comunas del país. Hay comunas que cuentan con sólo un establecimiento escolar, hay comunas que no tienen liceos, hay comunas donde la oferta educativa es escasa y los alumnos deben emigrar hacia comunas vecinas que pueden recibirlos, etc.³³

En este caso, el análisis considerará indicadores relativos a:

- (i) Oferta, es decir matrícula respecto a la población en edad escolar de la comuna;
- (ii) Nivel de concentración de la matrícula escolar de la comuna, de forma de identificar si existen otras alternativas educacionales en la comuna, o si el establecimiento es la única alternativa para los padres que desean enviar a sus hijos a un establecimiento en su comuna de residencia.

Oferta de Matrícula Comunal:

El rango de la oferta comunal puede variar desde oferta nula, en comunas que no tienen establecimientos de educación media; oferta deficitaria, en donde la matrícula comunal es menor a la población en edad escolar; y el caso en que la cantidad de vacantes que se ofrece es mayor a la población en edad escolar de la comuna, es decir que recibe alumnos de otras comunas.

Concentración de la Matrícula Escolar

El índice de Herfindahl es ampliamente utilizado para medir concentración de mercado en la literatura de Organización Industrial. En este caso utilizaremos el concepto de “comuna” para definir el área geográfica (mercado) que nos interesa.

En este caso, si m_{ij} denota la matrícula ostentada por el colegio i en la comuna j , la participación de cada escuela es dada por:

$$q_{ij} = \frac{m_{ij}}{\sum_i m_{ij}}$$

Luego, el índice de Herfindahl presenta una medida de concentración definida como:

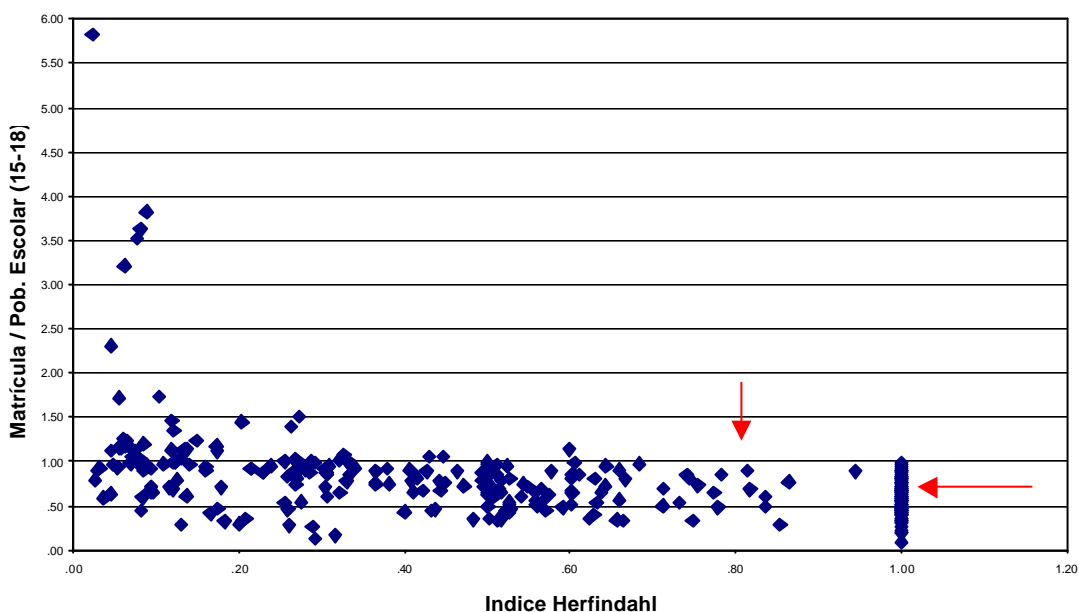
$$H_j = \sum_i q_{ij}^2$$

³³ González (2003) muestra la importancia que este tipo de consideraciones tiene en la enseñanza media.

Un índice cercano a 1 se asocia a un mercado muy concentrado y por el contrario, un índice cercano a cero indica que los liceos tienen una participación muy baja en el mercado comunal.

En el Anexo F se incluye un listado de las comunas y su caracterización de acuerdo a estos dos indicadores (Índice de Herfindahl y Cobertura Escolar por Comuna), cuya síntesis se ilustra en el gráfico 1 siguiente.

Gráfico 1
Índice de Herfindahl y Cobertura Escolar por Comuna



Hay diversas situaciones que pueden ser preocupantes y que se debieran considerar como un agravante en el diagnóstico de un Liceo Crítico (indicadas por las flechas del gráfico 1):

- Comunas en que las matrículas se concentran en un sólo (o unos pocos) establecimientos educativos; esto corresponde a un alto Herfindahl, cercano a uno.
- Comunas que están aisladas geográficamente, lo cual limita las alternativas de desplazamiento de los alumnos.

Por ejemplo, comunas donde la matrícula está concentrada en un sólo establecimiento educativo (Herfindahl =1) y además más del 80% de la población en edad escolar (tramo 15-18 años) está matriculada en esa comuna, se muestran en el cuadro 20.

Cuadro 20
Comunas con alta concentración y alto % de cobertura escolar

COMUNA	Indice Herfindahl	Matrícula /Población Escolar (15 - 18 años)
QUIRIHUE	1,00	98,9%
HUASCO	1,00	96,9%
POZO ALMONTE	1,00	93,2%
PORVENIR	1,00	92,4%
COELEMU	1,00	90,4%
CABO DE HORNOS	1,00	90,3%
ISLA DE PASCUA	1,00	88,6%
CHANARAL	1,00	88,4%
CORRAL	1,00	84,4%
CURACO DE VELEZ	1,00	83,7%
MARIA ELENA	1,00	83,6%
COCHRANE	1,00	82,7%
NAVIDAD	1,00	81,7%
CHILE CHICO	1,00	81,5%
RANQUIL	1,00	80,7%
ALHUE	1,00	80,4%

- Comunas con un sólo establecimiento escolar y un bajo % de cobertura escolar. Esto podría implicar un alto nivel de deserción escolar, que los alumnos emigran hacia otras comunas por una baja calidad de la enseñanza (obviamente también se debe descartar que existan errores en los datos). Comunas como estas se presentan en el cuadro 21.

Cuadro 21
Comunas Alta Concentración y Baja Cobertura Escolar (inferior a 30%)

COMUNA	Indice Herfindahl	Matrícula /Población Escolar (15 a 18 años)
QUEMCHI	1,00	,30
RINCONADA	1,00	,26
EL MONTE	1,00	,23
SAN JUAN DE LA COSTA	1,00	,20
RAUCO	1,00	,19
MALLOA	1,00	,09

- Los datos también permiten identificar a comunas que reciben alumnos (“importan” alumnos), dado que su matrícula es muy superior a la población en edad escolar, entre estas comunas que destacan las del cuadro 22.

Cuadro 22
Comunas Alta Cobertura Escolar
(igual o superior a 1,45 veces la población entre 15 y 18 años)

COMUNA	Indice Herfindahl	Matrícula /Población Escolar (15 a 18 años)
SANTIAGO	,02	5,83
INDEPENDENCIA	,09	3,82
SAN MIGUEL	,08	3,62
LA CISTERNA	,08	3,52
PROVIDENCIA	,06	3,21
NUNOA	,05	2,31
QUINTA NORMAL	,10	1,74
CONCEPCION	,06	1,72
PITRUFQUEN	,27	1,50
SAN FERNANDO	,12	1,46
LOS ANDES	,20	1,45

- Finalmente, comunas que se destacan en forma negativa, por el bajo porcentaje de cobertura escolar (ver cuadro 23).

Cuadro 23
Comunas con baja Cobertura Escolar (inferior a 30%)

COMUNA	Indice Herfindahl	Matrícula /Población Escolar (15 a 18 años)
PUDAHUEL	,20	,29
LA PINTANA	,13	,29
LAMPA	,85	,29
LA GRANJA	,26	,28
CERRO NAVIA	,29	,26
LO ESPEJO	,32	,16
HUECHURABA	,29	,13

Estos antecedentes pueden complementar la caracterización de los Liceos Críticos realizada previamente.

En resumen, luego de identificar la “base” de Liceos Críticos a partir de la identificación de los establecimientos con bajo nivel socioeconómico y bajos resultados educativos, se sugiere agregar un conjunto de información complementaria sobre variables que pueden constituir “agravantes” de esta situación, como tendencia de resultados, tendencia de matrícula, dispersión, situación comunal, etc.

El conjunto de esta información permitiría contar con un adecuado diagnóstico inicial de la situación de los Liceos que pueden ser sujetos de diversas políticas focalizadas por parte del MINEDUC.

REFERENCIAS PARTE I

DII, *Determinación de la Población Objetivo de las Intervenciones Focalizadas del Programa MECE-Media*, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, 1999.

González, Alejandro, *Efectos de la Competencia en el Desempeño Escolar*. Tesis de Magister en Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, 2005.

González, Geraldine, *Movilidad Escolar y sus Determinantes*, Memoria de Título, Departamento de Ingeniería Industrial, 2003.

Marshall, Guillermo y Lorena Correa, “Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos”, Departamento de Salud Pública y Departamento de Estadística, Universidad Católica de Chile, 2001.

Marshall, Guillermo y Lorena Correa, “Clasificación de Liceos de Enseñanza Media: Análisis del Rendimiento, Fracaso y Vulnerabilidad”, Departamento de Salud Pública y Departamento de Estadística, Universidad Católica de Chile, junio 2003.

MINEDUC, “Descripción del Estudio Externo de Estratificación de Liceos del País”, mimeo, enero 2000.

Mizala, A., P. Romaguera y M. Henríquez, *Informe Metodológico sobre la Aplicación del SNED 2004-05*, Departamento de Ingeniería Industrial, mimeo, 2004.

ANEXOS

Anexo A:

Gráfico A.1 - Relación entre IVE y Educación de los Padres

Anexo B:

Gráficos B.1 a B.4 - Histogramas de Variaciones en Variables de Resultado

Anexo C:

Gráficos C.1 a C.6 – Histogramas de Indicadores de Dispersión en SIMCE

Anexo D:

Gráfico D.1 – Variación Porcentual de Matrícula

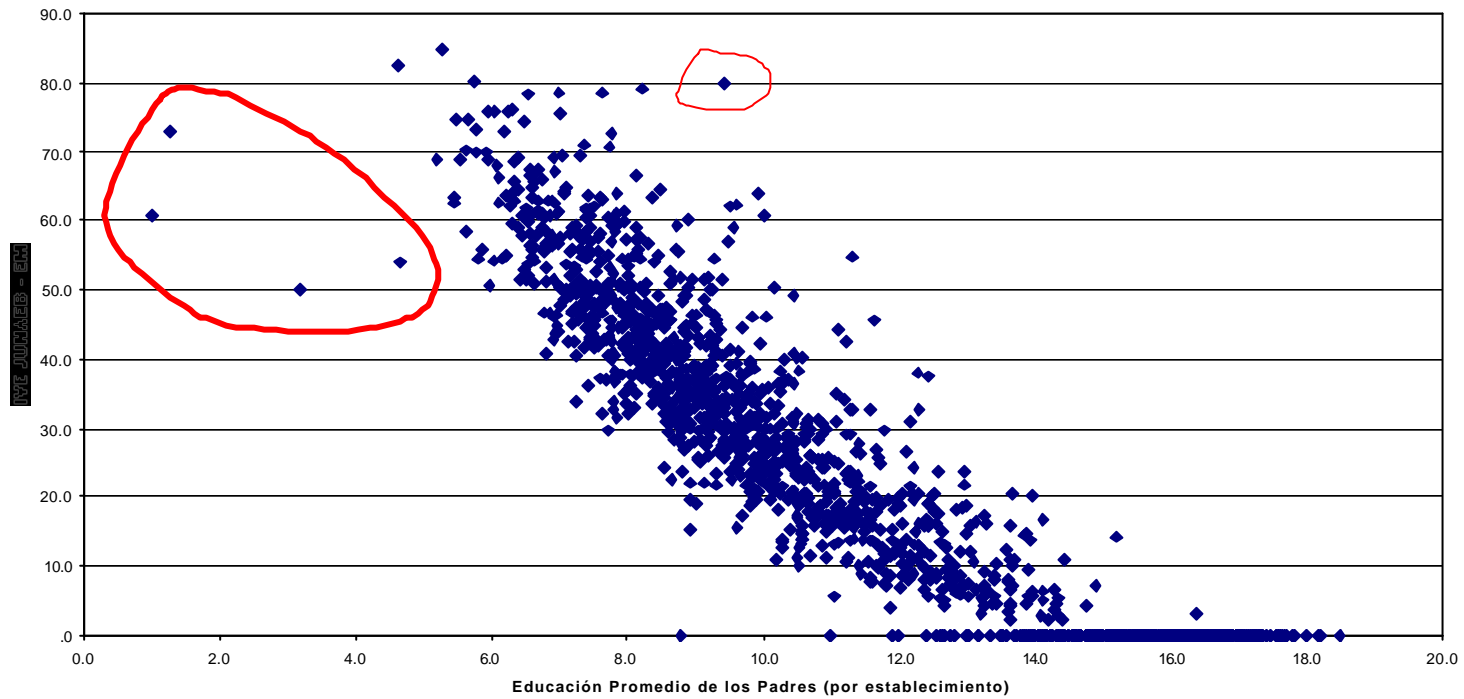
Anexo E: Listado de Liceos Críticos (archivo excel)

Anexo F: Caracterización de Comunas, según Índice Herfindahl y % de cobertura comunal. (archivo excel)

ANEXO A

GRAFICO A.1

IVE vs. Educación Padres (EM - 2003)



Nota: La correlación es bastante alta, y los posibles errores (como los marcados) no tienen mayor incidencia en la clasificación.

ANEXO B

Gráfico B.1
Variaciones en el Puntaje SIMCE, Lenguaje

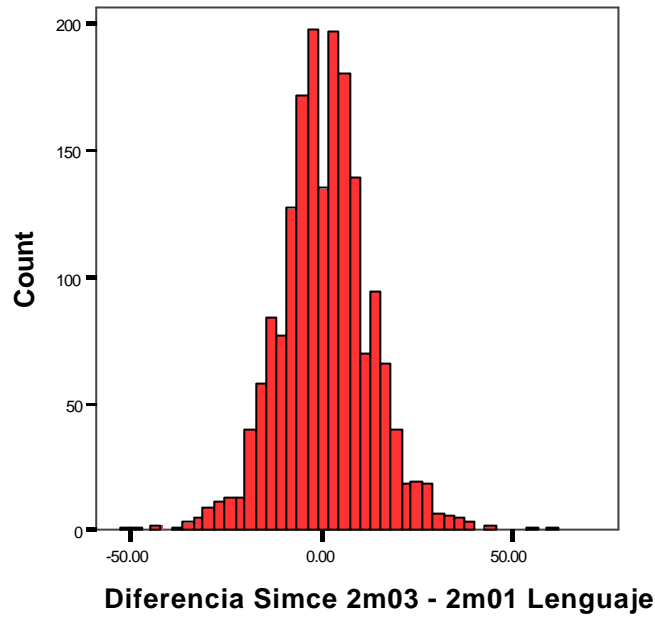


Gráfico B.2
Variaciones en el Puntaje SIMCE, Matemáticas

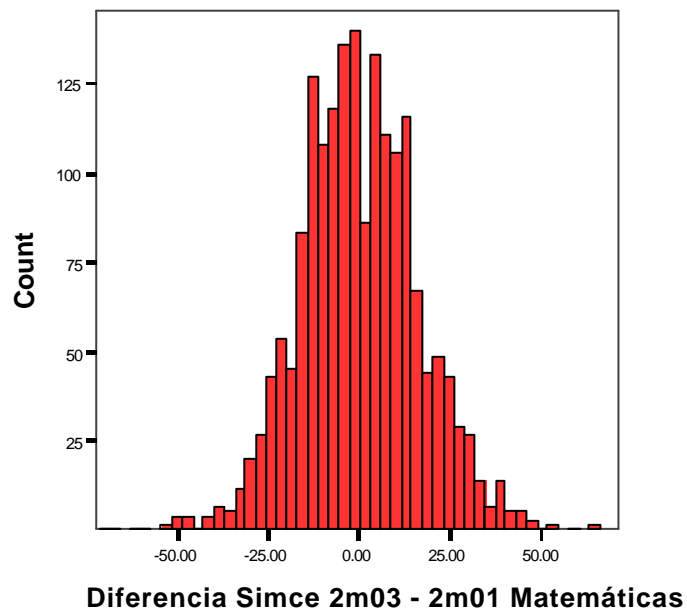


Gráfico B.3
Variaciones en Tasas de Retiro

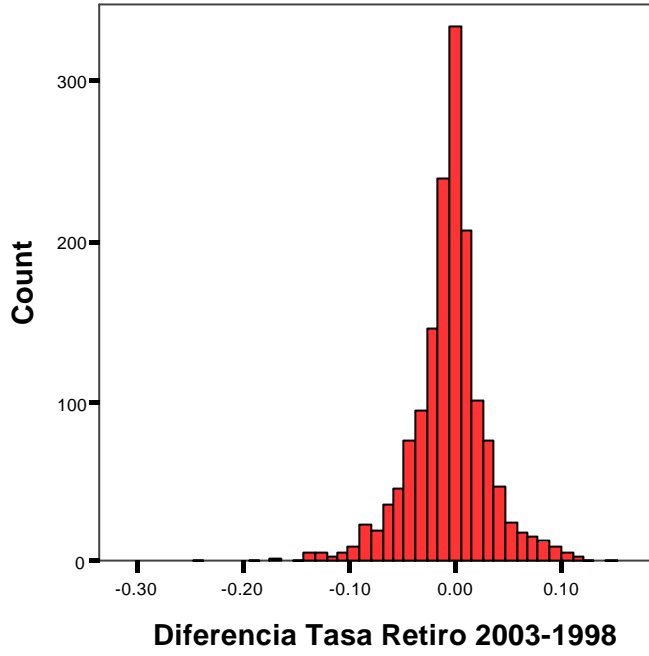
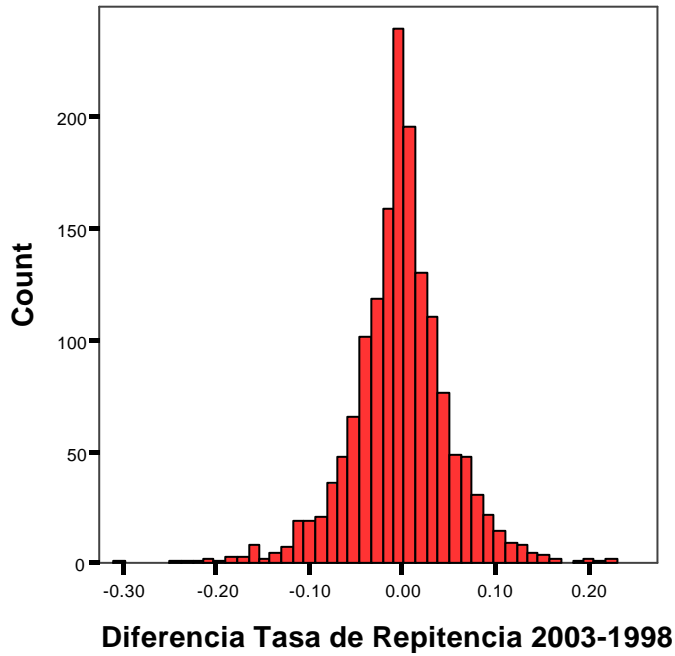


Gráfico B.4
Variaciones en Tasas de Repitencia



ANEXO C

Gráfico C.1
Coefficiente de Variación Puntaje SIMCE Lenguaje
(número de establecimientos)

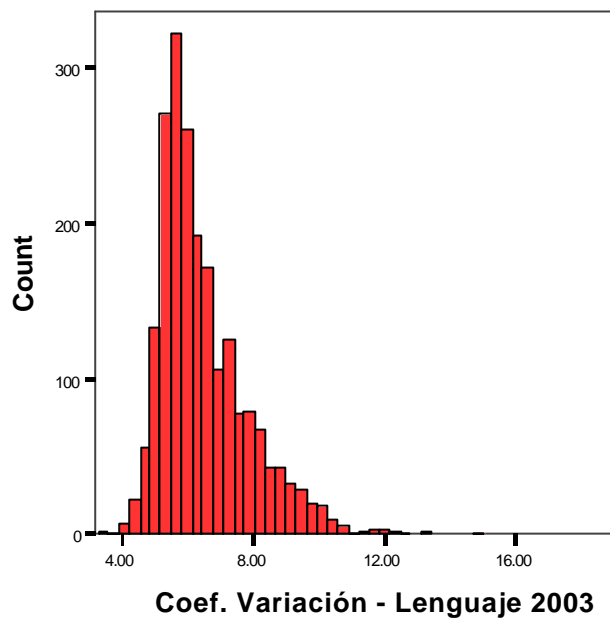


Gráfico C.2
Coefficiente de Variación Puntaje SIMCE Matemáticas

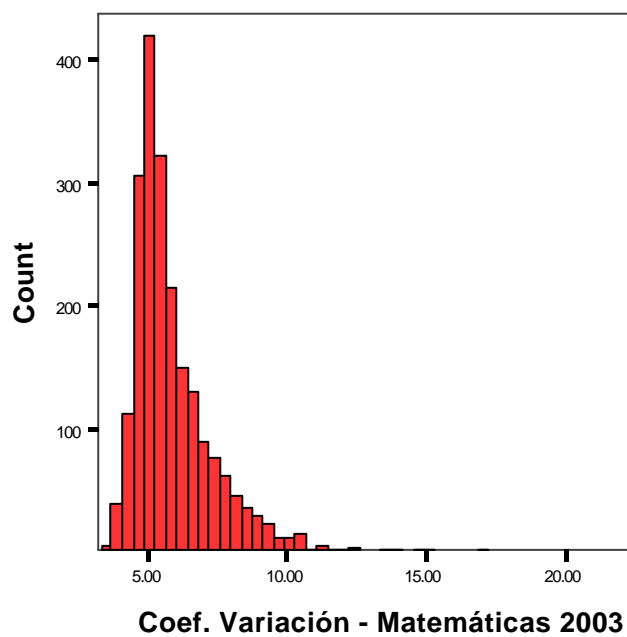
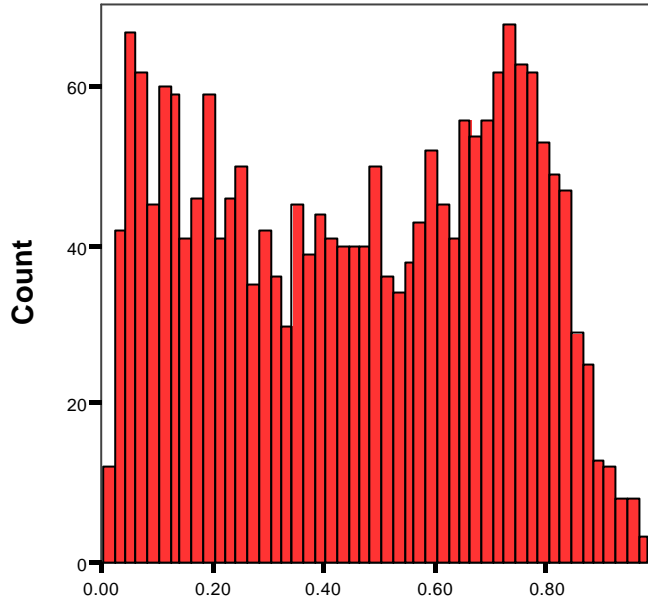
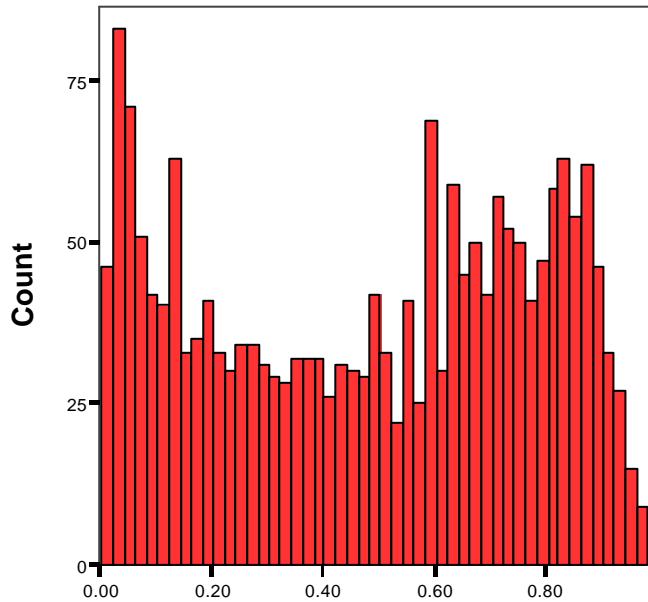


Gráfico C.3
Proporción de alumnos bajo promedio nacional. Lenguaje
 (número de establecimientos)



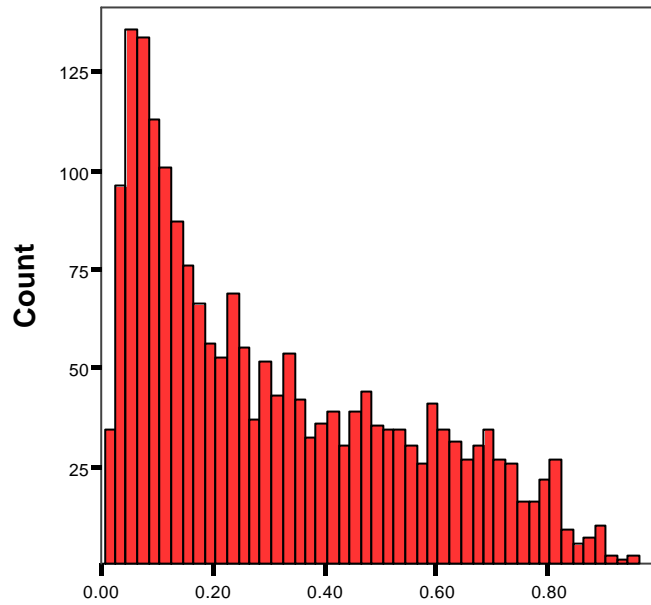
Prop. alumnos bajo promedio nacional - Lenguaje 2003

Gráfico C.4
Proporción de alumnos bajo promedio nacional. Matemáticas



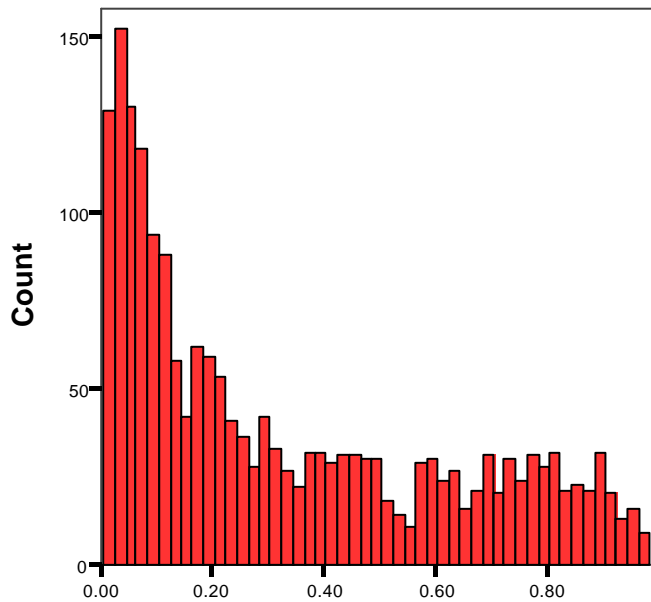
Prop. alumnos bajo promedio nacional - Matemáticas 2003

Gráfico C.5
Proporción de alumnos en 25% superior. Lenguaje
 (número de establecimientos)



Prop. alumnos en 25% superior - Lenguaje 2003

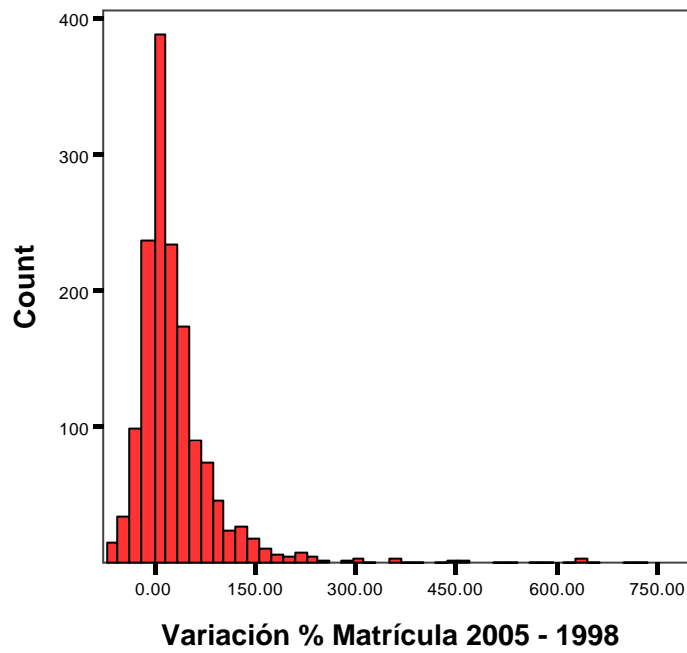
Gráfico C.6
Histograma. Proporción de alumnos en 25% superior. Matemáticas



Prop. alumnos en 25% superior - Matemáticas 2003

ANEXO D

Grafico D.1
Histograma Variación % de Matrícula



Nota: El grafico excluye a 5 establecimientos que tienen aumentos de matrícula superiores a 800%.

PARTE II
RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

INTRODUCCION

Este informe contiene los principales resultados obtenidos a partir del análisis de la indagación cualitativa del estudio³⁴ que se desarrolló como complemento al trabajo estadístico cuantitativo y que tiene como principal objetivo el aportar distinciones respecto de la población que se atenderá prioritariamente a través de una política focalizada a establecimientos de educación media.

Para avanzar en este objetivo se realizaron las siguientes actividades

- Sistematización de la información sobre el programa Liceo Para Todos que se realiza a partir de los documentos disponibles entregados por la contraparte del estudio.
- Realización de grupos focales a integrantes de equipos de gestión directiva de liceos focalizados, y entrevistas semiestructuradas a sostenedores de liceos focalizados³⁵.

Este informe se estructura en tres partes, la primera presenta la sistematización de la información sobre el programa Liceo Para Todos, su diseño, implementación y resultados obtenidos; una segunda parte recoge el análisis realizado a partir de los grupos focales a equipos directivos, levantando desde sus propias opiniones y percepciones, los temas más relevantes en relación a la focalización; finalmente la tercera parte recoge y analiza las opiniones y reflexiones de un conjunto de sostenedores de establecimientos focalizados a

³⁴ El trabajo cualitativo fue desarrollado por un equipo de sociólogas que fue coordinado por M. Angélica Pavez y apoyado por Consuelo Chadwick y Adriana Faba.

³⁵ En una primera etapa se realizaron cuatro grupos focales, dos en la región metropolitana y dos en la región de O'Higgins, donde participaron representantes de los equipos directivos de establecimientos de enseñanza media que habían sido focalizados en el período 2000-2005, estos eran directores, subdirectores, orientadores, Jefe de la Unidad Técnico pedagógica o inspectores de los liceos.

En una segunda etapa se entrevistó a siete sostenedores de establecimientos municipales y particulares subvencionados que a su vez administran los establecimientos educacionales focalizados que participaron en los grupos focales antes señalados.

Los grupos focales fueron realizados la primera semana de enero y las entrevistas a los sostenedores durante la segunda semana de marzo del año 2006.

través del programa Liceo Para Todos, identificando un conjunto de temáticas relevantes que surgen de la reflexión sobre su rol en el marco de la focalización.

Capítulo I

Una mirada al Programa Liceo Para Todos a partir de la sistematización de la información disponible

A continuación se presentan de manera sintética los principales lineamientos del Programa Liceo Para Todos contruidos a partir de un conjunto de información recabada tales como documentos, evaluaciones, informes de coordinación y otros.

El siguiente apartado se estructura en base a tres principales ejes del programa Liceo Para Todos, esto es, el Plan de Acción, la dimensión pedagógica del programa y la dimensión psicosocial. Esta sección presenta las principales definiciones que ha ido desarrollando el programa, así como las transformaciones y evidencia de los resultados alcanzados en las distintas aproximaciones.

1. EL PLAN DE ACCIÓN COMO CARTA DE NAVEGACIÓN DEL LICEO

Los planes de Acción son la herramienta que expresa la apropiación del programa Liceo para Todos (LPT) en los liceos, siendo un elemento estratégico para “poder instalar en el conjunto de establecimientos acciones tendientes a evitar la deserción y mejorar la calidad de la educación”. Esta herramienta propuesta por el programa se define como un plan maestro que construye la comunidad educativa para poder transformar sus prácticas institucionales tradicionales, logrando de ese modo mejorar la calidad de la educación y bajar los niveles de deserción. Es una carta de navegación que reúne todas las líneas de acción y dimensiones del LPT y las lleva al contexto del propio liceo.

La construcción del Plan de Acción parte por un análisis comprensivo de la situación del Liceo, la que comprende una reflexión sobre las condiciones institucionales internas, el entorno del liceo, la gestión pedagógica y las características de los alumnos³⁶.

A partir de la reflexión realizada en cada liceo es posible plantear acciones para disminuir la deserción escolar y avanzar hacia la meta de 12 años de escolaridad para todos los estudiantes. Los liceos reciben un aporte en dinero proveniente del MINEDUC para financiar las actividades que la comunidad educativa ha diseñado en su Plan de acción. Estos planes son suscritos por el Sostenedor del liceo, Director, Representantes del Centro de Padres y Centro de Alumnos. Las acciones planteadas las desarrolla el conjunto de la comunidad educativa del liceo en coordinación con el sostenedor y en relación con su entorno.

Historia de la implementación

La estrategia de Plan de Acción comienza a implementarse al inicio del programa en el año 2000, donde se diseñó el Plan de Acción I (para el período 2001-2002). Desde entonces han existido cambios al diseño y énfasis del programa, lo que ha dado resultado en el Plan de Acción II (2003-2004) y Plan de Acción III (2005-2006).

Los progresivos cambios y mejoras del programa han ido generando una mejor visión de lo que pretende lograr el Liceo Para Todos, por lo tanto en cada plan se ha ido poniendo una intencionalidad distinta pero a la vez de continuidad y en progresión (Ruiz y Vergara 2005). Para el Plan de acción I existió la intención política de instalar el programa en los

³⁶ En www.lpt.mineduc.cl.

establecimientos y sensibilizar a los equipos de los liceos para que se apropiaran de él. En el segundo Plan la intención fue convertirlo en un plan maestro abarcador de todas las iniciativas desarrolladas por el establecimiento, una carta de navegación para el liceo. Por último en el Plan de Acción III la hipótesis trabajada desde la coordinación central fue que funcionara como soporte asegurador de acciones mínimas y efectivas según los ejes del programa, adquiriendo una orientación más específica en lo pedagógico y psicosocial, buscando en última instancia generar la conexión con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), iniciativa impulsada por MINEDUC el año 2004 y que se encuentra en su etapa piloto.

Para la Coordinación central (Mineduc LPT 2004) el Plan de Acción I sirvió para iniciar el movimiento del liceo tras la meta de disminuir la deserción y mejorar los resultados educativos, pero no se logró estructurar de forma concreta esa *“puesta en marcha”* de todos los componentes del programa, de modo que las propuestas de líneas de acción no lograron su consolidación e institucionalización dentro de los establecimientos.

El Plan II tuvo un carácter más instalado dentro del ámbito institucional y articuló mejor las acciones del liceo. Sin embargo se enfrentó en la mayoría de los casos con una realidad difícil e institucionalmente compleja. El resultado fue la construcción de un plan intermedio entre la carta de navegación que planteaba el programa y de acciones puntuales de mejoramiento del liceo.

Respecto al Plan de Acción II los aportes de la evaluación realizada por Asesorías para el Desarrollo (2002), muestran que dentro de la construcción del Plan de Acción no se logró cumplir a cabalidad los propósitos del programa, llegando sólo a un nivel insuficiente según lo que se había diseñado. Se constatan una incoherencia entre plan escrito y el plan ejecutado, en algunos casos la puesta en acción es más integral y profunda de lo que el documento escrito refleja, y en otros casos sucede lo contrario. La formulación del plan, diseñada para ser participativa y representativa de toda la comunidad escolar, no es lo que se encuentra en la práctica, donde se constata más bien que la construcción del Plan es hecha por unos pocos actores del liceo. Cuando el plan es elaborado participativamente la apropiación que tienen de éste los actores de la comunidad escolar es notoriamente superior a cuando es formulado por pocos actores y en poco tiempo, donde se percibe como un trámite más. La razón que se señala para argumentar la falta de participación es principalmente por la escasez de tiempo en todos los niveles del liceo.

Respecto del contenido del plan, el estudio señalado constató gravemente que hay una fuerte segmentación entre el Programa y las líneas de acción del mismo. No todos los planes se basan en las líneas de acción llegando algunos a no incluir ninguna. El Plan toma el carácter de ser una acción en sí misma, y no un mapa del conjunto de acciones que realiza el liceo para la retención escolar y el mejoramiento de la calidad educativa.

En definitiva Plan de Acción II no logró ser el eje central o carta de navegación de todos los liceos, *“en la práctica el Plan de acción no es más que un complemento al resto de las actividades del liceo”* no siendo entendido como el soporte a un conjunto de acciones orientadas al objetivo del programa.

Sin embargo, se rescata de lo anterior que los liceos que han realizado previamente el Plan de acción I, si logran ver la continuidad en el Plan II, al menos conceptualmente, y en el mejor de los casos, logran en la práctica rescatar lo aprendido y redireccionar sus acciones en base a su experiencia.

Bajo este escenario el año 2004 la Coordinación del programa plantea el Plan de Acción III como la estrategia para que los liceos combinen los aspectos que más efectividad han tenido en los años de experiencia recogida, y las particularidades de cada liceo (Mineduc LPT 2004). Las modificaciones que se hacen al Plan II son tanto en contenidos como en formatos, logrando un plan que va más directamente a su objetivo y que plantea herramientas concretas de seguimiento: se motiva a recoger lo aprendido del plan de acción anterior y no partir de cero, se fortalecerá la redacción del Plan con el apoyo de formularios, se entregan orientaciones más completas para cada componente, se establecen estándares de desempeño, se construye un soporte virtual para asesoría en la elaboración del Plan y como mecanismo de seguimiento de parte del Ministerio y se refuerza el rol de la asesoría de la supervisión.

El diseño del Plan de Acción III también contempló un cambio en los ámbitos de acción. Durante el Plan I y II los dominios de trabajo que los liceos debían abarcar y programar para hacer frente al desafío de reducir la deserción escolar y mejorar la calidad de la educación fueron “Prácticas de Enseñanza”, “Gestión Institucional”, “Comunidad Escolar y entorno” y “Necesidades de los Alumnos”. Con estos cuatro dominios se cubrían los principales flancos por donde trabajar el problema de la deserción escolar, con padres, directivos, profesores, estudiantes y entorno.

Sin embargo la experiencia del programa ha mostrado que dos de estas dimensiones son las más efectivas y pertinentes en el logro de los objetivos, por lo que las cuatro dimensiones utilizadas hasta este momento quedaron integradas en dos: Dimensión Prácticas de Enseñanza y Dimensión Desarrollo Psicosocial.

El Plan de Acción III se enfoca directamente al desarrollo pedagógico y psicosocial de los estudiantes, abarcando en ello el fortalecimiento de toda la comunidad educativa y su entorno.

Cuadro N°1
Evolución del Plan de Acción en los liceos

Año	Matrícula	Total de Liceos	Planes de Acción	Alumnos becados	Alumnos Internados	Liceos en Asesoría Psicosocial	Liceos con nivelación restitutiva
2000	170.883	306	306	3.125	59	---	---
2001	237.654	423	423	6.125	113	95	---
2002	238.717	415	415	10.000	166	112	246
2003	255.751	424	424	13.000	165	107	404
2004	261.046	428	428	16.000	182	99	416
2005	271.446	440	440	18.000	188	95	432

Fuente: Elaboración a partir de los datos del Marco Lógico Programa Liceo Para Todos, Coordinación general, Mineduc LPT 2005.

Todos los liceos adscritos al programa presentan un Plan de Acción anual (guiado por orientaciones entregadas bianualmente por la Coordinación Nacional) el cual garantiza el financiamiento de las acciones a realizar en el liceo, por lo que esta estrategia se implementa en un 100%.

De acuerdo a información recabada en el Marco Lógico del programa (2005), el monto que reciben los liceos varía de acuerdo a su matrícula. Los montos asignados promedio por liceo en el año 2002 fueron de \$1.940.000, en el año 2003 fue de \$2.600.000, en el año 2004 el monto promedio asignado fue de \$1.787.000 y el año 2005 de \$1.562.000. El monto promedio entregado a los liceos ha ido sufriendo una reducción, sin embargo la cobertura del programa ha tenido un fuerte aumento, como se ve en la evolución por años de la cantidad de estudiantes matriculados que son beneficiados por el Liceo Para Todos.

Respecto a las evaluaciones que se han hecho a esta línea del LPT, el último aporte con que se cuenta es la evaluación que realizó el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo en el informe “Convivencia Escolar, Iniciativas de Políticas Públicas para la Enseñanza Media” (PNUD 2006). Dentro de este estudio, que analizó las 7 iniciativas que apuntan en mayor medida a apoyar el área de convivencia escolar en el Nivel de Media del Ministerio de Educación, se incorporó la estrategia de Planes de Acción.

Teniendo en consideración que el estudio del PNUD no apuntaba directamente a ser una evaluación de los efectos del Plan de Acción en todas sus dimensiones, es interesante rescatar las conclusiones que logran respecto a la implementación del Plan de Acción en los liceos de forma general y hacia la Convivencia encontrando que la imagen que el Plan de Acción tiene entre los actores del liceo aún es muy similar a la que se proyectaba en el estudio del año 2002 realizado por Asesorías para el Desarrollo.

El Plan de Acción es un programa altamente conocido, y entre todos los actores del Liceo los que más lo manejan y conocen en profundidad son los Jefes de UTP. Junto a este considerable nivel de conocimiento también hay una valoración positiva principalmente por la asociación al aporte monetario para el liceo y al hecho de que se puede disponer de recursos para lo que el liceo estime conveniente. Sin embargo, en muchos casos no se tiene la imagen del Plan de Acción como una herramienta articuladora de las acciones que realiza el liceo.

Si bien la Participación y colaboración de todos los actores es considerada un tema central en esta línea de acción, aún constata la dificultad de integrar a los distintos estamentos, por la complejidad para instalar instancias participativas al interior del liceo y por la escasez de tiempo de los profesores.

Finalmente en este estudio se señalan como dos aspectos que han facilitado la implementación del Plan de Acción en el liceo el acompañamiento del supervisor y la facilitación de los procesos que resulta cuando hay un buen equipo de gestión. El gran aporte que se identifica del Plan de Acción al mejoramiento de la convivencia al interior de los liceos es su papel de articulador y como representación de los intereses de toda la comunidad educativa y no sólo de intereses personales de algunos de sus miembros.

2. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DEL PROGRAMA LICEO PARA TODOS

Esta dimensión nace de la necesidad de plantear una propuesta en el ámbito netamente pedagógico para abordar el tema de la deserción escolar en la enseñanza media, mejorar las oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes más vulnerables social y educativamente, de acuerdo a la Reforma y a las necesidades de los alumnos (Mineduc LPT 2005b).

Este eje del programa considera repensar la actividad y gestión del liceo en relación a la generación de oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos, reconociendo la característica constitutiva de la población escolar: la diversidad de los estudiantes que se expresa tanto en sus disposiciones de aprendizaje como en sus hábitos, motivaciones y expectativas.

Tomando como base la situación heterogénea de entrada de los estudiantes al liceo, *“es necesario que la enseñanza atienda esto en la perspectiva de restituir y consolidar competencias sociales, comunicativas y matemáticas, así como formar una comprensión de los fenómenos sociales, tecnológicos y científicos, los que se constituyen en herramientas esenciales y habilitadoras para la permanencia y éxito de los estudiantes durante su trayectoria escolar.”*(Mineduc LTP 2004)

Esta dimensión del programa se centra por lo tanto en mejorar la comprensión e implementación del Currículum a través de herramientas pedagógicas que facilitan la restitución de saberes y que mejoran la calidad de la enseñanza. Además toma en cuenta las condiciones de funcionamiento de los liceos y la utilización de los recursos que disponen.

Historia de su implementación

La Dimensión Pedagógica se comienza a formular el año 2001, donde se da inicio al componente que trabaja directamente en las causas pedagógicas que influyen el retiro escolar. En esta etapa se diseñan los materiales y se realiza la experiencia piloto de la Nivelación Restitutiva.

El año 2002 se aglutinan todas las líneas de trabajo que apuntan a la mejora de la calidad de los aprendizajes. Se consolida la Nivelación Restitutiva y se difunden otras acciones exploradas como el Aprendizaje- Servicio y Tutoría entre Pares. Se trabajan también otras innovaciones pedagógicas, se realiza el Piloto de Innovación y Transformación Pedagógica y se trabaja con Liceos en Condiciones Institucionales Adversas (Mineduc 2002).

El año 2003 se amplía la cantidad de liceos que realizan Nivelación Restitutiva hasta ser casi la totalidad de los liceos inscritos en el Programa.

El año 2004 el programa realiza capacitación a docentes de 29 liceos en el área de aprendizajes diferenciados a través de un instituto capacitador y el apoyo de una plataforma web y se continúa con la Nivelación Restitutiva que es aplicada en la mayoría de los liceos inscritos en LPT.

El año 2005 en el Plan de Acción III se denomina la dimensión como Prácticas de Enseñanza la cual se estructura en dos ámbitos y sus líneas de acción:

1. Desarrollo de competencias básicas
 - Nivelación Restitutiva

2. Innovaciones pedagógicas
 - Aprendizaje Servicio
 - Diseños de Enseñanza³⁷
 - Tutoría entre pares
 - Consolidación de la Formación General³⁸

La Dimensión pedagógica por lo tanto ha mantenido su línea de trabajo desde el período inicial del programa de manera más estable de lo que ha sido la dimensión psicosocial, como se verá más adelante. A continuación presentamos la síntesis de los principales cambios y resultados de las líneas de acción pedagógicas: Nivelación Restitutiva, Aprendizaje Servicio, Tutoría entre pares y Diseño de Enseñanzas.

2.1. Nivelación Restitutiva

La Nivelación Restitutiva es una acción pedagógica cuya finalidad es restituir desempeños no logrados en los estudiantes buscando generar mejores condiciones para su permanencia y recorrido en la enseñanza media. Los estudios que avalan al programa han mostrado que la diferencia de niveles con que los alumnos ingresan a la enseñanza media, y la falta de preparación que algunos de ellos tienen para enfrentar los desafíos del primero medio son un factor de alta incidencia en la repetición o el abandono del sistema escolar (Mineduc 2002).

La Nivelación restitutiva se basa en esta diferencia de saberes, iniciándose con un diagnóstico de las disposiciones de aprendizaje, a partir del cual se organiza a los estudiantes en tres grupos nivel en cada curso, cada uno de los cuales trabaja con materiales diferenciados, especialmente diseñados para esta modalidad. También esta acción contempla los instrumentos de evaluación diagnóstica, intermedia y final, apoyo y seguimiento de la supervisión bajo la forma de redes de jefes técnicos y jornadas provinciales de profesores y jefes técnicos de los LPT (Mineduc 2005c).

Los subsectores elegidos para iniciar esta línea de acción fueron Lenguaje y Matemáticas. Para el año 2005 se ha ampliado a los subsectores de aprendizaje de Ciencias (Química, Biología y Física) e Historia (Mineduc 2005d). Este plan se aplica en las horas correspondientes a estas materias por los profesores de los ramos, apoyados en algunos casos por monitores que pueden ser alumnos de cursos superiores, estudiantes de pedagogía o profesores del mismo liceo (Marshall 2004).

³⁷ Proviene del Piloto Innovación y transformación pedagógica

³⁸ Estrategia pedagógica que parte de la nivelación restitutiva y las disposiciones de aprendizaje de los alumnos y busca fortalecer a los cuatro sectores básicos del currículum: Matemáticas, Lenguaje y comunicación (ambas trabajadas en la Nivelación Restitutiva), Comprensión del Medio Natural y Social.

La nivelación contempla también capacitación a los docentes y jefe de la unidad Técnico Pedagógica en el uso de los materiales y la organización de la enseñanza en grupos nivel. Además este programa se apoya con una red de soporte electrónico a través de la página web del programa.

Es interesante observar que esta estrategia de enseñanza apela al rol del profesor ya que lo vuelve a situar en el aula como un mediador del proceso de aprendizaje y no como un transmisor de conocimientos, pues su tarea se organiza en torno a las distintas disposiciones de aprendizaje de los estudiantes que requieren de apoyo diferenciado (Mineduc LPT 2005c).

La siguiente tabla da cuenta de la cobertura del programa y su progresión por años:

**Cuadro N°2
Evolución del Plan de Acción en los liceos**

AÑO	LICEOS	NÚMERO DE CURSOS	PORCENTAJE DE LA COHORTE
2.001	Período de validación		
2.002	246	555	28
2.003	404	1227	57
2.004	416	1434	67
2.005	430	1400	-

Fuente: (Coordinación LPT, julio 2005).

El promedio de cursos por liceo adscritos a esta línea de acción en el año 2004 fue de 2.12. Cabe recordar que la incorporación de esta acción es opcional de los propios liceos.

Principales resultados de la Nivelación restitutiva

Respecto a la implementación de esta línea de acción, en reportes del año 2002 se pudo afirmar que las comunidades educativas “reconocen la nivelación restitutiva como una estrategia pertinente a la realidad socioeducativa que enfrentan”; sin embargo, la comprensión integral de esta iniciativa era difusa y fragmentaria.

La nivelación restitutiva en el año 2002 arrojó como resultado un alza en las notas de los estudiantes de bajo rendimiento en Lenguaje, pero los alumnos con notas mejores no mostraron un cambio significativo. En el caso del subsector de matemáticas la mejoría de las notas se observó para todos los estudiantes.

Respecto a los resultados observados durante el 2002, los liceos opinan que el ambiente de clases ha mejorado al implementar la nivelación y que esta acción es una estrategia pertinente a la realidad socioeducativa que enfrentan, ya que aborda directamente el nudo crítico del ingreso de los estudiantes a la enseñanza media con muy diversos niveles académicos (Marshall 2004).

Para el año 2004, nuevas mediciones dan cuenta de la situación de los estudiantes inscritos en esta acción pedagógica. Para el primer semestre del 2004 en el subsector de lenguaje los estudiantes de primero medio se encuentran en un nivel de conocimientos promedio entre 6° y 7° básico, y al final del semestre el promedio está entre 8° y 1° medio.

En el caso de matemáticas se puede decir que los estudiantes se encontraban en 5° básico al inicio del semestre, y al finalizarlo se ubican en el dominio del currículum equivalente al 7° básico.

En la medición de este mismo año se dividieron los liceos en tres tercios, donde el primer tercio representa a los liceos que tienen en promedio mejores resultados y el tercer tercio a los con resultados más bajos respecto a la prueba de diagnóstico. Los resultados se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro N°3
Avance en Lenguaje y Matemática a partir de la nivelación Restitutiva

<u>LENGUAJE</u>	TIPO DE AVANCE	<u>MATEMÁTICAS</u>
% de liceos en esta categoría		% de liceos en esta categoría
70.65%	Incremento Alto	58.7%
25%	Incremento Medio	33.7%
4.35%	Incremento Bajo	7.61%

Fuente: Mineduc, Coordinación Nacional LPT, julio 2005).

La Mayoría de los establecimientos logra un incremento alto. Una minoría bajo un 8% tiene un incremento bajo.

Respecto a las dificultades que ha debido enfrentar esta línea de acción, para el estudio realizado de la Sistematización de relatos sobre proyectos pedagógicos de liceos adscritos al programa (Mineduc LPT 2005d), se señala entre las más recurrentes está la alta resistencia docente a los cambios propuestos por el programa. Las razones más frecuentes que aluden los docentes son por la cantidad de tiempo que implica el trabajo docente de la nivelación y el compromiso que requiere de parte del docente. También se constata la demora en la entrega de materiales educativos y la insuficiente cantidad de éste.

Las dificultades que enfrentan los profesores son el desconocimiento del material con que se trabaja y la confusión con las nuevas metodologías de evaluación, el tiempo que implica la revisión de los ejercicios, falta de experiencia de trabajo con grupos de niveles diferenciados y el aumento de la carga de trabajo en general puesto que el trabajo personalizado con los alumnos así lo requiere. Otros elemento que dificulta la implementación de esta actividad es la ausencia de infraestructura adecuada (salas o espacio de estudio para los distintos grupos).

Sin embargo, también se menciona en ese estudio que la resistencia docente con el desarrollo de las actividades del programa y la demostración de sus efectos positivos, se fue transformando en adhesión y finalmente el apoyo de esos profesores han sido un resultado positivo no esperado del mismo programa.

Respecto a resultados observados y facilitadores de la experiencia, los datos proporcionados por el sistema de seguimiento al programa señalan algunos factores comunes entre los liceos con mejores resultados (Mineduc LPT 2005c):

En los Liceos con un alto incremento en su rendimiento, la presencia y rol del jefe técnico es primordial pues éste conduce los espacios de trabajo, fortalece la supervisión y evaluación. El aporte del jefe UTP se ha centrado en poner en discusión los aspectos pedagógicos además de lo disciplinario. Su presencia con dedicación exclusiva al cargo potencia aún más su aporte.

Existe una relación positiva entre la alta valoración de la propuesta por parte de la dirección, el rol activo del equipo de gestión en supervisión y evaluación y el logro de mejores resultados en la nivelación de los estudiantes.

Junto a la mayor adhesión que logra en los profesores una buena comprensión del programa, este mayor compromiso también se relaciona con mejores resultados en los estudiantes. Los profesores cambian su percepción de los estudiantes logrando en ellos mejor rendimiento académico.

En los liceos con mejores resultados el trabajo docente es en equipo, con la participación en conjunto del sector de matemáticas y de lenguaje. También en los liceos con mejores resultados se da la articulación entre distintos subsectores de aprendizaje y con otras líneas de acción pedagógicas del LPT como la Consolidación de la Formación General. Además se observa que los liceos con mejores resultados son los que llevan más tiempo de implementación dentro del universo de liceos participantes en el programa y son los que aplican la iniciativa en la mayor parte (entre 60 – 100%) de los cursos de primero medio y además son los liceos que presentan una mejor apropiación institucional de la Nivelación Restitutiva.

2.2. Aprendizaje Servicio:

Esta innovación pedagógica se define como aprendizaje comunitario planificado desde el liceo, con la participación de la comunidad educativa y al servicio de una necesidad de la comunidad y del aprendizaje de los estudiantes que la llevan a cabo. Los estudiantes aprenden a aplicar los conocimientos que adquieren en los procesos de aprendizajes formales de las diversas asignaturas en su entorno cotidiano (Mineduc 2002).

Esta acción implica que a partir de la demanda de la comunidad o de la detección de una necesidad de parte de actores del propio liceo, el liceo planifica un proyecto de intervención o investigación. Los estudiantes deben aplicar los conocimientos de distintos subsectores de aprendizaje. La vinculación entre el currículo de enseñanza y la aplicación práctica de lo aprendido en beneficio de la comunidad es un elemento central de este tipo de innovación pedagógica. Cada proyecto de Aprendizaje- servicio incorpora los requerimientos de la comunidad local como contextos funcionales de aprendizaje, generando mayor pertinencia en la enseñanza (Mineduc LPT 2005d).

Esta experiencia requiere un tiempo en terreno y un tiempo escolar, el primero es en donde se desarrolla el proyecto propiamente, el segundo es donde se planifica, evalúa y reflexiona en

torno al proyecto. Esto se realiza durante las asignaturas, orientando los contenidos y habilidades hacia el desarrollo del proyecto. También se propone que en la hora de orientación se reflexione sobre la experiencia del trabajo comunitario y se trabaje a nivel más personal con los estudiantes.

Implementación

Durante el año 2001, 64 liceos adoptaron esta experiencia. En el año 2002 se inscribieron 140 liceos. Entre el año 2002 y 2003 se capacitaron 146 liceos del programa, lo que implica más de 500 docentes (Mineduc LPT 2005b).

Respecto a los recursos destinados a la línea de acción, en el año 2001 los 64 primeros liceos recibieron un monto de \$200.000 cada uno para ejecutar el proyecto en un semestre académico³⁹. Junto a éste se capacitó a un docente en una jornada específica para tal objetivo.

Principales resultados

Entre los resultados observados por la Coordinación Nacional en el documento de Estrategias Pedagógicas para la retención escolar en los establecimientos del programa Liceo Para Todos (Mineduc LPT 2005a) se mencionan:

- 1) Mejoramiento de las relaciones sociales entre los alumnos que participan de la experiencia y en su relación con los docentes
- 2) Mejora de la disposición de los estudiantes frente a las actividades realizadas, mejorando el rendimiento y los logros de aprendizaje
- 3) Se desarrollan competencias comunicativas y sociales, con mayores niveles de autonomía en el proceso de aprendizaje, lo que impacta también en los otros subsectores de aprendizaje
- 4) Se produce mayor visibilidad y reconocimiento del liceo en la comunidad en que están insertos. Se construyen redes sociales en torno al proyecto, con participación de organismos públicos, privados y de la sociedad civil. En algunos casos estas redes han trascendido a la experiencia puntual del proyecto de Aprendizaje Servicio.

Las dificultades observadas en esta experiencia son:

- Desconfianza de los docentes ante los cambios metodológicos que propone la innovación pedagógica de Aprendizaje Servicio. Resistencia docente por el hecho de que se les pidiera involucrarse en ámbitos que no son de su competencia natural.
- Recursos monetarios insuficientes que no logran cubrir las necesidades de los proyectos propuestos por los liceos.
- Desvinculación entre currículo y contenidos de las disciplinas con el proyecto implementado.
- Bajo involucramiento institucional en el proyecto, lo que lo reduce a una experiencia aislada sin influencia sobre el resto de la institución.

Los facilitadores de la experiencia

³⁹ Actualmente el monto es similar al entregado originalmente para cada liceo.

- La existencia y/o fortalecimiento de los espacios de decisión administrativa y de aspectos técnico pedagógicos del liceo, tales como el Equipo de Gestión, y el Grupo de Profesionales de Trabajo, que ayudan a integrar los proyectos a nivel general en cada liceo.
- El compromiso de los docentes, más aún si fueron los mismos que tuvieron desconfianza en un principio de la efectividad de la experiencia. Los resultados muestran que los docentes gracias a un buen proceso de comunicación de calidad al interior del establecimiento comprenden e integran los objetivos de la experiencia haciendo que ésta refuerce su sentido.
- El interés de los estudiantes, que en la experiencia de Aprendizaje Servicio se destaca por sobre las otras, logrando un interés y motivación de la mayoría de los jóvenes.
- Capacidad de integrar a actores externos al establecimiento, que en esta acción se materializa en diversas redes sociales de apoyo en torno al proyecto, incluyendo instituciones públicas y privadas y de la sociedad civil.

Las últimas modificaciones hechas a esta línea de acción del LPT, fruto de las evaluaciones realizadas son: establecer la preferencia por el trabajo con los docentes de Historia y Ciencias sociales para mejorar la vinculación de los proyectos con el currículo, y junto a esto, la incorporación de los proyectos de Aprendizaje Servicio en los Planes de Acción del liceo para su mayor integración al programa.

2.3. Tutoría entre pares

La línea de acción Tutoría entre pares *“..Son sistemas solidarios y organizados, de apoyo pedagógico y/o socio afectivo entre estudiantes, en el que un tutor brinda orientación y apoya a su tutorado en el desarrollo de aprendizajes y en aspectos de su integración escolar. En ellas se establece una relación que tiene un sentido educativo, en la que tanto tutor como tutorado se potencian en el desarrollo de sus capacidades y sus aprendizajes. Esta relación se caracteriza por la responsabilidad, respeto recíproco y el compromiso de cada uno de los participantes con su proceso de aprendizaje”* (Mineduc LPT 2004).

El tutor es un alumno más aventajado o con hábitos de estudio formados y el tutorado es un alumno con más dificultades en llevar solo su proceso de aprendizaje. El proceso consiste en un acompañamiento a estudiar, planificar y buscar los recursos necesarios para el aprendizaje. Para ello el tutor recibe una capacitación en conocimientos técnicos y sobre habilidades sociales.

Ambos alumnos son apoyados por un profesor del liceo el cual está encargado de entregarles herramientas pedagógicas y prestarles un soporte socio-afectivo.

Las bases del programa señalan que los sistemas de tutorías entre alumnos pueden ser una estrategia efectiva en el trabajo socio-pedagógico con los alumnos ya que potencia el trabajo colaborativo entre los jóvenes de un mismo liceo y los miembros de la comunidad que se insertan, a la vez que maximiza los recursos de los establecimientos (Mineduc 2002).

Las tutorías entre pares son una estrategia pedagógica que favorece el logro de aprendizajes significativos tanto para el tutorado, a través de la mediación del tutor hacia nuevos contenidos

y aprendizajes curriculares que relaciona más fácilmente con aspectos cotidianos y concretos de su vida, y para el tutor, al asumir un rol en el proceso de enseñanza de manera reflexiva “aprendiendo enseñando y enseñando a aprender”.

Es también una estrategia que promueve y considera la diversidad de los alumnos con diversas disposiciones al aprendizaje y promueve la integración y protagonismo juvenil.

Implementación

Se comenzó a implementar esta línea durante el año 2001. Durante el segundo semestre de ese año los Departamentos Provinciales de Educación realizaron un catastro en que se identificaron alrededor de 100 liceos que implementaron la experiencia. Estos liceos fueron invitados a compartir su experiencia en el “*Encuentro de Alumnos Tutores*” realizado en noviembre del mismo año donde participaron 50 liceos, con 2 alumnos y 1 profesor cada uno.

De este encuentro se constató que los liceos han vivido experiencias significativas y valiosas en el tema, por lo que se propone continuar con la línea. Se incentiva a profundizar el rol de los tutores, la necesidad de capacitación y de generar condiciones institucionales que apoyen esta estrategia (Mineduc 2002).

Para el año 2002 el programa se propone realizar la experiencia en 100 liceos. Se mejora el diseño de la estrategia proponiendo capacitaciones a los docentes encargados de la experiencia al interior de los liceos, entrega de material impreso y por web, junto con la entrega de mejores orientaciones, realización de encuentros entre alumnos tutores para reforzar su trabajo y la sistematización y construcción de un catastro del trabajo realizado por los liceos en esta acción pedagógica (Mineduc 2002).

En los documentos disponibles no se registra el número de liceos y alumnos involucrados en Tutoría entre pares para los siguientes años.

Con la información que cuenta la Coordinación Nacional del programa han observado que en los períodos siguientes la orientación de la línea “Tutoría entre pares” se ha encauzado más hacia el apoyo socio-afectivo entre alumnos que hacia la colaboración estrictamente académica. Se constató que el aporte académico de los alumnos tutores tendía a reproducir un tipo de aprendizaje antes que a generar los saltos cualitativos que eran necesarios en el tutorado. Se verifica en el programa que para lograr el objetivo final buscado como es disminuir la deserción y mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en situación de vulnerabilidad es necesario un sujeto más experto que el alumno, quien le aporte nuevas estrategias de aprendizaje (Mineduc LPT 2005a).

Principales resultados (Mineduc LPT 2004)

- 1) En los tutorados existe mayor seguridad y motivación respecto del cumplimiento de las tareas escolares.
- 2) Desarrollo de actitudes solidarias, mejora la convivencia y la disciplina al interior de los establecimientos
- 3) Fortalecimiento del compromiso e identificación del estudiante con el liceo
- 4) Mejoramiento de rendimiento de tutorados y tutores.

- 5) Los alumnos menos integrados al sistema escolar, reciben atención prioritaria y son visibilizados.

Respecto a los equipos ejecutores de la experiencia la mayoría involucró un gran número de alumnos pero no así de docentes, puesto que los profesores no siempre prestaron el apoyo necesario por no sentirse partícipes de la experiencia. Ésta fue considerada una de las mayores debilidades del programa junto con los pocos recursos que se recibieron para implementar esta acción y la dificultad en algunos establecimientos para motivar a los estudiantes a participar (Mineduc LPT 2005a).

Finalmente se puede señalar que de esta línea de trabajo no se cuenta con mayores antecedentes, registros y evaluaciones de las aquí señaladas.

2.4. Piloto de Innovación pedagógica: Diseños de Enseñanza

Esta línea se inicia durante el año 2002, a partir de un encuentro de expertos y personas del Ministerio de Educación que impulsan realizar con 32 liceos una experiencia piloto, en una acción llamada “Piloto de innovación Pedagógica” el cual incorporaba tres áreas: transformación de la enseñanza, coordinación pedagógica y cambios de la gestión. De estas áreas la más significativa al final del período fue la pedagógica que dio lugar posteriormente a la línea de “Diseños de Enseñanza”.

Esta línea consiste en un instrumento de planificación que permite explicitar a “quiénes se va a enseñar, qué se les va a enseñar, cómo, con qué, en qué tiempos y con qué recursos”. Se apoya con materiales, instrumentos y tareas escolares pertinentes, diferenciadas y secuenciadas de acuerdo a las características diversas de los estudiantes (Mineduc LPT 2005a).

Los diseños constituyen una herramienta de la enseñanza diferenciada, que permite integrar y atender las necesidades de aprendizaje de poblaciones escolares particulares y diversas, respecto a los aprendizajes descritos en el currículum.

Estos diseños contemplan las competencias del currículum (objetivos fundamentales) y los contenidos mínimos. Se realiza un diagnóstico de los niveles de desempeño de los alumnos en relación a la competencia a desarrollar y se diseñan actividades para que los estudiantes logren los aprendizajes esperados. El diseño contempla también la medición de los aprendizajes que los estudiantes logran, a través de instrumentos que permitan evaluar los desempeños de los alumnos en función de las competencias definidas por el diseño y el tiempo de duración del diseño y los recursos que se encuentran disponibles en el liceo, con el fin de apoyar su buen desarrollo (Mineduc LPT 2004).

Principales resultados

Tanto el documento de las Orientaciones Generales para la elaboración e implementación del Plan de Acción III (2004) como el de Estrategias Pedagógicas para la Retención escolar(2005) indican algunos resultados de esta experiencia de innovación pedagógica:

1. La descripción inicial de los niveles de desempeño de los estudiantes permite conectar a los docentes con las necesidades de aprendizaje reales de los alumnos, considerándolas en el diseño de las actividades que luego se les proponen realizar;
2. Los diseños permiten llevar a la práctica las conexiones existentes entre las distintas disciplinas, a partir de las competencias establecidas por el currículum, desarrollándose en muchas ocasiones trabajos o proyectos entre varios subsectores.
3. Respecto de las UTP de los liceos, resulta ser una herramienta estratégica para convocar trabajos interdisciplinarios, abordar problemas de aprendizaje más notorios y vincular formación general y formación diferenciada. A la vez se ha fortalecido el rol del UTP en algunos liceos.
4. Existe una buena disposición de los estudiantes respecto a las actividades que se les proponen, mejorando el rendimiento y los logros de aprendizaje.

En el Marco Lógico del programa (Mineduc LPT 2005b) se señala que también se ha trabajado una línea de Formación Continua consistente en una capacitación a docentes en el área de aprendizajes diferenciados al interior del aula. La capacitación es tanto teórica como práctica, con trabajo en terreno al interior del liceo. Además se asesora al docente mediante plataforma Web durante el período de capacitación. Esta acción es desarrollada entre un instituto central capacitador y la contraparte técnica compuesta por los profesionales del Programa.

Para el año 2004 fueron 29 liceos los que participaron, y el año 2005 llegó a 20 liceos de las regiones VII, VIII y RM.

III. LA DIMENSIÓN PSICOSOCIAL DEL PROGRAMA LICEO PARA TODOS

El componente desarrollo psicosocial se configura a partir de la necesidad de articular una estrategia de trabajo que considere los factores extra-pedagógicos que influyen en la decisión del sujeto en desertar (Mineduc LPT 2005b). La orientación es fortalecer al estudiante mediante estrategias inclusivas en el plano psicosocial centrandolo en los problemas que alejan al alumno de la escuela.

Esta Dimensión apunta principalmente al tipo de relaciones sociales que se dan al interior del liceo, las que son parte de los procesos de enseñanza, aprendizaje y convivencia, respondiendo a la necesidad de modificar las relaciones sociales entre los distintos actores que conforman el liceo (Mineduc LPT 2005a). *“Cuando hablamos de desarrollo psicosocial, en los Liceos Para Todos, nos referimos a la transformación del modo en que se relacionan los distintos actores del liceo...”* (Mineduc LPT 2004)

La experiencia obtenida por el Ministerio de Educación muestra que la implementación de herramientas pedagógicas e institucionales no aseguran por sí mismas la transformación necesaria en las representaciones sociales que docentes y directivos tienen de sus estudiantes, por el contrario, *“muchas veces el carácter que asumen estas representaciones en los actores adultos del establecimientos operan como un obstáculo para el avance de dichas herramientas”* (Mineduc LPT 2004). Sin embargo, el cambio en las representaciones sociales de los actores tampoco asegura la implementación exitosa de prácticas pedagógicas pertinentes y relevantes a la diversidad de estudiantes.

Desde el Marco Lógico del Programa (Mineduc LPT 2005b) se plantea que la dimensión psicosocial no debe ser vista como un mero soporte para realizar mejores aprendizajes, sino como parte constitutiva del quehacer del liceo, es decir, de las prácticas y relaciones cotidianas entre los actores del liceo. Se establece entonces que aquello denominado *“lo social”* no se puede desligar de lo estrictamente pedagógico. *“asumir las características sociales, culturales y psicológicas de los estudiantes constituye la acción primera de comprensión que permite la expansión cultural de los alumnos, y en este sentido pasa a ser una acción netamente pedagógica”* (Mineduc LPT 2005a).

Historia de su implementación

El componente de Desarrollo Psicosocial ha sido el que ha tenido mayores cambios a lo largo de los años de implementación del programa Liceo Para Todos, gracias a la experiencia recabada y la mejoría en la precisión de los objetivos perseguidos y las estrategias empleadas.

El año 2000 se da inicio al programa, y se implementan las acciones de Becas, Mejoramiento de Internados y la iniciativa Liceo – Comunidad (inicio del componente Fortalecimiento de la Comunidad Educativa)

El año 2001 los componentes de esta dimensión se fortalecen, el número de internados participantes se duplica al igual que las Becas (más adelante se explicitarán). La acción de Liceo- comunidad pasa a llamarse Salud Joven dentro del marco del Fortalecimiento de la Comunidad Educativa.

El año 2002 se mantienen las mismas líneas: Becas, Internados y Salud Joven. También comienza a aparecer en la dimensión psicosocial orientaciones para el trabajo de reformulación de Reglamentos de Convivencia.

Para el año 2003 se mantienen las líneas de Becas e Internados. La línea de Salud Joven pasa a ser identificada como Asesoría Psicosocial con cambios en su estructura, pasando a ser el eje articulador del desarrollo psicosocial al interior del Liceo.

En el año 2004 continúan los mismos lineamientos que en el año anterior. Sin embargo para el año 2005 en las Orientaciones del Plan de Acción III se observa un fuerte cambio en la manera de estructurar el programa (Mineduc LPT 2004). Las líneas desarrolladas hasta el momento continúan, pero se incorporan otras acciones que también se han ido trabajando al interior del liceo en estos años, como son el Proyecto de Apoyo a Alumnas Madres y Embarazadas (iniciado el 2004), Asignatura Juvenil, JOCAS, ACLE, y Reglamentos de Convivencia y desarrollo de procedimientos de resolución de conflictos (impulsado por el Mineduc el año 2003).

Por lo anterior, la dimensión psicosocial en el Plan de Acción III (que rige para los años 2005 t 2006) se estructura de esta forma:

1. Apoyo a alumnos en riesgo de desertar:
 - Sistema de apoyo psicosocial (Becas LPT. Asesoría Psicosocial)
 - Tutoría entre becados
 - Apoyo a Alumnas Madres y Embarazadas
2. Desarrollo socioeducativo de los internados
3. Espacios de sociabilidad juvenil
 - Talleres extraprogramáticos
 - Asignatura juvenil
 - Iniciativas juveniles
4. Convivencia escolar
 - Desarrollo de procedimientos de resolución de conflictos
 - Reformulación Reglamentos de convivencia

La reestructuración del programa es de carácter reciente, por ende la documentación disponible respecto a evaluaciones de las líneas de acción del programa en esta dimensión corresponde principalmente a las tres líneas de acción que se han implementado desde los inicios del programa, no contando con información para hacer referencia de las nuevas acciones que el Plan de Acción III.

A continuación se presenta la síntesis de los principales resultados y cambios realizados a las líneas de acción de Asesorías Psicosociales, Desarrollo socioeducativo de Internados y Becas LPT.

3.1. Asesoría Psicosocial

Las asesorías psicosociales consisten en la entrega de las herramientas necesarias a liceos adscritos al Programa Liceo Para Todos para hacerse cargo de diversas situaciones, realidades y conflictos que ocurren al interior del establecimiento.

El sentido de esta línea de trabajo es que los liceos puedan abordar problemáticas psicosociales de una forma integradora, apoyados por especialistas de instituciones de educación superior -con la supervisión y seguimiento del equipo del Programa LPT. Al respecto en el Marco Lógico del programa (2005) se señala que *“la valoración que esta estrategia ha tenido en los liceos es bastante alta (91%), lo que implica un trabajo de coordinación y aceptación entre el establecimiento y la institución asesora”* (Mineduc LPT 2005b).

El énfasis de las asesorías está centrado en la institución educativa con el fin de mejorar la convivencia escolar de los mismos actores del liceo, comprender al sujeto juvenil y fortalecer la gestión institucional hacia una mirada inclusiva y de calidad educativa para todos los estudiantes.

Los temas abordados dentro de esta línea responden a la relación entre profesores, directivos y alumnos, el marco de reglamento, la participación de los agentes, el contexto y la diversidad en donde se desenvuelven, problemas del entorno social, la situación de riesgo social, la maternidad, entre otros (Mineduc LPT 2005b).

Implementación de las Asesorías Psicosociales

En un principio esta iniciativa se denominó “Salud joven” orientándose a la promoción de conductas sanas y al manejo de problemáticas juveniles (Mineduc LPT 2005a). Para el año 2002 la cobertura de esta línea alcanzaba los 110 liceos urbanos, en las regiones de Tarapacá, Antofagasta, Valparaíso, del Maule, Bio-Bio, Araucanía y Metropolitana (Mineduc LPT 2005b).

En el documento de trabajo “Estrategias pedagógicas para la retención escolar en establecimientos del programa liceo para todos” (2005) elaborado por el Programa Liceo Para Todos, se establece que luego de evaluaciones realizadas sobre la implementación de “Salud Joven” –para el año 2003- se llega a la conclusión de que existían ciertas incongruencias entre el enfoque general del programa y las políticas que se estaban implementando en esta línea.

Con el fin de generar condiciones y capacidades humanas en la institución escolar que permitieran crear prácticas inclusivas de acuerdo a las problemáticas sociales de los estudiantes, esta línea se transforma en las Asesorías Psicosociales.

Para el año 2004 las asesorías psicosociales se desarrollan en 95 liceos con 11 instituciones de educación superior. El principal objetivo de las asesorías –en ese año- es fortalecer el desarrollo de las acciones del ámbito psicosocial del Plan de Acción II (Mineduc LPT 2005b).

En esta misma lógica se suman 40 liceos en un trabajo específico de capacitación que también es realizado por Universidades. En el caso de aquellos liceos que no hubiesen sido asesorados

se comienza un trabajo en conjunto con la unidad de transversalidad, para reestablecer una línea de apoyo estratégica para estos liceos, realizando jornadas de capacitación, una por región, para implementar esta estrategia de asesorías a 247 liceos (Mineduc LPT 2005b).

En año 2005 - con la colaboración de ocho instituciones de educación superior- el trabajo de Asesorías Psicosociales se realiza con 94 liceos, utilizando una estrategia diferenciada según el desarrollo de estos: *“42 liceos están trabajado con asesoría directa, 28 liceos con seguimiento y 24 liceos con capacitación”* (Mineduc LPT 2005b).

El énfasis se mantiene en los ámbitos de acción desarrollados en el Plan de Acción III: alumnos en riesgo de desertar, convivencia y espacios de sociabilidad juvenil, combinando la generación de espacios de reflexión con la implementación de herramientas que apoyan al plan de acción.

En el mismo período las universidades desarrollan de manera sistemática una capacitación específica a los supervisores de 154 departamentos provinciales, en donde se implementa la asesoría. Por otra parte, para reforzar el trabajo realizado durante el año 2004 -para liceos que no han trabajado asesorías- se lleva a cabo una capacitación a los supervisores de seis regiones del país para que éstos puedan a su vez asesorar y apoyar a los liceos en la implementación de la dimensión psicosocial.

Principales resultados

Los resultados de las distintas iniciativas y acciones para las Asesorías psicosociales han sido dispares, debido a una notable concentración en las áreas de convivencia escolar y comprensión del sujeto juvenil al interior de los liceos (Mineduc LPT 2005a).

Durante el año 2003 los temas y acciones desarrollados por los liceos en las Asesorías fueron los siguientes:

Cuadro N°4
Temáticas de Asesorías Psicosociales 2003

ÁMBITO DE TRABAJO	PORCENTAJE DE ESTABLECIMIENTOS POR TEMA	TEMAS DESARROLLADOS
a) Convivencia escolar	59% trabaja por medio de estrategias de pares y medición	
	57% desarrolla estrategias de liderazgo juvenil	
	45% realiza actividades de fomento de la participación democrática de los distintos actores.	
b) Comprensión del sujeto juvenil	39% trabaja en la reformulación del reglamento interno del liceo	
c) Gestión institucional	61% realizo talleres y jornadas de conversación sobre distintas temáticas.	Sexualidad, protagonismo juvenil, mundo adulto/mundo joven, discriminación.
	30% implemento estrategias de apoyo a estudiantes en riesgo de desertar.	Manejo de crisis, resolución de conflictos, trabajo en equipo y redes de apoyo.

Fuente: (Mineduc LPT 2005a).

Cabe destacar que según evaluaciones realizadas al interior del programa, el número de instituciones de educación superior –de las carreras de psicología y trabajo social– se ha reducido en estos cinco años; de hecho las instituciones participantes en el año 2004 fueron 11, mientras que en el año 2005 fueron 8. No se cuenta con más antecedentes respecto a años anteriores.

En el informe desarrollado por el PNUD (2006) “Convivencia escolar, iniciativas de políticas públicas para la enseñanza media” se indica que el conocimiento de los actores del liceo en cuanto a las asesorías psicosociales es confuso y superficial. Los docentes y orientadores a pesar de conocer los objetivos principales del programa, no diferencian los niveles de intervención y restringen las asesorías únicamente como un apoyo a los estudiantes becados. Al parecer no habría una comprensión del principal foco de la iniciativa que sería *“el cambio de las significaciones y las relaciones al interior del liceo”*.

Dentro de los aspectos positivos de las asesorías psicosociales se señala (PNUD 2006):

- El apoyo externo recibido por los establecimiento -orientado al trabajo realizado por estudiantes o practicantes universitarios- donde se indica que “cuando estas han sido trabajadas por más personas en la institución el impacto ha sido mayor”
- Las transferencias y aprendizajes mediante el dialogo entre la institución escolar y quienes asesoran lo que ha facilitado llevar a cabo la intervención favorablemente.
- El acompañamiento de otros profesionales, fundamental para docentes que se encuentran solos enfrentando una realidad compleja lo que les permite dialogar “con otro que escucha y que esta inmerso en las implicancias de la realidad escolar”
- El fortalecimiento de las relaciones al interior del establecimiento en cuanto al acercamiento entre docentes y estudiantes.

- Por último la contención para los estudiantes por medio de la asesoría como un lugar de ayuda y comprensión.

Por otra parte, aquellos aspectos se han definido como negativos para los actores del liceo hacen referencia a:

- La insuficiente cantidad de horas asignadas a las asesorías.
- La desarticulación y el desgaste que produce en algunas instituciones que no logran recepcionar las asesorías, por no contar con las herramientas necesarias.
- Escasez de tiempo de programación e implementación que afecta a las instituciones educativas para incorporar las asesorías.

Con respecto a la convivencia dentro del liceo, se establece en el mismo informe del PNUD (2006), que las asesorías psicosociales contribuyen a generar un mejor clima en el aula y a la visualización de las problemáticas de los alumnos que permite un adecuado diagnóstico y trabajo en el área.

3.2. Internados

El Programa Liceo Para Todos ha desarrollado desde un comienzo acciones de mejoramiento de los Internados para fortalecer sus condiciones de habitabilidad. La capacitación del personal y la articulación de redes que complementariamente permiten visualizar en la comunidad educativa la importancia y el aporte de los internados a la educación (Mineduc LPT 2005b)..

Como objetivo principal el programa se ha propuesto la entrega de mejores oportunidades a los usuarios de los Internados, especialmente a la población rural, para disminuir la deserción escolar que afecta a los jóvenes provenientes de estos sectores.⁴⁰ Dentro de esta estrategia de acción se identifican tres focos de trabajo: la capacitación al personal de internados y a las redes provinciales de los internados, los planes y mejoramiento de internados y el concurso de proyecto del uso socioeducativo del tiempo libre.

La orientación principal del programa es por lo tanto transformar los internados en espacios educativos útiles donde los jóvenes puedan desarrollar aspectos sociales, afectivos y educativos, fortaleciendo el vínculo entre internado y liceo, para que el internado se vuelva un espacio socio-educativo para los jóvenes.

Uno de los focos de desarrollo ha sido el personal del internado. Para el programa es fundamental que las personas que trabajan en Internados sean vistos como agentes educativos, así el internado se puede transformar en la prolongación de la actividad educativa propia del liceo, estableciendo una relación en colaboración con el liceo y que tenga como norte el desarrollo educativo de los alumnos. *“En este sentido el programa LPT ha apoyado sistemáticamente el desarrollo de competencias en los encargados (administradores) de estos*

⁴⁰ Existe una diferencia apreciable de cobertura en enseñanza media entre sectores urbanos y rurales. Ver Fundamentos - Marco Lógico Programa Liceo Para Todos, Coordinación general, 2005.

espacios. Con el personal de los internados se ha trabajado en poder valorar su labor como parte de una tarea educativa que tienen con estos jóvenes” (Mineduc LPT 2005a).

Los propósitos del programa para el fortalecimiento de los internados son (Mineduc LPT 2005a):

- Constituir el internado como un espacio de acogida y atención al desarrollo psicosocial de los estudiantes.
- Fomentar el desarrollo académico de los jóvenes a través de talleres de estudio, tutoría, grupos de investigación y acción cultural.
- Promover la organización de acciones recreativas y culturales, que permitan el buen uso del tiempo libre y el desarrollo de habilidades de los jóvenes.
- Mantener el vínculo con la comunidad local, que favorezca la integración de la cultura local y la promoción de acciones de servicio comunitario.

Implementación en mejoramiento de los internados

La línea de mejoramiento de Internados se implementa en los orígenes del programa el año 2000 con 59 internados. Luego el año 2001 el número de internados prácticamente se duplica a 113. El año 2002 participan 166 internados y el 2003 serán 165. El 2004 se cuenta con 182 internados inscritos en el programa y luego el año 2005 el registro del programa cuenta con 188 internados adheridos. De estos la mayoría se encuentra entre la VI y X región del país.

En el año 2002 el trabajo de internados llega recién a la totalidad de las regiones del país, siendo un desafío la transformación de éstos en un espacio socioeducativo. *‘En general los internados no han logrado fortalecer su potencial socioeducativo, ya que generalmente funcionan como guarderías, donde los estudiantes se limitan a ir a comer y dormir para poder asistir al liceo’* (Mineduc 2002)

De los tres focos de trabajo de esta línea de acción, la implementación durante este período se puede sintetizar de la siguiente manera:

Con respecto a la capacitación y desarrollo de redes se ha implementado la capacitación básica del personal de internados enfocada al buen uso del tiempo libre y a la formulación de proyectos. *“Durante el año 2003 se termina el ciclo de capacitación de manera que todos los liceos con internados adscritos al programa han accedido al menos a una instancia de capacitación y en cuanto a la instalación de redes encargadas de internados ya se han articulado 17 redes en todas las regiones del país”* (Mineduc LPT 2005b)

Respecto a los planes de mejoramiento destinados a proveer recursos para implementar acciones de uso del tiempo libre y habilitación de espacios se constata que durante el año 2002 se llegaron a elaborar 47 planes los cuales recibieron un aporte promedio de \$1.900.000 por internado. (Mineduc LPT 2005b).

Dicho plan se complementa a la vez con la provisión del kiosco global, correspondiente a un mobiliario y material socio educativo. Para el año 2001 se entregan kioscos para 65 internados, el año 2002 se entrega a 64 internados y el 2003 se entregan kioscos a 32

internados. El 2004 se completa la entrega de kioscos globales de tal forma que todos los internados adscritos al programa cuentan con este instrumento.

Por último, la línea de acción referida a los concursos de proyectos se enfoca también hacia el uso socioeducativo del tiempo libre. A este fondo pueden acceder tanto los internados como las redes. Se origina como una forma de proveer espacios de continuidad para la acción de los internados. Durante el año 2004 las redes de internados presentan un funcionamiento autónomo donde surgen diversas iniciativas y experiencias que se comparan en distintas jornadas a nivel regional o provincial. *“un elemento importante a considerar son las capacidades que se han gestado desde las mismas redes con diversas instituciones considerando temas como apoyo pedagógicos, buen uso del tiempo libre y mejora de las relaciones interpersonales entre estudiantes y encargados de internados”* (Mineduc LPT 2005b).

Durante el año 2005 se han implementado capacitaciones al personal del internado sobre psicoeducación desde la V a la X región llegando aun total de 130 internados. También se llevan a cabo en este periodo capacitaciones para desarrollar el manual de buenas prácticas para el trabajo de internados y fortalecimiento de las redes.

Principales resultados internados

El programa Liceo Para Todos señala que los avances en los distintos ámbitos que comprende la acción de los internados ha sido dispar debido a mayores logros en mejoramiento de las condiciones y en la ampliación de su cobertura, más que en la transformación de los internados en un espacio socioeducativo (Mineduc LPT 2005a).

3.3. Becas

La Beca Liceo para Todos se orienta a la focalización, apoyo y seguimiento para los estudiantes que presentan un mayor riesgo en abandonar el sistema escolar, entregándoles a través de una libreta bancaria de ahorro un apoyo monetario anual de \$150.000⁴¹ para disminuir sus necesidades económicas.

Esta línea se establece desde el escenario de desigualdad educativa presente en nuestro país, buscando estimular a los jóvenes de más escasos recursos para completar la enseñanza media. (Mineduc 2002) *‘El estudiante que recibe la beca LPT, es un sujeto de derechos, que requiere mas apoyo porque inicio su carrera escolar con mayores desventajas’* Las becas son consideradas un estímulo que compromete al estudiante con sus estudios, y no se acoge a la definición de beca-premio, sino que a la concepción de beca-subsidio, fundamentado en principios de equidad y ciudadanía, y no de excelencia académica. (Mineduc 2002).

La focalización de los estudiantes becados es realizada por el mismo establecimiento con el apoyo de un documento de orientación⁴² otorgado por el Ministerio de Educación, que establece el funcionamiento de la beca.

⁴¹ Monto asignado para joven en el año 2004 y 2005.

⁴² www.lpt.mineduc.cl

En primer lugar se asigna un número de becas por liceos en base a indicadores de retiro, repitencia y vulnerabilidad social. En segundo lugar el liceo determina qué alumnos serán los becados dada la tarjeta de puntuación en función a la repitencia, inasistencia y sobriedad (Mineduc LPT 2005b).

El Ministerio de Educación encargó el año 2001 a la Universidad Católica la creación de un mecanismo administrativo que asegure la eficacia de la asignación de becas. El estudio “Focalización de Becas del Programa Liceo Para Todos: Un Estudio Ecológico” (Marshall y Correa 2001b), evalúa la selección de los establecimientos donde se focalizaron las becas del primer año y estudia los factores asociados a la deserción o retiro escolar. Los resultados del estudio evidencian que los liceos seleccionados son efectivamente aquellos que en tendencia son los más vulnerables: *“los resultados del estudio dan cuenta de una fuerte asociación entre la selección de los liceos para becas el año 2000 y los indicadores de vulnerabilidad socioeconómica, tasas de asistencia, retiro y reprobación”* También se establece un modelo que permite identificar a aquellos estudiantes al interior de los establecimientos que tienen más alto riesgo de abandono escolar (por medio de una tarjeta de puntuación que calcula el puntaje de riesgo del estudiante).

Un segundo estudio, “Focalización de Becas del Programa Liceo Para Todos: Un Estudio Caso- Control” (Marshall y Correa 2001a), complementa y refuerza los resultados del estudio ecológico, identificando tres variables importantes asociadas al retiro escolar: la asistencia promedio del alumno en el primer semestre, el promedio notas en ese mismo período y la sobre edad del alumno con respecto a su curso.

El programa de becas se inicia el año 2000 y tiene un aumento considerable en su cobertura:

Cuadro N°5
Implementación de las becas

Año	Número de becas otorgadas por año 2000 – 2003						
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Numero de becas	3.125	6.125	10.000	13.000	16.000	18.000	-

Fuente: Marshall y Correa 2001, en complemento con datos actualizados.

En el año 2000 uno de cada ochenta estudiantes recibía becas. En el año 2005 uno de cada quince estudiantes es beneficiario de la beca. (Mineduc LPT 2005a)

El proceso de asignación y seguimiento de la beca, actualmente se desarrolla en una plataforma web donde los establecimientos y los encargados de regiones consolidan la información de manera de hacer efectivo los pagos de manera rápida (Mineduc LPT 2005b).

Principales resultados de las becas

Entre los resultados principales obtenidos por el MINEDUC ((Mineduc LPT 2005a y Marshall 2004), en estos cinco años de implementación de la beca LPT se puede establecer:

- Los estudiantes becados muestran una menor deserción respecto de quienes no poseen esta beca, concluyendo el año escolar un 93% de ellos.
- Notable aumento en la asistencia a clases en aquellos alumnos que reciben la beca
- Se ha avanzado en la constitución de un sistema de apoyo psicosocial al interior de los liceos a los estudiantes con mayor riesgo de desertar, apuntando a la generación de tutorías a alumnos becados y la constitución de redes internas en directa coordinación con las redes externas del establecimiento.

El año 2002 se realiza un estudio para indagar la capacidad del programa de becas para reducir las tasas de retiro. Se analiza si los estudiantes que reciben la beca se retiran menos que los que no la reciben teniendo iguales condiciones de vulnerabilidad. Los resultados mostraron que el impacto (la capacidad de retención) de la beca aumenta según el nivel de vulnerabilidad del estudiante: con un bajo riesgo de retiro no hay gran diferencia en porcentaje de retiro entre el estudiante que recibe al que no recibe beca. A mayor riesgo la beca si tiene efectos: *“a un nivel de 60 puntos de riesgo los estudiantes con beca se retiran en un 28% menos que los que no la reciben”*. Pero llegado a un determinado punto ese impacto decrece: en el caso del riesgo extremo la beca tiene menor efecto, lo que concuerda con otros estudios que señalan que los estudiantes de más difícil condición son los que al sistema le cuesta más retener (Marshall 2004).

En los registros del programa se establece que los alumnos becados que finalizan el año 2003 es de un 93% y que continúan sus estudios el año siguiente, un 79,9%. Para el año 2004 un 93% termina el año y un 83,3% continúa al año siguiente (Mineduc LPT 2005b). De esta manera, se ha aumentado en cuatro puntos porcentuales la retención de alumnos becados entre el año 2003 y 2004, y en 10 puntos porcentuales la permanencia de los alumnos becados entre el año 2001 y 2003. La explicación de este hecho se puede atribuir a diversos factores, siendo algunos de ellos la mejora de la focalización de la beca y las propuestas de integración por parte del programa de los becados a las diversas actividades del establecimiento.

Para el año 2005 se incentiva a los liceos a desarrollar estrategias de apoyo a los alumnos en mayor riesgo de desertar, pero pese a esto aún existe por parte de los actores *“una marcada dificultad para comprender y valorar el sentido de este tipo de becas”* (Mineduc LPT 2005a).

Como se señala en el documento *“Programa de mejoramiento de las oportunidades. El liceo para todos en Chile”* (Marshall 2004), en el registro escolar una beca es asociada a un estímulo a quienes se destacan o premia por ciertos logros... *“sin embargo esta beca se entrega justamente a aquellos estudiantes que son tradicionalmente excluidos y negados del sistema escolar, lo que todavía genera incomprendiones y molestias dentro de los actores de los establecimientos”*

Desde una mirada cualitativa, el informe mencionado desarrollado por el PNUD (2006) evidencia el conflicto en el concepto de “becas” debido a los distintos criterios utilizados al interior del liceo (beca premio o beca subsidio) lo que deja en evidencia un desconocimiento y una desconexión con el sentido último que programa le entrega a estos estímulos.

Como aspectos positivos de la línea de acción se destaca en primer lugar el aumento de autoestima en los estudiantes becados vinculado esta situación a la retención escolar. Se advierte que esta situación ocurre *“cuando existe la articulación de esta iniciativa con otras prácticas inclusivas en la institución”*. En segundo lugar se menciona el aporte a las familias ya que los estudiantes becados aportan con dinero en la resolución de algunos conflictos al interior de las familias *“involucra una forma de participación y preocupación por el hogar”*. Un facilitador del logro de resultados positivos con los estudiantes becados ha sido la articulación con otras intervenciones del programa. Cuando la beca se articula con la instalación de prácticas de gestión en el establecimiento se visibilizan las herramientas con las que cuenta la institución para abordar la retención de los estudiantes.

En mayor medida se potencian las Becas con las Asesorías Psicosociales, las cuales ayudan a dar un significado más constructivo y acertado a los criterios de las becas dentro del liceo, e incluso apoyo directo a los estudiantes becados.

En cuanto al aporte a la convivencia se establece que aun el concepto de la beca LPT es conflictivo ya que no corresponde al imaginario tradicional de las instituciones escolares. El estudiante beneficiario no corresponde al perfil de estudiante deseado para los liceos, y representa la cultura juvenil con la que los adultos les es más difícil dialogar. En este sentido la beca al estudiante con mayor riesgo de desertar es también un esfuerzo para el liceo que pide un cambio de mentalidad respecto a la valoración de todos sus alumnos.

Se puede indicar que *“en la medida en que las instancias logren articularse con otras intervenciones y programas se podría posibilitar un espacio de resignificación de la retención y escolarización de estos estudiantes a la vez que podría lograrse un impacto en el clima escolar”*

El estudio del PNUD refuerza la idea de que la beca por si sola no asegura plenamente la retención, sugiriendo el reforzar la estrategia en donde se complementen varios ámbitos de acción, tanto en el sentido pedagógico como en el desarrollo social

REFERENCIAS

- www.lpt.mineduc.cl
- ASESORIAS PARA EL DESARROLLO (2002) *Evaluación de la línea Planes de Acción de los liceos adscritos al programa Liceo Para Todos*. 30 de diciembre de 2002.
- MARSHAL, MARIA TERESA (2004) *Programas de mejoramiento de las oportunidades. El Liceo Para Todos en Chile*. Colaboración de Daniela Zenteno. UNESCO, Abril 2004.
- MARSHALL Y CORREA (2001a) *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos: Un estudio Caso- Control*. Marshall R, Guillermo. Correa A, Lorena. Pontificia Universidad Católica de Chile. Departamento de Salud pública y Departamento de Estadística. Abril 2001.
- MARSHALL Y CORREA (2001b) *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos: Un estudio Ecológico*. Marshall R, Guillermo. Correa A, Lorena. Pontificia Universidad Católica de Chile. Departamento de Salud pública y Departamento de Estadística. Marzo 2001.
- MINEDUC (2002) *Carpeta de orientaciones técnicas al sistema de supervisión, programa Liceo Para Todos*. Ministerio de educación, 2002.
- MINEDUC LPT (2004) *Orientaciones generales para la elaboración e implementación del plan de acción III*, Coordinación Nacional Liceo Para Todos. Octubre 2004
- MINEDUC LPT (2005a) *Estrategias pedagógicas para la retención escolar en establecimientos del programa liceo para todos. Programa Liceo Para Todos*. Agosto 2005. Santiago.
- MINEDUC LPT (2005b) *Marco Lógico Programa Liceo Para Todos*, Coordinación general, 2005.
- MINEDUC LPT (2005c) *Nivelación Restitutiva en Liceos Para Todos; Innovación para la calidad*. Documento de trabajo. Coordinación Nacional del Programa. Julio 2005.
- MINEDUC LPT (2005d) *Sistematización de los relatos sobre proyectos pedagógicos de liceos pertenecientes al programa Liceo Para Todos*. Octubre 2005. Santiago.
- PNUD (2006) *Convivencia Escolar, Iniciativas de Políticas Públicas para la Enseñanza Media*. Equipo de Desarrollo Humano. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Enero 2006.
- RUIZ C. Y VERGARA M. (2005) *Proyecto Hemisférico: Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Sistematización de la política chilena: Programa Liceo Para Todos y su línea Planes de Acción*. Santiago, Junio 2005.

Capítulo II

Análisis de las percepciones y juicios de los profesionales de equipos directivos de establecimientos focalizados a través del programa Liceo Para Todos.

En esta segunda sección se presentan el resultado del análisis realizado a los grupos focales que se realizaron con profesionales de los equipos directivos de liceos focalizados. Este apartado presenta cinco grandes temas: la vulnerabilidad en los liceos; política de focalización del programa Liceo Para Todos; Líneas de acción implementadas y sus resultados; Gestión Interna; y la Gestión con Otros.

1. VULNERABILIDAD EN LICEOS

Los Liceos participantes en el programa Liceo para todos se caracterizan por atender población vulnerable socialmente, cuestión que se corrobora abiertamente por los participantes de los grupos focales realizados en este estudio.

“Hay una matrícula en el colegio de 623 alumnas, hubo bastante deserción y bastante embarazo y una población de altos índices de vulnerabilidad”

“Nosotros recibimos población de todas partes de Santiago y curiosamente se trata de la población más vulnerable”

“De cinco primeros medios, tres provienen de distintos establecimientos fundamentalmente de básica focalizados, con alta vulnerabilidad”

Deserción escolar, repitencia, pobreza, padres con baja escolaridad, falta de apoyo en la familia, ausencia de redes, embarazo adolescente, violencia, exposición a situaciones de delincuencia y droga, son algunos de los elementos que los participantes en los grupos focales identifican como elementos constitutivos de la vulnerabilidad, término que ya ha pasado a formar parte del vocabulario común al interior del liceo. A pesar de lo anterior, las cifras del Índice de vulnerabilidad que desarrolla la JUNAEB son un referente numérico que refleja esta realidad y es frecuentemente utilizado como expresión de este concepto multidimensional que se ha ido instalando en los liceos.

Al hablar de la vulnerabilidad de su población estudiantil, se constata que existen alumnos que son parte de los programas gubernamentales Chile Solidario y Puente o de otras iniciativas que buscan dar solución a un sinnúmero de necesidades, cuestión que viene a corroborar el hecho que la población que se atiende en estos establecimientos es la que presenta las mayores carencias y que el Estado a través de sus distintas iniciativas está presente en la realidad de esos alumnos.

“Tenemos 73 alumnos del programa PUENTE, de extrema pobreza, el trabajo que se hace está focalizado a atender las múltiples necesidades de los chiquillos, para poder participar de su educación”

“Nosotros tenemos niños del Chile solidario, del Puente, de todos los programas del gobierno”

“La situación de vulnerabilidad socioeconómica es muy similar, tenemos harto problema con drogadicción, por el hecho que estamos en una zona productora de droga, marihuana, y eso nos tiene en constante actividad, con programas de CONACE, Prevenir en familia... todos los programas llegan al liceo”

La vulnerabilidad que viven los niños de hoy no es la misma de años atrás. Los profesionales del equipo directivo dan cuenta de un cambio en los factores que inciden en la vulnerabilidad,

ante lo cual los liceos han tenido que responder de una manera distinta. La vulnerabilidad de hoy es más dura, más difícil de combatir y esto requiere de mayores esfuerzos de parte del Liceo.

“Y que es lo que pasa actualmente, es que hay un sector en la población que antes no llegaba a la educación media, se iba directamente al mundo laboral, estaba trabajando y hoy están terminando sus estudios. Es gente distinta, son chiquillos distintos, familias distintas”

“Son alumnos de los dos quintiles más pobres, que son distintos a los alumnos de 5 o 10 años atrás que tenían vulnerabilidad, hoy hay elementos más duros de la vulnerabilidad que hay que trabajar, ese es el desafío”

La percepción de los directivos de los establecimientos es que los estudiantes de estos liceos provienen de familias que en general no valoran suficientemente la educación de sus hijos. Se trata en general de estudiantes que no cuentan con los incentivos o estímulos para estudiar. Una de las principales razones es el hecho que sus padres o las personas con quienes convive, esto es, los referentes con que el alumno cuenta, tienen muy baja escolaridad.

“Porque aquí normalmente el niño no tiene motivación, tiene bajo apoyo moral, no tiene referentes en las familias, no tiene apoyo afectivo y social...”

“Pero la familia nos juega en contra, la mamá de una alumna que quedó en la Universidad de Chile le dijo -cómo te vas a ir, anda a un instituto, acomódate a tu realidad- le dije a esa señora -le está cortando las alas a su hija antes de volar”

A la vez se constata que los jóvenes viven una realidad de mucha soledad y abandono. Son muchas las historias sobre familias disfuncionales, ausentes y llenas de conflictos. La familia deja de ser un espacio para acoger y entregar apoyo, lo que finalmente lleva a que los jóvenes que se ve fuertemente carencias afectivas y conductas anómicas que les dificulta salir adelante.

“Los chiquillos están muy solos en enseñanza media, los padres han delegado en un gran porcentaje la responsabilidad absoluta de su educación en el colegio. Estamos faltos del apoyo de los padres y eso lleva a muchas situaciones problemáticas”

Los profesionales de los equipos directivos perciben que esta realidad los supera, que no cuentan con las herramientas necesarias para “remar contra la corriente” y contrarrestar o al menos compensar en parte, las necesidades de apoyo que el alumno tiene.

“Es fundamental el tema de la familia, tenemos en común que la familia no se compromete con la educación. En el colegio podemos hacer todos los esfuerzos para que los chiquillos vean lo que si pueden lograr, pero en la casa tienen otro paradigma...entonces, nos vemos enfrentados en una pugna y el chiquillo está al medio, entonces otro tema es cómo trabajar y acercar al apoderado...”

La desmotivación por el estudio y en especial la falta de expectativas sobre continuar sus estudios una vez que egresen de cuarto medio, se acrecienta en base a la necesidad que tienen estos jóvenes de ingresar al mundo laboral y ganarse la vida.

“La falta de expectativas de los muchachos que lo más que les urge a ellos es salir a trabajar...hay que ir a buscarlos a sus casas, entrevistar a las mamás, atraerlos de alguna manera al colegio”

A partir del análisis de los distintos grupos focales, se puede señalar que la vulnerabilidad de los alumnos tiene distintas expresiones en un medio rural que en uno urbano. Mientras que en las zonas urbanas predomina un discurso más permeado por la marginalidad, en las zonas rurales se expresa más ligado a la falta de oportunidades. Esto implica que la manera en que los jóvenes se enfrentan a la educación es distinta, y también lo es la manera en que los profesores acogen esta realidad.

“La zona agrícola donde estamos favorece el que el chiquillo trabaje, la mayoría se retira antes, deja sus notas listas para irse a trabajar. Niños de 14, 15, 16 años están trabajando en la fruta toda la temporada. Y llegan en abril”

“Pero muchas veces, como decía el profesor acá, en los colegios sobretodo donde prevalece la ruralidad la mentalidad los achaca... y hay otra cosa que es un problema como sociedad y es que los padres frente a los hijos se minimizan por el solo hecho de que ya los superaron en educación”

Frente a este escenario de vulnerabilidad y sus múltiples expresiones, los profesionales de los equipos directivos plantean que hoy se está abriendo una ventana de oportunidad para los jóvenes a raíz de la Beca para financiar la educación superior a jóvenes de escasos recursos. La iniciativa es percibida con altas expectativas, no sólo por la posibilidad que algunos jóvenes de liceos vulnerables puedan acceder a la educación superior con financiamiento del Estado, sino porque esta situación es capaz de cambiar el horizonte y el proyecto de vida de los jóvenes, poniendo la educación en un lugar central.

“Hay que cambiarle el chip tanto a los profesores como a los apoderados - por primera vez alégrense de tener mala situación socioeconómica porque en la universidad le van a prestar plata, les van a dar beca, alimentación- sólo se tienen que preocupar de sus notas”

“Si porque hay que informarles a los chiquillos...si porque nosotros tenemos que luchar en contra de que el chiquillo dice “bueno pero cómo lo voy hacer”... de a poco se ha ido cambiado la mentalidad de los estudiantes en términos que ellos puedan acceder a la educación con las posibilidades de beca, o sea es cosa que ellos se embarquen en este cuento, que quieran hacerlo”

2. POLÍTICA DE FOCALIZACION: LICEO PARA TODOS

El programa Liceo para todos se desarrolla en algunos de los liceos del país, aquellos que presentan las mayores situaciones de vulnerabilidad social y educativa, son los llamados “liceos focalizados”. Esta situación se traduce en un estigma, una nueva etiqueta que se suma a los escenarios de pobreza, vulnerabilidad, violencia u otras situaciones que se viven en el liceo. Pareciera que este estigma les pesa demasiado a los profesionales de los equipos directivos, e incluso la propia etiqueta, el nombre, se convierte en un obstáculo para poder avanzar.

“No sé si llamarlo programa Liceo para Todos, porque el tema de la conceptualización que se le da a los liceos -Ah, este es Liceo para todos- deja un estigma sin siquiera conocerlo, quizás tomar otro nombre, y que tome varias acciones”

“Las escuelas focalizadas, escuelas críticas se estigmatizan y eso es perjudicial hasta en la cabeza de los mismos jóvenes... y les seguimos colocando nombres y marcándolos más”

Ser focalizado, ser liceo para todos, se convierte entonces en una carga, que hace que muchas veces el apoyo y el enfoque del programa pase a un segundo plano o incluso se malentiendan sus objetivos.

“Yo creo que uno de los problemas que nos ha traído el LPT, es el mismo título. No se ha entendido, lamentablemente no es entendido como programa es entendido como ingreso... el drama esta en que dicen a es un liceo para todos entonces todos creen todos entran ahí, creen que va a operar sin ninguna restricción, pero ellos no lo ven para superar el tema académica, lo ven como algo en que nadie les puede prohibir nada, que nadie les va a decir que no”

Esta estrategia de focalización no es comprendida por parte de los entrevistados, se percibe que el Ministerio de Educación utiliza criterios que no toman en cuenta las realidades de los establecimientos ni los procesos que se viven, en esto es elocuente la siguiente cita.

“El Ministerio de Educación tiene un programa que se dedica a tender esta focalización positiva, pero lamentablemente no es tan positiva cuando atiendes focalizado en un ámbito de perentorio -a usted lo vamos a focalizar pero tiene que mejorar, porque si no mejora en un tiempo usted pasa a crítico y lo vamos a tener que intervenir, y si no mejora de aquí a un tiempo usted pasa a ser elegible o no elegible” como son las categorías que ya algunos tecnócratas están pensando en establecer”

Son numerosas las opiniones que entregan los profesionales que aluden a la nomenclatura del programa, porque Liceo Para Todos no necesariamente se entiende de la manera en que el programa lo conceptualiza, sino que significa otras cosas a los ojos de los alumnos, sus padres y la comunidad educativa en general: espacio de libertades excesivas, donde cada uno puede hacer lo que quiera, donde no es posible echar a un alumno porque es para todos, donde todo está permitido, etc.

“El tema de las salidas a cualquier hora, son retirados a medio día por los apoderados y tu no les puedes decir que no por tramites, doctores, por cualquier motivo...ellos creen que por ser LPT pueden hacer cualquier cosa”

“Lamentablemente la comunidad y los alumnos lo han entendido así y cuesta mucho incluso al profesorado hacerlos entender que la idea no es el nombre sino que es el programa que el ministerio tiene para poder apoyar este sistema. Ahí, yo creo que ha sido muy difícil, por el nombre, por lo que significa... esto mismo nos lleva al desmedro de la parte académica”

“Uno como profesor le baja la autoestima, porque uno siente que el colegio hace lo humanamente posible por ayudarlos y después es la propia comunidad la que los estigmatiza “

“El LPT nos dio una pauta bastante inquietante porque se nos fue mucha gente, porque pensaban que liceo para todos como que era un poco discriminador, y se fueron a colegios particulares subvencionados, y eso nos redujo bastante las matriculas”

Para algunos de los entrevistados, otro aspecto que contribuye a estigmatizar de alguna manera la realidad de los liceos municipales y aún más los Liceos para todos, son las distinciones que existen entre los liceos municipales y los particulares subvencionados. Está la percepción que al ser liceos municipales no pueden seleccionar los alumnos que ingresan, es decir, tienen que dar cabida a todos. Esto es percibido como una desventaja infranqueable frente a los liceos particulares subvencionados que si pueden realizar una selección y quedarse con los estudiantes con mejor rendimiento.

Estos estudiantes con mayor rendimiento suelen ser aquellos que cuentan con mejor situación económica, por lo tanto esto lleva a que los colegios municipales se quedan finalmente con los estudiantes con mayores índices de vulnerabilidad escolar y bajo rendimiento, lo cual es percibido como una injusticia para ellos, pues los vuelve a estigmatizar y produce una fuga de los estudiantes con buen rendimiento y mejores condiciones socioeconómicas a otros establecimientos.

“Entonces si tu los escuchas hablar: “mi hijo esta en una colegio particular”, y es un particular subvencionado cualquiera, que si los comparamos no tiene ninguna diferencia, pero es un subvencionado particular no un liceo para todos. Y eso hace que miren distinto a esos jóvenes, las escuelas focalizadas, escuelas críticas se estigmatizan y eso es perjudicial hasta en la cabeza de los mismos jóvenes. Y les seguimos colocando nombres y marcándolos más

Cabe mencionar que frente a este panorama, algunos directivos tienen presente que aunque no es un escenario fácil, lo importante es la vocación de todos los actores del liceo para sacar adelante a los jóvenes en situación de vulnerabilidad de la misma manera como se hace con los de mejores condiciones.

“Hay una cuestión esencial aquí que nunca vamos a ganar la pelea con los liceos particular subvencionado, si comparamos que los liceos municipal que no selecciona a sus alumnos con uno particular que si los selecciona, porque ellos parten con un kilómetro de ventaja en este carrete, porque ellos se quedan con los mejores alumnos que casualmente tiene mejores ingresos familiares, que los padres probablemente son profesionales, que tiene acceso a Internet, a computador en la casa, tiene otro nivel de dialogo en el debate...entonces yo iría a la raíz del asunto que es por qué los liceos municipales no pueden seleccionar, o dicho de otra manera por qué le permitimos al liceo particular subvencionado que trabaja con dineros públicos que discriminen, que seleccionen. Bueno ley o no ley eso se llama discriminación negativa, cuando decimos este chico si por que tiene un 50 si y este que tiene 48 no es discriminación, es segregación, está discriminando por causas económicas”

“Obviamente los particulares subvencionados están dejando lo que no les conviene, eso esta claro, en las monjas ven que un cabro tiene mal rendimiento y lo tratan de sacar de sistema de alguna manera y dejan un grupo muy chico. Pero eso es problema de ellos, nuestro problema es sacar adelante a nuestros chicos, uno tiene que entender que hay que trabajar con esos chiquillos, y estar convencidos de que si llego un chiquillo al liceo con e speranza ese es nuestro desafío...aprovechemos eso y trabajemos por eso”.

A pesar de las dificultades planteadas por los integrantes de los equipos de gestión en cuanto a percibirse como Liceo Para todos, son ellos mismos quienes valoran el apoyo de dicho programa. De esta forma, la opinión es que el programa Liceo Para Todos debe continuar, quizás no con el mismo nombre o el mismo enfoque, pero que debe seguir existiendo el apoyo por parte del Ministerio de Educación.

“Para nosotros el LPT ha sido una fortaleza aunque ha habido voces disidentes de parte del profesorado en el sentido de la estigmatización, pero en el fondo es un recurso con que contamos”

“Con el LPT el gobierno no resuelve el problema de desigualdad social. Lo único que hace es generar una estrategia de apoyo. Pero tienen que haber otras estrategias externas a lo educacional”

“Creo que los proyectos LPT son un gran apoyo para nuestros cabros – además que los chiquillos se dan cuenta de que se les está apoyando, que hay interés en ellos- por eso el LPT es bueno, nos ayuda”.

A pesar del estigma y de la carga que eso impone a los profesionales, existe una alta valoración del programa y el aporte que realiza al liceo, se considera finalmente que dicha

focalización es pertinente y fundamental para sus liceos y se solicita que no finalice y que se mejore.

“EL programa LPT se debiera mantener como una característica de apoyo a largo plazo en aquellos establecimientos que atienden a la alta vulnerabilidad... porque cada vez va a aumentar... donde los dos grupos más pobres del país no están completamente escolarizados y no van a ir a un Instituto Nacional, va a ir a nuestras realidades...tenemos que tener un apoyo fuerte en esto”

“Yo creo que el LPT tiene que seguir, en los colegios tenemos que tomarlo como un punto de base, como idea central, para que en nuestras prácticas pedagógicas y sociales, todo lo que venga en ayuda económica y técnica que te permite a ti como profesor tener mayores herramientas”

Se reconoce que las herramientas que entrega el programa, la nivelación reconstitutiva, la beca de retención, el plan de acción y otros, son elementos que han contribuido a realizar un trabajo más enfocado en la realidad de los jóvenes y con mejores resultados. Además, el programa brinda recursos tanto materiales como financieros que de otra forma, el liceo no podría obtener.

“En ese sentido el LPT con el plan de acción, que nos hacen hacer anualmente, nos da también la oportunidad para trabajar con este tipo de niños, nos da una línea de trabajo”

“El LPT tiene varios ámbitos que nos guía a nosotros para hacer nuestro trabajo, por lo tanto las actividades no se pueden ver como disociadas o separadas si tienes claro el objetivo general para el cual se estableció el Plan de Acción del LPT”

“Yo creo que igual el LPT tiene aspectos buenos, porque nos han llegado muchas cosas que a otras partes no llegan, y los chiquillos están viendo el material que llega....eso es bueno para ellos”

En opinión de los entrevistados, el programa Liceo para Todos ha tenido numerosos logros, ha posicionado una nueva mirada hacia los jóvenes, sus problemáticas, la importancia que tiene la educación en sus vidas. Tal como lo expresan las siguientes citas de manera muy clara, hay aprendizajes diversos que han revolucionado la mirada hacia los jóvenes como la manera de hacer gestión en pos de alcanzar los objetivos de brindarles educación de calidad y también apoyo.

“Hemos visto que ha sido positivo trabajar con indicadores, con metas, con lo que no estábamos acostumbrados a trabajar. La repitencia era de tantos alumnos por curso y nadie hacía nada. Nunca había habido preocupación por eso. Ni por que los chiquillos tuvieran que permanecer en el sistema. O que hubiera que bajar los indicadores de repitencia. Trabajar con indicadores nos ha ayudado mucho, nos ha hecho partícipes, no que vayamos a resolver el problema social fuerte pero si que con mi aporte puedo resolver una situación personal del alumno”

“El LPT le da un sentido distinto a esta realidad, una mirada distinta para la cual nadie está preparado y donde los profesores a cada rato dicen -a mi nadie me enseñó a trabajar con estos niños- entonces el Liceo Para Todos tiene un merito articulador que ha permitido tener durante estos cinco años una visión de la juventud actual, tratar de dialogar con esta nueva cultura juvenil, a sido un espacio para los profesores para poder flexibilizar los criterios de evaluación, flexibilizar lo que es el tema curricular, que no significa menos, sino que adecuar el tema a esa realidad que esta presente ah”

En este marco, los profesionales de los equipos directivos creen que ha habido avances importantes en sus colegios, pero no necesariamente se reconocen, al contrario, muchas veces se sigue estigmatizando y señalando las carencias. Señalan enfáticamente que la realidad de

los liceos para todos no es la misma que la que tienen otros liceos del país, y por lo tanto debiera también reflejarse en la manera en que se miden y observan los avances del liceo.

“Lo que pasa es que la prueba SIMCE es una evaluación igual para todos, y nosotros como liceo para todos no logramos alcanzar ciertos niveles que se alcanzan en otros lados, porque nuestros alumnos tienen características propias que dificultan los procesos de aprendizaje. Entonces esto niños necesitan otro tipo de evaluación, a lo mejor una evaluación para los liceos para todos, pero exclusiva para nosotros, con ciertas características, porque o sino nos meten a todos en el mismo saco y nunca vamos a poder salir de ahí porque estamos ahí metidos en el hoyo “

Tanto la PSU como el SIMCE son instrumentos de medición que no dan cuenta de los avances del liceo, y por el contrario, los propios resultados y en especial la manera en que se publican y presentan, alimenta los estigmas que son tan difíciles de superar. Dado que la realidad es distinta, debiera existir también un instrumento diferente de manera de no medir con la misma vara, situaciones y contextos tan diferentes.

“Todos sufrimos discriminación por no obtener buenos resultados en la PSU. Yo creo que el ministerio no debería publicitar ese ranking, no debería ni publicarlo. Los resultados son válidos para cada colegio en si y punto. Debe ser tema de análisis para la unidad educativa, pero no tiene por qué mis resultados estar siendo comparados ni analizados en un análisis global... creo que es canalla, más te estigmatiza...”

“Publiquen un ranking con los colegios que tienen excelencia académica, sepárenlos, o exíjanos que nosotros vayamos subiendo con respecto a nosotros mismos”

“Sobre la medición, sea SIMCE o PSU, los resultados por supuesto son pésimos, debiéramos tener otro trato... por el hecho de ser LPT nos meten a todos a un mismo saco, a los Científico humanistas nos meten con los Técnico profesionales “

3. LINEAS DE ACCIÓN IMPLEMENTADAS Y SUS RESULTADOS

3.1 DIMENSION PEDAGÓGICA

Nivelación Restitutiva

La Nivelación Restitutiva es referida por los integrantes del Equipo Directivo como una de las acciones pedagógicas implementada con más frecuencia dentro del conjunto de acciones propuestas por el programa Liceo para Todos. En consenso reconocen que el nivel académico con que llegan los alumnos a 1° medio es insuficiente para enfrentar las exigencias de la educación media.

“Estamos en Nivelación Restitutiva por lo mismo que ustedes. Con atención a los cuatro primeros medios, no hemos descolgado a ninguno, seguimos con los 4 cada año porque nos ha dado muy buen resultado porque llegan a primero medio con una base de quinto básico”

Un profesor de la escuela allá trabajó todo un año con el material de la nivelación reitutiva en matemáticas con sus cabros, y le dio muy buen resultado. Comentaba que el material es bien útil, y que uno lo puede ir modificando según los distintos niveles de aprendizaje y eso...

Los liceos han puesto en práctica esta acción de múltiples maneras, algunos de ellos han adaptado la propuesta que les hace llegar el programa a las necesidades y realidad propias del liceo y otros han intentado aplicarla de la manera más fiel a la propuesta por el Liceo Para Todos.

En general se observa un nivel de apropiación de la acción muy heterogéneo. Algunos liceos han logrado comprender los fundamentos de la restitución de saberes y la metodología de enseñanza por diferentes disposiciones al aprendizaje aplicándolas no sólo en los primeros medios, sino también en cursos de educación básica, adaptando los cuadernillos a las distintas realidades. También se utiliza la prueba de diagnóstico para la conformación de los grupos-nivel para evaluar a los estudiantes en actividades distintas a la Nivelación Restitutiva.

La percepción de los integrantes del Equipo Directivo es en alguna medida que esta apropiación de las herramientas de la nivelación reitutiva hace que el programa se fortalezca, que la validación entre los profesores del mismo liceo mejore y se afirme su aplicación en el largo plazo.

“Estamos haciendo una Nivelación Restitutiva, restituyendo los déficit que los alumnos traen. Partamos la nivelación con nuestros niños. Y empezamos a hacer un trabajo de nivelación desde la enseñanza básica, y tratar de retener a los alumnos nuestros de 8°. Eso ha cambiado la mentalidad de los apoderados y profesores”

“Yo me quedo con nivelación en matemáticas y en lenguaje... y en algunos primeros no en todos, y cautelando que el programa funcione”

“Nos entregaron un material muy bueno, y yo aproveche de compartirlo con los jefes técnicos y directores de las escuelas básicas de la comuna de donde nos llegan los alumnos y además yo les entregue el material de la nivelación reitutiva, no con el fin de que hagan la nivelación reitutiva sino que puedan ellos ir dándose cuanta de donde están fallando, donde hay que ir preparando y apoyando a los alumnos”

“Nosotros en primero medio tenemos 280 vacantes... se inscribieron 780 para postular...y se basaron en el diagnóstico de la Nivelación Restitutiva. Nosotros trabajamos con las competencias del diagnóstico de la Nivelación Restitutiva”

No obstante la profunda apropiación de la Nivelación restitutiva que relatan algunos liceos en los grupos focales, otros también señalan no haber tenido buenos resultados con dicha iniciativa. La percepción de los integrantes del equipo directivo sobre las causas que explicarían este fenómeno son la dificultad de entender el programa y en especial la demanda de tiempo y recursos que le implica al profesor y al liceo trabajar en la modalidad que promueve la Nivelación. De alguna manera, la dificultad para apropiarse de esta iniciativa también dificulta el logro de ciertas etapas y objetivos del programa.

“Cuando tratamos de implementar programas que después no resultan perdemos tanto tiempo –no sé si habrán resultado en otros lados- a nosotros nos pasó con la nivelación restitutiva, fue tan engorroso y se necesitaba tanto tiempo del profesor que al final fue imposible de aplicar... a la mayoría de los liceos por acá no les resultó y muchos resultados fueron disfrazados para poder seguir el programa...pero nosotros en todos los años que los aplicamos nunca se pudo terminar, nunca se llevó a término los programas... que el profesor quedaba a media, que los chiquillos se aburrían... necesitábamos tres o cuatro personas adentro de las salas para poder guiar a los distintos grupos porque o sino cada uno hacia lo que quería, era muy dispar.. Y llegaba segundo medio, supuestamente nivelado y se abandona el programa porque no es práctico en la sala de clases”

Otras de las resistencias que se observan respecto de la aplicación de la nivelación restitutiva en los liceos, se relaciona con asumir el por qué son los liceos quienes deben enfrentar las deficiencias que traen los alumnos desde la educación básica.

“Yo creo que la nivelación no resultó por el tema del tiempo y además que sea en séptimo y octavo que lleguen preparados a primero medio, no que en primero recién se estén nivelando”

Los miembros de los equipos directivos comprenden que gran parte del éxito del programa se debe al arduo trabajo que realiza el profesor a cargo de la Nivelación Restitutiva y del apoyo que recibe del Equipo Directivo de su liceo. En algunos establecimientos cuando el profesor ha sido cambiado de su cargo, o cuando no se le ha capacitado adecuadamente la Nivelación Restitutiva no se logra completar con éxito. En cambio en los liceos que han optado por darle prioridad a la Nivelación Restitutiva, dándole apoyo al profesor (designando monitores, consiguiendo horas pagadas con el Municipio, entre otros) se percibe de parte de los directivos un profesor más comprometido y que obtiene mejores resultados con los alumnos. En este sentido las sugerencias realizadas por los liceos se enmarcan en gran parte en el fortalecimiento y apoyo al profesor que guía la Nivelación.

“Nosotros solamente nos vamos a quedar en el LPT con lo de Nivelación Restitutiva, que requiere de una apropiación muy fuerte del profesor de matemáticas, de lenguaje. Por supuesto nosotros tenemos que estar muy apropiados del trabajo en el aula para poder apoyar al profesor”

“Ha sido un buen programa (LPT) pero muy complejo de llevar. Con la nivelación restitutiva nosotros estábamos con dos profesores comprometidos, en matemáticas y en lenguaje, hasta que del municipio lo cambiaron, y pusieron a otro profesor que nos fuimos a pique con la nivelación, con los resultados...y por esas cosas se pierde el norte de lo esencial que son los chiquillos”

La Nivelación Restitutiva fue una de las primeras acciones pedagógicas que se implementaron en los liceos. Con el Tercer Plan de Acción se incorporó a la Dimensión Prácticas de

Enseñanza, la acción de la Consolidación de la Formación General, cuyos fundamentos pedagógicos son similares a la Nivelación Restitutiva.

Algunos de los integrantes de los equipos directivos participantes en los grupos focales perciben la relación directa que tienen ambas acciones pedagógicas, sin embargo para algunos es una relación que el Ministerio de Educación no articuló bien, para otros es una superposición de programas que hace perder recursos y lleva a tomar la opción por una u otra acción. Dentro de las sugerencias que se le hacen al programa Liceo Para Todos la articulación de estos dos programas podría ser un tópico a mejorar.

“El LPT entrega un programa súper desarticulado porque en definitiva ninguno de los componentes se conoce y reconocen entre sí. Una Nivelación Restitutiva que si bien es positiva en cuanto a innovación pedagógica, empezó al revés. Empezó entregando la innovación y después entregó el fundamento teórico para trabajar con la diversidad, lo cual debería haber sido al revés. La Nivelación Restitutiva y la Consolidación de la Formación General me parece que van a haber ciertos cambios pero a los establecimientos se los van a dar a conocer en marzo parece”

“En la parte de Nivelación reitutiva que se establezca un criterio para la Nivelación Restitutiva y la Consolidación de la Formación General porque son distintas. Unos profesores utilizan la Nivelación Restitutiva, y otros no. Es mucho mejor la de la Consolidación. Para los profesores trabajar con 4 niveles de matemáticas es complicado con tanto alumno, no avanza, los mismos niños se desmotivan. Es mejor la otra, que trabaja con la disposición de aprendizajes pero con una meta común para todos”

“El programa de nivelación reitutiva y consolidación de la formación general, si nosotros hubiéramos admitidos eso dos proyectos hubiéramos tenido cinco primeros con proyectos en lenguaje, matemáticas, física, historia, biología y química cada uno con tareas practicas, en grupos e individuales, es una locura...yo tengo que seleccionar y discriminar...yo me quedo con nivelación en matemáticas y en lenguaje”

En cuanto a resultados los liceos que han tenido una experiencia positiva con la Nivelación dan cuenta del desarrollo de los aprendizajes de los niños, del desarrollo pedagógico del profesor, y de la instalación incipiente de una nueva cultura pedagógica al interior del colegio basada en los principios del constructivismo. La Nivelación ha permitido la restitución de saberes y por ende un mejor resultado académico de la enseñanza media.

“Los resultados que se generaron con la Nivelación Restitutiva fueron importantes, no conozco los de años anteriores, pero en las distintas reuniones que tuvimos y la cuenta pública, nuestros resultados variaron bastante del año anterior. Teníamos un índice de casi 13% y lo bajamos a 7 y algo %. La deserción también era alta y la hemos bajado”

“La nivelación parte desde prekinder. Estamos convencidos que si vamos mejorando desde la base, vamos a ir mejorando hasta 4º medio. El 2005 tuvimos la primera generación que partió con la Nivelación reitutiva, una alumna nuestra con puntaje sobre 700 quedó en la escuela de derecho de la Universidad, y ella estaba desde prekinder en el colegio. Eso a nosotros nos da la idea que el trabajo que hacen los profesores, y otras muchas cosas que confluyen, como la familia”

“¿Cuál es el aporte que yo veo en la Nivelación reitutiva? Si hemos estudiado algo de currículum y comparamos la educación tradicional conductista con la enseñanza constructivista, la nivelación reitutiva es constructivismo puro. Y el profesor a medida que se ha ido dando cuenta que si va trabajando todos estos procesos, y que aún es mucho más fácil lograr resultados en sus alumnos, con esta metodología, la va asimilando. Nosotros los hemos ido llevándolos poco a poco a ver lo que es el constructivismo, que con las actividades que está haciendo logre sacar cosas, que la pedagogía tradicional no le va dar los mismos resultados”

“Yo como orientador creo que lo que ha resultado mucho es el desarrollo de los aprendizajes, las prácticas pedagógicas, lo que falta es el desarrollo personal, crear un niño, abordarlo, crear un niño con otra mentalidad, con otra visión, eso no ha sido abordado”

Como se señalara al comienzo, la Nivelación Restitutiva es la acción pedagógica que el programa de Liceo para todos ha introducido en los establecimientos con mayor adherencia de parte de los liceos y mejores resultados en los indicadores propios del Programa.

La gran importancia que ha cobrado esta línea de acción se entiende por la necesidad básica de los liceos de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a través de un mejor proceso de enseñanza aprendizaje. Para muchos liceos los esfuerzos que se hacen en este sentido son amplios, son el objetivo principal del liceo.

“Nosotros lo que hemos tratado hace dos años que llevo en el cargo es fortalecer, y retomar la idea de lo académico, basándonos lógicamente en la política del ministerio de los cuatro pilares fundamentales, dándole mayor énfasis a esa parte. Creo que el ministerio debería darle la fuerza a la parte académica, y nosotros también nos hemos visto limitados por algunas cosas que el ministerio a lo mejor dicta políticas que a veces nos perjudican...Porque se ha dejado de lado el tema del rendimiento académico, entonces nosotros no competimos, y tenemos que empezar a competir con los particulares subvencionados. Ahí es donde se debe insistir”

Una de las maneras como los liceos dan cuenta de los logros académicos es por los resultados obtenidos en el SIMCE y la PSU. El liceo que trabaja con estudiantes de alta vulnerabilidad logra en general muy bajos puntajes en SIMCE. De la PSU generalmente no toda la generación postula para rendir la prueba, y de los que postulan son pocos casos los que logran puntajes mínimos para acceder al sistema de universidades tradicionales.

“Por otro lado los resultados académicos eran terribles, un SIMCE de 190 y algo puntos, era impactante...lo que he aprendido es que hay ganas en el alumnado”

En algunos liceos ha habido casos excepcionales que logran puntajes altos. Estos casos son emblemáticos para el liceo, los distinguen para que sean un ejemplo a los estudiantes, y en muchos casos se añadió que a los estudiantes que logran quedar en la Universidad se les ayuda monetariamente como un incentivo y premio.

Algunos miembros de los equipos directivos ven las calificaciones obtenidas, aunque sean pocos casos buenos, como un resultado satisfactorio del gran esfuerzo realizado. Otros ven en el bajo nivel de las calificaciones el reflejo de la dura realidad psicosocial y académica con que trabajan.

“Estamos orgullosos de una alumna de contabilidad que obtuvo 817 puntos en la PSU de lenguaje, 690 en historia, y 580 en matemáticas. Y de los 59 que dieron la PSU, 17 podían postular a la Universidad, con puntajes menores”

“En el liceo había un 15% de alumnos que tenían posibilidad de postular a la PSU cuando se hizo el análisis por el año 1985, con alto IVE que con el correr del tiempo hemos logrado avances bastante grandes, y lo que nosotros hacíamos en esos años lo están haciendo en otro liceo ahora. Es una situación complicada porque en esas circunstancias no se puede hacer ningún trabajo que produzca frutos más que a muy largo plazo, y eso produce desazón y malestar en los profesores, conflictos y baja de autoestima”

“Ahora en cuanto a la PSU tres años hemos tenidos resultados bien malos, que hemos querido enterrar la cabeza... este año de 37 quedaron 5...podemos decir que hemos avanzado pero igual es malo el porcentaje de alumnos que ingresa a la universidad”

“Y tenemos resultados, no digamos que son espectaculares, el año pasado de 31 alumnos que dieron la prueba 19 quedaron en la universidad este año nos fue mas mal porque yo siempre digo que hay promociones y promociones, este año de todos los que dieron la prueba 8 quedaron en la universidad. Pero eso no significa que los otros no van a estudiar, si los chiquillos igual salen van a institutos”

Los liceos reconocen pequeños logros pedagógicos que se ven de alguna manera en nuevos intereses de los profesores, se ve en nuevos enfoques de la pedagogía. Sin embargo la opinión general de los equipos directivos participantes del estudio es que aun no se pueden medir los logros académicos del liceo mediante los resultados de pruebas nacionales como el SIMCE y la PSU. Los resultados obtenidos por estos liceos son de un tipo más cualitativo, en que se evalúa la integridad del estudiante en lo académico y lo psicosocial, y los logros académicos no se reflejan aún en alzas considerables en los puntajes sino en cambios de disposición a la educación de los propios estudiantes y la comunidad educativa. Para los liceos es un logro académico el que el estudiante se proponga completar la educación media y se interese en seguir sus estudios intentando llegar a la universidad o a institutos profesionales.

“Como comentario sobre la medición, sea SIMCE o PSU, los resultados por supuesto son pésimos. Debiéramos tener otro trato. Por el hecho de ser LPT. Nos meten a todos a un mismo saco”

“Ya que somos LPT, todos sufrimos discriminación por no obtener buenos resultados en la PSU. Yo creo que el ministerio no debería publicitar ese ranking. No debería ni publicarlo. Los resultados son válidos para cada colegio en si, y punto. Debe ser tema de análisis para la unidad educativa, pero no tiene por qué mis resultados estar siendo comparados ni analizados en un análisis global. Creo que es canalla”

“Si usted hace un estudio de los chiquillos aquí ninguno fracasa, porque tiene otra perspectiva, otra educación, no está contaminado como el niño de la ciudad. Fíjese que yo me encontrado con chiquillos que están bien ubicados, a lo mejor no fueron a la universidad, pero que fueron a un instituto, hay hartos técnicos dentales”

Transformaciones del liceo, Científico Humanista y Técnico Profesional

Como se puede ver en los informes del programa Liceo para Todos, la diferencia de orientación de los liceos entre Humanista Científico y Técnico Profesional no había sido incorporada como un elemento diferenciador del diseño de la política. Sin embargo, los propios equipos directivos de los liceos han realizado diagnósticos de la realidad de los estudiantes y sus necesidades, y tienden a hacer diferencias respecto han propuesto una oferta educativa considerando esa realidad.

Muchos de los estudiantes de más bajos recursos buscan en la educación media las herramientas para poder salir rápidamente al mundo laboral a ganarse la vida. A su vez, los Liceos ven en las modalidades técnicas la posibilidad de entregar al estudiante mejores herramientas educacionales y a la vez mejorar la motivación y el rendimiento académico.

En general se observa que en breve lapso de tiempo, los liceos han realizado transformaciones respecto de la modalidad de enseñanza que imparten. Algunos Liceos han optado por combinar el régimen Científico humanista con el Técnico profesional convirtiéndose en liceos

polivalentes, otros han reforzado el área técnico profesional eliminando los cursos Científico humanistas o dándoles menor prioridad y otros que inicialmente eran liceos técnico profesionales, deciden abrir cursos científico humanistas.

“Ahí hubo un grupo visionario de jóvenes y el director que estaba llegando que se percataron que el área Científico humanista no era atractivo ni lo que necesitaban estos niños. Lo que necesitaban era que los prepararan para el mundo laboral Llegamos a tener un 25% de deserción por el 95, y el índice de vulnerabilidad más alto de la región. La situación se fue revirtiendo a medida que nos convertimos en Técnico Profesional”

La idea principal es que el liceo tiene que cambiar para brindar una educación más pertinente a la realidad de sus alumnos y así entregar capacitación de un nivel más técnico que encamine a encontrar trabajo al salir del liceo o estudiar carreras técnicas. Esta pertinencia pasa por ofrecer a los alumnos un norte, un proyecto que los invite a continuar sus estudios, a no desertar y a motivarse por salir adelante en la vida.

“Porque con un Científico humanista el niño de estas condiciones no tiene norte, porqué, porque el profesor le dice “piensen que ustedes están estudiando para seguir en la universidad” la primera respuesta es que dan los cabros es que no tiene plata. Ese cabro piensa en el liceo como Terminal, no hay nada más allá para ofrecer, entonces no continúan”

Incluso algunos liceos generan estrategias para hacer talleres laborales manteniendo el carácter de Científico humanista, y otros motivan a los estudiantes desde primero medio con cursos introductorias a las especialidades.

“En primero y segundo medio, ahí es donde se hace el trabajo duro para retenerlos...pero es ahí es donde hay que empezar a mostrarles un norte. Lo que nosotros hacemos con ese alumno como somos jornada completa creamos planes y programas propios en tecnología y bajamos profesores del área técnico y les decimos que le muestren a los cabros lo que están haciendo, que los motiven, que les muestre lo que están haciendo... lo hacemos trimestral, así enganchamos a los cabros para que se metan en el taller. Estamos haciendo lo mismo que con la tierra prometida –cambie y vuelva-“

“Somos entonces, un liceo HC pero los chiquillos salen con un cartón de capacitación laboral de Inacap. Ellos se compromete a que si los jóvenes... ellos le convalidan los ramos. Ellos tienen orientación computacional y administración computacional... es una respuesta bien práctica y directa para lo que quieren los chiquillos, para lo que esperan“

La iniciativa de transformar o modificar la modalidad de educación que se imparte en el liceo en algunos casos proviene del propio liceo y del diagnóstico que éste realice sobre sus jóvenes, sus intereses y el mercado laboral. En otros casos depende de una decisión de los alcaldes que en algunos casos se basa en criterios técnicos, en un proyecto de desarrollo de la educación comunal o en la manera de responder a las promesas electorales.

“Bueno la idea de la municipalidad es hacer un nuevo liceo pero no Técnico profesional sino que Científico humanista, y toda la población quiere técnico profesional, se han hecho estudios para consultar lo que la gente quiere y ellos quieren un liceo técnico, pero la municipalidad no quiere. Quieren hacer con un Instituto Nacional pero aquí, con todo lo que ello implica, la selección de alumnos y eso es no conocer la realidad no más”

Además del componente político, la decisión de modificar la modalidad de educación pasa también por un análisis del comportamiento de la matrícula del liceo. En el caso de los liceos técnico profesionales la baja en matrícula en ciertas especialidades obliga a reformular qué

especialidades se están impartiendo y ofertar alguna que sea capaz de captar alumnos para el liceo. En otros casos, se observa que los liceos científico humanista que han ido perdiendo matrícula, ven en la implementación de un curso técnico o algún convenio con instituciones de capacitación, el gancho necesario para atraer la matrícula que han ido perdiendo.

“Era liceo politécnico pero se cerraron las 2 carreras. Vestuario y electrónica. Vestuario no tenía demanda, y electrónica se trasladó a otro complejo educacional. Y quedamos como HC hace 3 años. Llegamos a tener una matrícula máxima de 1600 alumnos que ha ido disminuyendo en básica, no así la enseñanza media”

“Se imparten dos carreras, especialidades: alimentación y mecánica, y han aumentado las matriculas, y yo creo que se debe a las especialidades sobre todo a la de alimentación que ha tenido bastante existo. La carrera de mecánica automotriz como que esta bajando y alimentación ha subido bastante en cuanto a matriculas. Ha ido aumentando la matricula en general en estos últimos años”

“Tenemos una matricula de 160 alumnos que ha ido bajando en estos últimos años, para poder atraer matriculas hemos tenido que estar motivando harto con el tema de recurrir a alguna especialidad”

Para aquellos directivos de establecimientos de establecimientos técnico-profesionales, la falta de un proyecto de vida en los alumnos es algo que se ve muy claramente en el liceo. Una vez que los jóvenes ingresan a tercero medio o se embarcan en alguna línea de capacitación, no sólo cambia su conducta en el liceo, sino también su mirada respecto del futuro.

“En primero y segundo año medio llegan mal, por que el chiquillos no es malo sino que tiene ciertos elementos asociados para su actuar, pero yo te podría decir que en primero y segundo año medio que nosotros somos Científico Humanista, donde tenemos todos los problemas más terribles asociados a maltratos, drogas, peleas, robos. Pero yo te pongo un cabro que llega a primero y cuando egresa o cuando esta en tercero, y es otro cabro, no lo vas a reconocer”

De esta forma, en opinión de los entrevistados, en un liceo técnico profesional pareciera que los jóvenes asisten más motivados, disminuye la repitencia y deserción y en algunos casos incluso da prestigio a algunos liceos por la calidad de la formación que entregan.

Sin embargo para otros profesionales de equipos directivos la opción científico humanista con orientación académica aún puede ser un camino factible para un estudiante de bajos recursos económicos y alta vulnerabilidad, para quienes las especialidades técnicas en general o en particular las que se dictan en el liceo, no son un elemento atractivo.

“El problema está en muchos chiquillos que entran y no quieren seguir la especialidad, se dan cuenta que no es lo que querían o la perspectiva no les satisface. Prefieren seguir científico humanista, hay varios este año que no dieron la prueba para alimentación o salud porque no quieren eso sino seguir el científico humanista”

No es fácil que estos alumnos continúen sus estudios una vez egresados, el porcentaje de quienes rinde la PSU es bajo y en general son excepciones quienes obtienen puntajes para postular o logran ingresar a las universidades. Para revertir esta situación y lograr brindar una educación de calidad en liceos de alta vulnerabilidad, algunos de los liceos han implementado pruebas de diagnóstico en primero medio que les permite en liceos de alta matrícula seleccionar a los alumnos que tienen un mejor desempeño académico y trabajar con ellos en un curso separado. Esto es denominado “curso de selección” donde señalan que pueden tener mejores resultados.

“Este año con gran satisfacción, vimos el curso que era de selección quedó todo en la universidad. Al principio se nos cuestionaba lo de seleccionar a los chiquillos, pero nosotros dijimos que no, que esos niños que “Económicamente no pueden acceder a un colegio particular ni a un particular subvencionado, si nosotros los dejamos con el resto se nos van a perder, porque sus expectativas son otras”

“El curso de selección, al principio yo me oponía porque tenía la visión de la discriminación. Pero la discriminación existe y también puede ser positiva, una oportunidad para los alumnos buenos. Los chiquillos todavía no saben que hay un curso de selección. Hacemos una prueba de diagnóstico, y organizamos a los primeros medios con el programa de nivelación repositiva”

Perfil del docente de un liceo de alta vulnerabilidad

Otro de los elementos asociados al ámbito pedagógico es el perfil del profesor ideal para enfrentar este escenario de vulnerabilidad que se presenta en los liceos focalizados, perfil que difícilmente puede ser cumplido pues debieran ser profesiones con mucha vocación y además de excelencia. De esta forma, los profesionales de los equipos directivos señalan que deben trabajar con los profesores con que cuentan, los que hay.

Las características de los profesores de estos establecimientos y sus carencias no son diferentes de las que constatan evaluaciones y estudios existentes al respecto. Los equipos directivos reconocen que cuentan tanto con profesores adecuadamente capacitados como no capacitados, con profesores con mucha motivación y con muy baja motivación por su labor. Es decir hay una gran heterogeneidad de situaciones en el ámbito de la calidad de los profesores, lo que implica que no siempre es posible lograr una educación de calidad para los estudiantes de enseñanza media.

“Tenemos un equipo de profesores que si bien no está tan capacitado, hicimos una evaluación de funcionarios en el verano en la que vimos nuestras fortalezas y debilidades, hay debilidades en la capacitación”

“Tenemos un cuerpo de 52 profesores prácticamente todos titulados, eso es una fortaleza que nos permite desenvolvernos bastante bien”

Entre los liceos consultados se menciona que gran parte de la baja capacidad de los profesores proviene de la mala Formación Inicial Docente, esto es, de la educación superior que recibieron: puntajes insuficientes, falta de vocación, malos programas de estudio, falta de prácticas, ausencia de formación en pedagogía propiamente tal, son algunas de las razones que se señalan como causantes de esta mala calidad de profesores.

“Pero hay una mayoría de jóvenes ahora que entro porque el puntaje no le alcanzo, los que estudian por el que dirán de no entrar a una carrera universitaria”.

“El otro día conversaba con una niña recién egresada de universidad, y le decía yo que sabe de hacer planes y programas, nada me decía. Entonces resulta que nos encontramos frente a un profesional, sin vocación, recién egresado que está ahí producto de lo que le preocupa es cuanto le van a pagar”

Además, se señala que las instituciones de educación superior tampoco preparan a los docentes para trabajar con alumnos de alta vulnerabilidad social, para lo cual probablemente

se requieren otras herramientas que no están presentes en los planes de estudio de las carreras de pedagogía.

“Hay profesores que salen y están capacitados para enfrentarse a 35 alumnos en una sala. Pero el mismo profesor lo mandan a La Pincoya o La Pintana, con extrema pobreza vulnerable, dura una hora y se escapa, porque no tiene la experiencia”

“Me entiende que el otro día un colega nuevo me dice, yo nunca tuve orientación en la universidad, me puede decir como se hace un consejo de curso... entonces qué esperamos, si además no saben tratar con estos estudiantes en riesgo... y además no es fácil así no han tenido casi nada de prácticas”

“Además que el sistema no hace ninguna diferencia con la formación del docente que hace clases en el liceo de Putre y al profesor que hace clases en el colegio Las Ursulinas o al liceo de Conchalí”

El profesor en establecimientos focalizados de educación media además tiene que convivir con condiciones laborales y contractuales deficitarias (trabajar en dos o más establecimientos por horas, trabajar con alto número de alumnos promedio por sala) lo que ayuda más a desmotivarlo que a desafiarlo.

Cabe señalar que estas apreciaciones son señaladas por profesionales de los equipos directivos de los liceos, quienes en su mayoría también son docentes. De esta forma, se constata que el perfil del docente para trabajar en establecimientos de alta vulnerabilidad tiene al menos dos requerimientos básicos, por una parte se trata de profesores muy bien preparados en términos de su formación académica y que cuenten además con ciertas herramientas que les permitan enfrentar la realidad de vulnerabilidad de los jóvenes con quienes trabaja.

“lo otro es que hay un problema de que hay profesores que no son profesores, están desencantados, la actitud, las clases no son bien planificadas...es bien serio el problema en la sala de clase, y eso lleva a los niños aburridos, al destrozo, al rayado”

3.2 DIMENSIÓN PSICOSOCIAL

A) INICIATIVAS EN EL AMBITO PSICOSOCIAL

Las bases del programa Liceo para Todos indican que para alcanzar los objetivos de retención y calidad en la educación de los jóvenes de enseñanza media *“Además de la necesidad de desarrollar herramientas y mecanismos concretos para la integración y el aprendizaje de los alumnos, desde una perspectiva más amplia se hace necesario reconstruir las relaciones sociales al interior del liceo desde una perspectiva inclusiva.”* Es por esto que la Dimensión de Desarrollo Psicosocial apunta a generar un espacio de reconocimiento e integración de los estudiantes en especial los que presentan mayores condiciones de vulnerabilidad o riesgo de desertar y un clima de convivencia sana y educativa en que participa toda la comunidad escolar.

Para esto el Plan de Acción III contempla los siguientes ámbitos de acción⁴³: Apoyo a alumnos en riesgo de desertar, Desarrollo socioeducativo de los internados, Espacios de sociabilidad juvenil y Convivencia escolar

En el trabajo de campo realizado con miembros de los equipos directivos de los liceos suscritos al Programa se puede constatar como un elemento instalado la convicción que el desarrollo del ámbito psicosocial en los jóvenes tiene una gran importancia al igual que el desarrollo académico.

“El LPT tiene varios ámbitos que nos guía a nosotros para hacer nuestro trabajo, por lo tanto las actividades no se pueden ver como disociadas o separadas si tienes claro el objetivo general para el cual se estableció el Plan de Acción del LPT. El objetivo más importante es mejorar la retención, mejorar el índice de promoción de los alumnos. ¿Cómo se hace esto? a través de la implementación de espacios pedagógicos, mejoramiento de las prácticas pedagógicas, a través del apoyo psicosocial, la tutoría entre pares, el aprendizaje servicio, la convivencia escolar y las iniciativas juveniles....este es el punto más débil, el de hacer que los niños hagan sus propios proyectos en beneficio de la comunidad”

“Lo que falta es el desarrollo personal, crear un niño, abordarlo, crear un niño con otra mentalidad, con otra visión, eso no ha sido abordado. Entonces el desarrollo personal no nos ha permitido a nosotros avanzar porque aquí normalmente el niño no tiene motivación, tiene bajo apoyo moral, no tiene referentes en las familias, no tiene apoyo afectivo y social. El apoyo psicosocial y afectivo en el liceo es bajo, los niños no son malos, necesitan el apoyo de un adulto que los guíe, que les de pauta, información. Deben estar ahí los profesores y una comunidad de adulto”

“Yo creo que en definitiva el colegio se llena no por la especialidad sino que por la afectividad dentro de la escuela. Eso es fundamental, un ambiente y cercanía con los estudiantes, eso es lo que a ellos les falta. El profesor jefe es fundamental en ese trabajo, que esté capacitado”

Existen un sinnúmero de expresiones de esta vulnerabilidad en los liceos que estarían afectando de manera importante la posibilidad o las condiciones en que los alumnos aprenden: la baja escolaridad de los padres, la desmotivación por el estudio, la búsqueda de la maternidad de las alumnas adolescentes, deserción del sistema escolar, los problemas de conducta, la falta de un proyecto de vida y violencia al interior del liceo. Este escenario es conocido por los profesionales de los liceos y es aspecto donde saben que tienen que actuar para así lograr mejores resultados en el ámbito pedagógico.

En este escenario, algunos aspectos que afectan más directamente el desarrollo psicosocial de los estudiantes son la soledad de los niños y el desinterés de las familias. Para los miembros de los equipos directivos la carencia socio afectiva de los estudiantes conlleva a la falta de normas de convivencia, a conductas violentas o delictuales, a desmotivación por su desarrollo personal, lo que genera un rechazo del estudiante en su comunidad escolar, mal rendimiento académico y un alto riesgo de deserción.

Los directivos perciben por lo tanto que la implementación de líneas de acción para el desarrollo psicosocial son fundamentales para el éxito del programa y una mejor educación de los jóvenes.

⁴³ En los Planes de Acción I y II se encuentran la mayoría de estas acciones. El programa las ha ido desarrollando y articulando, se han realizado cambios en las sucesivas etapas del programa, pero la idea central se mantiene.

“Mira este cabro vivía solo en un rancho, en cuarto medio y habían otros que le convidaban para que terminara el cuarto, entonces esa es la realidad que nadie conoce, que el mundo no conoce... y si el cabro se manda una embarra lo marcan al tiro y no comprenden de donde viene, que les ha pasado en su vida, como viven... Ahí se van generando muchos rechazos, y los chiquillos son así porque no tienen nada, hay alumnos que no tienen nada, bueno y cuando nosotros preguntamos a que viene al liceo responde: “vengo a socializar, a comer, a tener amigos” porque los escuchan, porque nadie los escucha, nadie les da afecto... “

“Y nosotros nos quedamos con los chicos más desafortunados... en que la familia la mama es temporera, y que a veces los padres no esta ni ahí con el chico... a mi a veces eso me provoca una sensación de resentimiento”

El desarrollo psicosocial en el liceo se percibe como un escenario complejo, de muchos componentes: el joven, sus amistades o entorno social, la familia, el medio en que vive (en que lo urbano o rural hace ciertas diferencias). Los profesores que atienden a estos jóvenes, los equipos directivos, los apoyos del Municipio, de Corporaciones, de organizaciones y otras redes y las políticas del Ministerio de Educación.

No obstante las líneas de trabajo que ha entregado el programa, el fenómeno de lo que podría denominarse el ámbito psicosocial de los alumnos es para el liceo bastante difícil de abordar y en general los actores se sienten sobrepasados.

“Y en 1º medios la calidad de alumnos que llegó, llegaron desprovistos de todo. Porque su único afán era destruir, nosotros tenemos un colegio nuevo, llevamos 2 años ahí. Pero todos los días quejas de los auxiliares, de la directora, que quebraron un vidrio, que la puerta, que sacaron la chapa. El colegio está cerrado con reja de barrote, la sacaban. Se optó por pedirle a la municipalidad que pusieran pandereta..Es un deterioro del mobiliario atroz”

“Los nuestros son hijos de familias que no llevan más de 7 años de historia comunal, o sea todavía no se licencian de básica. La cesantía nacional es de 8 -9 %, en La Pintana: un 15%, esas condiciones nos hacen tener alumnos de muchas carencias. Se hace el esfuerzo, cada día es más difícil el trabajo pero cada día pero cada día nos planteamos más desafíos, estamos contentos”

“Hay chiquillos que quieren hacer un gallito con nosotros, hay chiquillos que en el fondo con el único que hablan es con el director, porque pelean con el profesor, pelean con el inspector, pelean con medio mundo y llegan a hablar con el director. Entonces hay que tener cuidado uno ahí con el profesor, que no se enoje el profesor, que no se enoje el inspector general porque básicamente hay oportunidades en las que uno puede llegar a desautorizar a los otros, y es tan compleja esa parte... que ahí yo creo que se necesita, para esos chiquillos, la atención y el apoyo de especialista, que nos asista en ese alumno”

Cada uno de los establecimientos enfrenta un alumnado que tiene sus propias características y respecto del cual va generando diversas estrategias para abordar las carencias y dificultades. La mayor parte de las iniciativas que se mencionan provienen del Programa Liceo para Todos, sin embargo, se observan una serie de otras acciones que surgen del propio liceo, donde articulan otros programas del Ministerio, utilización de redes de cooperación e ideas particulares de cada liceo.

A continuación se describen las acciones de desarrollo psicosocial que los equipos directivos hicieron referencia y sus percepciones y opiniones al respecto.

Asesoría Psicosocial

Esta línea de acción fue implementada en los Liceos para todos que trabajaron el Plan de acción I y II y se diseñó para ser un apoyo sistemático de centros especializados, principalmente las Universidades a los Liceos Para Todos. Este apoyo se dio en los ámbitos de gestión, pero también en lo propiamente psicosocial a través del trabajo de la Convivencia al interior del liceo, en atención directa de alumnos de parte de profesionales como psicólogos y asistentes sociales, en asesorías y capacitaciones a profesores, apoderados y equipos directivos en temas de desarrollo psicosocial de los jóvenes y la comunidad educativa. Respecto de los participantes en los grupos focales, algunos de los entrevistados de liceos participantes habían implementado esta línea, otros la conocían pero no habían implementado, y otros no tenían mayor conocimiento.

“Lo que nosotros logramos hacer fue instalar un equipo psicosocial con la Universidad de xx –con la facultad de Psicología- donde participan distintos estamentos administrativos, alumnos, profesores, apoderados, directivos docentes y técnicos. Con ellos trabajamos el tema social, y trabajos en distintas temáticas durante años”

“Una de las cosas que yo he visto es que en Santiago hay convenios con las universidades, con el parte psicológica, yo creo que parte de los liceos para todos es un trabajo en el aspecto psicosocial, porque ahí hay chiquillos que quieren hacer un gallito con nosotros”

“Tuvimos un componente del psicosocial y no fue buena experiencia, quedamos en no continuar con ellos porque no fue buena la experiencia ni para la institución ni para nosotros. Allá tenemos un orientador que de alguna manera nos suple ese trabajo de forma permanente”

Los liceos opinan que esta línea es positiva en gran parte por los profesionales que aportan al liceo a quienes perciben como especialistas del tema psicosocial, que pueden atender los casos más críticos de estudiantes de alta vulnerabilidad, y también pueden capacitar a profesores y equipos de gestión. También han contado con la cooperación voluntaria de psicólogos y orientadores pero que no llega a cubrir todas las necesidades del liceo.

Algunos liceos logran contar con equipos de profesionales que apoyen en lo psicosocial a través de redes, por el municipio, pero generalmente son apoyos por tiempos acotados y lo que ellos perciben es que necesitan este apoyo de manera permanente. Cuando la municipalidad ha entregado esta ayuda la decisión depende de la voluntad del alcalde.

Algunos de los liceos desarrollan el programa de Integración, en que reciben entre 4 a 10 estudiantes con problemas psicopedagógicos severos. Estos estudiantes reciben el apoyo de profesionales directamente desde la dirección de educación municipal. Sin embargo algunos de los entrevistados coincidieron en que estos mismos profesionales atienden otros casos del liceo pero lo que le faltan son el contrato de horas para ello.

“Bueno el DEM tiene un equipo de psicólogo, dentista, fonoaudióloga, que les dedican pocas horas a los alumnos. Nosotros tenemos una chica autista en tercero medio, y doce casos que requieren de profesionales porque nosotros no podemos tratarlos. Pero con un psicólogo que va una horita a la semana no se hace mucho, ella sobretodo necesita un apoyo constante... entonces debería haber un equipo multidisciplinario instalado en estos liceos, porque se necesitan para estos chicos. Equipos multidisciplinarios para organizar para capacitar también a los docentes. En necesario también que las universidades deben ligarse al LPT, un acercamiento, como apoyo de profesionales nuevo a estos liceos”

“El alcalde de la época implemento un programa especial, y puso un equipo multidisciplinario tiempo completo con psicopedagogo, asistente social, psicólogo. Trabajaron tres o cuatro años, y tuvimos excelentes resultados, la psicóloga atendía 200 o 300 casos en un año, la asistente social visitaba los hogares... y eso pasa lamentablemente por la voluntad política, y como cambio el alcalde ya no tenemos el equipo. Y se nota, porque que pasa con los niños que tenían problemas de aprendizaje ¿ya no tienen el apoyo de la psicopedagoga?”

“Nosotros nos tenemos que hacer cargos de temas que no sabemos como tratar y que a veces lo podemos estar haciendo mal, porque para eso están los otros profesionales y ellos eran un equipazo por que lo hacían muy bien, entonces independiente de los suicidios que hubo en el liceo, es fundamental para el trabajo social y psicológico, en estos liceos vulnerables, que existan horas de psicólogos, de psicopedagogo, multidisciplinario para el apoyo de los chiquillos”

“El centro de Padres nos apoya con atención médica, para contratar una psicóloga. Porque apenas tenemos 3-4 horas de psicólogo por lo que buscamos gente que nos cobre poco...hay que buscar por todos lados para mantener conexión con el alumno y con la familia”

Los equipos directivos dan cuenta de una falta de capacitación general de todos los actores del colegio para trabajar temas de desarrollo psicosocial en los alumnos y en la comunidad educativa en su totalidad, carencia que podría ser subsanada por el apoyo de profesionales y equipos multidisciplinarios en el área, que den capacitación, atención directa y que planifiquen y ejecuten Planes de desarrollo psicosocial dentro de los liceos.

“Si es difícil la realidad...a veces a nosotros nos llegan chiquillas embarazadas, violentadas física y sexualmente y ahí nosotros necesitamos apoyos. Tenemos que tener apoyo externos, de centros médicos, la asistente social, a instituciones que vayan a hacer asesorías, de profesionales que se involucren en este cuento, porque nosotros no podemos hacer esto solo, aparte de educar, tenemos que llevar la mochila afectiva y social de los chicos”

Todo esto, en el marco de las importantes necesidades que tienen los jóvenes y la escasez de recursos e instrumentos por parte de los profesores para poder abordarlos, situación que debiera revertirse para poder llevar así a concretar la igualdad de oportunidades, porque de otra forma, sólo se reproducen las desigualdades.

Programas de Convivencia Escolar y reglamentos internos

Este ámbito del desarrollo psicosocial propone mejorar la convivencia - es decir, todas las interrelaciones entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tienen incidencia en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los estudiantes- potenciando el carácter formativo de las relaciones sociales al interior del establecimiento. La acción más referida de este ámbito en los grupos focales realizados es la de reformulación de reglamentos de convivencia escolar, aunque también se mencionan esfuerzos propios para el fortalecimiento de la convivencia.

El diagnóstico de la convivencia en estos liceos muchas veces es de violencia y falta de respeto a la autoridad de parte de los estudiantes. Sin embargo el factor más mencionado en la construcción de la sana convivencia es la participación de los alumnos, apoderados y profesores en proyectos comunes. La fortaleza de los Reglamentos de Convivencia es que sea construido y consensuado por todos los actores del liceo. De esta manera los estudiantes

mejoran su autoestima y se ven validados por los otros actores. La sugerencia de los directivos en este ámbito es que permanezca el tema de la convivencia como una de las líneas de LPT.

“Un programa de convivencia escolar, donde hay intervención para alumnos, apoderados y nosotros. Hay talleres de auto cuidado muy buenos, hay un taller de convenio con Junaeb de Habilidades para la vida. Y este año nos dieron una buena cantidad de plata, para una escuela como la nuestra, que es para un fondo de iniciativas: que cada grupo de niños postulara a un proyecto de 50 mil pesos, con su propia iniciativa en pro de la convivencia escolar. Se hicieron como 15 proyectos súper buenos y otras platas para que nosotros en los horarios con alumnos tengamos algún evento de convivencia escolar”

“Nosotros ya habíamos instaurado la posibilidad de conversar el tema de convivencia escolar, hasta que logramos hacer nuestro manual de convivencia escolar (2001 -2002) que unificara criterios, para poder trabajar la convivencia dentro de un esquema democrático. Sin embargo, lo que nosotros vemos es que el sistema no lo provee, no lo contiene. No hay un auto cuidado en ese sentido, porque no es lo mismo trabajar en el Instituto Nacional donde todos los cabros están ordenaditos que trabajar en un LPT”

“Se debe seguir apuntando al tema de la convivencia escolar en el establecimiento...que sea una convivencia sana, activa, para que el rayado de cancha del liceo se respete como un lugar, un espacio, libre de drogas, de delincuencia, que no sean una continuación del lugar donde viven, sino que otro espacio”

“Si hay algo que potenciar son los espacios de participación de los alumnos, eso a ellos los potencia. Al niño le da autoestima, lo hace más disponible a participar, a querer su liceo, a permanecer. Se sintieron muy bien cuando participaron en la elaboración del Reglamento de Convivencia escolar. Con cada profesor había un grupo de alumnos que trabajaba. Eso a ellos les da importancia, se sienten partícipes del quehacer del Liceo”

Programas con madres adolescentes y embarazadas

Esta línea de acción se enmarca dentro del ámbito de la retención del alumno en riesgo de desertar. El embarazo y la maternidad son las causas de mayor deserción entre las mujeres, por lo tanto en los liceos se tiene conciencia de ello y se aplican las acciones para evitarlo.

Los miembros de los equipos directivos han detectado que muchas veces el entorno y la cultura a la que pertenecen las jóvenes favorece el embarazo. Las niñas muchas veces hacen de la maternidad su proyecto de vida ya que no se visualizan en la educación superior o en otros proyectos que consideran inalcanzables.

“Las embarazadas son grito y plata, porque tienen una identidad de mujer, la que se embaraza tiene un proyecto de vida, algo que hacer...dicen ellas -si me quieres me tienes que dar un hijo-...la prueba de amor que le llaman ellas. Y eso es parte de esa cultura, que no pasa en todas partes yo creo, y es un tema que escapa de lo que el colegio pueda hacer ahí”

“Ese fenómeno no nos había sucedido. Yo les digo las embarazadas oficiales. 26 de 900 niñas y de primero medio solamente 2, el resto de segundo tercero y cuarto, al revés de lo que pasaba antes que se concentraba en primero y segundo, las más chicas, ahora no, son las más grandes que a veces deciden embarazarse”

“Algunas manifiestan “no veo otra cosa para adelante, mi guagua, mi vida”

Para los equipos directivos el trabajo con las alumnas no es fácil. En los grupos focales han dado cuenta de una serie de dificultades como que el Ministerio deja de entregar la subvención

de las alumnas embarazadas que faltan a clases, aún cuando sea por motivos del embarazo, la falta de preparación al interior del liceo para atender casos de violencia física y sexual, la falta de apoyo municipal al tema del embarazo adolescente, y la falta de cooperación e interés de las mismas adolescentes que deciden retirarse del liceo aunque se le ofrezcan facilidades.

“Si una chica queda embarazada, y necesita toda nuestra ayuda, no viene a clases, pero yo la asesoro, asistencia técnica, le doy beca, y el Ministerio no me paga la subvención por esa niña porque no va a clases. Es paradójico, y me piden que me preocupe por ella. Son temas que no valoran”

“Los servicios municipales no son facilitados a los estudiantes, por ejemplo con las madres embarazadas tenemos un problema porque hay que tener plata para que las niñas vayan a dejar a sus hijos a algún lugar y vayan y vuelvan”

“Era un liceo que recibía a las niñas con guaguas, y ahí tenían sala cuna, horarios especiales de clases, pediatras que iba a ver a los niños, entonces ambos alcaldes –comunales vecinas- se unieron en este proyecto, pero el año pasado lo cerraron y quisieron poner un liceo solo para señoritas”

“Todos los años les damos apoyo y todas las facilidades a las niñas embarazadas. Les mandamos trabajo para la casa, de todo, pero este año se retiraron muchas niñas, no quisieron seguir. Después de haber tenido su bebé, no tengo con quién dejarlo- pero allá hay un jardín y no quieren”

De esta manera, los requerimientos de los liceos al programa respecto a la retención de las alumnas madres y embarazadas se ven en la demanda de profesionales que apoyen el trabajo con estas estudiantes, y una mejor coordinación con organismos comunales y el mismo Ministerio de Educación.

Iniciativas propias para la retención de alumnos de alto riesgo de deserción

Los liceos participantes describieron otras actividades que realizan para la retención de alumnos en riesgo de desertar y apoyo a los estudiantes que reciben la Beca LPT y para mejorar la convivencia al interior del liceo. Para el trabajo con los becados los liceos han diseñado distintas estrategias de seguimiento a los alumnos, señaladas en el capítulo de Becas del presente informe.

Las actividades que refuerzan la convivencia también apuntan a construir un sentido de enseñanza integral del liceo, principalmente a través de salidas pedagógicas o apelando a la identificación del estudiante con su liceo.

La fortaleza de estas actividades es que son construidas a partir de la realidad de los liceos, ajustándose a las necesidades de los estudiantes. Su mayor obstáculo es que en su mayoría dependen del financiamiento externo, generalmente de la Dirección Municipal de Educación o del Plan de Acción. En la medida que el programa de Liceo Para Todos reduce el financiamiento a los Planes de Acción de los liceos, son éstas iniciativas las que más rápido se eliminan. Los requerimientos de los liceos en este sentido y a nivel general para el programa es que no se reduzcan los fondos ni el apoyo que se entrega a los liceos.

“Dada la realidad de estos liceos se debería contar con recursos para un trabajo distinto. Nosotros tenemos salidas pedagógicas, porque creemos muy bueno el abrirles el mundo a niños que no conocen ni el mar. Nosotros tenemos una salida pedagógica otros lugares, pase lo que pase. Eso lo tenemos financiado con el Plan de acción”

“Reforzar la idea de las salidas, es como colocarle ruedas a la sala de clases. Te vas para otro lado, otro mundo. Incluso los chiquillos que son complicados en la sala de clases cambian. Incluso la convivencia entre ellos”

Para finalizar, las demandas de los liceos en el ámbito del Desarrollo Psicosocial del programa Liceo Para Todos en general apuntan a la necesidad de mayor capacitación de los profesores y directivos en los temas de desarrollo psicosocial y contar con equipos de profesionales de distintas disciplinas del área para que evalúen y propongan planes de desarrollo del ámbito psicosocial: en convivencia escolar, en retención a los alumnos con más riesgo de desertar como las alumnas madres y embarazadas y potencien a todos los jóvenes su desarrollo personal más allá de lo académico. Junto a esto las necesidades se plantean con mucha fuerza a la autoridad para que no disminuya los recursos y sea posible contar con el apoyo de redes comunales y servicios municipales.

“Entonces debería haber un equipo multidisciplinario instalado en estos liceos, porque se necesitan para estos chicos. Equipos multidisciplinarios para organizar para capacitar también a los docentes”.

“Es necesario también que las universidades deben ligarse al LPT, un acercamiento, como apoyo de profesionales nuevo a estos liceos”

“A raíz de eso empezaron a intervenir, el alcalde de la época implemento un programa especial, y puso un equipo multidisciplinario tiempo completo con psicopedagogo, asistente social, psicólogo. Trabajaron tres o cuatro años, y tuvimos excelentes resultados, la psicóloga atendía 200 o 300 casos en un año, la asistente social visitaba los hogares... y eso pasa lamentablemente por la voluntad política, y como cambio el alcalde ya no tenemos el equipo. Y se nota, porque que pasa con los niños que tenían problemas de aprendizaje ¿ya no tienen el apoyo de la psicopedagoga?, y nosotros nos tenemos que hacer cargos de temas que no sabemos como tratar y que a veces lo podemos estar haciendo mal, porque para eso están los otros profesionales y ellos eran un equipazo por que lo hacían muy bien. Entonces independiente de los suicidios que hubo en el liceo, es fundamental para el trabajo social y psicológico, en estos liceos vulnerables, que existan horas de psicólogos, de psicopedagogo, multidisciplinario para el apoyo de los chiquillos”. (2.F4)

B) BECAS E INCENTIVOS

Dentro de las acciones de la Dimensión de Desarrollo Psicosocial que los liceos implementan, las Becas de Apoyo a alumnos en riesgo de desertar es una de las más extendidas entre los liceos participantes. El programa Liceo Para Todos se asocia en gran medida a la entrega de estas becas, las que inicialmente fueron un elemento clave para construir una nueva visión del trabajo con jóvenes en vulnerabilidad social.

En los grupos focales del estudio, el tema de la beca LPT para alumnos vulnerables es uno de los principales elementos que se asocian a las iniciativas del Ministerio de Educación en colegios con población vulnerable. Desde los inicios del programa se ha implementado la Beca con el objetivo de disminuir la deserción de los alumnos más vulnerables dentro del estudiantado, objetivo que en la mayoría de los casos se logra.

“Yo creo que las becas y los proyectos lo hacen salir adelante. Yo tengo muchos alumnos que no tienen plata para pagar la locomoción para llegar al colegio, que vienen de Candelaria por ejemplo a veces no tienen mil pesos para la micro, entonces los proyectos y las subvenciones lógicamente ayudan a que los chiquillos salgan adelante”

Por otra parte, ha instaurado en el equipo directivo y el en profesorado en general, una mirada diferente respecto de la deserción que antes simplemente no existía, donde hoy es un desafío de todo el establecimiento el retener a los alumnos, el tener buenos resultados, buenas cifras.

“Esto nos hizo reflexionar porque hemos visto que ha sido positivo trabajar con indicadores, con metas, con lo que no estábamos acostumbrados a trabajar. La repitencia era de tantos alumnos por curso y nadie hacía nada. Nunca había habido preocupación por eso. Ni por que los chiquillos tuvieran que permanecer en el sistema. O que hubiera que bajar los indicadores de repitencia. Trabajar con indicadores nos ha ayudado mucho, nos ha hecho partícipes, no que vayamos a resolver el problema social fuerte pero si que con mi aporte puedo resolver una situación personal del alumno. Cuando partimos con el LPT la deserción era de un 12%, y ahora la bajamos a un 3%”

“Nosotros desde el 99 hasta ahora algunos años mejoramos y otros no, pero sumando y restando hemos mejorado bastante con el LPT, en todos sus ámbitos. Tanto en la retención de alumnos que antes, cuando no había becas los niños muchas veces desertaban, se iban del sistema. Ahora hay casos de niños que uno realmente los puede mantener en el sistema, que han repetido varias veces pero se mantienen en el sistema, y logran ser promovidos. Del 90% o más de los alumnos que están becados solamente uno desertó”

“En las becas LPT tenemos un record bastante grande en la comuna, tenemos 83 becas LPT en nuestro liceo. De las 83 becas repitieron este año solamente tres. Nuestro trabajo y nuestro apoyo ha sido una inversión directa en las necesidades de los alumnos”

De esta forma, para lograr cumplir las metas que se han propuesto en materia de retención, los liceos despliegan una serie de estrategias de seguimiento y acompañamiento a los alumnos. Se menciona por ejemplo las llamadas por teléfono cuando los alumnos faltan, las visitas a las casas, el propio control por parte de los compañeros del curso, entre otras que ayudan a que los jóvenes no deserten.

“Entonces los profesores jefe tienen la misión de que cuando sus niños están faltando muchos días, como casi todos tienen celulares y no tienen red fija en su casa, van usando la tarjetita, y vamos pesquisando a los niños. Cuando el teléfono no resulta se hacen visitas. Y ahí nos damos cuenta que un alto porcentaje de profesores ayuda”

“El año pasado pusimos un niño de apoyo por curso, que informaba a la dirección si había algún compañero desaparecido, si estaba faltando, si no tenía zapatos, si estaba enfermo...porque el profesor jefe a veces no se da ni cuenta cuando se le han ido los alumnos o están faltando”

“Entonces pusimos una coordinadora de LPT que tenía 12 horas. Ella corría buscando a los chiquillos, reuníamos a los de la mañana, yo les daba el sermón, con las notas, y uno por uno. En la tarde la misma historia. Un trabajo bastante arduo”

“Porque el profesor corre de aquí para allá, trabaja en tres colegios, a veces ni lo ves. El profesor de ciencia le hace una hora o dos a la semana, como el colegio es tan grande, y hay colegas que tienen 16 cursos, y cada curso tiene 35 alumnos, no puede darse cuenta de los que faltan.”

Por esto mismo el aporte económico ha sido muy valorado y en cierta medida los liceos no se logran proyectar en un escenario sin esos recursos. Ante esto se podría cuestionar una cierta dependencia al programa que no facilita la autonomía y autogestión de los propios liceos al menos en este tema.

“Por lo tanto el programa LPT tiene su finalidad bien clara, si no tenemos ese aporte no podríamos seguir y volveríamos a como estábamos antes en que no teníamos una base en que mantenernos para que los niños pudieran mejorar sus índices”

“Pero contamos también con el apoyo de la Universidad, tenemos las Becas de LPT. Tenemos el programa de madres y adolescentes embarazadas que ha sido muy positivo”

“Obviamente el IVE es alto. Este año tuvimos 74 alumnos con beca LPT. De ellos 70 pasaron de curso. Con un seguimiento de día a día y se nos fueron 2.”

“Nosotros partimos siendo colegio piloto el 95...se nos asignaron recursos, ahí venía un montón de dinero para adquirir revistas, y ahora el monto es mucho más bajo y ya no hay plata para adquirir libros ni textos ni cosas por el estilo. Para este año no hay renovación de becas LPT. Del periodo 2003 - 2004 los montos asignados del plan de acción fueron menos, y sabemos que las necesidades en estos colegios son cada vez mayores, y más todavía si somos colegios focalizados, si somos colegios que atendemos a mayor cantidad de alumnos de diferentes estrato, hay una diversidad muy amplia, entonces es donde más habría que asignar recursos”

“Pero uno de los resultados buenos han sido las becas LPT, justamente el año pasado repitieron pocos. Si la beca produjo resistencia al principio, por parte de docentes pero nos ha ayudado mucho”

Respecto a la implementación de esta acción podemos decir que los equipos directivos han ido asumiendo las modificaciones que el programa Liceo Para Todos ha ido incorporando a la línea de Becas. Desde le primer Plan de Acción al tercero, las becas se han ido complejizando y transformando para no ser sólo un monto en dinero, sino un programa de apoyo al joven en riesgo de desertar. Se han diseñado seguimientos, tutorías y otras herramientas. De esto dan cuenta los participantes del estudio al señalar lo importante que es realizar un trabajo con los becados.

Este seguimiento académico, personal, familiar hace que el monto en dinero cobre más sentido y se asegure más éxito en la retención. Los Equipos Directivos enfatizan la importancia de este seguimiento entre los distintos niveles administrativos (ministerial, provincial, comunal y del Liceo) así como el compromiso de los profesores en ayudar de manera especial al joven que tiene la beca de LPT reconociéndolo y acompañándolo.

“Además que ha habido un seguimiento permanente de la provincial, que vienen a mitad de semestre a entrevistarse con los niños. El ministerio también ha hecho con personas que han ido de acá a la universidad, evaluando ese ámbito de las becas”

“Yo creo que no esta lejos de lo que esta planteando, porque el LPT debería apuntar a un trabajo de tutorías con los becados, un trabajo mas focalizado con los becados, para evitar la deserción escolar, para tener retención de alumnos, porque ese niño necesita una oreja que los escuche... porque en el liceo hay 61 alumnos becados y yo no puedo estar con los 61. Se necesita una inversión, horas, apoyo de los docentes y a mantener una línea de trabajo, pero mirado desde el ministerio y que baje hasta el liceo”

“Hoy los profesores ayudan y tratan de salvar al que tiene beca, que no se les vaya, se les hace seguimiento de notas, se les hace entrevista al alumno y al apoderado, además hay un cuaderno de cuentas para ver en qué invierten, porque se compraban puras leseras. Moldeamos un poco el gasto: alimentos, algunas cuentas de la casa”

De las evaluaciones existentes al programa es un hecho conocido dentro de las dificultades que vivió el programa en sus inicios el que los profesores tuvieron cierta resistencia a la Beca.

Fundamentalmente el problema es que no se comprende la lógica de incentivar al estudiante con menor rendimiento académico y asistencia.

“Es muy complejo, primero es el tema que cuesta entender lo de las becas LPT -da mucho cuestionamiento en los profesores- porqué se le da la beca al niño que le va mas mal”

“Y también está el problema con los colegas que no están de acuerdo. Que la “antibeca”, que ayudan a los más malos, que hay que ayudar a los que estudian y no a esos delincuentes, Liceo Para Porros”

Esta percepción del cuerpo docente ha sido reflexionada por los liceos, con los Equipos directivos, los Equipos de Gestión y otras instancias de trabajo llegando a transmitir el sentido original de la acción, ante lo cual la mayor parte de los profesores han ido cambiando su opiniones iniciales y superando sus resistencias. A medida que los profesores comprenden el sentido de la beca también apoyan a que se cumpla el objetivo con éxito.

“En el colegio el EG lo discutimos, no nos podemos negar a que el profesor lo vea así. Hay que hacer un proceso con los profesores. No negarnos a entender. Si hay alumnos buenos ¿por qué no darle beca? Porque no va a desertar... todas las contradicciones, pero hoy todos lo entendemos. Ya lo asumieron”

Según la percepción de los miembros de los equipos directivos uno de los desafíos que enfrenta hoy el programa es entregar estímulos a los buenos alumnos, tanto a los alumnos destacados como a los que están el en promedio, pero que viven en condiciones de vulnerabilidad social similares a los becados actualmente por las becas de retención LPT. En este sentido en los liceos se valora mucho las becas, ayudas y premios que reciben de otros organismos o que el mismo liceo se arregla para entregar. Incluso en algunos liceos se han incorporado estos recursos en el Plan de Acción.

“Pero mira lo que sucede: Chile solidario, puente, LPT. Los otros niños, ¿qué tienen? Solamente Beca Presidente de la república que es difícil que se la gane, y la beca indígena. Te queda en el grueso el alumno entre el 5 y el 6, que son buenos alumnos que hay cero apoyo para ellos”

“Vemos la necesidad de un estímulo a los mejores alumnos, que siendo tan vulnerables como los otros que están por desertar o repetir, pero tienen buen rendimiento. Como el LPT no tiene incentivos para ellos nosotros lo inventamos, con un premio en dinero. El centro de padres nos apoya con premios para el mejor alumno de cada nivel”

Especialmente se valoran los incentivos para los estudiantes que acceden a la Educación Superior, por la razón de que ése es un escenario que los jóvenes ven casi inalcanzable y cuestionado por su cultura de origen.

“Las becas en eso son muy importantes, porque el niño siente un apoyo... en mi comuna la municipalidad les da un incentivo a los jóvenes, si quedan en la universidad o en un centro técnico se les da 150.000 de premio, una vez no mas como premio”

“A raíz de la PSU nosotros tenemos becas que financian los mismos profesores y también les pedimos a las ex alumnas. Al final del año damos una cuota. Sabemos que tendremos niñas que quedan en la Universidad y no tienen un peso. Hacemos un fondo común y alcanzan a matricularse 3 niñas con ese fondo. Después ellas se las tienen que arreglar postulando a créditos, pero ya tienen la plata para viajar, moverse”

“El centro de padres otorga becas de pasaje. Nosotros también damos becas de pasaje. La beca de bienestar financia la inscripción de los niños a la PSU. Además está la Liga de estudiantes pobres de Caupolicán, ex profesores y alumnos de Rengo, que dan una beca a los niños que van a estudiar afuera”

Tomando en cuenta los resultados de otras evaluaciones existentes a las Becas LPT (PNUD 2006) aún falta por afiatar algunos procedimientos básicos de la beca como el proceso y criterios de selección de los estudiantes, la comprensión del sentido de la beca dentro de la comunidad escolar y la articulación más directa de la Beca con los otros componentes del programa LPT como la Nivelación Restitutiva.

4. GESTIÓN INTERNA

Para los Liceos para todos, una buena gestión interna del liceo es lo que permite estructurar un proyecto coherente a los requerimientos de los alumnos y sus realidades. El trabajo en equipo, las reuniones constantes, el liderazgo del director, el apoyo de redes, la consolidación del equipo de gestión -entre otros- se distinguen como elementos necesarios para el mejoramiento en la labor educativa en estos liceos.

Se destaca la importancia de contar con “un buen equipo de gestión”, eficiente y afiatado entre sus miembros, para poder seleccionar e implementar de manera óptima las variadas alternativas de programas e iniciativas que se ofrecen a los liceos. El contar con equipos de gestión consolidados permite que el liceo trabaje en un mismo objetivo y con una misma orientación.

“Consolidar el Equipo de Gestión, eso es fundamental. Luego consolidar con los profesores, transmitir lo que tienes a los profesores. Eso no es trabajo de un día o dos. Por eso cada vez que vas a una reunión, y te ofrecen distintos programas e ideas, nosotros llegamos a una conclusión: nosotros solamente nos vamos a quedar con el LPT, lo de Nivelación Restitutiva, que requiere de una apropiación muy fuerte del profesor de matemáticas, de lenguaje. Por supuesto nosotros tenemos que estar muy apropiados del trabajo en el aula para poder apoyar al profesor”

Sin embargo, el trasfondo de esta premisa apunta al desafío de consolidarse no sólo a través del equipo directivo o el equipo de gestión, sino también respecto de la comunidad en general a través de un trabajo participativo y coordinación interna entre los distintos actores del liceo.

“Nosotros a mediado de años empezamos a trabajar esa parte, a crear puentes entre los mismo profesores...Entre el de matemáticas debería conversar con el profesor TP y empezara trabajar juntos en el mismo programa, para que los cabros lleguen preparados arriba... y eso nos ayuda a todos a sacarlo pa delante”

Gran parte de la gestión del liceo se juega en la capacidad que tengan en el equipo directivo de generar y mantener vínculos con otros actores claves. Si bien cuentan con distintas ofertas provenientes del Ministerio de Educación, el municipio, corporaciones u otros actores, la percepción de los participantes apunta a la necesidad de desplegar diversos esfuerzos para contar con las redes necesarias que les permitan suplir carencias o generar proyectos de desarrollo en áreas específicas.

“Que es lo que ocurre que nosotros tenemos un director que le decimos la muñeca mágica, porque se mueve por todos lados”

“Aprovechamos todas las redes de la comuna, más que los programas que nos vengán a instalar, porque los profesores también tienen una resistencia a todas las situaciones que requieran más trabajo. Pero nosotros hacemos uso de todas las redes, con OPD, oficina de defensoría de los derechos del joven y del niño, con el COSAM centro de salud mental. Tenemos un trabajo con el programa de integración de la comuna, hay un equipo multidisciplinario donde un psicólogo trabaja en el colegio dos días de forma directa con los alumnos con problemas de integración. No obstante el ha sido muy bien dispuesto y nos ha ofrecido dentro de los 2 días, 3 horas para atender los casos que podamos derivar. Hemos recurrido a todas las instancias que están alrededor del colegio que nos puedan servirnos de apoyo para las problemáticas de nuestros chiquillos”

Si bien hay un consenso respecto de la importancia de los equipos de gestión y en general el contar con una gestión escolar adecuada, se observan distintas realidades en cuanto a la gestión interna de sus propios liceos. Aquellos equipos de gestión consolidados, los equipos de gestión en proceso de formación o aquellos equipos que demandan muchos apoyos externos.

“Gracias a Dios tenemos un equipo directivo muy consolidado en que las cosas fluyen bien. Somos un equipo cercano a los profesores, que estamos siguiendo paso a paso su trabajo. Somos creíbles, no hay una resistencia a todo esto. Pero eso significa que el Equipo directivo tiene que estar muy posicionado, muy interesado, no solamente haciendo una capacitación en un día o día y medio, significa un estudio permanente personal, y después compartirlo en el equipo. Eso nos lleva mucho tiempo”

“Para el colegio particular subvencionado y municipalizado yo creo que es fundamental tener apoyo de distintas áreas. Apoyo técnico de distintas universidades, apoyo económico del Ministerio, de subsidios, de beneficios, de concursos, de la red privada...”

Dentro de las dificultades planteadas en los grupos focales se desprenden distintas instancias y hechos que se constituyen como obstáculos para la consolidación interna y también dificultan en cierta medida la incorporación de iniciativas.

Una de las razones a las que se asocia la baja consolidación en los liceos se expresa en la rotación de los equipos de gestión. Mayormente por órdenes municipales los reiterados cambios de estos miembros han generado internamente un clima de incertidumbre e inestabilidad.

“Yo creo que uno de los factores que inciden en que los colegios no vayan hacia arriba es en los equipos de gestión y en los directivos. Hay un problema también en la rotación de los directivos... en el colegio donde yo trabajo en los últimos diez años ha habido seis directores, si hasta yo fui director de reemplazo por unos meses... entonces hay inseguridad y no se pueden consolidar los proyectos”

Este escenario predispone a los distintos actores de los establecimientos a un trabajo inestable y poco afianzado entre sus miembros, lo que reflejado en la realidad de los liceos, consta del poco compromiso en la labor educativa y social, la gestión interna se vuelve frágil y la apropiación de las iniciativas por parte del liceo se ve también afectada.

Uno de los elementos centrales para tener buenos resultados, es tener una adecuada gestión de la oferta de programas e iniciativas que provienen de distintas fuentes ministeriales, municipales y privadas. Si bien algunos liceos muestran señales de madurez para asumir, seleccionar y apropiarse de la oferta de programas, muchos otros establecimientos señalan que no cuentan con esas habilidades y por lo tanto se ven sobrecargados de iniciativas no siempre articuladas.

“El equipo de gestión debe ser el que coordine, que articule. No es llegar a tomar todos los programas, porque no hay tiempo, lo queremos hacer todo y no lo vamos a hacer y nos va a ir mal en todo. Hay que ver uno o dos centrales, ver los lineamientos que tiene el colegio y en base a ellos trabajar con las áreas

“Cuando asumí era mucha la oferta de cosas, la mediación, el LPT, los PME. Nos ofrecían cursos para esto y lo otro. Llegamos a una conclusión: no podemos tener tantas actividades. Tenemos que sentarnos y hacer una sola cosa. Decidimos que no íbamos a aceptar tantos ofrecimientos, que de repente la misma corporación, tal programa, tal proyecto. Si sirve para lo que queremos, fantástico lo recibimos. Pero algo adicional no. Nosotros tenemos claro nuestro proyecto educativo, nuestra población con características muy definidas. Tenemos que potenciar y consolidar primero lo que tenemos”

“Lo de la autonomía funciona para nosotros relativamente porque a veces el director tiene cierta autoridad. De repente tienes que recibir algunos proyectos por que ya le dio el pase el jefe de educación, y el director no puede decirle que no a su jefe, entonces la superposición de cargos, de planes y de programas es tremenda. No se puede negar porque la orden llega de arriba...uno trata de sortearlo a través de centrales, para poder organizarse porque o sino no se puede. Además la demanda viene del ministerio de educación, del PIE ¿y la demanda del sostenedor del municipio?”

“Es que la gente compra todo “acá venden parafina, ah! Y allá reparten política” la gente compra y se adapta esta compra. No hay internación de los valores... y eso pasa con el liceo no hay una mirada de los valores o de las líneas que el establecimiento quiere plantear”

Además de las dificultades para seleccionar o gestionar las iniciativas asociadas a las mejores o peores capacidades que tienen los liceos para asumir los programas, existe la percepción de que hay un conjunto de problemas asociados a la gestión del Ministerio de Educación y del Municipio que terminan rebotándole al liceo y dificultando su gestión.

“Tienen que articularse más primero los programas del Ministerio porque no es posible que en la Provincial, donde se trabaja la Nivelación reconstitutiva, no tengan idea qué estamos haciendo con la Universidad, ni siquiera han preguntado. O que por otro lado nos digan que los alumnos todos los días deben ser atendidos en clases, y que hagan una reunión y nos saquen 9 profesores en un mismo día”

“Nosotros tenemos una desarticulación seria frente a la municipalidad. Y eso da pie a una serie de desarticulaciones dentro de los programas”

Finalmente, se constata que existe una tensión entre aquellos liceos que demandan apoyo para avanzar y mejorar en temas de gestión, y aquellos liceos que cuentan con mejores capacidades de gestión y que requieren mayor autonomía para poder hacerse cargo de su propio proyecto educativo de una manera integral y sin intervenciones.

“pero donde esta el problema bien de fondo para mi es que hay una desconfianza de las altas autoridades en los equipos de gestión. A los equipos de gestión no nos dejan trabajar porque nos superponen y sobre ponen asesorías, sistemas tantas cosas que parecemos arbolito de pascua. Todos quieren lo mejor para el colegio pero le ponen tantas cosas, que el arbolito de pascua se va cayendo de tantos regalos. Entonces tenemos Liceo Para Todos, las horas juveniles, proyecto de drogas, las niñas embarazadas... mire si el otro día un veíamos que un liceo de santiago tenia 36 proyectos del ministerio funcionando”

El rol del plan de acción en la gestión

El programa Liceo Para Todos desde su inicio ha propuesto el Plan de Acción como la herramienta de articulación básica en la implementación de sus acciones. Con él los liceos planifican las acciones a desarrollar para los dos años siguientes en base a un diagnóstico de la situación del liceo, recogiendo las experiencias más exitosas de otros años. Junto a este plan, cada liceo presenta un presupuesto que es presentado a las distintas instancias del programa (regionales, centrales) y que finalmente es financiado con montos que oscilan entre dos y seis millones, según el tamaño del establecimiento.

La planificación tiene que contemplar las dimensiones que el programa propone. Para los planes I y II, las dimensiones fueron “Prácticas de enseñanza”, “Necesidades de los alumnos”, “Gestión Institucional” y “Comunidad y Entorno”. Para el plan III se dio énfasis a las dimensiones que mostraran mayor efectividad y pertinencia frente al desafío de mejoramiento sustantivo de los resultados de los liceos por lo que se propuso trabajar principalmente con

“Prácticas de enseñanza” y “Desarrollo Psicosocial” teniendo en cuenta que las otras dos dimensiones quedan contenidas en éstas.

En las opiniones recogidas por este estudio es de interés ver que la presencia del Plan de Acción en el discurso de los equipos directivos es baja a nivel general. Esta herramienta es mencionada pocas veces, sobre todo teniendo en cuenta la importancia central que ella tiene en la implementación del programa en los liceos.

No obstante esta ausencia general del Plan de Acción en la conversación, cuando es mencionada por los profesionales de los equipos directivos participantes del estudio su percepción tiene dos connotaciones.

La primera es el plan como una herramienta de planificación y articulación de las acciones que se desarrollan en el liceo; donde se trabaja con las dimensiones y ámbitos de acción del LPT, y cuyo fin está claro: lograr la retención de los estudiantes y el mejoramiento de la calidad de la educación. En esta percepción el tener claro el objetivo del programa se considera fundamental, porque es lo que da “norte” a las acciones implementadas, lo que hace que no sean acciones aisladas. En este sentido cuando el liceo tiene claro su plan de acción y su finalidad, es poco probable que considere el programa LPT como un programa desarticulado.

“En ese sentido el LPT con el Plan de Acción, que nos hacen hacer anualmente, nos da también la oportunidad para trabajar con este tipo de niños, nos da una línea de trabajo”

El LPT tiene varios ámbitos que nos guía a nosotros para hacer nuestro trabajo, por lo tanto las actividades no se pueden ver como disociadas o separadas si tienes claro el objetivo general para el cual se estableció el Plan de Acción del LPT”

“El plan de acción significó para nosotros una oportunidad de organización interna. El Plan de Acción contemplaba 5 elementos claves: convivencia escolar, fortalecimiento de las competencias básicas, innovaciones pedagógicas, iniciativa juvenil... eso nos permitió ir ordenándonos e ir trabajando con los profesores en la planificación”

La segunda connotación presente en la opinión de los profesionales de los equipos directivos es el Plan como un informe de presupuesto a aprobar para ser financiado por el Ministerio de Educación. En este sentido para algunos el Plan es sólo una fuente de recursos y por lo tanto cuando estos entrevistados hacen referencia al Plan de Acción sólo para dar cuenta de la rebaja en financiamiento que el liceo ha sufrido en los últimos años.

Sin embargo para algunos pocos el Plan de Acción es una herramienta de gestión de estos recursos que se complementa con la de herramienta de planificación de las dimensiones del programa, lo que es el acercamiento más fiel al diseño original de esta herramienta.

“Yo creo que uno de los problemas que nos ha traído el LPT, es el mismo título. No se ha entendido lamentablemente no es entendido como programa es entendido como ingreso”

“Para este año no hay renovación de becas LPT. Del periodo 2003 - 2004 los montos asignados del Plan de Acción fueron menos, y sabemos que las necesidades en estos colegios son cada vez mayores”

“El Liceo gestiona los recursos del Ministerio a través del Plan de Acción”

De la percepción de los participantes de los equipos directivos hay dos aspectos que son importantes a la hora de implementar el Plan de Acción del programa. Uno es la articulación con otros programas, sobre todo con el mencionado SAGE, el cual es considerado por algunos entrevistados como parte del plan de acción que además debe ir en concordancia con el programa de aseguramiento de la calidad, así el mejoramiento en el liceo se logra de manera más profunda y efectiva. El otro aspecto es la necesidad de capacitación y consolidación del Equipo de Gestión para asumir el Plan de Acción y lograr una articulación óptima del programa dentro del liceo.

“El LPT hay que integrar con el SAGE porque el SAGE está englobando todo en este momento, y engloba al LPT. Nuestro Plan de Acción nosotros lo hemos tenido que modificar de acuerdo a este mejoramiento que tiene que haber. Esto apunta a lo que es el trabajo del profesor en el aula”

“Para lograr tener una visión general del este Plan de Acción, para generar algo que tenga un sentido, un norte. Porque o si no se transforma en actividades aisladas, actividades por cumplir, desarticuladas”

5. LA GESTION CON OTROS

Los liceos son organizaciones completas que se encuentran insertas en ciertos escenarios. Si bien son varios los actores con quienes los actores del liceo señalan interactuar, en este capítulo se analiza principalmente la relación que el liceo tiene con su sostenedor y la relación con el Ministerio de Educación.

La relación con el sostenedor

A partir de las opiniones vertidas por los profesionales de los equipos directivos de los liceos, se puede observar que hay varios focos de conflicto en relación con sus sostenedores, los Municipios. En particular surge la figura del Alcalde de turno y del proyecto educativo que este tenga para la comuna como un elemento clave para el desarrollo del liceo y de los programas que éste desarrolla.

“Yo no diría que los municipios son buenos ni malos. Los municipios van a depender harto de lo que las escuelas le proponemos y va a depender de lo que el alcalde quiera como proyecto para la comuna”

“Otra cosa importante es conversar con los alcaldes, que son importantes en la organización. Porque la organización interna de los colegios va a depender primero de voluntad humana de ciertas personas, y no podemos exigirle voluntad humana a todos... y cuáles son las vías y cómo estructura la municipalidad en este caso a la educación”

El tema central en la relación con el Municipio son los recursos y la manera en que estos son gestionados por parte del municipio. En el caso de los establecimientos públicos, las municipalidades figuran como los administradores de la educación y cuyos fondos provienen en su mayor parte de la subvención que entrega el Ministerio de Educación, pero donde los sostenedores suelen complementar con los recursos propios.

Desde el punto de vista de los liceos, el rol de quien lo sostiene o administra es muy relevante, se trata del financiamiento necesario para que el liceo pueda funcionar en términos pagos de cuentas básicas y pago de sueldos de los docentes, también se trata de recursos para contar con

los materiales o insumos necesarios para operar (en el caso de los liceos técnico profesionales suelen existir maquinarias, mantención de equipos, insumos, entre otras necesidades).

“La municipalidad no se ha querido convencer de la responsabilidad que tiene al contar con este tipo de establecimiento, y lo digo con conocimiento de causa...porque sabemos que los liceos municipalizados siempre sale para atrás hay que estar colocando recursos. Por lo tanto la municipalidad al ver que tienen que colocar más plata, los mismos funcionarios municipales dicen que no pueden hacer tal o cual proyecto porque tenemos que traspasarle fondos a educación”

“Porque la verdad es que la corporación nos tiene bien dejado de lado, imagínate que al mes nos manda 200 kilos de electrodo para el año y eso los chiquillos lo ocupan en menos de un mes. En una clase te estas comiendo 20 kilos –los electrodos son los palitos para soldar. En cuento a material nos mandara cien kilos de fierro y para de contar, tubos de oxi -para hacer oxigeno-nos mandan 8 tubos para el año, todo es insuficiente”

También se trata recursos para contratar a los profesores más idóneos o que cuenten con la capacitación o perfil adecuado para trabajar en estos liceos (profesores titulados y no habilitados, especialistas en las áreas en las que dictan clases y con una formación sólida).

“En el liceo nosotros tenemos más de un 30% de profesores autorizados, tenemos a una ingeniera y a una contadora, y tenemos pésimos resultados en la parte de matemáticas, tienen nulo control del grupo y no sé si saben o no de matemáticas. Entonces también el sostenedor tiene que invertir un poco mas porque nadie llega de santiago o Rancagua a hacer 22 horas de matemáticas, llegan por mas, ofrézcanle 44... pero no se quiere invertir en eso”

En el caso de liceos que cuentan con alumnos con alta vulnerabilidad, el apoyo financiero del municipio parece ser central ya sea para pagar las horas de coordinación, de atención de alumnos o también las horas de un psicólogo o asistente social. La percepción de los directivos de los liceos es que las necesidades son muchas y que es importante que el municipio se comprometa a financiar los proyectos que el liceo quiere implementar para mejorar la calidad de la educación y las condiciones de los alumnos.

“Cuando hay una preocupación respecto a instalación de profesionales fuera del aspecto educacional como psicólogos, hay un sentido educacional respecto a lo que tiene que ser la atención a la diversidad de alumnos con alta vulnerabilidad. Pero no ocurre en todas las municipalidades, nosotros tenemos una desarticulación seria frente a la municipalidad y eso da pie a una serie de desarticulaciones dentro de los programas”

Algunos de los participantes en los grupos focales señalan que son administrados por un municipio que caracterizan como distante o ausente pues no se involucra mayormente con las tareas educativas, tiene una gestión de la educación deficiente, no tiene una propuesta comunal en educación, o que los recursos que destinan al liceo son insuficientes para lograr los objetivos que se exigen.

“Nosotros tenemos una percepción muy distinta con la Corporación, yo tengo la percepción de que ellos no entienden los procesos educativos y tampoco tienen una propuesta de gestionar la parte educacional. Ellos gestionan administrativamente, desde la perspectiva de cuál es la utilidad económica”

“Si bien hay una cantidad de programas uno de los elementos claves es la gestión municipal, el criterio educacional respecto a la visión social que tiene la educación y los grupos de gestión son claves”

Las razones por las cuales los municipios no se involucran son diversas: las problemáticas de la comuna son muchas y los recursos son pocos, las prioridades del alcalde de turno no apuntan a la educación, dificultades internas de gestión, entre otras. Más allá de estas dificultades, algunos de los participantes en los grupos focales enfatizan la dificultad de los municipios de mirar la realidad de la educación media y de sus alumnos, pues existe la tendencia a mirar la educación comunal en su realidad de educación básica al ser más masiva.

“Porque la nuestra es una escuela básica que pasó a ser enseñanza media y más encima Técnico profesional, agregándole que el municipio tiene 13 colegios y éste es el único de enseñanza media. De modo que todo lo que el municipio planifique está centrado en la enseñanza básica”

“Además esta el tema de que existe una municipalidad que no tiene visión de enseñanza media, es una municipalidad que tiene seis escuelas básicas y un liceo, y este liceo donde yo trabajo es el único municipal de la comuna...Bueno y ahí hay un gran problema, porque nuestro liceo que ha perdido matriculas, es un liceo donde no se invierte entonces no hay visión de enseñanza media”

Algunas municipalidades han instalado equipos técnicos comunales con el fin de supervisar y apoyar la gestión educativa de los establecimientos municipales de la comuna. Desde el punto de vista de los liceos se observa una fuerte crítica a estas instancias, las que apuntan no sólo a la capacidad profesional de los equipos que realizan la supervisión, sino también al aporte que efectivamente pueden realizar en los establecimientos.

“Son los equipos de los municipios que van supervisar, hay gente en esos equipos hay mucha gente política y hay gente sin título, gente que a veces esta postulando sin título de nada ¡con qué ropa!”

“Entonces se produce un cuestionamiento de por qué no hay cambios en los liceos, ellos piensan siempre que el profesores deben lograr lo mismo que el Instituto Nacional. En ese estilo de cosas, y ahí estamos estancados y no vamos a sacar nada con proyectos si esa gente sigue ahí o no se le exige nada”

Tal como se ha constatado, en la relación entre el liceo y el municipio es especialmente sensible el tema de los recursos y también el manejo de los dineros, cuestión que no sólo se asocia al programa Liceo para todos o al funcionamiento de otros programas o iniciativas, sino en especial los dineros de la subvención y los fondos de mantención o reparación (que sirven para realizar reparaciones en los establecimientos una vez al año y que debieran manejar los propios establecimientos u otros recursos).

Los problemas señalados son diversos, dificultades en el flujo de la información, problemas en la llegada de los dineros comprometidos, tardanza en la llegada de insumos o materiales, incumplimiento de compromisos adquiridos por la municipalidad, entre otros problemas que dan cuenta de los constantes roces entre los liceos y sus sostenedores.

“Nosotros como Liceo producimos al mes entre 5 y 6 millones de pesos. Y hoy no tenemos ni la plata de mantención que da el Ministerio por concepto de subvención. Los internos producen una subvención muy alta pero no la recibe el liceo. Según ellos nosotros no nos tendríamos que meter”

“Cuando llega una ficha del ministerio para saber en qué se ocupó, tenemos que insistir al DAEM para responder, y hace dos años que devuelvo la ficha. Si a nosotros nos dicen “prioricen las necesidades, qué trabajos se van a hacer en el verano” se hacen, pero sin conocimiento nuestro de cuánto salió, cuánto se gastó realmente”

Esta dificultad asociada a los dineros se hace aún más relevante para los profesionales de los equipos directivos en el contexto de vulnerabilidad de los alumnos y las múltiples y a veces urgentes necesidades que tienen los liceos para poder enfrentar social y educativamente esa realidad. La percepción generalizada es que para poder tener mejores resultados es necesario contar con mayores recursos para llevar a cabo iniciativas y otros apoyos muy relevantes. En algunos casos la situación se percibe como un problema administrativo que denota falta de compromiso y en otros casos se manifiesta como una falta de compromiso que lleva a que no haya aportes para paliar necesidades consideradas como básicas.

Uno de los temas recurrentes en la conversación de los directivos de liceos se refiere a la autonomía con la que el propio establecimiento puede manejar sus recursos. Si bien se observa una gran heterogeneidad de estrategias, de alguna manera la mayor parte de los liceos ansía sistemas de administración delegada efectiva con la que podrían contar directamente con los recursos sin pasar por el filtro del municipio y todos los problemas asociados a la gestión municipal.

“Pensamos que si debe haber administración delegada porque hoy de acuerdo a la ley no podrían negarse. Pero para eso necesitamos que gran parte de la dirección esté de acuerdo y el problema es la administración de las platas. Habría que probar un tiempo, porque también se necesita un contador, que vale como 400 al mes, como 4 millones al año, ¿quién lo paga? Eso no lo tenemos”

“Eso es injusto porque después te preguntan "estrategias que utilizó el colegio para retener a los alumnos" y tu anotas todo. Todo lo hace el colegio y después el dinero va para allá. En enseñanza media la subvención va subiendo por curso a medida que egresan, pero el colegio no lo administra”

“Nosotros tenemos administración delegada entre comillas, porque es como mixta, las platas llegan igual al DAEM, que da un cheque para depositar al colegio. No toda la plata llega al colegio. Los dineros del fondo de reparación nunca han llegado al colegio, los administra el DAEM”

Si bien la mayoría de los liceos señala las dificultades que se viven en establecimiento y la ausencia del sostenedor o los problemas de relación con la municipalidad, no se trata de una situación generalizada. Algunos de los participantes de los grupos focales destacan el apoyo y el compromiso que el sostenedor ha ido adquiriendo en ciertas materias. Destacan los aportes en horas de directivos para el funcionamiento del liceo, horas docentes asociados a ciertos proyectos, el financiamiento de algún profesional o equipo de profesionales (por ejemplo en el ámbito psicosocial), la gestión para conseguir recursos con privados u otros apoyos que son ampliamente valorados en los liceos.

“Ha habido cambios, y mejoras, yo creo eso producto del interés del sostenedor de que el colegio mejore. Anteriormente el colegio funcionaba solamente con director, no había un inspector general, UT, orientador, el director trabajaba en todas las áreas y la verdad es que eso no se puede hacer, está demostrado, porque los cambios no son sustentables. Vemos que ahora es posible con el equipo formado y dispuesto a trabajar”

“Si tengo 15 primeros medios y 11 segundos medios son 26 cursos, son 26 horas más que el sostenedor tiene que cancelar. Y hasta este momento nos ha apoyado, esto depende de la gestión del director, de cómo justifique, y de la recepción que tenga el sostenedor en este caso”

No es fácil contar con el apoyo del sostenedor, los profesionales de los equipos directivos señalan que es necesario seducir o convencer a los Alcaldes o a los directores de educación municipal a partir de ciertos proyectos que puedan significar algún retorno al municipio.

“Dentro de lo que hemos logrado como escuela con el sostenedor ha sido interesante porque ha mostrado algunos resultados. Eso ha permitido que ellos nos apoyen con un programa de convivencia escolar El municipio nos ha apoyado”

La realidad de los liceos es bastante precaria y el apoyo que el sostenedor entrega, en particular el sostenedor municipal, no es siempre la que se espera dadas las necesidades de los alumnos y del liceo en general. La pregunta que surge entonces es por qué el liceo debe esforzarse tanto por conseguir los recursos o el financiamiento para los proyectos, cuando debieran concentrarse en brindar un mejor apoyo a sus alumnos y una mejor educación.

Capítulo III

La visión del sostenedor de liceos focalizados.

Análisis de las percepciones y juicios de algunos sostenedores de establecimientos focalizados a través del programa Liceo Para Todos.

Además de conocer las opiniones y percepciones de aquellos que componen el equipo directivo de los establecimientos focalizados que participan del programa Liceo Para Todos, se entrevistaron a sostenedores de dichos establecimientos, de manera de indagar en las temáticas asociadas a la focalización y la manera en que se asume por parte de quienes son los responsables de administrar y eventualmente de gestionar el desarrollo de la educación de dichos establecimientos⁴⁴.

1. HETEROGENEIDAD DE DESAFÍOS

Un primer elemento que se constata es la gran heterogeneidad de los contextos y territorios que administran los municipios⁴⁵, así como las diferentes realidades educacionales que éstos asumen. El tamaño de la comuna, la población, la cantidad de liceos y escuelas municipales, la cantidad de estudiantes en el sistema municipal, el presupuesto para educación, son algunos de los elementos que dan cuenta de esta heterogeneidad.

"El nuestro es un municipio pequeño de no más de 70 mil habitantes, una comuna semi urbana tiene una parte urbana y rural -todavía hay partes de cerros y de campo por estos lados"

"Tenemos dos localidades que suman más o menos 16 mil habitantes. -la comuna es pequeña, pero hay la singularidad de la existencia de estos dos pueblos y tiene sus propios elementos culturales y distintos entre ellos".

Se trata entonces de territorios diversos y heterogéneos, pero en donde en todos se perciben grandes carencias y necesidades de avanzar no sólo en educación, sino en el desarrollo comunal en su conjunto.

"Nosotros tenemos dos tipos de alumnos unos que viene que están en la periferia que es más vulnerable y el niño que vive mas al centro que no es tan vulnerable... pero igual es de un nivel medio, también tenemos colegios rurales"

"No hay que olvidar que somos una de las comunas más pobres dentro de la región, aquí atendemos una población bastante vulnerable, en el liceo y en las escuelas"

En este contexto de pobreza, vulnerabilidad, los temas como la lejanía a causa de la ruralidad, el consumo de drogas y alcohol, la maternidad en los adolescentes, la disfuncionalidad familiar, entre otros, requieren de municipios que asuman un rol activo porque son los problemas que aquejan a la población de su territorio.

"En el liceo no hay grandes problemas disciplinarios, no hay actividad delictiva, no es una marginalidad"

⁴⁴ Se realizaron 7 entrevistas a sostenedores de establecimientos de educación media que fueron parte del programa Liceo Para Todos en el año 2005 y que entregaron sus opiniones en los grupos focales realizados en la etapa anterior del estudio. Se trata de seis sostenedores municipales y un particular subvencionado, tres correspondientes a la región de O'Higgins y cuatro a la región metropolitana. Al interior del municipio, se entrevistó al un profesional responsable de la educación municipal, esto es, los directores coordinadores técnicos comunales de los Departamentos o Direcciones Municipales de Educación; en el caso del establecimiento particular subvencionado se entrevistó al gerente encargado de la asociación educacional.

⁴⁵ Cabe señalar que en vista que la mayor parte de las entrevistas se realizaron en el ámbito municipal, las apreciaciones que se realicen en este apartado estarán enfocadas principalmente a éste ámbito. Sólo en caso que existan importantes distinciones se hará a alusión a la información provista por el sostenedor particular subvencionado.

como la urbana, sino que es casi una marginalidad auto impuesta que tiene mucho que ver con las expectativas.”

“Esta comuna está considerada dentro de las comunas pobres y de alto riesgo... tenemos bolsones grandes de pobreza dentro de la comuna como también la tasa de delitos, de tráfico, etc.... es fuerte la realidad en esta comuna”.

Una de los elementos que da cuenta de la heterogeneidad de las comunas analizadas, que se relaciona con su composición demográfica, pero también con los desafíos que enfrenta el municipio en el ámbito educativo, es la relación entre escuelas y liceos.

“Es un liceo pequeño en la comuna, y tenemos 7 escuelas básicas y una escuela de párvulos. Aparte tenemos un jardín infantil, la biblioteca municipal y un conjunto de cosas relativas a educación que administra el departamento de educación”

“Seis liceos, veinticuatro escuelas básicas, una escuela de adultos. También hay una escuela especial, un parvulario y tres sala cunas. Tenemos también 4 colegios rurales”

“Tenemos 24 establecimientos educacionales, 1 liceo y el resto son escuelas”

Tal como se observa, se trata de comunas donde en general predominan las escuelas básicas y los liceos son pocos o sólo uno. Esto implica que se trata de municipios que se han ido especializando en administrar y eventualmente apoyar a escuelas básicas más que a liceos, que han ido generando los equipos y los instrumentos prioritariamente para apoyar a dichas escuelas.

Los sostenedores municipales asumen también el desafío de contar con una oferta educativa que sea atractiva para la población, porque de otro modo los alumnos migran hacia establecimientos particular subvencionados o se trasladan de comuna. Ya sea por razones demográficas o por la calidad de la educación, mientras algunos municipios se han visto enfrentados en los últimos años a fuertes procesos de reducción de matrícula, otros observan el aumento del número de alumnos a los que atienden. Es ahí donde el sostenedor tiene una mirada global de la matrícula comunal e intenta desplegar estrategias que permitan enfrentar los desafíos de matrícula de la mejor forma posible.

“Tenemos 16 establecimientos educacionales, la matrícula 2005 determino fueron 11 mil doscientos alumnos, hoy día tenemos un registro de 9 mil alumnos, sigue disminuyendo”

“El liceo ha duplicado su matrícula en estos años fundamentalmente gracias a políticas como la jornada completa, el tema del LPT y la obligatoriedad de la educación técnica (en las empresas, en el mundo laboral)”

2. LOS RECURSOS SIEMPRE ESCASOS

En este marco, los municipios despliegan estrategias para asumir de una mejor manera los desafíos educativos y sociales asociados a sus establecimientos educacionales. Si bien las realidades son heterogéneas, en opinión de los municipios se observa que los recursos son transversalmente escasos para asumir los múltiples desafíos que enfrentan.

Es compartido por los distintos entrevistados, que la subvención educacional que reciben los municipios de acuerdo al número de alumnos que asisten a clases, no es suficiente para enfrentar adecuadamente las necesidades de la población. Son variadas las críticas que apuntan en esta línea.

“La subvención escolar por asistencia, que es una aberración. Aquí en esta comuna cuando llueve los niños no van al colegio, no tienen ropa ni zapatos, eso evita que los niños vayan al colegio y el problema es que la subvención del estado es no es por matrícula”

“De la subvención del Estado nosotros la ocupamos en un 98% casi en sueldos de los profesores porque aquí tenemos profesores muy antiguos, de 20 años, de 15 años... se va la mayoría de la subvención en sueldos de esos profesores y por lo tanto no alcanza para mucho”.

En vista que los recursos son insuficientes, en la mayor parte de los casos, es el propio Municipio quien destina recursos complementarios para educación.

“En porcentaje de aporte a educación ahora es un 3% del porcentaje total del municipio, y ha ido disminuyendo el año 93 era un 11,5%. Hay un tema de mejoramiento financiero, en la administración y también que el municipio nos apoya en 40 millones al año pero además ellos nos apoyan en cosas que no se reflejan en el presupuesto total”

“Si lo miramos en forma macro la prioridad que tienen el municipio con respecto a educación es mejorar la calidad de educación y por este medio superar la línea de la pobreza. En ese aspecto se hace un aporte significativo casi del 15% del presupuesto total del municipio se destina a educación”.

En algunos casos se trata de aportes municipales que van destinados a cubrir gastos básicos y de funcionamiento que no se alcanzan a financiar con los dineros de la subvención, en otros casos se trata de aportes orientados a mejorar la educación de la comuna más allá de los temas de funcionamiento básico.

“El gran aporte financiero es de subvención del ministerio de educación, pero recibimos una subvención por parte de la municipalidad”

“Nuestro municipio tiene que hacer un aporte importante al servicio educacional, toda vez que somos herederos de la educación fiscal, y la subvención que aporta el ministerio no alcanza para cubrir todos los gastos... en el caso nuestro hay una transferencia importante del municipio que son aproximadamente 250 millones... que son para remuneraciones y gastos básico”

Estos aportes complementarios dependen en gran medida de la prioridad que tenga el ámbito educativo al interior de la Municipalidad y en particular por parte del Alcalde de turno.

“Hay una valoración de la Educación, es un tema prioritario con respecto a satisfacer las necesidades educativas de la comunidad. La voluntad de la alcaldesa es mejorar la educación en la municipalidad, aquí los profesores están al día en capacitación, en pago de perfeccionamiento docente, jornadas completas”

“Dentro de la gestión actual municipal, el liceo es prioridad, dentro de la gestión de este alcalde que es el segundo período que lleva, hay una relación bien fluida con educación y se ve en la transferencias de recursos mas que nada, ya que nunca ha significado gastos siempre lo han visto como una inversión en capital humano, en las personas que creemos que nos tenemos que jugar para que la gente Surja”

Si un Alcalde decide destinar una gran parte del presupuesto comunal a Educación, está dejando de lado el abordar otras necesidades de la comuna, por lo que se trata en la mayor parte de los casos, de una decisión que tiene implicancias políticas y estratégicas. La educación se convierte en una bandera relevante en la búsqueda de consolidar apoyo o asegurar la reelección.

“Pero la realidad es que después te encuentras con una realidad completamente distinta porque se encuentran con el tema de recursos, y te encuentras además que como autoridad política, alcaldes, concejales, tu ves que lo que inviertas en educación es poco visible y poco rentable y las necesidades son tan grandes”.

“Con el nivel central del municipio hay diferencias, porque somos el caballito de batalla que tiene los alcaldes y las autoridades en términos de recursos financieros”

“La subvención no alcanza para la implementación de los establecimientos, por esto el Municipio aporta 500 millones que es un monto alto. Podría ser plata que el alcalde hubiera destinado para hacer proyectos sociales, pero él ha dado esa prioridad a la educación, los otros proyectos se ven de inmediato, la educación no tiene el mismo ritmo del efecto, pero se invierte en eso”

Más allá de los aportes que entrega el municipio, esta situación lleva a que una parte importante de la gestión de la Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM) y del municipio en general, esté destinada a generar o conseguir recursos complementarios a la subvención que permitan desenvolverse de una mejor manera sin afectar demasiado el presupuesto municipal total. Tal como se observa, esta situación no es distinta a la estrategia que utilizan los establecimientos educacionales para allegar recursos y proyectos.

“Por esto mismo del tema presupuestario, se nota que la alcaldesa le da mucha importancia al desarrollo y avance en la educación porque busca hartos apoyos, así con mas recursos se pueden integrar y atender en mejores condiciones a los estudiantes”

Los distintos sostenedores (en este caso tanto municipales como particulares subvencionados) despliegan estrategias que les permitan acceder a recursos que mejoren la calidad educacional y de vida de los alumnos; destacan los proyectos en el ámbito de la salud, drogas, con la empresa privada u otros actores que aportan directamente a través de recursos y donaciones, como también a través de otros programas o proyectos del Estado que se instalan en los establecimientos.

“También hemos tenido proyectos con el empresa privada, hemos contactado y postulado a proyectos con la empresa privada y con Fundaciones como Belén Educa y esto principalmente porque los recursos municipales no son suficientes”.

“Para implementar la JEC tuvimos que realizar alianzas con la empresa privada para poder implementar las escuelas”

“Estamos vinculados a la JUNAEB y recibimos la ayuda, también estamos con la Universidad Andrés Bello en trabajos para mejorar el tema del déficit que tienen los niños y trabajar con los padres. Otro grupo es el Rotary o los leones que ellos también nos hacen un chequeo a los chiquillos y nos entregan anteojos para los niños”

“También con JUNAEB, programas de consultorios, y los vínculos y apoyo han sido buenísimos. Es una coordinación sistemática, nos reunimos todos los meses y en cada escuela y liceo hay un encargado del tema de salud que pasa desde la revisión en el dentista hasta las campañas de vacunación”

3. LA ORGANIZACIÓN DE LAS TAREAS DEL SOSTENEDOR

La principal función de los sostenedores es indudablemente la administración de la Educación y la mayor parte de las acciones que realizan las direcciones de administración de educación apuntan a esa línea.

Sin embargo, tal como se expresa en los testimonios de los encargados, además de las tareas de administración de la subvención educacional (contratación y pago de sueldos docentes, mantención de establecimientos, concursos docentes y directivos, entre otros) y fiscalización del adecuado uso de los recursos entregados, los municipios han ido asumiendo otras tareas asociadas al mejoramiento de los resultados de educación.

“El departamento en su origen es administración, significa que nosotros nos dedicamos al tema financiero de personal y todo lo que tiene que ver con los concursos de profesores y directivos, pero a eso se le han ido agregando mas cosas”

“Lo que nos compete es mantener los colegios... dejarlos bonitos, hacerlos agradables para los niños”

“Aunque somos un departamento administrativo, no se nos olvida que el objetivo principal es el mejoramiento en la calidad de la educación, por lo tanto nosotros estamos metidos también en ese tema, en el sentido de fiscalizar y apoyar los programas de perfeccionamiento y todo lo que sea el proceso de innovación pedagógica”

Tanto los establecimientos particulares subvencionados como municipales, han tenido que generar instancias e instrumentos que les permitan brindar apoyo a los establecimientos bajo su alero. La manera en que se organizan y se hacen cargo de ese desafío es diversa y responde por una parte a las necesidades de la comuna, al número de establecimientos que atiende, a los recursos con los que cuenta y el enfoque de apoyo que el sostenedor entregue.

“El Departamento lo hace todo, desde cambiar una goma hasta administrar los recursos. Cada una de las escuelas tiene su propias características y de manera sistemática se van desarrollando las acciones que se deben realizar con los establecimientos para apoyarlos”

“En las mañana yo distribuyo el trabajo, los orientadores cada uno tiene dos escuelas, y yo tengo el liceo y lo que hacemos es como un sistema de tutoría a los establecimientos ... hay actividades programadas y otras que salen día a día”

Es así como se observa que cada sostenedor municipal ha buscado una manera distinta de organizar su trabajo. Por ejemplo, uno de los sostenedores entrevistados cuenta con un equipo compuesto por cuatro profesionales definidos como coordinadores técnicos, lo que junto a un equipo de dos administrativos realizan las funciones de administración y apoyo del conjunto de los establecimientos. Otro de los sostenedores cuenta con un equipo de cuatro administrativos (dos secretarías, un auxiliar y un contador) y dos profesionales destinados exclusivamente al apoyo técnico de los establecimientos de la comuna. En el caso del sostenedor del liceo particular subvencionado focalizado, se trata de un equipo pequeño donde está el director, una psicóloga y un profesional que se hace cargo de la parte financiera más el

apoyo administrativo, cabe señalar en este último caso, que la Sociedad tiene otros establecimientos educacionales con quienes coordinan ciertas tareas.

"En torno a al departamento de educación funciona un director de educación, 4 funcionarios coordinadores dos de ellos son técnicos y dos de ellos son administrativos. Además hay seis administrativos (secretarias, junior) y un encargado de adquisiciones"

"El núcleo de la sociedad educación es el gerente general, gerente en educación que soy yo, mi hija es psicóloga y mi hijo es el área de finanzas, nosotros tenemos un proyecto educacional... en la línea de educación con respeto las personas"

"Tenemos una coordinadora en la oficina que esta en constante contacto con los otros profesionales, con los profesores de los liceos, con los directores, con los profesores jefes de los alumnos y con los profesores diferenciales"

"Aquí yo tengo la coordinación técnica a cargo de una curricularista, tengo una educadora de párvulos, otra educadora diferencial, y dos profesionales más de área técnica que trabajan con apoderados y convivencia, y otro que trabaja el apoyo del desarrollo profesional y medio ambiente. Hay también un coordinador de cultura y otro de integración, y ahí hay otro equipo especializado para integración"

Llama la atención que aquel sostenedor que tiene la calidad jurídica de Corporación Educacional es quien señala contar con mayores recursos técnicos para apoyar a los establecimientos que están bajo su tutela administrativa. También se señala que cuenta con una mayor holgura financiera por la misma razón.

"Nosotros no estamos insertos dentro de la municipalidad, porque estos no son DAEM esto es la corporación municipal la municipalidad le entrega la responsabilidad de administrar la educación a la corporación. Las corporaciones tienen más autonomía que los DAEM"

Tal como se observa, cada uno de los sostenedores escoge una aproximación distinta de acuerdo a las necesidades de su población y posibilidades financieras, técnicas y hasta jurídicas.

Se observa que la mayor parte de los sostenedores entrevistados menciona que cuentan con profesionales en calidad de "técnicos" (ya sean coordinadores, profesionales, encargados) que asumen funciones más allá de lo administrativo. Si bien el alcance pedagógico y la labor efectiva que realizan estos profesionales técnicos varía de un sostenedor a otro, es importante constatar que todos entienden estas funciones como un "valor agregado" de la comuna o el sostenedor a los establecimientos.

También es importante señalar, que sólo uno de los sostenedores entrevistados señala contar un con coordinador técnico exclusivo para educación media, ámbito en el cual se ha concentrado esta indagación. Esto se debe en parte a la relación numérica de escuelas y liceos antes mencionada, pero también puede deberse a que el perfil profesional necesario para apoyar pedagógicamente a un liceo puede ser más escaso que el de las escuelas.

"El equipo de educación trabaja para todos los establecimientos, sin distinción entre básica y media, el trabajo en terreno es distinto pero el equipo es el mismo"

En complemento con la unidad de organización básica que ha definido cada uno de los sostenedores, éstos suelen apoyarse de otros actores ya sea en el desarrollo de programas o proyectos específicos como para cubrir las necesidades que se identifican en los

establecimientos y que el sostenedor, en su estructura original, no es capaz de asumir. De esta forma los sostenedores recurren a la contratación de equipos y profesionales externos, psicólogos, orientadores, psicopedagogos, entre otros.

“Son muchos los actores... hay algunos estables y otros momentáneos como ahora que acabamos de firmar un convenio con una Universidad del sector para prácticas pedagógicas con los alumnos de media, también hay una consultora externa que va a capacitar algunos alumnos nuestros que egresan del liceo y que se quedan ahí no mas por las condiciones económicas, entonces los vamos a capacitar en el área que tenga relación con la productividad de la comuna, bien específico y que este al alcance de ellos”

“Existe una red con un centro de diagnostico, COSAM está el previene, desarrollo comunitario, departamento de salud... es un apoyo constante y se pone en movimiento de acuerdo a las necesidades pero siempre se está al tanto, siempre se sabe de lo que esta pasando... todas funcionan con programas establecidos pero a veces hay emergencias... y ahí se activa de forma mas masiva”

“Además de esto tenemos un equipo medio rotativo que es el de integración y ahí tenemos jornadas parciales de psicóloga, psicopedagogía que es la que coordina el proyecto, una kinesióloga y más dos profesores que son especialistas en déficit intelectual, visión, etc. Que van rotando en las escuelas y los liceos y también ocupan esta dependencia. Ahora nosotros también vamos a contratar un jefe técnico comunal”

Además de las alianzas con fundaciones, empresas privadas y otros organismos, algunos sostenedores han destinado importantes esfuerzos a incorporar a la comunidad al proyecto de la comuna y de cada uno de los establecimientos.

“Le estamos dando bastante importancia también a la relación con los centros de padres y a los consejos escolares, tanto es así que en esta comuna los consejos escolares tienen facultades resolutorias en algunos temas”

4. LOS ESTABLECIMIENTOS COMO UNIDAD AUTÓNOMA Y EL APOYO DEL SOSTENEDOR

Si bien los sostenedores municipales cuentan con equipos y estructuras especialmente destinadas a apoyar a los establecimientos educacionales (tanto en temas administrativos como técnico pedagógicos), se señala que el establecimiento educacional es una unidad que cuenta con autonomía y que por lo tanto el rol que pueda tener el sostenedor pasa a ser de facilitador, apoyo o soporte.

“El municipio en general cumple un rol de apoyo, de colaboración, de facilitar los procesos y maximizar los recursos... y de ayudar por sobre todo”

“Cada establecimiento educacional tiene su proyecto educacional interno... estos tienen su propia gestión, curso de profesores, director, jefe técnico, etc. necesidades técnicas, materiales. Yo creo que los establecimientos en base a su propias propuestas podrían ser casi autónomos, nosotros somos como un apoyo, colaboradores, fiscalizamos pero por sobre todos somos ayudantes”

Al menos se identifican tres dimensiones en las cuales se juega dicha autonomía y los apoyos o soporte que entrega el sostenedor. La primera se relaciona con la manera en que los establecimientos asumen la oferta de iniciativas y programas y el rol que le cabe al Municipio en ese proceso. Una segunda dimensión está asociada a la administración de los recursos del establecimiento y el hecho que los liceos cuenten o no con facultades delegadas para administrarlos. Y una tercera mirada está asociada al proyecto educativo de cada uno de los establecimientos y también a la existencia o no de un proyecto comunal de desarrollo de la educación.

En el fondo lo que está en juego es la manera en que el liceo o los establecimientos en general son o no capaces de hacerse cargo de su propio desarrollo, así como el rol que juega el sostenedor (ya sea municipal como particular subvencionado) en esa ruta. De esta manera se observa una tensión entre la autonomía del liceo y los apoyos del sostenedor, un juego no resuelto.

Una expresión de la autonomía es la manera en que aceptan y asumen programas e iniciativas que se le ofrecen al establecimiento. En algunos casos los establecimientos definen libremente los proyectos que deciden asumir y el sostenedor no se involucra mayormente en las decisiones que toman las escuelas y liceos, mientras que en otros casos el sostenedor reconoce cierta incapacidad de los establecimientos para gestionar adecuadamente la oferta e intenta realizar un apoyo a la manera en que se seleccionan los programas.

“Todo lo que significa aportes a los liceos y las escuelas, ellos lo toman, no se discrimina en qué tanto les sirve, si esta es la oportunidad o si es mejor esperar, les cuesta digamos equilibrar esa parte y si no hay una buena cabeza que logre ordenar eso, para abajo se pierde todo eso. Yo creo que igual hay buenas iniciativas, la gente mientras sea experta y con un buen liderazgo siempre van a hacer un aporte, si el tema importante es cómo se lleva a cabo el proyecto y cómo se estructura dentro de la realidad del establecimiento”

“Antes ellos llegaban y por su propia cuenta elegían los proyectos, ahora estamos tratando de involucrarnos más porque a veces no tienen criterios claros, o sea tomar el programa de niñas embarazadas cuando son dos niñas embarazadas al año no es tan necesario como es acá el tema de las drogas...no voy a hacer un proyecto cuando no hay problema, y dejar un problema como drogadicción que es un tema en esta comuna”

Otra manera en que se concibe la autonomía de los establecimientos respecto de los sostenedores es en el ámbito de la administración financiera. En especial en el caso de los liceos la concepción sobre la autonomía pasa por la discusión sobre la existencia o entrega de facultades delegadas al establecimiento. Esto implica que el liceo no sólo se hace cargo de los temas pedagógicos, sino también asume las tareas administrativas asociadas a su unidad.

Al respecto las opiniones de los sostenedores son muy variadas, mientras algunos señalan que es importante ir avanzando en esa dirección, aunque sea a través de pequeños pasos porque se reconoce la necesidad de que cada establecimiento funcione como una unidad de costos y se haga cargo de su gestión.

“El liceo tiene autonomía en la gestión misma, hemos variado la dinámica y hemos estado más cerca porque no se le puede dejar tan solo... Nosotros estamos permanentemente supervisando y orientando y además consideramos que ellos deben tener autonomía pero nosotros debemos estar al lado”

“El Departamento Municipal de Educación no está imponiendo decisiones ni tampoco disponiendo de los recursos que se le han asignado al establecimientos, no puede utilizar los recursos de ellos.. Ellos tienen deciden por sus propios recursos”

Otros sostenedores destacan las dificultades y en especial los riesgos que tiene un traspaso de dichas funciones y por lo tanto son menos proclives a entregar la administración financiera a los establecimientos.

“El riesgote las facultades delegadas es que si las personas del liceo no tienen experticia en el tema igual uno va a terminar pasando plata aparte. Ahora nosotros administramos todo lo del liceo menos la caja chica”

“Cualquier establecimiento educacional debe tener un muy buen equipo de gestión, con perfeccionamiento y conocimiento claros de administración, no es llegar y pasarles 300 millones.. Yo creo que uno les debe dar plata solo para el tema de pago de cuentas, debe tener una madurez como institución. No cuentan las facultades delegadas porque aún no se han dado estas características”

“Los establecimientos se vieron haciéndose cargo del sistema contable, con la administración delegada se ahorran en algunas cosas pero el sistema es mucho más difícil. Algunos piden la administración delegada pero al tiempo ven que es difícil de llevar, entonces los directores dicen que no quieren el dinero sino que les compremos tal cosa por Chile Compra. No quieren manejar dinero. Hay riesgos de desfalcos, robos, estafas. Hoy ningún establecimiento de la comuna tiene ni quiere administración delegada”

Una tercera dimensión en la que se expresa la búsqueda de autonomía y capacidad que tienen los establecimientos de generar un proyecto consistente, está referida al proyecto educativo institucional de cada establecimiento, así como la existencia o no de un proyecto desarrollo comunal en educación.

Los sostenedores reconocen que gran parte de los establecimientos han elaborado su PEI (proyecto educativo institucional), pero éste no necesariamente es un proyecto que se aplica o guía de manera efectiva la gestión del establecimiento.

“Ellos igual tienen su proyecto educativo escrito en el papel, pero en la práctica los proyectos educativos están inoperantes, están inactivos o funcionan en algunas cosas o en cosas que se han realizado pero que cuando se evalúan no están siendo efectuadas. Además que no es un proyecto que conozcan todos, desde el portero hasta el director, es algo que está en la oficina en el cajón”

Desde la mirada de los sostenedores, que los establecimientos cuenten con un PEI es un elemento que puede aportar a la gestión educativa, pero es algo que no lo asegura. De hecho, se reconoce la importancia de los elementos asociados a la gestión escolar y el liderazgo en general, como factores relevantes a la hora de hacer efectivo un proyecto de desarrollo institucional, y por lo tanto, la manera en que el establecimiento se hace o no cargo de su propio desarrollo.

“Esto igual yo lo asocio directamente con el liderazgo en los equipos directivos, mal liderazgo o falta de liderazgo obviamente va a provocar desorden o mal trabajo”

“El liceo tiene un PEI bastante elaborado, corresponde a los intereses y al diagnóstico permanente que se efectúa. Tienen ellos un equipo de gestión participativo, eficiente y que está siempre en contacto con nosotros. Tienen también bastante participación del centro de padres”

Asimismo, se observan interesantes procesos que ayudan a los liceos a generar proyectos de desarrollo que cuenten con el apoyo de la comunidad en su conjunto. En la medida que los proyectos nacen de la comunidad y son compartidos, es mayor la probabilidad que pueda ser implementado y no quede en un cajón.

“Con el sistema de aseguramiento de la calidad, hoy el director no está sólo, no hace lo que quiere. Están los Consejos de Profesores, el Equipo de Gestión. Los profesores tienen que aprobarlo, el Consejo Escolar, compuesto por profesores y estudiantes, tiene que discutir y aprobar el proyecto del establecimiento. Por lo tanto las decisiones pasan por todo el liceo, no es la voluntad del director”

De la misma manera que ocurre con cada establecimiento, al interior de cada municipio no necesariamente existe un proyecto de desarrollo comunal de educación que sea capaz de orientar las acciones en ámbitos determinados. Si bien formalmente los municipios deben elaborar un PADEM (plan de desarrollo educativo municipal) que orienta su accionar por un determinado período de tiempo, en la práctica éstos no operan como una verdadera carta de navegación.

Algunos de los entrevistados reconocen que cuentan con lineamientos para la educación municipal, pero que no se constituyen como un proyecto articulado. De ahí la necesidad de contar con una política comunal de educación que oriente su trabajo.

“No tenemos lo que podría llamarse una política comunal de educación, lo que tenemos son algunas propuestas de trabajo y no hay una visión estratégica central como municipio sino que como departamento hemos delineado formas de trabajo acotándonos a lo que son las políticas nacionales. Pero no existe una política comunal al respecto.”

A juicio de algunos sostenedores, es muy importante contar con una mirada de desarrollo comunal, en especial en el caso de los liceos porque parte importante del desarrollo comunal también se juega en la capacidad de responder a las demandas del sector empresarial y productivo. En varios casos, los sostenedores municipales tienen injerencia en la definición de las modalidades de educación que se imparten en los liceos (técnico profesional y / o científico humanista) así como las especialidades que se enseñan en el caso de los liceos técnico profesional.

“Tenemos dos especialidades en el área técnico profesional, una es vestuario y la otra es construcciones metálicas, y también creemos que el próximo año podríamos estar implementado la tercera especialidad que es gastronomía, ya que esta comuna apunta a transformarse en una comuna turística... además que va hacia un proyecto ecológico”...

En algunos casos, las carencias de los establecimientos son muy patentes que instan al sostenedor a involucrarse de manera activa en búsqueda de una solución. Generalmente la el rol que asumen en estas transformaciones se acota a su rol de administrativo de la educación, pero donde también están presentes los elementos de la gestión escolar y el foco en el desarrollo de los aprendizajes. Sin embargo, pese a identificar las carencias, a veces el sostenedor no cuenta con las herramientas para apoyar al liceo o se topa con dificultades que le impiden incidir mayormente.

“En el otro liceo no se ha podido hacer nada, aunque la situación es compleja en ese liceo, no encontramos la forma como arreglarlo. La evaluación fue mala un 95% de la comisión externa los evaluó con cero, es decir no hay prácticas de nada en ese liceo, no hay hecho nada, no se han evaluado ni tienen resultados positivos. Los resultados de la PSU dan pena y yo creo que este año ya el liceo está haciendo crisis por todos lados. Y el problema es que el sistema te obliga mantener al director de ese liceo, está recién un año y viene de antes con concurso ganado así que le queda cuatro años a el todavía”

Tal como se observa, se trata de realidades muy heterogéneas tanto entre establecimientos da cargo de un sostenedor como en la realidad entre municipios. Hay ciertos establecimientos y también ciertos ámbitos en donde se avanza en autonomía, pero también hay otros en donde es necesario un apoyo por parte del sostenedor. Asimismo, en base a las entrevistas realizadas se observa que la percepción que tienen los sostenedores respecto de su propio rol también es diversa.

5. PERCEPCIÓN DE LA FOCALIZACIÓN Y LICEO PARA TODOS

Al indagar sobre la percepción que tienen los encargados de educación sobre la focalización de los apoyos del Ministerio de Educación en determinados establecimientos, en términos generales, los entrevistados señalan estar de acuerdo con las estrategias de focalización hacia establecimientos donde los alumnos presentan condiciones de vulnerabilidad.

“Yo creo que es bueno que focalicen, aunque no lo tengo muy claro, no sé qué es lo que persigue, pero yo creo que para el liceo es una buena postura para los liceos de bajos ingresos, para que puedan salir de su medio y llegar estudios superiores”

“Esos dos liceos son liceos para todos... son dos liceos bastante difíciles desde el punto de vista administrativo y desde la convivencia, hay mucha pelea, mucha suspensión, no ha andado bien, ellos necesitan apoyo”

Sin embargo, esta mirada de aprobación a la estrategia inicial tiene una segunda cara que es bastante crítica al tipo de apoyo focalizado que se ha brindado a los establecimientos y en particular a los liceos a través del programa Liceo Para Todos.

Las críticas que realizan los sostenedores de los liceos para todos al programa se concentran en tres ámbitos: un primera esfera de comentarios son respecto de la polémica beca que se entrega a los alumnos en situación de vulnerabilidad; un segundo ámbito se centra en la dificultad para avanzar en temas pedagógicos; y un tercer lugar asociado a la estructura del programa y su modo de funcionamiento.

En relación a las críticas que realizan los entrevistados a la beca que se entrega a los alumnos en situación de vulnerabilidad, al igual que lo que se menciona por parte de los profesionales de equipos directivos, algunos sostenedores son reticentes al un concepto de beca no tradicional.

“Por una parte yo considero que es un buen proyecto, pero hay criterios que no me cuadran como es el concepto de beca. El liceo premia o te beca al alumno con mayores conflictos, y se me produce un contrasentido, porque yo tengo el concepto de beca para el mejor, y acá le dan una beca al que falta, al que repite, al que le va mal en las notas, entonces me cuesta todavía aceptar esos conceptos.”

“Constituye un estímulo negativo para los demás, es complicado, porque en el liceo se da que dicen -este es más flojo y le dan mas plata- y es un poco así porque no hay una beca al merito”

Por otro lado, hay algunas críticas al funcionamiento de la beca en sí, especialmente a la modalidad de seguimiento que se establece por parte del programa para quienes tienen financiamiento a través de la beca.

“El tema de que al niño se le ponga en la libreta una cantidad de dinero y que el niños sin rendirle cuentas a nadie y tenga la oportunidad de satisfacer sus necesidades, eso es bueno... pero el acompañamiento flaquea, es muy importante sugerir y orientar un poco al niño”

Un segundo conjunto de críticas y comentarios al programa Liceo Para Todos apunta especialmente a la dimensión pedagógica. Existe la percepción compartida por un conjunto de sostenedores que el foco del programa no debiera estar sólo en los temas de carácter psicosocial (que es la percepción compartida), sino también es necesario abordar los temas pedagógicos, ámbito en el cual observan deficiencias importantes.

“En una frase yo lo leo así -lo importante es que lo niños se queden y sean felices no importa que no aprendan- esa es la sensación que a mi me queda de estos años de LPT, donde habían bases sólidas en el área pedagógica, curricular, técnica, habían cimientos fuertísimos de lo que era el MECEMedia y no se aprovecharon, hicieron borrón y cuenta nueva y ahí mas perdimos que ganamos”

“En el apoyo pedagógico como tal no se ha desarrollado lo suficiente. Desde mi punto de vista la nivelación repositiva no sé si funciona tanto, además que no sé si es en primero medio donde se tiene que hacer la nivelación repositiva, por qué no antes... nos pasamos más de un semestre con la nivelación repositiva y después en segundo medio tenemos que nivelar primero medio porque no alcanzaron a ver todos los contenidos que corresponden a ese nivel y tienen un déficit considerable... y seguimos entonces teniendo niños con déficit e inseguridades en los conocimientos”

“Creo que no se concretizó una propuesta pedagógica del LPT... estuvieron los pilotos y que no resultó, nunca hubo una respuesta concreta en lo pedagógico para estos liceos”

Un tercer conjunto de comentarios y críticas al programa están referidas al diseño y / o al funcionamiento del programa Liceo Para Todos. Para algunos sostenedores se trata de un programa que no cuenta con un foco claro, que no tiene una estructura integral o global que permita entender la propuesta como una unidad, en ese sentido perciben el LPT como algo poco articulado o que no considera todos los elementos necesarios para hacer una buena intervención. De alguna manera se percibe que el programa no logra abarcar los problemas de los que dice hacerse cargo.

“Y nos quedamos en puras cosas chicas, aisladas, dando vueltas... desde el programa no hay una propuesta clara, independiente de los problemas de cada liceo, la propuesta no es clara y más encima es como de a gotitas, una cosa por acá otra por acá... no hay un sentido. Se quedaron en algo muy asistencial, de asegurar los doce años pero no necesariamente mejorar la calidad.”

“A ver yo creo que algo que entorpece en este sentido es la forma de trabajo del gobierno; lo que se plantea con LPT es una buena idea, pero en la práctica no sirve de mucho, como le decía no sacamos nada en becar, dar plata y pedir rendición de cuentas si no vamos a acompañar a los chiquillos y no vamos a asistir a los docentes. Es un proyecto que no se fija realmente en el contexto de los estudiantes”

“De todas maneras que es necesaria una política de focalización, asistencialidad y supervisión, de eso no hay duda, pero también es necesaria una ayuda más directa no sólo en recursos sino que también en los aspectos psicosociales”

“Yo tengo mis aprensiones con LPT desde sus inicios, porque creo que la única línea fuerte, porque han tenido la otra pero no la han desarrollado, pero esta fundamentalmente basada en la asistencialidad, en la retención, que obviamente son la base del programa”

Esta crítica tiene que ver con la manera en que funciona el programa. A ojos de algunos sostenedores es un proceso administrativo que no está lo suficientemente supervisado.

“Mucho más nombre que para lo que sirve en realidad el programa, yo pienso que le falta fiscalización y evaluación. Al final de cuentas lo que hace LPT es aprobar un proyecto, se les pasa plata y después lo único que tiene que hacer el liceo es rendirle cuentas una vez terminado el programa. Aquí el ministerio pasa plata y después de dos años pide rendición de cuentas entonces entre medio que pasó. Para mí eso es plata perdida.”

“Yo creo que el liceo para todos no sirve porque aparecen platas por ahí y es un puro desorden de los estudiantes, van a puro chupar, no conocieron ni el congreso; puedo ser muy crítico pero la asistencialidad tiene que tener un estudio y un vuelco serio, creo que se tienen que ver el tema por otro lado”

Es importante señalar que en algunos casos la mirada crítica contrasta con el nivel de conocimiento que tienen los entrevistados (tanto municipales como particular subvencionado) del propio programa y de la estrategia de apoyo en general. De alguna manera el programa Liceo Para Todos es una iniciativa que se aborda directamente con los liceos, y respecto del cual las direcciones de educación no se involucran mayormente; se entiende que al igual que otros programas que se desarrollan en los establecimientos, son los propios liceos los responsables de su implementación.

“En la medida como es un proyectote gobierno, yo no tengo mucha injerencia... se entiende más directamente con el liceo soy como un mediador paso la palta y riendo cuentas...”

“Mira el municipio como estructura no se involucra en las iniciativas LPT, solo en las gestiones de los liceos cuando se requiere. El departamento está pensando en integrar un jefe técnico para poder apoyar en los temas como nivelación reconstitutiva y otras iniciativa, pero en verdad el tema del LPT lo maneja el liceo y nosotros sólo tenemos una visión global del asunto”

Al no involucrarse directamente, se identifican algunos sostenedores que tienen una mirada muy general y de mera observación del proceso que viven los liceos a través del programa Liceo Para Todos. En este sentido, muchos de los comentarios y opiniones vertidas se realizan desde un desconocimiento del programa en sí mismo.

Esta situación puede llevar también a que algunos sostenedores tengan una visión administrativa del programa LPT, así como probablemente se administran otras iniciativas que provienen del Ministerio de Educación u otros servicios.

“EL LPT consiste en Jornadas, Capacitaciones, Materiales, material didáctico. Las cosas que se financian con el dinero del programa. El dinero viene delimitado, por el plan. El plan programa las actividades y el presupuesto”

“Es muy positivo el apoyo, el dinero que entra palea en parte lo que no puede hacer el Municipio. Nuestro rol es retirar el cheque que envía el Ministerio a través de la municipalidad para el liceo, traspasarlos al director. Se traspasan todos los recursos asignados. -Luego del programa piden la rendición de gastos a nosotros, y nosotros se la pedimos al director y luego la presentamos”.

Todos los entrevistados coinciden en que uno de los elementos clave para tener mejores resultados en la educación media focalizada es trabajar con los docentes que están en contacto con los alumnos. En este sentido se reconoce una importante demanda de capacitación no sólo en temas pedagógicos sino también en las capacidades de los profesores para hacerse cargo de realidades difíciles como las que enfrentan en los liceos focalizados.

“Lo otro es que hay que integrar en esto a los profesores, el cuidado y la ayuda por medio de capacitaciones para los docentes, para mejorar las expectativas también de los profesores no olvidemos que estamos trabajando con un sector bastante complejo de la población total”

“La focalización es fundamental... pero debe ser una política educativa común e integral... yo creo que aquí hay que como dicen los chiquillos -hay que entrar a picar- y creo que lo primordial es el tema institucional y el trabajo directo con los docentes, eso es lo que hay que integrar, centrarnos en los chiquillos pero también fortalecer los que están en contacto con ellos.”

“Deben cambiarse las formas de apoyo, ir más a lo puntual, a la capacitación, cambio de mentalidad de los profesores y puedan tener una apertura en el trato de los alumnos, y que ellos mismos puedan lograr que los estudiantes aprendan...”

Finalmente algunas de las sugerencias que indican los sostenedores de los establecimientos en relación al programa, aluden a una mayor incorporación de los sostenedores en el proceso del programa Liceo Para Todos, cuestión de participar no sólo en las instancias administrativas, sino también en la definición de la estrategia de trabajo que decide el liceo.

“Me gustaría que el coordinador técnico del DEM participara más del proyecto que están haciendo. En la elaboración del Plan para el LPT. No llegar sólo a la firma sino a la elaboración previa”

“Lo que hace LPT creo que es bueno, eso si yo integraría más cosas. Uno no puede decir que es malo lo que se entrega, los liceos necesitan de ese apoyo pero si se puede decir que a veces faltan mas cosa, falta escuchar más a los que conocemos las realidades locales”

6. LA RELACIÓN CON EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Un primer elemento que se constata es que el Ministerio de Educación tiene muchas caras. Existen alusiones a la relación con el Ministerio de Educación del nivel central como aquel actor más distante, pero que tiene incidencia en los temas estratégicos de la educación; por otro lado, se plantea la relación que tienen los sostenedores con los departamentos provinciales de educación (DEPROV), las que en algunos casos son positivas y en otros no lo son tanto. Finalmente se constata la ausencia de referencias al nivel regional de educación.

“La relación que tenemos con el Ministerio es normal, el ministerio cumple con sus obligaciones y nosotros también, aunque podría mejorar. Con la dirección provincial tenemos muy buenas relaciones y avances”

“Nosotros nos relacionamos con el Ministerio a través de la Oficina Provincial de Educación (DEPROV). Con ellos la relación es muy buena, nos conocemos hace mucho tiempo, trabajamos juntos. Nos apoyamos. Los coordinadores del DEM también tienen muy buena relación con ellos, con todos los de la DEPROV”

“Yo tengo una estrecha relación con el ministerio, desde la supervisión hasta donde se hacen las políticas educativas, un contacto diaria con personas que trabajan en el ministerio. Y eso es fundamental para el municipio porque se traduce en proyectos concretos, este es un municipio donde no hay plata...casi presupuesto cero, entonces el ministerio no me puede pasar plata, pero si beneficios; hay una propuesta de un perfeccionamiento gratuito para tantas personas y lo tomamos, van a levantar un piloto y me avisan y yo lo evaluó y lo tomamos... son en esas cosas que nos entregan directamente y son buenas y las aprovechamos”.

Estas distinciones sobre los niveles y caras del Ministerio de Educación, hace difícil identificar la naturaleza de las relaciones que se establecen con los sostenedores, los actores que participan y el alcance que pueden llegar a tener dichas relaciones. Al parecer, cada municipio toma su propio camino.

Por otra parte el tener una buena o mala relación con algunas de las instancias del Ministerio de Educación es un punto de partida, pero no implica necesariamente que exista un trabajo conjunto o articulado entre el sostenedor y el Ministerio o que el trabajo de apoyo técnico que se realiza a través del sistema de supervisión sea conocido o compartido por el Municipio. De hecho en algunos casos sólo se trata de una relación que tiene un carácter administrativo y donde no hay mayor involucramiento por parte de los sostenedores en otras materias.

“La DEPROV con sus supervisores, por parte del MINEDUC forma parte de asistencia a los establecimientos educacionales críticos; se hacen gestiones desde el municipio que tienen que ver mas con ayuda materiales, donaciones”

Sin embargo, en algunos casos, los entrevistados de los municipios señalan que la relación con el Ministerio ha ido avanzando hacia un trabajo conjunto y articulado. Esto implica aprovechar los equipos técnicos que se han ido instalando en el Municipio, para trabajar de manera articulada con las direcciones provinciales de educación, en especial en materia de supervisión y apoyo técnico a los establecimientos.

“Los jefes de la Provincial han sido innovadores. Ellos saben que no pueden controlar toda la parte técnica, porque en el sistema educacional estrictamente el ministerio ve la parte técnica pedagógica y el Municipio la administrativa y gestión. Pero a la provincial no le alcanza para supervisar todo en lo técnico pedagógico, y si o hay ayuda mutua no avanza. Se ayuda a la supervisión. Llegan materiales para que el DEM y sus coordinadores también ayuden en la supervisión y las tareas de la DEPROV. No existen celos entre la DEPROV y el DEM, sino cooperación”

Es importante constatar que algunos sostenedores señalan que el color político es un elemento que influye de manera importante en la relación que se tiene con el Ministerio de Educación con ellos. Al parecer, el Ministerio de Educación no apoya de la misma manera a los municipios cuyos alcaldes pertenecen a los partidos de la Concertación de Gobierno que a quienes pertenecen a la oposición al gobierno. Esta situación implica que no todos los municipios cuentan con un apoyo técnico por parte del Ministerio de Educación de la misma naturaleza, frecuencia o calidad.

“En verdad a nosotros como comuna de la oposición se nos deja mas de lado... y nos hemos acostumbrado a trabajar mas solos, mas autónomos, aunque las relaciones con el Ministerio son distantes; pero con que nosotros hagamos nuestro trabajo bien y ellos cumplan con su parte no interesa tener mayor relación”

Se observa que cada sostenedor (ya sea municipal como particular subvencionado) establece una relación con el Ministerio de Educación a través de distintos conductos y que tiene sus énfasis. Algunos sostenedores ansían mejorar los canales de comunicación con el Ministerio para asegurar que ciertos procesos funcionen adecuadamente, otros sólo ansían mantener relaciones cordiales y sin conflicto, y finalmente se puede identificar a algunos sostenedores que enfatizan la necesidad de realizar un trabajo conjunto con el Ministerio de Educación, para así sumar fuerzas para el desarrollo de la educación.

“El Ministerio debería vincularse más con el DEM y que el DEM sugiera cuáles son los establecimientos que necesitan de la focalización. Que no quede por la iniciativa de cada director, según él quiera o no... en el DEM sabemos cuáles son los establecimientos que lo necesitan”

“En verdad somos tan autónomos que no me influye que el ministerio esté ausente, hasta el momento nos manejamos bien. Eso si, si del ministerio quieren implementar más cosas con respecto al liceo deben estar más coordinados con nosotros, solo en cuanto al conocimiento de la realidad del liceo, a las ventajas y necesidades que tienen los establecimientos”.

CONCLUSIONES ANALISIS CUALITATIVO

A continuación se presentan un conjunto de conclusiones que se extraen de los análisis realizados en esta aproximación cualitativa. Se contempla una mirada a la evidencia disponible sobre el programa Liceo Para Todos, sus componentes y resultados, el análisis de las percepciones y opiniones vertidas por los profesionales de los equipos directivos de liceos del programa Liceo Para Todos, así como también la visión que tienen algunos sostenedores de estos mismos liceos focalizados.

En la primera parte del estudio se presenta la sistematización de la información disponible sobre el programa Liceo Para Todos, detallando su diseño y la manera en que se ha venido implementando desde sus orígenes en el año 2000. A partir de un conjunto de documentos del Ministerio de Educación, evaluaciones a líneas de acción, documentos de trabajo y otros, se constató que son tres las grandes áreas en las cuales el programa Liceo Para Todos se ha jugado sus avances y resultados en estos años: El plan de acción, la dimensión pedagógica y la dimensión psicosocial.

En relación a los planes de acción, se observa que éstos han ido evolucionando a lo largo del período, mientras el plan de acción I (2001-2002) intentó instalar el programa en los establecimientos y sensibilizar a los integrantes del equipo de gestión en las materias del programa; el segundo plan de acción (2003-2004) buscó convertirse en una efectiva carta de navegación de las distintas acciones del liceo para aportar en una realidad institucional compleja para muchos de ellos; finalmente el plan de acción III ahora vigente (2005-2006) adquirió una orientación más acotada a los ámbitos psicosocial y pedagógico que son los que el programa decidió enfatizar.

Si bien el plan de acción ha logrado instalar importantes prácticas en los liceos, no ha logrado superar la estrecha relación que tiene con los aportes monetarios asociados al plan y en muchos casos no se ha logrado el principal objetivo, esto es, ser una herramienta articuladora de las iniciativas que realiza el liceo.

Una segunda gran temática que surge de la revisión de la información disponible, se relaciona a la dimensión pedagógica del programa Liceo Para Todos, planteada para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes vulnerables social y educativamente. Son variadas las iniciativas que se han impulsado por parte del programa para aportar en esta dimensión, donde uno de los focos principales ha estado en la restitución de saberes y mejorar la calidad de enseñanza.

Se observan variadas estrategias: nivelación reconstitutiva, aprendizaje servicio, tutoría entre pares, innovación y transformación pedagógica, entre otras. Sin embargo, aquella que se ha mantenido y consolidado en el tiempo es la nivelación reconstitutiva (que intenta nivelar a los estudiantes en primero medio con un rol activo del profesor en la metodología). En un primer momento, se reconoció que se trata de una estrategia pertinente a la realidad de los alumnos, pero que no es fácil de asumir por parte de los liceos; más adelante, la nivelación comenzó a mostrar mejores resultados y por lo tanto los docentes han ido adhiriendo a ella.

La tercera es la dimensión psicosocial del programa que en un principio busca hacerse cargo de los elementos extra-pedagógicos del programa, pero que con el transcurso del tiempo se convierte en un gran pilar del Liceo Para Todos, pues no se trata de un mero soporte para desarrollar los aprendizajes, sino que es constitutiva de las necesidades de desarrollo de los jóvenes.

Esta dimensión ha tenido numerosas modificaciones y adaptaciones en el transcurso de los años; las primeras acciones fueron las becas, mejoramiento de los internados y el fortalecimiento de la comunidad educativa, acciones que se fueron fortaleciendo y complementando durante los primeros años de funcionamiento del programa. Posteriormente se incorporan otras iniciativas como el apoyo a alumnas madres y embarazadas, asignatura juvenil, Jocas, Acle y reglamentos de convivencia.

Otra de estas iniciativas son las llamadas asesorías psicosociales entregadas por universidades a los establecimientos, entendiéndolas como un conjunto de herramientas para hacerse cargo de situaciones complejas que vive el liceo para mejorar la convivencia. Si bien los resultados indican que hay una contribución a mejorar el clima en el aula y visibilizar los problemas de los alumnos, los logros de estos apoyos han sido dispares, el conocimiento de los actores del liceo sobre las asesorías es confuso y en algunos casos considerado insuficiente.

Otra de las acciones claves del programa en este ámbito son las becas de retención que se entregan a los alumnos en riesgo de desertar, a través de un estímulo monetario. Las becas aumentaron de manera importante desde el año 2000 que eran 3.125 al 2005 que fueron 18.000 alumnos becados. Los resultados muestran que hay logros importantes en disminución de la deserción, aumento de asistencia, generación de mecanismos de apoyo para el alumno en riesgo de deserción, aumento de autoestima en los jóvenes, generación de prácticas más inclusivas, entre otros. Pero también los estudios evidencian con mucha fuerza la dificultad que existe por parte de todos los actores de la comunidad escolar para comprender la naturaleza de una beca de estas características, generándose importantes resistencias y conflictos al respecto.

Tal como se observa, el camino que ha seguido el programa LPT a lo largo de estos seis años, es un camino de búsquedas, adaptación y mejoramiento constante para lograr entregarle a los establecimientos del programa, las herramientas necesarias para hacerse cargo de la educación de alumnos en situación de vulnerabilidad.

La segunda parte del estudio analiza las opiniones y percepciones de profesionales de los equipos directivos de liceos focalizados participantes del programa Liceo Para Todos. Un primer elemento que se recoge del análisis, es la constatación por parte de ellos de una situación de vulnerabilidad de los alumnos que asisten a dichos liceos. Esta vulnerabilidad tiene muchas expresiones (repitencia, pobreza, soledad, maternidad, droga, violencia, falta de expectativas, entre otras) y los profesionales del liceo están fuertemente sensibilizados ante esta realidad y señalan que es difícil de combatir y que requiere muchos esfuerzos por parte del liceo, esfuerzos que a veces no creen que sean capaces de realizar pues muchas veces “la realidad los supera”.

Otro elemento que se constata con mucha fuerza en el análisis de los grupos focales es que la naturaleza de la focalización y en particular la iniciativa del programa Liceo Para Todos

genera una carga, un estigma, que en sí mismo se convierte en un obstáculo para poder avanzar y que “duele”. La denominación del programa lleva a un sinnúmero de interpretaciones que la alejan del sentido original. Pese a lo anterior, los entrevistados reconocen los importantes aportes que realiza el Ministerio de Educación a través del programa LPT, los que son considerados como relevantes, necesarios y que debieran ser permanentes en el tiempo, pero que debieran continuar no con el mismo nombre o enfoque.

De esta manera, se observa que numerosos avances son empañados por la gran etiqueta que genera el programa y que se ven alimentados por los sistemas de medición de calidad de la educación o la prueba PSU, que no reconocen las particularidades de los establecimientos focalizados y, por el contrario, los sobre-estigmatiza realzando sus debilidades. En este sentido, se plantea generar instrumentos que más que comparar, observen los avances y logros de los liceos que atienden a población vulnerable.

Uno de los elementos que valoran los profesionales de los equipos directivos es la nivelación repositiva, señalando las múltiples formas en que los liceos han adoptado y adaptado esta iniciativa y se han apropiado de ella. Por otra parte, algunos liceos han tenido dificultad para implementarla ya sea porque demanda mucha dedicación por parte del docente o por la dificultad que tienen algunos profesores en comprender por qué es el liceo quien debe asumir la nivelación.

Un elemento no incorporado en el programa Liceo Para Todos es la diferencia que existe entre los establecimientos Humanista Científicos y los Técnico Profesionales. La naturaleza de los enfoques educativos y especialmente de los alumnos y sus expectativas futuras, hacen que esta distinción sea muy relevante y que surja con fuerza en el análisis. Los entrevistados señalan que para los liceos técnico profesionales es más fácil entusiasmar a los jóvenes en situación vulnerable porque les ofrece un horizonte, un proyecto, una especialidad, cuestión que es muy difícil de lograr en un liceo científico humanista en donde los jóvenes no tienen expectativas claras de su futuro. De hecho, se constata que la mayor parte de los liceos ha estado explorando transformaciones de modalidad científica humanista a técnico profesional o una combinación de ambas a través de lo que se denomina liceo polivalente; también han estado explorando en las especialidades que se entregan en el ámbito técnico o convenios de capacitación con algunas instituciones, que permitan a los jóvenes conseguir un trabajo cuando egresen del liceo.

Los directivos subrayan la necesidad de contar con cierto “perfil de docentes” para enfrentar el escenario de vulnerabilidad que se presenta en liceos focalizados. Se trata de profesores con mucha vocación, pero además de excelencia. Lamentablemente, no es fácil encontrar docentes que cumplan con estos requisitos, lo que significa que se debe trabajar con los profesores con que cuentan, “con lo que hay”. Para los directivos, algunas deficiencias se explican por la mala formación inicial de los docentes, quienes no están adecuadamente preparados profesionalmente, ni tampoco para enfrentarse a realidades de alta vulnerabilidad.

La dimensión psicosocial es un ámbito que está fuertemente instalado en los liceos, pues se reconocen múltiples necesidades que no pueden ser abordadas únicamente por el equipo docente, sino que requieren apoyos. Cada establecimiento ha desplegado un conjunto de estrategias para hacerse cargo de estas necesidades y si bien se reconocen interesantes logros, en general la sensación que tienen los docentes es que la realidad los sobrepasa.

Muchas son las iniciativas que se despliegan para cubrir o paliar el sinnúmero de necesidades y demandas de apoyo que tienen los estudiantes, sus familias, los docentes y el liceo. Se plantea con mucha fuerza la necesidad de contar con apoyos profesionales, técnicos y ojalá con equipos multidisciplinarios que apuntalen al liceo, pero que lo hagan de manera permanente, pues se ha comprobado que por sí mismo, el liceo no es capaz de hacerse cargo de un sinnúmero de necesidades que van más allá de su ámbito de injerencia.

Otro de los grandes temas que surgen de las opiniones alude a las controvertidas becas de retención a alumnos en riesgo de deserción. En opinión de los directivos, estas becas han generado mucho ruido y conflictos tanto en docentes como en la comunidad educativa en general pues su naturaleza choca con la visión tradicional de beca- premio al mérito tan arraigada en el ámbito educacional. Sin embargo, se constatan importantes logros en la retención de los alumnos en riesgo y principalmente en lograr instaurar una nueva mirada sobre la deserción y la manera en que el liceo se hace cargo de acoger a sus alumnos y de esa manera entregarles mejores posibilidades a futuro. Son múltiples las estrategias y la creatividad que los liceos han desplegado para mantener y contener a sus alumnos, planteándose metas e indicadores que orientan su trabajo.

Los logros y avances asociados a la beca han ayudado a legitimarla como una herramienta ante quienes se mostraban más reticentes y críticos. Sin embargo, se plantea la necesidad de monitorear y apoyar la manera en que los alumnos utilizan los dineros de la beca para asegurar de esa manera un adecuado uso.

Otro de los temas que surgen del análisis se relaciona con la gestión interna de los establecimientos y la manera en que logran articular un proyecto educativo coherente y con sentido. Se reconoce la importancia de contar con buenos equipos de gestión para implementar de mejor manera el programa Liceo Para Todos. También se da cuenta de la importancia de construir alianzas y redes con otros actores que permitan suplir carencias y lograr apoyos.

Aunque existe consenso respecto de la importancia de la gestión, no todos los liceos han logrado consolidar sus equipos de gestión o sus redes de trabajo. Una de las razones aludida que dificulta esa consolidación es la constante rotación de los equipos directivos, generalmente asociado a iniciativas municipales, lo que genera incertidumbre e inestabilidad.

También en el ámbito de la gestión, otro de los elementos clave para asumir de buena manera los desafíos del liceo es que éste sea capaz de gestionar y asumir adecuadamente la numerosa oferta de programas e iniciativas que constantemente llegan al liceo. Algunos liceos cuentan con la capacidad para seleccionar y asumir lo que se les ofrece, otros señalan que no cuentan con estas habilidades y tienden a aceptar cualquier oferta de programas que llega a la puerta del liceo, lo que finalmente sobrecarga y desperfila su labor.

En opinión de algunos de los profesionales participantes de los grupos focales, el plan de acción ha sido un elemento que ha ayudado a articular de mejor manera las iniciativas que se realizan en el liceo y clarificando que el norte del liceo está en lograr retener a los estudiantes y mejorar la calidad de la educación. Otros ven el plan de acción como un mero informe presupuestario asociado a los recursos del programa.

Sin duda la gestión es un elemento clave y los profesionales de los liceos así lo reconocen, mientras algunos creen que es importante contar con un mayor apoyo por parte del Ministerio de Educación en esta línea, otros abogan por una mayor autonomía de los establecimientos y también confianza en las capacidades que tienen éstos de hacerse cargo de su propio desarrollo. Se trata así, de un delicado equilibrio entre la necesidad de apoyos y la búsqueda de autonomía.

Más allá de la gestión interna del liceo, en el estudio surge con mucha fuerza la importancia que tiene para los liceos la relación con otros actores, en especial el sostenedor. Este surge en general como un foco de conflicto para el liceo, no sólo porque depende de la voluntad del alcalde de turno, sino en especial porque administra el delicado tema de los recursos, cuestión que en el caso de liceos vulnerables, es aún más relevante. Los sostenedores son un actor estratégico pues es quien decide o no el financiamiento de un conjunto de elementos que para el liceo son clave: horas de coordinación, profesionales especializados de apoyo, atención de alumnos, entre muchas otras.

Los liceos plantean una necesidad de apoyo, financiamiento y mayor involucramiento del municipio en los desafíos educativos, pero al mismo tiempo, critican de manera importante la gestión que éstos realizan. En algunos casos, los entrevistados señalan que son administrados por un municipio que caracterizan como distante o ausente, pues no se involucra en las tareas educativas, no sabe de educación ni menos de educación media, sin propuesta de educación comunal, con gestión ineficiente, que finalmente se constituye en un obstáculo para el avance del liceo. Aunque no es una opinión generalizada, también se reconocen esfuerzos de algunos sostenedores tales como generación de equipos técnicos u otros apoyos.

Claramente el rol que juega el sostenedor en la educación pública y en particular en los establecimientos con alumnos vulnerables es muy relevante, razón por la cual *la tercera parte de este estudio* indagó en las percepciones de un grupo de ellos.

Una primera temática que surge del análisis de las entrevistas a sostenedores es la gran heterogeneidad que enfrenta un municipio, no sólo en términos del territorio y la población que atiende, sino también de las demandas que como administrador debe cumplir, pero donde el denominador común son las múltiples necesidades no sólo educativas, sino sociales en general.

En un marco de recursos que son siempre escasos, es compartido que la subvención entregada por el Ministerio de Educación de acuerdo a la asistencia no es suficiente para abordar las necesidades de la población y la mayor parte de los Municipios destinan recursos complementarios destinados a cubrir gastos básicos en algunos casos, o financiar iniciativas de desarrollo educativo en otros. Estos aportes dependen de la prioridad que tenga la educación para la comuna y en particular para el Alcalde de turno, cuestión que da cuenta de una dimensión política y estratégica que está presente en estas decisiones y que no siempre benefician a la educación. Sin embargo, en general, los municipios despliegan numerosas estrategias para allegar recursos, generar proyectos y alianzas en beneficio de la educación.

La principal tarea del sostenedor es administrar la educación, cuestión que constituye el principal foco de trabajo y también los principales esfuerzos, pero para asumir el gran desafío de mejorar la educación los sostenedores en los últimos años han ido generando instancias

para apoyar a los establecimientos que están bajo su alero. Equipos técnicos comunales, coordinadores técnicos, encargados u otras figuras son modos en que los municipios organizan su trabajo, el que va más allá del ámbito meramente administrativo.

Se observa una constante tensión entre la necesidad que tienen los establecimientos de hacerse cargo de su propio desarrollo y el rol del sostenedor como facilitador o soporte, cuestión que se expresa en varios elementos. Por una parte en la manera en que los establecimientos aceptan la oferta de iniciativas, los cuales en algunos casos expresan su total autonomía y el sostenedor no tiene incidencia, mientras que en otros casos el sostenedor percibe la incapacidad del establecimiento de asumir o hacerse cargo de sus proyectos y por lo tanto intenta apoyar en esa línea e interviene. Otra mirada de la autonomía se relaciona con que los liceos cuenten o no con facultades delegadas para administrar el liceo por sí mismos, situación a la que algunos de los sostenedores entrevistados refieren que éstos no cuentan con las capacidades necesarias para hacerlo o que existen muchos riesgos, o por otro lado hay una declaración de intenciones respecto de la importancia de avanzar en esa línea. Finalmente, la autonomía se expresa en la capacidad del establecimiento de generar un proyecto educativo coherente y representativo, y que el sostenedor a su vez genere un proyecto educativo comunal.

En el marco de este estudio, uno de los grandes temas que surgen de las entrevistas a los sostenedores es la percepción que ellos tienen de la focalización y en especial del programa Liceo Para Todos. Una primera respuesta generalizada es aprobar iniciativas de focalización a establecimientos que atienden población vulnerable, pero al mismo tiempo existe una mirada bastante crítica a la estrategia de focalización del programa LPT.

Una primera crítica, que no es distinta a la señalada por los directivos de liceos, se asocia a la beca, a su concepto, pero también a la manera en que ha funcionado y en especial al seguimiento que se le ha realizado, el cual se considera insuficiente. Una segunda crítica apunta a la dimensión pedagógica, señalando que es un ámbito en donde no se ha avanzado lo suficiente y que debiera ser más relevante y tener mejores resultados. Un tercer grupo de críticas apuntan al diseño global del programa y su funcionamiento, aludiendo a la falta de unidad y articulación de la propuesta del programa, lo que lo hace difuso.

Esta mirada crítica, contrasta en algunos casos con el nivel de conocimiento que tienen los entrevistados sobre el programa, esto se explica porque son los propios liceos quienes la implementan y el sostenedor no necesariamente está involucrado en ese proceso. Esto se relaciona con que algunos de los sostenedores tienen una mirada muy administrativa de su rol respecto del programa (administrador de los recursos asociados al plan de acción, firmas y traspasos).

Algunos de los elementos señalados para avanzar es concentrar parte importante de los esfuerzos en capacitar y formar a los docentes que trabajan con jóvenes en situación de vulnerabilidad. A su vez, es importante señalar que los sostenedores demandan una mayor incorporación en el programa, de manera de participar no sólo en las instancias administrativas sino también en la formulación de los planes de los liceos.

Finalmente, un último elemento que surge con fuerza de los testimonios de los entrevistados es la relación que tienen con el Ministerio de Educación, relación que a veces no es muy clara

por las distintas caras y niveles que tiene el aparato del estado. Se distingue el nivel provincial como aquel que los sostenedores tienen mayor contacto.

Se destaca el hecho que alguna de las expresiones de la relación sostenedores-Ministerio no significa necesariamente que existe un trabajo conjunto para avanzar en los temas comunes, aunque la percepción de algunos es que se ha avanzado en esa dirección. Es importante constatar también que el elemento político surge como un componente importante en la relación, y que no todos los municipios reciben el mismo trato pues aquellos municipios de la oposición tienen una posición desfavorable frente al ministerio.

Lo que sí es común a todos los entrevistados es la demanda por mejorar los canales de comunicación con el Ministerio, ya sea para asegurar que los procesos que actualmente se implementan funcionen adecuadamente o para avanzar hacia un trabajo conjunto en la educación comunal.