



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE
Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.

*El efecto de la SEP en la reducción de la segregación
socioeconómica del sistema escolar chileno. Primeros
Resultados*

Investigador Principal: Juan Pablo Valenzuela B.
Investigadores Secundarios: Claudio Allende, Gabriela Gómez y Carolina Trivelli
Institución Adjudicataria: CIAE-Universidad de Chile
Proyecto FONIDE N°:811333

Enero 2015

INDICE

I.	Presentación.....	3
II.	Revisión Bibliográfica.....	5
III.	Datos y Metodología.....	10
	a) Descripción de la evolución de la segregación social en el sistema escolar	
	b) Estimaciones econométricas	
	b.1) Estimaciones a nivel de cada establecimiento	
	b.2) Estimaciones a Nivel Comunal	
	c) Análisis cualitativos	
IV.	Resultados del Estudio.....	21
IV.1.	Análisis Cuantitativo de Trayectorias de Recomposición Social.....	21
	1. Análisis Descriptivo: Distribución matrícula por dependencia y NSE	
	2. Análisis descriptivo de la segregación social en el sistema escolar chileno	
	3. Estimación de Segregación Social de Estudiantes de 1º Básico	
	4. Efectos de la SEP sobre la composición social	
	a) A nivel de los establecimientos escolares: panel de escuelas	
	b) Estimaciones por matching a nivel de establecimiento	
	c) Paneles a nivel comunal	
IV.2.	Análisis sobre Percepciones de Recomposición Social en los Establecimientos a partir de la ley SEP.....	51
	1. Estudio de dos redes de colegios particulares subvencionados.	
	2. Encuesta nacional para directores de establecimientos particulares subvencionados.	
	3. Estudios de caso en establecimientos particulares subvencionados.	
V.	Principales Conclusiones del Estudio.....	125
VI.	Propuestas de Políticas Públicas.....	128
VII.	Referencias Bibliográficas.....	132

I. Presentación¹

La ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) es, actualmente, la principal política pública destinada a una mayor equidad en los aprendizajes de los estudiantes chilenos. Ella funciona mediante el financiamiento diferenciado según la vulnerabilidad de los estudiantes -que implica más de US\$1.100 millones en el año 2014- y de un mecanismo de cuenta pública sobre el desempeño de los establecimientos escolares. A pesar que durante los últimos años se han desarrollado un número creciente de estudios que analizan el impacto de esta reforma sobre los resultados en el desempeño educativo -todos con efectos positivos-, ninguno ha estimado el impacto de dicha reforma en la composición y segregación socioeconómica de las escuelas, con la excepción de los recientes trabajos de Roje (2014) y Domínguez (2014).

A pesar de que éste no es un objetivo explícito de la ley, es posible que los efectos indirectos de la SEP sobre la composición socioeconómica del sistema escolar sean, incluso, tan relevantes como el efecto directo de los mayores recursos financieros sobre los aprendizajes escolares. De confirmarse que hay una recomposición social de los estudiantes entre las escuelas, ello podría reducir los niveles extremos de segregación socioeconómica escolar de nuestro país (OECD, 2013), permitiendo lograr un sistema escolar más inclusivo e integrado. Además, podría impactar positivamente sobre la equidad en los aprendizajes, ello mediante un mayor efecto par entre los estudiantes vulnerables. Sin embargo, la reforma también podría tener efectos no deseados sobre la educación pública, puesto que ésta podría acentuar la reducción de su matrícula e incrementar la concentración de alumnos más vulnerables entre sus escuelas.

En este contexto, y luego de 6 años de implementación de la ley, este estudio será el primero que permitirá identificar los cambios que ha generado esta política sobre la composición social de las escuelas chilenas y sobre el nivel de segregación social del sistema escolar en su conjunto. Este estudio se propone determinar con claridad a qué grupos sociales está afectando, y a cuáles no, de tal forma de determinar si es necesario implementar políticas complementarias para reforzar el objetivo de reducir la segregación social del sistema escolar en grupos específicos. La investigación también se propone diferenciar los efectos que está generando el programa SEP en colegios particulares subvencionados y municipales, puesto que es posible que la reducción de la segregación sólo se observe entre los primeros. En los segundos, producto de la mayor disponibilidad de plazas para estudiantes vulnerables en el sistema particular subvencionado, la ley podría estar generando una reducción de la matrícula y un incremento en la segregación social. De ser así, el estudio podría sugerir acciones complementarias para acotar las externalidades negativas de la ley y, de esta forma, potenciar el efecto de reducción en la segregación social de esta política. Además, el estudio permitirá determinar si las familias de mejores condiciones sociales aceptan conformar escuelas más integradas socialmente o tienden a emigrar a otros establecimientos más homogéneos, reduciendo también el potencial impacto positivo de la ley, tanto en términos de inclusión como de mayor equidad en los aprendizajes de los estudiantes. En este mismo sentido se podrá constatar si los cambios en la estructura de financiamiento compartido, potenciados por la SEP, afectan los niveles de segregación social en el sistema escolar.

Dado que la participación de los colegios particulares subvencionados en la ley ha sido gradual, los análisis cuantitativos y econométricos serán complementados con análisis cualitativos y de estudios de redes educacionales. De esta forma, se busca reconocer la dinámica de cambios en la oferta y demanda que la implementación de la

¹Agradecemos los comentarios de Humberto Santos y Pablo González, así como del equipo del Ministerio de Educación. También la colaboración de Nicolás Grau por facilitarnos la base de datos sobre ingreso de nuevos establecimientos educacionales en Chile y a Macarena De la Cerda por su constante colaboración durante este extenso proyecto de investigación.

ley está generando en la composición social de los colegios. Se indagará, tanto en las estrategias que utilizan los sostenedores particulares para captar su matrícula como en los cambios de las preferencias de las familias al iniciar la vida escolar de sus hijos. Así, este estudio entregará orientaciones para el diseño de políticas públicas nuevas o para la modificación de las existentes que fomenten la heterogeneidad en la composición social de las escuelas mediante el diseño de valores diferenciados de la subvención escolar, posibilitando que las escuelas efectivamente se transformen en un mecanismo de inclusión social y profundicen la reducción en la desigualdad en el desempeño escolar.

De esta forma, los objetivos generales y específicos del estudio planteado son:

Objetivo General

Analizar el impacto dinámico de la implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en la composición y segregación socioeconómica de los establecimientos educacionales de nuestro país (2008-2013).

Objetivos Específicos

1. Estimar la trayectoria temporal de la composición socioeconómica del sistema escolar chileno entre 1999-2013, incluyendo diferencias por dependencia institucional (colegios municipales, particulares subvencionados y particulares pagados) como entre diferentes niveles educacionales (4º básico, 8º básico y 2º medio), así como identificar los efectos en estas trayectorias de la implementación de la ley de subvención escolar preferencial (SEP) –implementada entre 2008-2013-, especialmente la reducción de los niveles de segregación socioeconómica.
2. Determinar los efectos diferenciados de la ley SEP entre los establecimientos municipales y particulares subvencionados, de tal forma de estimar si algunos efectos han tendido a neutralizar los efectos positivos de la SEP respecto de este punto (mayor integración social en las escuelas). En estos últimos, constatar si la trayectoria temporal de la composición socioeconómica es diferenciada de acuerdo al cobro de financiamiento compartido original, de acuerdo al tiempo de participación de la SEP y a los atributos territoriales (comuna) del establecimiento.
3. Determinar si los cambios en la composición social de los establecimientos a partir de los primeros años de escolaridad –prekínder o kínder- proviene de cambios en la oferta de los establecimientos particulares subvencionados a partir de la ley SEP (tales como cambios en la selectividad a los estudiantes prioritarios, cambios en cobros de inscripción o matrícula que reducían la probabilidad de postulación, mayores estrategias de marketing focalizada en esos grupos o el ofrecimiento de servicios para atraer a este grupo de estudiantes al establecimiento), o por cambios en la demanda de las familias en la postulación y renovación de matrícula en los establecimientos que han adscrito a la SEP.
4. Estimar los efectos de equilibrio de la SEP en la composición socioeconómica del sistema escolar (en el mediano plazo hasta dónde se podría reducir la segregación social), así como proponer estrategias para potenciar el efecto de la SEP en la reducción de la segregación social, tanto en su actual diseño como en su potencial ampliación hacia grupos medios.

II. Revisión Bibliográfica

La reforma más importante emprendida durante los últimos años para el mejoramiento de la calidad y equidad educativa es la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Aprobada a comienzos del 2008, ésta tiene como objetivo principal generar un alto nivel de equidad en los aprendizajes educativos alcanzados por los estudiantes vulnerables, a través de un aumento de hasta 70% del monto que se entrega a las escuelas y liceos que atienden a los estudiantes que pertenecen al 40% de familias más vulnerables del país². Los establecimientos subvencionados que decidan participar voluntariamente de la reforma deberán aceptar al conjunto de estudiantes prioritarios que postulan a su colegio, no cobrarles financiamiento compartido y orientar un programa de mejoramiento educativo (PME) destinado a mejorar su desempeño escolar. La SEP es una política de gran relevancia para el sistema educativo chileno, debido a la magnitud de los recursos financieros que involucra (con más de US\$1.100 millones anuales en el presupuesto del 2014). Además, la SEP ha implicado modificar por primera vez en treinta años el diseño del sistema de financiamiento escolar. Conjuntamente, la ley busca insertar en la escuela procesos de mejora continua (Treviño, Órdenes y Treviño, 2009), transfiriendo responsabilidades en el diseño e implementación de estrategias de mejoramiento pedagógico, convivencia escolar, gestión directiva, entre otros aspectos. En el nivel central, construye condiciones técnicas, financieras y de soporte para avanzar en un mejor desempeño de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes vulnerables (Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010).

Por sus características relativas a la magnitud de inversión involucrada, sus objetivos estratégicos para el país, así como por la cobertura que ha alcanzado (prácticamente el 100% de los colegios municipales y más del 70% de los establecimientos particulares subvencionados), desde el inicio de su implementación se ha generado una intensa agenda de investigaciones centradas en analizar y evaluar la implementación de la reforma (Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010; Romaguera y Gallegos, 2010). Los temas de investigación desarrollados en estos seis años se han centrado en evaluar la calidad de las propuestas de mejoramiento elaboradas por las escuelas (CEPPE-Fundación Chile, 2010) y las percepciones de los actores sobre la ley (PUC, 2012); las decisiones de participación en la reforma, donde el mayor cobro de financiamiento compartido es un factor que afecta inversamente esta decisión (Elacqua y Santos, 2013; Acevedo y Valenzuela, 2011); así como el uso de los cuantiosos recursos obtenidos por los colegios (Román y Peticará, 2012). El principal foco de investigación ha sido el de evaluar el impacto de la SEP en los logros académicos de los establecimientos (medidos por SIMCE). En este contexto, todos los trabajos desarrollados o en desarrollo (Romaguera y Gallegos, 2010; MINEDUC, 2012; Correa et al, 2012; Villarroel, 2012; Mizala y Torche, 2013; Valenzuela y Allende, 2013; Neilson, 2013) dan cuenta de un efecto positivo de la reforma que se traduce en una reducción en la desigualdad del rendimiento entre escuelas vulnerables y escuelas de mejor condición socioeconómica.

A pesar de esta continua e intensiva agenda de investigación, ningún estudio ha estimado el impacto de dicha reforma en la composición y segregación socioeconómica de los establecimientos escolares³, aunque durante los últimos meses las tesis de Roje (2014) y Domínguez (2014) han comenzado a entregar resultados de

² Para detalles sobre el diseño de la ley SEP ver: http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=29; Romaguera y Gallegos, 2010.

³ Un reciente trabajo de Carrasco et al (FONIDE 2012) analiza la aplicación de mecanismos de selección en colegios de la Región Metropolitana, indicando que estos mecanismos son masivos a pesar de contravenir la ley. Sin embargo, dicho estudio se centra en la selectividad académica y no socioeconómica y no analiza su evolución a través del tiempo, sino que sólo la considera para el periodo 2013.

dicha situación. En el primer trabajo, se detecta que la intensidad de la SEP a nivel comunal está afectando levemente la reducción de la segregación social en los colegios particulares subvencionados pero no así en los colegios municipales, ello está en coherencia con lo observado por Valenzuela, Villalobos y Gómez (2013). El segundo trabajo da cuenta de una paulatina inclusión de estudiantes con madres de baja escolaridad entre los colegios particulares subvencionados que participan de la SEP en 4º básico.

Si bien la recomposición social de las escuelas no era un objetivo explícito de la ley, la relevancia de este potencial impacto sobre el sistema escolar chileno podría ser igual o mayor que el efecto directo del aumento de recursos destinados a los alumnos vulnerables. Esta afirmación se basa en dos líneas principales de evidencia nacional e internacional. La primera estaría vinculada al efecto de la SEP en la reducción de la segregación social del sistema escolar chileno, factor crítico dado que Chile no sólo presenta los niveles más altos en este indicador entre los países de la OCDE y entre aquellos que participan de la prueba PISA (OECD, 2010; Willms, 2010; Valenzuela et al, 2010), sino que también se ha acrecentado desde fines de la década del 90 (Villalobos y Valenzuela, 2012). La investigación acumulada en Chile durante los últimos años da cuenta que el alto nivel de segregación social del sistema escolar no sólo es reflejo de la segregación residencial de nuestras ciudades –puesto que la primera supera ampliamente la segunda (Elacqua y Santos, 2013; Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2009)-. Además, la segregación social también se correlaciona con atributos propios del sistema escolar, como es el financiamiento compartido, la distribución no aleatoria de las escuelas en el territorio (Auguste, 2004), la heterogeneidad en las preferencias de las familias y la aplicación de mecanismos de selectividad de las escuelas. La evidencia internacional sobre los efectos de la segregación es cada vez más poderosa: la conclusión de 60 años de investigación en Estados Unidos y otros países es concluyente **“separate remains extremely unequal”** (Orfield et al, 2012), es decir, generar sistemas escolares donde los niños con determinados atributos asisten a escuelas diferentes, las cuales concentran a estudiantes con atributos homogéneos, conlleva a mantener y acentuar, las desigualdades de origen de los niños y jóvenes.

Por su parte, la segregación limita las oportunidades y el desempeño educativo: escuelas segregadas cuentan con profesores con menos experiencia y menos calificados (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2010); mayores tasas de rotación de profesores; grupos de pares con menos calificaciones e inadecuados materiales y recursos para el aprendizaje. De este modo, la concentración de estudiantes vulnerables afecta mucho más las oportunidades educativas que la condición individual de la pobreza (Borman y Dowling, 2010). Asimismo, indicadores tales como la tasa de repitencia, tasa de expulsión, problemas de disciplina escolar son mucho más altas en escuelas segregadas y vulnerables que entre las más ricas y de blancos. Además, los estudiantes provenientes de las escuelas más ricas que ingresan a la educación superior tienen un mejor desempeño, mayores ingresos y una mejor salud en la vida adulta, reflejando efectos de corto y largo plazo. Ser parte de una escuela integrada socialmente entrega beneficios a todos los niños, especialmente en una sociedad y un mundo global mucho más diverso. Este tipo de escuelas fomenta habilidades para desarrollar una comunicación más fluida y hacer amigos de diversas procedencias, reduce la disposición a generar estereotipos y promueve mayores niveles de responsabilidad civil y local. También produce beneficios intergeneracionales: estudiantes que estudiaron en escuelas integradas con mayor probabilidad buscarán y se ubicarán en universidades, barrios y lugares de trabajo integrados, transmitiendo también mayor disposición hacia espacios integrados para sus propios hijos (Mickelson, 2011).

La segunda línea de evidencia, sugiere que el cambio en la composición social de las escuelas implicaría la oportunidad de que los estudiantes vulnerables se viesen expuestos a un mejor efecto par –promedio del capital socioeconómico y cultural del resto de los compañeros de curso-, así como también a escuelas con mejores capacidades de gestión pedagógica y directiva, ambos factores críticos para el mejoramiento del desempeño escolar. De esta forma, el efecto indirecto de la reforma podría ser tanto o más relevante que el incremento de los recursos financieros contemplados en la ley SEP. Ello es consistente con la evidencia internacional y nacional, la cual da cuenta que el incremento de recursos financieros en las escuelas tiene un efecto bastante reducido en el mejoramiento de los aprendizajes (Hanushek y Woessmann, 2010; OECD, 2010), mientras que el efecto par o el acceso a un colegio de buena gestión supera largamente el impacto en los aprendizajes al mejoramiento en las condiciones individuales o financieras (Mizala y Torche, 2013; OECD, 2010).

En forma complementaria, durante los últimos años se ha desarrollado progresivamente una creciente evidencia en Estados Unidos sobre la mayor efectividad en la calidad y equidad educativa a partir de estrategias y políticas destinadas a lograr una mayor integración social en las escuelas, denominado “movimiento de integración socioeconómica” (Kahlenberg, 2012), donde la evidencia ha demostrado que es muy difícil lograr que las escuelas que concentran altos porcentajes de estudiantes vulnerables puedan mejorar su desempeño. Por otra parte, incentivar que estudiantes vulnerables estén insertos en escuelas de estudiantes de clase media o media-alta tiene enormes beneficios, ya que los estudiantes de estas escuelas están más comprometidos con el aprendizaje, sus padres están más involucrados en las actividades de la escuela y realizan un mayor grado de control sobre ésta, y los docentes tienen mayores expectativas sobre los alumnos. Schwartz (2010) da cuenta del experimento en el distrito de Montgomery, en el cual se comparó el beneficio de estudiantes vulnerables de asistir a escuelas que fueron apoyadas directamente por diversos programas de mejoramiento versus la alternativa de poder asistir a colegios con menores porcentajes de estudiantes vulnerables. El estudio informa que la segunda alternativa fue mucho más efectiva, incluso se concluye, que dos tercios de la diferencia en el mejoramiento provienen de la mayor integración social a nivel de la escuela y sólo un tercio de la mayor integración social del barrio.

En este sentido, el trabajo de Neilson (2013) evalúa el impacto de la SEP en el mejoramiento de los resultados SIMCE del 40% más vulnerable de los estudiantes de 4º básico entre 2007-2011, indicando que en el periodo los estudiantes vulnerables incrementan en 0,23 desviaciones estándar el puntaje promedio de lectura y matemática. De este incremento, dos tercios serían explicados por un mejor desempeño de los establecimientos incumbentes, mientras que el otro tercio se explicaría por una recomposición social de las escuelas, donde la SEP permitió dar mayores alternativas de elección a los estudiantes vulnerables al bajar las barreras impuestas por el financiamiento compartido.

Por otra parte, Acevedo y Valenzuela (2011), en base al modelo teórico de Epple y Romano (1998 y 2002), predicen que la ley SEP conllevaría una reducción de la segregación social entre las escuelas particulares subvencionadas, así como la pérdida de matrícula, y posiblemente de un aumento en la segregación social, entre las escuelas municipales (también una migración de los estudiantes de mayor NSE hacia escuelas que no participen de la política). A pesar que no se ha realizado ningún estudio para determinar si dichas hipótesis son correctas, el trabajo de Valenzuela, Villalobos y Gómez (2013) indica que en el año 2011 se presentó por primera vez una leve reducción en los niveles de segregación social entre los estudiantes de 4º básico, proceso que afectó a los establecimientos particulares subvencionados pero no a los municipales, y que se concentró entre los estudiantes de grupos medios-bajo y medios, lo cual podría ser un anticipo de un proceso que se intensifique en el tiempo.

Sin embargo, este estudio no analiza si dicho resultado es producto de la implementación de la ley SEP, por lo cual el desarrollo de una investigación centrada en determinar la existencia de estos efectos sería una oportunidad para evaluar el impacto de la reforma sobre una de las características más negativas del sistema escolar.

Sin embargo, las conclusiones respecto de las causas que originan esta potencial reducción en la segregación escolar a partir de la ley SEP deben ser analizadas con cautela, puesto que de observarse cambios sobre la recomposición social de las escuelas y la reducción en la segregación a nivel general a partir de la implementación de la ley SEP, éstos podrían provenir tanto de cambios en la demanda educacional (preferencias de las familias) como en la oferta de las escuelas (por ejemplo, cambios en los mecanismos de selección, eliminación del financiamiento compartido, o apertura de nuevos colegios particulares subvencionados sin financiamiento compartido en lugares vulnerables, cambios vinculados tanto a la ley SEP pero también a la ley General de Educación). Asimismo, estos cambios podrían ser altamente heterogéneos, pues podrían afectar en forma diferenciada tanto a las familias como a los establecimientos según su dependencia institucional, como también de acuerdo al NSE del establecimiento y las familias.

Por una parte, la ley SEP actúa afectando la demanda por los establecimientos escolares, puesto que el diseño institucional de la ley conlleva la eliminación del financiamiento compartido para los estudiantes prioritarios en los colegios que participan de la ley SEP, generando un incremento en las alternativas efectivas de elección para este grupo de familias, lo cual implicaría una reducción en los elevados niveles de segregación socioeconómica del sistema escolar chileno. A pesar de esto, el impacto de esta reforma sobre la demanda escolar no es evidente, puesto que autores como Gallego y Hernando (2009) señalan que la eliminación del financiamiento compartido prácticamente no tendría mayor efecto en la segregación escolar, dado que esta se vincularía más a que las familias vulnerables tienden a preferir escuelas con composiciones sociales más homogéneas –denominado como etnocentrismo neutral (Ladd et al., 2009)- y no están orientadas a preferir escuelas de mejor desempeño académico. Esta situación es contraria a la observada por Flores y Carrasco (2013) entre familias de la Región Metropolitana, estos autores concluyen que las familias vulnerables también escogen dentro de las mejores alternativas escolares disponibles, luego de incluir en su elección restricciones sobre la distribución de la oferta de las escuelas en los vecindarios donde residen y de la magnitud del copago de las escuelas. Además, es posible anticipar un efecto heterogéneo en la composición social de las escuelas, no sólo por el efecto previamente descrito, sino también porque parte de las familias de grupos medios y medios-alto que asisten a colegios particulares subvencionados que firman la ley SEP podrían decidir emigrar de este tipo de establecimientos. Ello porque la composición social de la escuela es entendida como un componente de estatus (Razcynski et al, 2010), porque algunos de ellos prefieran evitar este grupo de familias⁴ (Saporito, 2003; Tauber y James, 1982), o porque la nueva composición social podría afectar el desempeño promedio de la escuela (Epple y Romano, 1998). Finalmente, las preferencias de las familias entre escuelas públicas y privadas se verán afectadas por esta reforma, provocando una emigración de estudiantes desde las escuelas públicas y acrecentando la segregación social de éstas, tal como lo anticipan en términos teóricos Acevedo y Valenzuela (2011), de tal forma que es posible esperar efectos heterogéneos sobre la segregación escolar y la composición social de las escuelas.

Por otro lado, de observarse una reducción en los niveles de segregación socioeconómico del sistema escolar a partir de la ley SEP, ésta podría explicarse principalmente por cambios en la oferta de los establecimientos escolares y no por un

⁴Ladd, Fiske y Ruijs (2009) denominan esta preferencia de las familias como "outgroup avoidance".

potencial cambio en las preferencias de las familias, por ejemplo, de existir un exceso de demanda en los cursos iniciales del colegio ahora se prefiera que ingresen los alumnos prioritarios respecto de otros. Contreras et al, (2010) da cuenta que los mecanismos de selectividad económica y académica eran ampliamente utilizados entre los colegios particulares subvencionados antes de la reforma, por lo cual es factible esperar cambios como los descritos. De esta forma, para determinar la causalidad de cambios en la segregación social del sistema escolar a partir de la ley SEP es indispensable controlar tanto por la trayectoria previa en los atributos sociales de la demanda en los establecimientos, como también por cambios en la oferta de los mismos.

Todos estos antecedentes muestran la importancia de la presente investigación, la cual indagará en el impacto de la implementación de la ley SEP en la composición social de las escuelas y en el nivel de segregación socioeconómica del conjunto del sistema escolar. Por otra parte, al utilizar estrategias cuantitativas y cualitativas, se espera determinar el rol jugado por cambios en la demanda de las familias y en la oferta de los establecimientos escolares sobre estos aspectos críticos del sistema escolar chileno, determinando al mismo tiempo la trayectoria de dichos cambios y la posibilidad que dichos procesos tiendan a profundizarse a través del tiempo. De todas formas, es relevante considerar que el efecto de recomposición social de las escuelas a partir de la SEP será gradual y probablemente sólo hacia el año 2015 sea posible apreciar el efecto total entre los estudiantes de 4º básico, puesto que la mayor parte de los Programas de Mejoramiento Educativo, que permitieron la recepción de los recursos de la SEP por parte de los establecimientos educativo, fueron firmados hacia julio del 2009, lo cual conlleva a que sólo desde el año 2010 los sostenedores pudieron realizar estrategias generalizadas para atraer a este grupo de estudiantes a sus establecimientos –de considerar a los estudiantes de prekínder que ingresaron ese años a la escuela, esta cohorte alcanzará 4º básico en el año 2015-. Por este mismo motivo no será analizado el efecto de la ley sobre los liceos emblemáticos, pues éstos comienzan en 7º básico o 1º medio.

Además, esta investigación hará otros dos aportes relevantes. En primer lugar, permitirá determinar los efectos que genera la eliminación del financiamiento compartido sobre la segregación socioeconómica de los estudiantes vulnerables del país. Esta problemática ha sido considerada como estratégica por la investigación sobre educación, pero hasta ahora no se ha logrado identificar relaciones de causalidad entre ambas variables. En segundo lugar, esta investigación entregará nuevos resultados para orientar el perfeccionamiento de la implementación de la ley SEP en nuestro país, así como el diseño de políticas públicas en el sector escolar que permitan seguir avanzando en la reducción de los niveles de segregación social y en el logro de una educación con mayores niveles de equidad.

III. Datos y Metodología

Datos: Se generaron diferentes paneles de datos a nivel establecimientos y comunas a partir de los datos SIMCE de 4° básico, 8° básico y 2° medio para el periodo comprendido entre 1999 y 2013, incorporando los resultados de las pruebas y encuestas complementarias de los padres. Para complementar dicha información, se utilizaron una serie de bases de datos secundarias dentro de las que se contó con: las bases directorio, rendimiento y dotación docente del Sistema de Estudios y Estadísticas (MINEDUC); el Registro de Estudiantes de Chile (RECH); base de datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) de los años 2000, 2003, 2006, 2009 y 2011; base de datos de los colegios que han firmado el convenio de la Ley SEP; la base de datos que contiene los colegios que han implementado la jornada escolar completa, considerando desde cuándo y en qué nivel lo hicieron; la base de datos que contiene los colegios particulares subvencionados que utilizan el sistema de financiamiento compartido; base de datos del ministerio de educación que caracteriza la condición de prioritario y no prioritario para los años 2008 al 2013; y la base de datos con información IVE-SINAE por nivel para los años 2007 en adelante, a partir de la cual será posible construir un índice de NSE para los estudiantes de primero y segundo básico para los años 2007 al 2013⁵.

En forma complementaria se pudo entrevistar a 15 de los 23 directores de dos fundaciones educacionales de alto prestigio de la Región Metropolitana, la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP) y la Fundación Belén Educa (que en conjunto administran 26 colegios y 30,000 estudiantes, todos suscritos a la ley SEP desde su inicio). Se seleccionaron estas dos redes institucionales de colegios sin fines de lucro y que han participado activamente en la implementación de la ley SEP desde su creación con el fin de identificar los temas más relevantes para analizar los efectos de la ley SEP en los procesos de selección de estudiantes y recomposición social generados desde 2008, los cuales servirían de base para la realización de una encuesta a nivel nacional sobre este proceso en los establecimientos particulares subvencionados de educación básica, como en algunos estudios de caso sobre una submuestra de aquellos que contestaran la encuesta previa aplicada a directores. Las opiniones recibidas en estas entrevistas llevaron a modificar la estrategia de entrevistas para el estudio cualitativo de la propuesta –inicialmente solo consideraba entrevistar alrededor de 10 colegios particulares subvencionados, pero se prefirió hacerlo sólo en 5, pero incluyendo la realización de grupos focales para conocer la opinión de profesores y apoderados acerca de la implementación SEP-.

Es así, como se envió una encuesta a todos los directores de colegios particulares subvencionados de educación básica del país –potenciales participantes de la ley SEP- de los cuales 321 contestaron el instrumento, el cual indaga sobre las decisiones de los colegios en participar en la ley SEP, los cambios en la matrícula de los colegios SEP y si se ha generado recomposición social a partir de su implementación, especialmente tratando de identificar si estos cambios han estado más asociados a cambios en las postulaciones de familias con estudiantes vulnerables o sólo a cambios en la oferta –promoción directa a este grupo de estudiantes y modificación en los mecanismos de selección-. En forma complementaria se indagó en profundidad lo sucedido en 5 establecimientos donde sus directores contestaron la encuesta, para lo cual se realizaron entrevistas a los directivos, profesores y apoderados más antiguos – los grupos focales a padres y apoderados pudieron ser realizados solo en dos establecimientos-, los cuales pudieran describir los principales cambios que ha experimentado el establecimiento desde la implementación SEP.

El estudio contemplaba la potencial obtención de listas de postulantes a prekínder o

⁵No fue posible construirlo para estudiantes de PreKínder y Kínder porque no existen estos datos.

kínder en los diferentes establecimientos entrevistados, de tal forma de indagar cambios en la composición social de estos postulantes desde la creación de la ley SEP. Sin embargo, ello no fue factible debido a que, por una parte, la mayor parte de los colegios SIP y Belén Educa utilizan mecanismos de selección basados en el orden de llegada a la inscripción de nuevos estudiantes, además de no guardar esta información para años previos. Una situación similar sucedió en los 5 establecimientos particulares subvencionados considerados para el componente cualitativo, donde los directores señalaron que no se guardaba información de años previos, pero que ante situaciones de incremento de demanda era la oferta la que se adecuaba a través del tiempo.

Metodología de Análisis: Tal como se indica en detalle en la propuesta de este proyecto, se contempla la realización de una metodología mixta. Por una parte se realizan diversos análisis cuantitativos, tanto de tipo descriptivo -sobre la evolución de la segregación socioeconómica en el sistema escolar chileno-, como econométrico, de tal forma de determinar la vinculación de la ley SEP sobre la evolución de la segregación social en las escuelas chilenas.

a) Descripción de la evolución de la segregación social en el sistema escolar

La primera parte de los procedimientos es de carácter cuantitativo desarrolla un análisis descriptivo respecto de la evolución de la segregación socioeconómica a través del tiempo (1999-2013) para el conjunto del sistema escolar, para diferentes niveles educativos y tipos de establecimientos, para así poder reconocer un potencial cambio de trayectoria desde la implementación de la ley SEP. Para ello, a partir de los datos SIMCE de 2º, 4º y 8º básico, y 2º medio, se construye a nivel individual un índice continuo del nivel socioeconómico para cada año, con media 0 y desviación 1, mediante el análisis factorial a partir de la educación de la madre, del padre y el ingreso per cápita del hogar (Mizala y Torche, 2012), que permitirá estimar distintas medidas de segregación. La pertinencia de este Índice es bastante adecuada pues la correlación con la condición de alumno prioritario está entre 0,90-0,93 para el periodo 2008-2013 para estudiantes de 4º y 8º básico.

Como no es posible identificar directamente el nivel socioeconómico de los alumnos, se construyó este índice para todos los niveles y años considerados, utilizando un grupo de variables que pretenden medir la de forma indirecta el nivel socioeconómico. Específicamente, se utilizó: escolaridad de la madre, escolaridad del padre, e ingreso de las familias⁶. Todas estas variables son reportadas en la encuesta complementaria de los padres realizadas junto a las pruebas SIMCE⁷.

La estimación del índice de nivel socioeconómico fue realizada a través de la aplicación de un análisis multivariado de las variables seleccionadas para los años inmediatamente anteriores a la implementación de la Ley SEP. Específicamente se utilizaron los datos del SIMCE 2007 para 4to y 8vo básico, y los datos provenientes del SIMCE 2006 para 2do medio, estos fueron utilizados como base para estimar el índice para el resto de los años y niveles, de acuerdo con la metodología que se describe a continuación.

La metodología utilizada para encontrar el índice de nivel socioeconómico fue el análisis factorial exploratorio, este tiene como finalidad revelar si existen factores subyacentes en los datos que pueden estar causando la variabilidad de los

⁶ El ingreso de todos los años fue actualizado a pesos del año 2011 para poder compararlo a través del tiempo.

⁷ Para todos los años se obtuvo un Alpha de Cronbach mayor a 0.8, que según los intervalos propuestos por George y Mallery (1995) correspondería a un instrumento de medición bueno.

indicadores considerados⁸. De acuerdo con Costello y Osbourne (2005) este análisis se realizó en cinco fases:

(1) **Elección del método de extracción de factores**, para extraer los factores Fabrigar et al., (1999) recomiendan utilizar el método de *factores principales* si el supuesto de normalidad multivariada es severamente violado⁹, supuesto que para este caso es violado.

(2) **Número de factores retenidos**, la selección del número de factores a retener fue realizada a través del “screentest” (Costello y Osbourne, 2005) este consiste en que el número de factores a retener se basa en la examinación del gráfico de los valores propios estimados, del que se desprende que todos aquellos factores existentes antes del punto de quiebre serán los seleccionados, en nuestro caso para todos los años estimados se selecciona un factor.

(3) **Rotación utilizada**, la finalidad de esta es simplificar y clarificar la estructura de los datos (Costello y Osbourne, 2005). Como suele suceder en las ciencias sociales generalmente se espera que exista algún grado de correlación entre las variables utilizadas (Costello y Osbourne, 2005), este caso no es la excepción ya que la educación de los padres y el ingreso de los hogares tienen una correlación bastante alta, por lo que se utilizó la rotación de factores oblicua normalizada (oblimin) apropiada para estos casos.

(4) **Comprobación del análisis factorial**, para medir la idoneidad de los datos para realizar un análisis factorial se estimó el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)¹⁰, para todos los años estimados, dicho índice se ubicó aproximadamente en 0.7 que según los tramos propuestos por Visauta (1998) se encontraría en el límite de aceptable para la realización de un análisis factorial exploratorio.

(5) **Puntuaciones factoriales**, estas consisten en crear un índice o puntuación que representara la ubicación de cada individuo dentro del factor identificado por el análisis factorial (DiStephano et al, 2009). La obtención de las puntuaciones fue realizada a través del método de regresión (Thurstone, 1935), este método consiste en que las variables independientes en la ecuación de regresión son los valores observados estandarizados de los ítems en los factores estimados (DiStephano et al, 2009) a los que se les incorpora una ponderación (coeficientes estimados) con los que se obtiene la puntuación final.

Una vez realizadas las cinco fases antes descritas, es posible obtener un índice de nivel socioeconómico para cada año por separado, sin embargo, en este caso, necesitamos que dicho índice sea comparable a través del tiempo. En consecuencia, una vez realizado el análisis factorial y la estimación de las puntuaciones factoriales (solo para los años inmediatamente anteriores a la implementación de la Ley SEP), el índice de nivel socioeconómico se estimó a partir de un **promedio ponderado** de las variables seleccionadas, utilizando como ponderadores los coeficientes estimados para las puntuaciones factoriales, los cuales fueron obtenidos mediante el método de regresión y re-escalados para que totalizaran 1. Esta metodología fue seleccionada con la finalidad de obtener una medida que proporcionara comparación en términos intertemporales en su composición, ya que estimar dichos ponderadores para cada año no permitiría la comparabilidad a través de los años dada la heterogeneidad presente en los datos año tras año.

⁸Adicional a esto el método de análisis factorial exploratorio analiza solamente la varianza común entre las variables seleccionadas.

⁹ Para comprobar la existencia de normalidad multivariada se utilizó dos test de normalidad multivariada para cada año (Dornik y Hansen, 2008; Mardia, 1970).

¹⁰Visauta (1998) se asume que los resultados del modelo factorial serán excelentes si el índice KMO está comprendido entre 0,9 y 1; buenos, si está comprendido entre 0,8 y 0,9; aceptables, si se encuentra entre 0,7 y 0,8; mediocres o regulares, cuando resulte entre 0,6 y 0,7; malos, si está entre 0,5 y 0,6; e inaceptables o muy malos cuando sea menor que 0,5.

Una vez obtenido el índice de nivel socioeconómico para todos los estudiantes presente en las pruebas SIMCE de 4to básico, 8vo básico y 2do medio, se procedió a analizar los patrones de la segregación en cada nivel. Para esto se estimó una serie de índices comúnmente utilizados para medir segregación residencial (Massey y Denton, 1988), estos fueron el índice de Disimilitud o Duncan (Duncan & Duncan, 1955), el índice de Hutchens (Hutchens, 2004) y el índice de aislamiento e interacción.

El índice de Duncan corresponde a la proporción de estudiantes vulnerables que debiesen transferirse de establecimientos escolares para que exista una distribución homogénea de éstos en todos los establecimientos de un determinado territorio, el cual es estimado de la siguiente forma.

$$(1) D = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^n \left| \frac{x_{1i}}{X_1} - \frac{x_{2i}}{X_2} \right|$$

Donde x_{1i} y x_{2i} , corresponden al número de vulnerables y no vulnerables en la escuela i ; X_1 y X_2 es el total de vulnerables y no vulnerables en el territorio.

El índice de raíz cuadrada o Hutchens (Hutchens, 2004) que corresponde al nivel de segregación que habría si dos grupos de población definidos son redistribuidos en los colegios a nivel de cada subgrupo, de tal forma que no existiera segregación en éstos. Este puede descomponerse como la suma ponderada de distintos subgrupos, un componente a través de unidades (between) y al interior de estas (within), este se estima de la siguiente forma.

$$(2) H = 1 - \sum_{i=1}^n \sqrt{\frac{x_{1i} x_{2i}}{X_1 X_2}} = \underbrace{\sum_{j=1}^n \sqrt{\frac{x_{1j} x_{2j}}{X_1 X_2}} H_j}_{H_{within}} + H_{between}$$

Donde x_{1j} y x_{2j} representan el número de alumnos prioritarios y no prioritarios en el subgrupo j ; y H_j corresponden al índice Hutchens para cada subgrupo j .

Es necesario mencionar que “ambos indicadores tendrán una segregación igual a 0 (nula segregación) si es que todos los colegios tienen la misma proporción de estudiantes potencialmente segregados, e igual a 1 (segregación perfecta) si los estudiantes potencialmente segregados van solo a escuelas donde no haya ningún estudiante del otro grupo” (Roje, 2014).

El índice de aislamiento mide el grado en que los miembros del grupo minoritario están expuestos solamente a miembros de su mismo grupo, en vez de a miembros de la mayoría, y se estima como sigue:

$$(3) xP^*x = \sum_{i=1}^n \left[\frac{x_i}{X} \right] \left[\frac{x_i}{t_i} \right]$$

Donde x_i representa el número de miembros del grupo minoritario en la escuela i ; t_i corresponde al total de la población en la escuela i ; X corresponde al total de miembro del grupo minoritario en el territorio. El índice de interacción¹¹ y aislamiento van de 0 a 1 y pueden ser interpretados como la probabilidad que una muestra aleatoria desde miembros de X (minoritarios) compartan un área con miembros de Y (mayoritarios) o la probabilidad que compartan una unidad con otro miembro de X , respectivamente. En el caso de dos grupos el índice de aislamiento e interacción suman 1.

¹¹ Este se estima de forma análoga al índice de aislamiento mostrado, $xP^*y = \sum_{i=1}^n \left[\frac{x_i}{X} \right] \left[\frac{y_i}{t_i} \right]$, donde adicionalmente y_i representa el número de miembros del grupo mayoritario en la escuela i .

Adicionalmente, se realizó un análisis descriptivo de la evolución del porcentaje de alumnos vulnerables (perteneciente al 40% más bajo del índice estimado), de nivel medio (que pertenecen al 40% siguiente de la distribución) y de nivel alto (pertenecientes al 20% superior de la distribución) en los distintos colegios, mostrando el porcentaje de la matrícula presente en cada tipo de colegio (municipal, particular subvencionado sin financiamiento compartido, particular subvencionada con financiamiento compartido y particulares pagados). También se estimó el porcentaje de escuelas donde se encuentra más de un 30%, 40%, 50%, 60% y 70% de alumnos con la condición socioeconómica vulnerable y alta.

Con el fin de describir si el proceso de recomposición social se está acentuando a partir de la implementación de la SEP se entrega el análisis de los indicadores descritos previamente para los estudiantes prioritarios de 1º básico en el periodo 2009-2013, realizando además del análisis para todo el sistema escolar, estimaciones separadas por dependencia institucional de los establecimientos. Esta estrategia es muy relevante, puesto que los datos provenientes del SIMCE de 4º básico sólo reflejan parcialmente los efectos de la reforma, pues como se indicó anteriormente, la mayor parte de los colegios participantes de la ley SEP tuvieron aprobado su Programa de Mejoramiento Educativo –lo cual permitió la entrega de la mayor parte de los recursos financieros de esta reforma- a partir de junio del año 2009.

b) Estimaciones econométricas

Luego de este análisis descriptivo, se realizará un conjunto de estimaciones econométricas que nos permitan identificar, de mejor forma, el impacto de la participación en la ley SEP –y del tiempo transcurrido desde su implementación- en la recomposición y segregación social, tanto a nivel comunal como de cada escuela.

b.1) Estimaciones a nivel de cada establecimiento

i. Cambios en la composición social de las escuelas de educación básica: Un estudio de panel

Tal como se indica en el capítulo metodológico, primero se estimará el efecto intertemporal de la participación de los establecimientos educacionales en la subvención escolar preferencial sobre diferentes medidas de composición social de las escuelas de educación básica mediante un panel a nivel de escuelas con efectos fijos a nivel del establecimiento y la comuna, utilizando para ellos los antecedentes obtenidos para los estudiantes de 4º básico. El modelo propuesto es el siguiente:

$$(4) Porc.V_{st} = \alpha + \sum \beta X_{st} + \sum \delta TSEP_{st} + S_j + Año_t + \varepsilon_{st}$$

En la especificación, *Porc.V* corresponde a diferentes variables de vulnerabilidad: i) el porcentaje de estudiantes vulnerables –que pertenecen al 40% de menor NSE del país –de tal forma que mantiene constante en el tiempo este atributo a nivel nacional-; ii), porcentaje de estudiantes cuyas madres tienen menos de 12 años de escolaridad – donde este porcentaje se reduce en el tiempo a nivel nacional-; y iii) el Índice de Herfindal-¹² que existen en la escuela *s* en el año *t*. *X* corresponde a un conjunto de controles a nivel del establecimiento o comuna, tales como la matrícula del colegio en educación básica, años en Jornada Escolar Completa, la dependencia institucional del colegio (público, particular subvencionado o particular pagado), el nivel de

¹²Herfindahl Index (H) es un índice de concentración utilizado en organización industrial, donde $H = \sum_{i=1}^n S_{it}^2$, donde *s* es el porcentaje en el total de la matrícula en una escuela para el año *t* del grupo de NSE *i*, en este caso los grupos socioeconómicos (NSE vulnerable, grupo NSE medio y NSE medio-alto y alto). Los valores de H fluctúan entre 0 y 1 si existen muchos grupos, en este caso el valor mínimo es 0,3, un valor 1 implica que sólo existen estudiantes de un solo grupo. Para análisis en el sector educativo ver Hoxby (2000) y Urquiola (2005).

competencia en la comuna y la variable *Porc.V* a nivel de la comuna donde se localiza el establecimiento, puesto que esta variable condiciona ampliamente la composición social de la escuela, entre mayor es el porcentaje de estudiantes vulnerables en una comuna, mayor la probabilidad que éstos se encuentren en las escuelas de este territorio.

Por su parte, *TSEP* corresponde a la cantidad de años que lleva la escuela *s* en el año *t* desde que firmó su participación en la ley SEP, esta variable se analizará en forma continua o como un conjunto de dummies indicando el número de años en la SEP, de tal forma de medir efectos no lineales del efecto. Por su parte se incluyen efectos fijos por escuela, año y comuna, de tal forma de controlar por no observables que pueden afectar la composición social de los establecimientos escolares.

ii. Estrategias de Matching entre escuelas particulares subvencionadas

Luego se estima el efecto de la Ley SEP sobre la recomposición social de las escuelas particulares subvencionadas, es decir, compara escuelas con SEP con otras relativamente similares que no han firmado el convenio SEP, a través de estimadores que combinan el uso del procedimiento conocido como *matching propensity score* (Rosembaun y Rubin, 1983) y ajustes a través de regresión. Esta forma de estimar el efecto de un tratamiento, posee la propiedad conocida como doble robustez (DR), idea desarrollada por Robins, Rotnitzky y Zhao (1994, 1995) es una metodología que da una doble oportunidad para generar estimadores consistentes y eficientes, si el modelo para el *propensity score* es el real o si el modelo para los resultados predichos es el correcto.

El *propensity score*, $p(X_i)$, consiste en estimar la probabilidad que un individuo reciba el tratamiento condicional a un vector de variables explicativas (Rosembaun y Rubin, 1983) donde si se cumple los supuestos de selección en observables¹³ y traslapo (overlap) es posible encontrar un grupo de control a través de matching. No siendo necesario condicionar las distribuciones de los resultados a un vector de características *X* para encontrar el mejor control, sino que solamente bastaría con controlar por la probabilidad de haber sido tratado lo que esta dado por $p(X)$ (Burga, 2003).

La estimación del *propensity score* fue realizada a través de un modelo Logit, y su forma funcional fue determinada utilizando el algoritmo de estimación propuesto por Dehejia y Wahba (1999; 2002), también llamado test de estratificación (Caliendo y Kopeinig, 2008). Proceso que además de permitir determinar la forma funcional del modelo a estimar, obtiene un número de estratos óptimo, los cuales serán utilizados en las metodologías descritas más adelante.

Finalmente, para cumplir el criterio de overlap en la estimación se utilizó el criterio min-max, el cual consiste en eliminar todas las observaciones donde el *propensity score* sea menor que el mínimo y mayor que el máximo del grupo opuesto (Caliendo, 2008). La idea detrás de esta metodología consiste en que unidades de control con valores muy bajos del $p(X)$ pueden ser muy diferentes de las unidades tratadas como para ser incluidas en el análisis, cosa que puede ser contraproducente (Imbens y Wooldridge, 2009).

Debido a que los colegios municipales participaron masivamente desde el inicio de la ley SEP, esta metodología se concentrará solo en colegios particulares subvencionados, donde es más factible identificar escuelas que sirvan de grupo control para evaluar los efectos de esta política.

¹³ Este supuesto (unconfoundedness en Inglés) además requiere que en las variables explicativas no deben existir características (no observadas) de los individuos asociadas con los resultados esperados y con el tratamiento (Imbens y Wooldridge, 2009).

Se utilizarán específicamente tres metodologías, las cuales se describen a continuación:

a. Estratificación ajustada por análisis de regresión

La primera metodología basada en propensity score, corresponde al método comúnmente llamado subclasificación o estratificación propuesto originalmente por Rosembaun y Rubin (1983), la idea tras este estimador es dividir en estratos la muestra basándose en los valores de $\hat{p}(X_i)$. Luego es posible analizar los datos dentro de cada estrato como si el $\hat{p}(X_i)$ fuera constante y los datos, dentro de cada estrato, pudieran ser interpretados como provenientes desde un experimento completamente aleatorizado (Imbens y Wooldridge, 2009). Luego para eliminar cualquier desequilibrio aún existente después de la estratificación se utilizó análisis de regresión en la estimación de cada estrato (Lunceford y Davidian, 2004), lo que además permitirá obtener estimadores considerablemente más flexibles y robustos, siendo una de las alternativas más atractivas en la práctica (Imbens y Wooldridge, 2009). El procedimiento de subclasificación utilizado para estimar ATE estima la siguiente forma funcional,

$$(5) Y_i^{(j)} = \delta_0^{(j)} + \beta_T^{(j)} T_i + \beta_X^{(j)} X_i + \varepsilon_i^{(j)}$$

Donde T_i corresponde al tratamiento; X_i corresponde a un set de variables explicativas; y ε_i corresponde a un error aleatorio, para todos los alumnos $i = 1 \dots N$, y para cada estrato $j = 1 \dots J$. Luego el efecto promedio del tratamiento sobre los tratados se obtiene a través de un promedio ponderado definido como

$$(6) \tau = \sum_{j=1}^J \left(\frac{N_{j0} + N_{j1}}{N} \right) \hat{\tau}_j$$

donde N es el número total de individuos, y N_{jT} representa el número de individuos no tratados y tratados respectivamente presentes en cada estrato.

Un punto crítico de esta metodología es la selección del número de estratos, como se menciona en Imbens y Wooldridge (2009); Kang y Shafer (2007); Stuart y Rubin (2007); Lunceford y Davidian (2004) no existiendo una regla definida para determinar cuál es el número adecuado de estratos Stuart (2010). Por esta razón, se optó por utilizar los estratos estimados a través del test de estratificación antes mencionado y propuesto por Dehejia y Wahba (1999; 2002), que permite obtener estratos más refinados en el sentido que además de balancear $\hat{p}(X_i)$ para tratados y no tratados, se asegura que las variables explicativas pre-tratamiento no sean estadísticamente distintas entre los dos grupos al interior de cada estrato, por lo que el supuesto de completa aleatorización al interior de cada estrato (Rosembaun y Rubin, 1983) es mucho más factible.

b. Regresión ponderada por el inverso de la probabilidad¹⁴

El segundo estimador utilizado corresponde al propuesto en Wooldridge (2007; 2010) –conocido también como Wooldridge’s doubly-robust– estimador que también posee la propiedad de doble robustez antes descrita. Acá se utilizó la implementación de este estimador disponible en el programa STATA 13, la cual consiste en tres pasos: (1) Estimar los parámetros del modelo para predecir la probabilidad de ser tratado y estimar los pesos a través del inverso de la probabilidad estimada (IPW); (2) utilizando

¹⁴Inverse-probability-weighted regression adjustment. (IPWRA)

los IPW estimados, se ajustan modelos de regresión ponderados para cada condición de tratamiento $T = 1, 0$ y luego obtienen los resultados predichos para cada sujeto; (3) Se estima las medias de cada condición de tratamiento, para luego estimar el ATE a través de la diferencia de medias de los resultados predichos para los tratados.

c. Inverso de la probabilidad ponderada aumentada¹⁵

El último estimador utilizado, que también posee la propiedad de doble robustez corresponde al estimador conocido como AIPW, este corresponde a un estimador común del inverso de la probabilidad ponderada (IPW por su acrónimo en Inglés) que corrige la mala especificación a través de una “aumentación”. En este informe utilizamos la implementación en STATA 13 de este estimador, que fue basada en los estimadores implementados en Rubin y Van der Laan (2008).

d. Test de validez

El supuesto de selección en observables (o unconfoundedness) no es testeable, debido a que no se tiene datos de $Y_i(0)$ para aquellos que reciben el tratamiento, ni de $Y_i(1)$ para aquellos pertenecientes al grupo de control (Imbens y Wooldridge, 2009), estos autores muestran que una de las formas de testear este supuesto puede ser estimando el impacto del tratamiento en un resultado que haya sido medido antes que el tratamiento fuera aplicado y que a la vez sea una variable relacionada al resultado post-tratamiento. La implementación de este test o “falso experimento” se realizó sobre las variables utilizadas para estimar la segregación al interior de las escuelas (porcentaje de estudiantes vulnerables, porcentaje de estudiantes cuyas madres tienen menos de 12 años de escolaridad y una medida de heterogeneidad estimada a través de $1 - \text{índice Herfindahl}$) medidas en el año inmediatamente anterior a la implementación de la Ley SEP –esto es en el año 2007– y las variables explicativas corresponden a set de variables pre tratamiento utilizadas. Este falso experimento será estimado para todos los métodos basados en propensity score acá utilizados. Si se encuentra que los coeficientes obtenidos para este falso experimento no son significativos, entonces es posible afirmar que muy probablemente el supuesto de selección en observables (vital para las metodologías basadas en propensity score) se puede cumplir.

e. Variables utilizadas

Los modelos basados en el *propensity score* requieren la especificación de dos modelos, uno para estimar la probabilidad de ser tratado y otro que explique la variabilidad de la (las) variables relevantes (pctaje vulnerables; porcentaje madres con menos de 12 años de escolaridad; 1- Herfindahl).

Para estimar la probabilidad de ser tratado se utilizó un modelo Logit donde la variable dependiente es la condición de haber firmado el convenio SEP o no, en el año respectivo. El modelo para el *propensity score*, sigue la misma especificación propuesta en Villarroel (2013) para evaluar el impacto de la SEP en los resultados SIMCE, modelo que incluyó: condición de ruralidad; selección por habilidad (medido como el porcentaje de padres que afirman que al ingresar al colegio los alumnos debieron rendir un examen escrito o asistir a una sesión de juegos); selección por ingresos (porcentaje de padres a quienes se les solicitó un certificado de remuneraciones o debieron asistir a una entrevista); selección por religión (porcentaje de padres a quienes se les solicitó el certificado de bautizo o de matrimonio por la iglesia en el colegio), las variables de selección siguen las definiciones dadas en Contreras, Sepúlveda, Bustos (2010); quintiles de cobro de financiamiento compartido;

¹⁵ Augmented Inverse Probability Weighted (AIPW)

quintiles del total de la matrícula de los colegios; quintiles de la proporción de estudiantes vulnerables (definido como el 40% de menor NSE del colegio); promedio de la educación del padre y de la madre en el colegio; promedio de los ingresos de los hogares; si el establecimiento posee educación media ; la proporción de estudiantes hombres en el colegio; y controles por la región a la que pertenece cada colegio.

Adicionalmente el modelo de regresión estimado para cada una de las variables analizadas contiene el porcentaje de matrícula privada en la comuna; la matrícula básica total; el número de años con jornada escolar completa (este se truncó hasta 6 años) y finalmente se agrega una variable a nivel comunal asociada directamente a la medida de segregación a nivel de la escuela éstas son el porcentaje de vulnerables en la comuna, el porcentaje de madres con educación menor a 12 años en la comuna y 1 – Herfindahl de la comuna.

f. Estimación de la varianza de ATT y otras consideraciones

Las estimaciones de cada año sólo consideraron a los establecimientos con 15 o más estudiantes con el índice de nivel socioeconómico estimado, de esta forma se reduce los problemas asociados a factores no observables de carácter aleatorio (volatilidad), situación que se incrementa entre los establecimientos de menor tamaño (Kane y Staiger, 2002; Chay, McEwan y Urquiola, 2005).

Para estimar los errores estándar de todas las metodologías antes descritas se utilizó bootstrap con reemplazo.

Debido a que la implementación de la ley SEP, así como otras políticas educacionales y condiciones territoriales, afecta la composición social de las escuelas en el tiempo, no es posible concluir que los efectos estimados previamente sean efectivamente la magnitud insesgada del cambio de esta política en la recomposición social de las escuelas chilenas. Con el fin de resolver este problema se propone realizar estimaciones a nivel comunal.

iii) Estimaciones a Nivel Comunal

Para estimar el efecto de la ley SEP sobre la segregación a nivel comunal, medida a través de los índices de Duncan y Hutchens, se utilizó solamente las comunas donde existieran 10 o más colegios –sin considerar a los colegios particulares pagados–, y que cada uno de ellos tuviera una matrícula mayor o igual a 15 alumnos en 4to básico. De esta forma, se eliminaron comunas donde la mayor proporción de matrícula correspondería a zonas rurales y a la vez se consideró aquellas comunas que consideradas como rurales poseen una matrícula y número de colegios significativamente alto, de esta forma se evitan problemas de sesgo en la identificación del efecto asociados a errores de medida y alta volatilidad en comunas pequeñas. Así, para el periodo 2005-2013 en promedio 88 comunas cumplirían con las condiciones impuestas¹⁶.

La estrategia econométrica para estimar el efecto sobre la segregación a nivel comunal replicó la metodología utilizada en Roje (2014), donde se utiliza un modelo de panel con efecto fijo de dos vías¹⁷ para estimar el efecto de la SEP sobre la segregación, siendo ésta medida a través de los índices de Duncan y Hutchens. Cabe mencionar que a diferencia del trabajo de Roje, en la presente investigación se puso un especial énfasis en la construcción del índice de NSE (del cual se estiman los índices de segregación) de forma tal que estos fueran comparables a través del tiempo, así tal como ya fue descrito, también se utilizaron los años inmediatamente

¹⁶Resultados muy similares se obtuvieron si se reducía el número de escuelas hasta 5 a nivel comunal.

¹⁷Two-way fixed effect.

anteriores a la implementación de la Ley SEP para estimar el índice de NSE y para luego utilizar este como base en la estimación del resto de los años.

El modelo general estimado tiene la siguiente forma:

$$(7) I_{it} = b_0 + b_1 p_{sep_{it}} * años_{sep_{it}} + b_2 p_{fc_{it}} + b_3 X_{it} + a_t + r_i + \varepsilon_{it}$$

donde I_{it} corresponde a un índice de segregación de la comuna i en el año t ; $p_{sep_{it}}$ corresponde a la proporción de alumnos en colegios SEP con respecto al total de la matrícula de 4to básico de la comuna i en el año t ; $años_{sep_{it}}$ corresponde al promedio de años que los estudiantes de la comuna i llevan con SEP –de esta forma, el coeficiente de b_1 debe ser entendido como el efecto promedio en el Índice de segregación escolar a nivel comunal por cada año de implementación de la ley SEP si toda la matrícula escolar de la comuna estuviera en SEP-; $p_{fc_{it}}$ es la proporción de estudiantes de 4to básico que asisten a establecimientos donde existe financiamiento compartido, no considerando aquellos estudiantes clasificados como vulnerables de acuerdo a los lineamientos de la ley SEP desde 2008 en adelante; X_{it} corresponde a un set de variables de control a nivel comunal dentro de las que se consideró la proporción de vulnerables (definido como aquellos pertenecientes al 40% de menor NSE), proporción de estudiantes de clase media (40% de NSE intermedio), matrícula total de 4to básico, número de colegios, proporción de estudiantes en colegios PS. Finalmente, a_t corresponde al efecto fijo para cada año; r_i es el efecto fijo a nivel comunal; y ε_{it} es un error aleatorio. Adicionalmente todas las estimaciones fueron estimadas utilizando como pesos longitudinales el promedio de la matrícula de 4to básico de cada comuna, y adicionalmente se incorporó una variación a nivel regional (clusters) para la estimación de los errores estándar.

Con respecto a la variable $años_{sep_{it}}$, cabe mencionar que no todas las escuelas en una comuna ingresan a la SEP el mismo año, por esta forma la exposición a la SEP que mide esta variable se estimó a través de un promedio ponderado a nivel comuna de la siguiente forma:

$$(8) años_{sep_{it}} = \frac{\sum_{j=1}^{N_{ji}} años_{jt} * mat_{jt}}{\sum_{j=1}^{N_{ji}} mat_{jt}}$$

Donde $años_{jt}$ corresponde al número de años que la escuela j lleva dentro la SEP en el periodo t ; mat_{jt} corresponde a la matrícula de la escuela j en el periodo t ; N_{ji} corresponde al número total de escuelas j en la comuna i .

Para ver la heterogeneidad del impacto de la ley SEP en la segregación a nivel comunal se modifica el modelo general anterior de la siguiente forma:

$$(9) I_{it} = b_0 + b_1 p_{sep_{mun_{it}}} * año_{sep_{mun_{it}}} * prop_{mun_{it}} + b_2 p_{sep_{ps_{it}}} * años_{sep_{ps_{it}}} * prop_{ps_{it}} + b_3 p_{fc_{it}} + b_4 X_{it} + a_t + r_i + \varepsilon_{it}$$

Donde se descompone las variables $p_{sep_{it}}$ y $años_{sep_{it}}$ en las proporciones y años, respectivamente, en la SEP para los colegios municipales y particulares subvencionados. De esta forma se buscará determinar si existe un efecto diferenciado de la ley SEP sobre los distintos tipos de dependencia institucional. Adicionalmente se incorpora $prop_{mun_{it}}$ y $prop_{ps_{it}}$ que corresponden a la proporción de matrícula municipal y particular subvencionada en la comuna, respectivamente. Con el fin de identificar efectos heterogéneos de la SEP entre estudiantes de diferentes condiciones sociales, las especificaciones previas se estimaron para los 99 centiles del Índice de NSE construido previamente.

Es relevante indicar que aunque estas estimaciones atenúan considerablemente factores dinámicos y fijos que afectan también la segregación social de las escuelas, de tal forma de identificar correctamente la causalidad del efecto de la política SEP sobre la segregación escolar, los resultados estimados aún pueden estar sesgados

por la omisión de la principal variable que afecta la segregación escolar, como es la segregación residencial en cada comuna (Valenzuela et al, 2014), lamentablemente no existe información al respecto a nivel de panel¹⁸ que permita resolver el problema indicado, aunque se asume que dicho sesgo debiese ser acotado debido a que la evolución de la segregación residencial evoluciona lentamente y el periodo analizado es sólo entre 2007-2013.

c) Análisis de encuestas y estudios cualitativos

De igual forma, se realizarán diversos análisis cualitativos para conocer la experiencia de los propios establecimientos en la implementación de la ley SEP en su relación a la potencial recomposición social del sistema escolar, para ello se realizarán: i) entrevistas a directores de 2 fundaciones educacionales prestigiosas sin fines de lucro localizadas en la Región Metropolitana, ii) encuesta on-line a directores de establecimientos particulares subvencionados de educación básica de todo el país, iii) entrevistas a directores, profesores y apoderados de algunos de los establecimientos de mayor interés obtenidos en ii). En las tres etapas, el objetivo común es determinar la evolución y dinámica de la recomposición social en los establecimientos que participan de la SEP e identificar factores asociados a esta, distinguiendo aquellos vinculados a la demanda (cambio en las preferencias de las familias) y aquellos vinculados a la oferta (gestión de las postulaciones a partir de los primeros años de escolaridad, cambios en cobros de inscripción o matrícula que reducían la probabilidad de postulación, mayores estrategias de marketing focalizada en grupos vulnerables o el ofrecimiento de servicios para atraer a este grupo de estudiantes al establecimiento). En este contexto, se indagó específicamente sobre el impacto de la participación en el programa SEP, la evolución de la composición socioeconómica y de las estrategias de admisión de nuevos alumnos en las escuelas particulares subvencionadas adscritas a la SEP. Se abordaron temáticas relacionadas con la apropiación del programa SEP por parte de los establecimientos, sus procesos de admisión, las preferencias de las familias, los alumnos postulantes y los alumnos efectivamente matriculados, así como la evolución temporal de estos procesos, sus posibles causas y vinculación con la SEP.

Respecto al análisis cualitativo, se informan los hallazgos de los dos primeros procedimientos: i) estudio en dos redes de colegios particulares subvencionados, ii) encuesta nacional para directores de establecimientos particulares subvencionados. Se adelantan, además los resultados preliminares de la segunda ronda de entrevistas ya concluida y en etapa de análisis del componente iii).

¹⁸La inexistencia de cifras confiables del Censo 2012 impidieron incluir los datos de segregación residencial por comuna que pudieran tener una variabilidad temporal, puesto que al contar con información para un solo año esta variable está incluida en el efecto fijo de la estimación.

IV. Resultados del Estudio

IV.1. Análisis Cuantitativo de Trayectorias de Reconstrucción Social

1. Análisis descriptivo: Distribución de la matrícula y por NSE

Existe bastante evidencia estadística de la sostenida reducción de la matrícula en educación municipal desde comienzos de la década del 2000, la cual ha sido compensada por un incremento simétrico en la matrícula del sector particular subvencionado. Sin embargo, para analizar los potenciales efectos que podría generar la implementación de la ley SEP en la reconstrucción social de los establecimientos es más adecuado analizar cómo ha evolucionado la distribución de la matrícula escolar según el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Para ello utilizamos el Índice de NSE elaborado para este estudio y determinamos cómo se distribuye el 40% de estudiantes de mayor vulnerabilidad (principal grupo beneficiario de la ley SEP), el 40% de NSE Medio y el 20% de mayor NSE a través del tiempo, diferenciando los tipos de sostenedores entre los municipales, particulares subvencionados con financiamiento compartido y los sin financiamiento compartido, y los colegios particulares pagados. La trayectoria de esta distribución la diferenciamos para 4º y 8º básico, y para 2º medio, de tal forma de considerar efectos diferenciados por cohorte y nivel educativo.

Los resultados dan cuenta que a partir de la ley SEP la intensidad en la pérdida de estudiantes desde el sector municipal se mantiene relativamente estable para 4º básico, pero se modifica considerablemente la composición socioeconómica de esta pérdida: mientras que entre 2002-2007 se concentró en estudiantes de grupos de NSE Medio y Alto, desde 2007 se intensificó la pérdida de los estudiantes de grupo Medio, al mismo tiempo que se acrecentó considerablemente la de los de NSE Bajo: si mientras entre 2002-2007 la participación de la educación municipal entre los estudiantes vulnerables se redujo en 2,3 puntos porcentuales, en los siguientes seis años (2007-2013) lo hizo en 11,5 puntos porcentuales. La mayor parte de la pérdida de estudiantes vulnerables del sector municipal se matriculó en la educación PS con FC -8,7% puntos porcentuales- mientras el restante 2,8% se matriculó en el sector PS sin FC. Por su parte, casi la totalidad de la redistribución de los estudiantes de NSE Medio pasó desde colegios municipales a PS con FC, mientras que los PS sin FC incrementaron levemente su participación en este grupo de alumnos, desde 13,4% en 2002 a 14,2% una década después.

Por su parte, la redistribución de los estudiantes de NSE Alto presenta un comportamiento bastante similar durante toda la década 2002-2013, durante la cual la participación del sector municipal se redujo a la mitad –pasando desde 19,3% en 2002 a 9,3% en 2013- de igual forma, este grupo de familias también tendió a reducir su preferencia por escuelas PS sin FC, emigrando principalmente a colegios PS con FC, es decir, la relevancia del sector particular pagado se ha mantenido inalterada para este grupo de estudiantes, mientras que la migración se ha producido de colegios gratuitos hacia PS con FC.

Tabla 1. Evolución en la Distribución de la Matrícula por NSE de los estudiantes de 4º Básico

	Porcentaje de Vulnerables (40)									
Dependencia	2002	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Municipal	72.6%	71.0%	69.8%	70.3%	66.8%	63.2%	63.2%	61.2%	60.4%	58.8%
Part Sub sin FICOM	14.0%	15.2%	15.5%	16.0%	16.9%	18.4%	18.1%	18.1%	18.6%	18.8%
Part Sub con FICOM	13.3%	13.8%	14.6%	13.6%	16.2%	18.4%	18.7%	20.6%	21.0%	22.3%
Particulares Pagados	0.1%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%	0.1%

Porcentaje nivel medio (40)										
Dependencia	2002	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Municipal	48.5%	45.2%	43.2%	44.3%	40.7%	37.0%	36.7%	34.9%	34.4%	33.2%
Part Sub sin FICOM	12.4%	12.6%	13.1%	13.4%	13.5%	14.3%	13.9%	14.0%	14.2%	14.2%
Part Sub con FICOM	37.7%	41.6%	43.1%	41.8%	45.3%	48.0%	48.7%	50.3%	50.6%	51.7%
Particulares Pagados	1.4%	0.5%	0.6%	0.5%	0.5%	0.7%	0.7%	0.8%	0.7%	0.8%

Porcentaje nivel alto (20)										
Dependencia	2002	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Municipal	19.3%	15.9%	13.9%	14.3%	12.6%	10.9%	10.9%	10.2%	9.7%	9.3%
Part Sub sin FICOM	6.3%	5.8%	5.3%	5.6%	5.0%	5.1%	4.8%	4.6%	4.8%	4.5%
Part Sub con FICOM	42.5%	49.6%	50.5%	51.1%	51.9%	51.7%	51.6%	51.1%	51.7%	51.5%
Particulares Pagados	32.0%	28.6%	30.3%	29.0%	30.4%	32.3%	32.7%	34.1%	33.9%	34.8%

Basado en estudiantes con información del NSE según encuestas complementarias SIMCE.

Al analizar la trayectoria en la distribución de los estudiantes de 8º básico se aprecia que las tendencias son similares a las de 4º básico, pero con una mucho menor intensidad entre los estudiantes vulnerables –en la década entre 2000-2013 la educación municipal ha perdido 11,4 puntos porcentuales de los alumnos vulnerables, 15,5 de los grupos medios y 11,3 de los grupos de NSE Alto, casi todos ellos reubicados en los establecimientos PS con FC-. Tendencia que se vuelve a replicar entre los estudiantes de 2º medio.

Estos resultados reflejan que, desde la implementación de la ley SEP, los estudiantes vulnerables se han sumado paulatinamente a la intensiva migración de matrícula de estudiantes de NSE Medio y Alto desde el sector municipal al particular subvencionado, especialmente con FC. La ley SEP podría haber reducido el desinterés de este sector por proveer servicios educativos a los estudiantes vulnerables. Por otra parte, es posible anticipar que en la medida que estos estudiantes avancen en su escolaridad dicho proceso se observará tanto en el segundo ciclo de educación básica como en educación media, puesto que los estudiantes tienden a mantenerse en establecimientos del mismo sostenedor que escogen para iniciar su escolaridad.

Tabla 2. Evolución en la Distribución de la Matrícula por NSE de los estudiantes de 8º Básico

Porcentaje de Vulnerables (40)						
Dependencia	2000	2004	2007	2009	2011	2013
Municipal	75.0%	75.4%	72.3%	65.7%	66.6%	63.6%
Part Sub sin FICOM	11.5%	12.9%	14.3%	15.9%	15.8%	16.2%
Part Sub con FICOM	13.4%	11.6%	13.4%	18.3%	17.6%	20.1%
Particulares Pagados	0.1%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%	0.1%

Porcentaje nivel medio (40)						
Dependencia	2000	2004	2007	2009	2011	2013
Municipal	54.2%	57.2%	48.8%	39.7%	40.7%	38.7%
Part Sub sin FICOM	10.2%	11.4%	11.5%	12.4%	12.4%	12.4%
Part Sub con FICOM	34.1%	30.8%	39.3%	46.7%	46.2%	48.2%
Particulares Pagados	1.5%	0.5%	0.4%	1.1%	0.7%	0.7%

Porcentaje nivel alto (20)						
Dependencia	2000	2004	2007	2009	2011	2013
Municipal	24.9%	25.1%	22.1%	14.8%	12.7%	13.6%
Part Sub sin FICOM	5.9%	6.4%	5.8%	5.0%	5.0%	4.3%
Part Sub con FICOM	36.9%	46.6%	56.2%	48.9%	52.1%	51.2%
Particulares Pagados	32.3%	21.9%	15.9%	31.3%	30.2%	31.0%

Basado en estudiantes con información del NSE según encuestas complementarias SIMCE.

Tabla 3. Evolución en la Distribución de la Matrícula por NSE de los estudiantes de 2º Medio

Porcentaje de Vulnerables (40)							
Dependencia	2001	2003	2006	2008	2010	2012	2013
Municipal	61.3%	60.7%	58.7%	54.1%	50.7%	52.1%	47.3%
Part Sub sin FICOM	15.8%	17.2%	17.9%	18.3%	19.2%	14.3%	20.1%
Part Sub con FICOM	22.6%	21.9%	23.3%	27.6%	30.0%	33.5%	32.4%
Particulares Pagados	0.4%	0.2%	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%
Porcentaje nivel medio (40)							
Dependencia	2001	2003	2006	2008	2010	2012	2013
Municipal	46.2%	45.1%	39.9%	36.3%	33.6%	31.7%	28.6%
Part Sub sin FICOM	14.2%	14.3%	13.3%	12.8%	13.2%	8.6%	12.7%
Part Sub con FICOM	37.1%	39.2%	45.6%	49.7%	52.0%	58.1%	57.4%
Particulares Pagados	2.5%	1.3%	1.2%	1.3%	1.2%	1.5%	1.2%
Porcentaje nivel alto (20)							
Dependencia	2001	2003	2006	2008	2010	2012	2013
Municipal	22.4%	21.3%	16.1%	14.0%	13.0%	10.5%	10.5%
Part Sub sin FICOM	6.1%	6.0%	4.6%	3.9%	3.7%	2.8%	3.7%
Part Sub con FICOM	33.7%	42.2%	45.5%	46.4%	47.1%	48.6%	50.6%
Particulares Pagados	37.8%	30.6%	33.8%	35.7%	36.1%	38.1%	35.3%

Basado en estudiantes con información del NSE según encuestas complementarias SIMCE.

Una forma complementaria para analizar la redistribución de los estudiantes vulnerables que emigran desde los colegios municipales a los particulares subvencionados es ver cómo éstos se distribuyen según en NSE del establecimiento de salida y el de ingreso. Cuando analizamos cómo evoluciona en el tiempo la distribución de los alumnos del 40% más vulnerable de 4º básico entre 2007-2013 se aprecia que toda la pérdida relativa de estudiantes vulnerables que emigran de colegios municipales estaban en escuelas municipales de los quintiles 1 y 2 y que paulatinamente se trasladan a escuelas particulares subvencionadas de los quintiles 2, 3, 4 y 5, con 1,8%, 3,3%, 4,2% y 2,0% respectivamente, es decir, mayoritariamente a escuelas de mayor NSE, aunque se mantiene la dificultad de acceso a las escuelas del 20% de mayor nivel socioeconómico.

Estos resultados dan cuenta que la recomposición social de las escuelas es gradual y que efectivamente desde la implementación de la ley SEP los estudiantes vulnerables del sector municipal han emigrado principalmente a escuelas PS con FC de NSE Medio, proceso que aún está en desarrollo, por lo cual esperamos se siga profundizando en los próximos años.

Tabla 4. Distribución de matrícula del 40% de estudiantes más vulnerables por Quintil NSE de escuelas

		Quintil escuelas (fijo en 2007)					
		1	2	3	4	5	Total
2007	Total	40,3%	30,0%	19,4%	9,0%	1,2%	100%
	Municipal	33,2%	23,8%	10,7%	2,4%	0,2%	70,3%
	PS	7,1%	6,2%	8,7%	6,6%	1,0%	29,6%
2010	Total	35,5%	28,0%	21,8%	12,2%	2,5%	100%
	Municipal	28,2%	20,8%	10,7%	3,2%	0,3%	63,2%
	PS	7,3%	7,2%	11,1%	9,0%	2,1%	36,7%
2013	Total	33,5%	26,4%	22,4%	14,3%	3,4%	100%
	Municipal	26,3%	18,4%	10,3%	3,4%	0,4%	58,8%
	PS	7,2%	8,0%	12,0%	10,8%	3,0%	41,0%

Respecto de la evolución en la recomposición social de los establecimiento, un análisis complementario al realizado previamente es evaluar si lo observado en 4º básico 2008-2013 se está acentuando en las nuevas cohortes de estudiantes. Para ello, es posible analizar la evolución de la matrícula de los estudiantes de 1º básico, sin embargo, dado que no se cuenta con información sobre el NSE de cada estudiante se utiliza como proxy la condición de estudiante prioritario –definido según la normativa de la ley SEP-. El primer resultado que se observa es que el promedio de estudiantes definidos como prioritarios es variable cada año –entre 44,1% en 2011 y 54% en 2013-, aunque para todos los años es mayor que el 40% que contemplaba la iniciativa legal, situación que alcanza su cota máxima en 2013. Fuentes del Ministerio de Educación señalan que el único cambio relevante que ha experimentado el sistema es la entrada en vigencia del subsidio ético familiar, donde familias de menores ingresos reciben un apoyo financiero, y que forma parte de Sistema de Protección Social Chile Solidario, donde los niños de estas familias son beneficiarios automáticos de la subvención escolar preferencial, los cuales tienen derecho permanente a ser parte del programa, al mismo tiempo que, el procedimiento de la definición de quiénes son prioritarios se ve afectado directamente por los cambios en los niños beneficiarios del Programa Chile Solidario, pues la estimación del tercio de niños en la condición de prioritarios a partir de la Ficha de Protección Social se estima excluyendo a los que por derecho propio –pertenecen a Chile Solidario-, de esta forma, cualquier incremento en los beneficios de Chile Solidario conlleva un incremento en el porcentaje de estudiantes clasificados como prioritarios. Esta situación tiene un efecto relevante en la focalización de los recursos públicos, pero también afecta nuestras estimaciones respecto a la evolución en la distribución de los estudiantes vulnerables por dependencia institucional.

Respecto a la evolución de la distribución global de los estudiantes por dependencia institucional, la estadística de la matrícula en 1º básico 2005-2013 indica que la pérdida de relevancia del sector municipal se ha mantenido en los últimos años, aunque parece haberse reducido entre 2011-2013, con una tasa que alcanza la mitad a la del periodo 2006-2010, es así, como en el año 2013 la matrícula de este nivel escolar alcanzó a sólo el 37,4% del total nacional. Sin embargo, la pérdida de participación entre los estudiantes más vulnerables (prioritarios) parece seguir la tendencia observada entre los estudiantes del 40% de menor NSE de 4º básico: cada año desde la implementación de la ley SEP el sector municipal ha visto reducir en 2 puntos porcentuales su participación entre los estudiantes prioritarios, tasa de reducción que sería considerablemente menor entre los estudiantes no prioritarios¹⁹.

Tabla 5. Evolución Matrícula Escolar 1º Básico 2005-2013

Año	Matrícula Total	Prioritarios / Total	Matrícula Total Municipal	Mat total municipal / Matrícula Total	Δanual
2013	242683	54,0%	90876	37,4%	1,0%
2012	237651	48,6%	91298	38,4%	0,6%
2011	238250	44,1%	93000	39,0%	0,8%
2010	237377	46,2%	94450	39,8%	2,2%
2009	239729	50,1%	100591	42,0%	1,0%
2008 ^a	248610	23,1%	106733	42,9%	1,9%
2007	255593	--	114659	44,9%	1,8%
2006	250979	--	117198	46,7%	1,7%

¹⁹Estas tasas de reducción están sesgadas debido al cambio en la proporción de estudiantes prioritarios definidos por el Ministerio de Hacienda para cada año.

2005	255049	--	123328	48,4%
------	--------	----	--------	-------

- a. Información incompleta de estudiantes prioritarios definidos por Ley SEP para su primer año de implementación según bases oficiales del Ministerio de Educación.

Tabla 6. Distribución de Estudiantes Prioritarios y Beneficiarios Ley SEP 1º Básico 2008-2013

Año	Prioritarios P. Subv.	Beneficiarios P Subv	Prioritarios Municipal	Beneficiarios Municipal	Prioritarios Part Pagado	Prioritarios Total	Beneficiarios Total	Prioritarios M/Total Prioritarios	Prior.M/ Matr. M
2013	67851	52933	62286	62090	812	130949	115023	47,6%	68,54%
2012	58052	43628	56866	56852	612	115530	100480	49,2%	62,29%
2011	51450	37317	53206	53155	415	105071	90472	50,6%	57,21%
2010	51102	35020	58085	57767	443	109630	92787	53,0%	61,50%
2009	53163	34372	66608	66172	355	120126	100544	55,4%	66,22%
2008a	19479	11856	37872	37628	20	57371	49484	66,0%	35,48%

- a. Información incompleta de estudiantes prioritarios definidos por Ley SEP para su primer año de implementación según bases oficiales del Ministerio de Educación.

2. Análisis descriptivo de la segregación social en el sistema escolar chileno

Para los diversos análisis de medición y efectos de la segregación escolar se excluirán los estudiantes de colegios particulares pagados, ello porque es un grupo de estudiantes bastante estable en el tiempo –alrededor del 7% del total de la matrícula escolar chilena-, pero además porque la ley SEP no afecta directamente a estos establecimientos.

- Índices de Disimilitud

Índice de Duncan

Al observar la evolución de la segregación socioeconómica a nivel nacional, sin considerar los colegios particulares pagados²⁰, por medio del Índice de Duncan, se aprecian una serie de características ya observadas en otros estudios previos (Valenzuela et al, 2014; OECD, 2013 y 2010): i) altos niveles de segregación social; ii) mayor segregación entre los estudiantes más vulnerables, pero aún mayor y creciente entre estudiantes de NSE medio-alto y alto; iii) mayor incremento de esta situación entre estudiantes de 2º medio, con una tendencia a cerrar las diferencias con los estudiantes de educación básica; y iv) una trayectoria creciente de la segregación social durante la década del 2000, aunque desde los años de la implementación de la ley SEP (2008) se observa una leve tendencia a su reducción entre los estudiantes de 4º y 8º básico, con una mayor intensidad en los percentiles 40-60, y una menor intensidad en los percentiles inferiores y medios alto, así como un continuo incremento –incluso en los años de implementación de la ley SEP- entre los estudiantes de familias de percentiles altos. Por el contrario, entre los estudiantes de 2º medio –donde la SEP recién se está implementando en 2014- se aprecia una tendencia hacia la mantención o incremento de la segregación social en todos los percentiles de NSE, con la excepción de la inestabilidad observada en el percentil 80. Este cambio estructural de tendencia no necesariamente implica causalidad, pero podría ser reflejo de la paulatina recomposición social de los establecimientos de educación básica a

²⁰Dado que este grupo concentra sólo estudiantes de NSE Alto y su participación en la matrícula se mantiene bastante estable en el tiempo.

partir de la ley SEP, por lo cual será necesario posteriormente realizar análisis multivariados que puedan determinar la significancia de dicha asociación.

Tabla 7. Índice de Duncan por NSE Estudiantes de 4to Básico por centiles de NSE

Percentil	2002	2005	2007	2010	2012	2013
20	0.459	0.502	0.513	0.502	0.501	0.494
40	0.479	0.503	0.506	0.497	0.489	0.480
60	0.527	0.538	0.523	0.528	0.519	0.510
80	0.543	0.579	0.593	0.588	0.587	0.584
90	0.646	0.675	0.675	0.703	0.710	0.705

Estimaciones basadas en bootstrapping indican que diferencias entre años ≥ 0.005 son estadísticamente significativas

Tabla 8. Índice de Duncan por NSE Estudiantes de 8to Básico por centiles de NSE

Percentil	2000	2007	2011	2013
20	0.469	0.505	0.492	0.492
40	0.477	0.506	0.491	0.487
60	0.504	0.534	0.524	0.518
80	0.543	0.574	0.571	0.576
90	0.638	0.648	0.687	0.682

Estimaciones basadas en bootstrapping indican que diferencias entre años ≥ 0.005 son estadísticamente significativas

Tabla 9. Índice de Duncan por NSE Estudiantes de 2º Medio por centiles de NSE

Percentil	2001	2003	2006	2010	2012	2013
20	0.356	0.409	0.459	0.444	0.467	0.454
40	0.401	0.426	0.465	0.454	0.472	0.461
60	0.449	0.473	0.504	0.502	0.506	0.500
80	0.514	0.548	0.573	0.557	0.566	0.553
90	0.567	0.637	0.659	0.667	0.672	0.666

Estimaciones basadas en bootstrapping indican que diferencias entre años ≥ 0.005 son estadísticamente significativas

Índice de Hutchens

El Índice de Hutchens también es un indicador de similitud del nivel de segregación respecto a la distribución de los estudiantes entre los establecimientos, sin embargo, su principal ventaja frente al Índice de Duncan es que permite diferenciar el nivel de segregación entre diferentes tipos de establecimientos (municipales y particulares subvencionados), denominado como componente *between*, y al interior de los establecimientos de un mismo tipo, componente *within*. Aunque el rango de este indicador también está entre 0 y 1, y mayores valores reflejan mayores niveles de segregación social, es relevante destacar que éstos no son comparables con los observados en el Índice de Duncan y que no se puede realizar una explicación pedagógica de sus valores, como lo es el Índice de Duncan, por ello, que los promedios estimados en H sean menores que en D no indica que en el primero se aprecia un menor grado de segregación que en el segundo.

Los resultados observados son coincidentes para el Índice de Duncan, la concentración de estudiantes vulnerables de 4º básico se incrementó hasta el año 2007 aunque también lo hicieron los estudiantes de mejor NSE. Se observa que dicha

concentración fue liderada por una mayor homogeneización al interior de los establecimientos de cada tipo, más que por una creciente diferenciación entre los diferentes tipos de escuelas. Por el contrario, desde 2007 se inicia un proceso paulatino de reducción de la segregación social-aunque en magnitudes pequeñas- en los grupos de estudiantes vulnerables y medios, mientras que entre los grupos de NSE medio-alto y alto dicho proceso fue reducido o, por el contrario, continuó acrecentándose. Lo más interesante es que este proceso de paulatina desegregación fue liderada por una reducción en la segregación entre tipos de establecimientos: composición social de colegios municipales se hicieron menos diferenciados respecto de los particulares subvencionados, mientras que al interior de cada tipo de establecimiento la reducción de la segregación social sólo se observó entre los estudiantes más vulnerables y en magnitudes muy reducidas, mientras que entre los grupos de NSE medio, medio-alto o alto ésta tendió a incrementarse.

Tabla 10. Índice de Hutchens estudiantes de 4º básico (sin considerar colegios particulares)

Percentil	2002	2005	2007	2010	2012	2013
20	0.197	0.243	0.254	0.243	0.240	0.236
40	0.209	0.233	0.238	0.230	0.223	0.215
60	0.258	0.264	0.251	0.259	0.251	0.245
80	0.285	0.316	0.334	0.330	0.330	0.328
90	0.424	0.452	0.452	0.485	0.494	0.487

HutchensBetween

Percentil	2002	2005	2007	2010	2012	2013
20	0.060	0.078	0.085	0.081	0.080	0.078
40	0.068	0.079	0.083	0.080	0.075	0.073
60	0.083	0.088	0.090	0.085	0.081	0.077
80	0.086	0.094	0.106	0.100	0.098	0.095
90	0.113	0.118	0.124	0.131	0.130	0.129

HutchensWithin

Percentil	2002	2005	2007	2010	2012	2013
20	0.137	0.165	0.168	0.162	0.161	0.158
40	0.141	0.154	0.154	0.150	0.148	0.143
60	0.174	0.176	0.161	0.174	0.170	0.168
80	0.199	0.222	0.229	0.231	0.233	0.233
90	0.311	0.334	0.328	0.355	0.364	0.358

Ahora, al analizar la evolución de la segregación al interior de cada uno de los tres tipos de establecimientos (municipales, particulares subvencionados sin financiamiento compartido y PS con FC) en Tablas 11-13 es posible comprender de mejor forma lo que ha sucedido en el periodo. Por una parte se aprecia que entre 2002-2007 en todas las dependencias las escuelas se hicieron más segregadas en todos los NSE, aunque persistentemente la segregación social en las escuelas PS con FC mostraban una mayor segregación social que las PS sin FC y las Municipales para los grupos bajos y medio-bajo (percentiles 20 y 40 respectivamente), para este mismo periodo, también son las escuelas PS con FC las que incrementan más sus niveles de segregación entre sus escuelas; por el contrario, durante el periodo las escuelas gratuitas muestran una situación altamente segregada de los escasos estudiantes de NSE Medio-Alto y Alto (percentiles 80 y 90 respectivamente), situación que se agudiza en el periodo, es decir, los cada vez menos estudiantes de ingresos medios y altos en escuelas gratuitas tienden a concentrarse aún más a través del tiempo.

¿Qué sucede desde la implementación de la SEP? Se observa que en las escuelas municipales se detuvo el proceso de mayor segregación social en estudiantes vulnerables, y hacia 2013 se observa una reducción de esta situación, mientras que entre los estudiantes de NSE Medio-Alto y Alto continuó un rápido incremento de esta concentración en pocos establecimientos. Por su parte, los estudiantes que asisten a escuelas PS sin FC presentaron una reducción en su segregación social, pero sólo

entre aquellos que pertenecían a NSE Bajo, Medio-Bajo y Medio, mientras que aquellos de NSE Medio-Alto y Alto no presentaron cambios respecto a 2007, en cambio los pocos estudiantes de NSE Alto, al igual que en el caso de los colegios municipales, continuaron su trayectoria hacia una situación extrema de segregación social. Los cambios más importantes desde la implementación de la ley SEP se observan entre las escuelas PS con FC. Entre 2007-2013 se aprecia una significativa reducción de la segregación social de los estudiantes vulnerables (percentiles 20 y 40) entre las escuelas de este grupo; aunque aún no alcanzan el promedio de la situación de los estudiantes que asisten a colegios gratuitos, retroceden a las condiciones observadas en el año 2002. Sin embargo, a partir de los estudiantes del percentil 60 del NSE no se observan mayores avances en la reducción de la segregación social y, al igual que entre los colegios gratuitos, entre los estudiantes de mayor NSE la segregación social continúa acentuándose.

Tabla 11. Hutchens establecimientos 4to básico municipales

Percentil	2002	2005	2007	2010	2012	2013
20	0.115	0.141	0.145	0.139	0.138	0.132
40	0.136	0.145	0.145	0.143	0.140	0.136
60	0.192	0.190	0.176	0.197	0.187	0.188
80	0.245	0.281	0.308	0.325	0.338	0.346
90	0.433	0.499	0.505	0.580	0.606	0.605

Estimaciones basadas en bootstrapping indican que diferencias entre años ≥ 0.005 son estadísticamente significativas

Tabla 12. Hutchens particulares subvencionados 4to básico SIN Financiamiento Compartido

Percentil	2002	2005	2007	2010	2012	2013
20	0.168	0.221	0.204	0.185	0.180	0.177
40	0.166	0.199	0.182	0.169	0.157	0.152
60	0.203	0.225	0.197	0.187	0.180	0.174
80	0.250	0.303	0.296	0.295	0.293	0.303
90	0.426	0.473	0.482	0.543	0.560	0.570

Estimaciones basadas en bootstrapping indican que diferencias entre años ≥ 0.005 son estadísticamente significativas

Tabla 13. Hutchens particulares subvencionados 4to básico CON Financiamiento Compartido

Percentil	2002	2005	2007	2010	2012	2013
20	0.231	0.268	0.291	0.251	0.240	0.237
40	0.178	0.197	0.207	0.188	0.185	0.176
60	0.184	0.184	0.171	0.185	0.185	0.180
80	0.182	0.200	0.206	0.210	0.210	0.206
90	0.278	0.290	0.282	0.322	0.336	0.328

Estimaciones basadas en bootstrapping indican que diferencias entre años ≥ 0.005 son estadísticamente significativas

En conclusión, desde la implementación de la ley SEP el incremento en la segregación social se detuvo y ha mostrado una leve tendencia a su reducción, aunque con una situación asimétrica, pues mientras parece atenuarse levemente entre los grupos vulnerables, ésta ha continuado acrecentándose entre los grupos Medio-Alto y Alto, que son los que explican mayoritariamente los extremos niveles de segregación social en el sistema escolar chileno. Como era de esperarse, los colegios municipales, desde antes de la ley SEP, accesibles para todos los estudiantes, no han presentado incentivos adicionales para recomponerse socialmente, al contrario, es posible que la sistemática pérdida de sus estudiantes de NSE Medio y Medio-Alto conlleve a que los últimos estudiantes con estos atributos, que se mantienen en el sector municipal, estén concentrados en pocos colegios. Por el contrario, la ley SEP ha permitido que los estudiantes vulnerables de los colegios PS con FC puedan escoger entre una

mayor diversidad de colegios –todos los que han firmado el convenio de participación en ésta- lo cual ha permitido que estudiantes vulnerables que han emigrado desde el sector municipal al PS con FC y también los que estaban previamente en este tipo de colegios, puedan optar a colegios parcialmente más diversos en términos de composición social, lo cual explica la reducción de la segregación social en este tipo de colegios hasta el percentil 40.

Figura 1. Evolución de la Segregación Social 4º Básico (Índice de Hutchens) por Centiles de NSE (no incluye colegios particulares pagados)

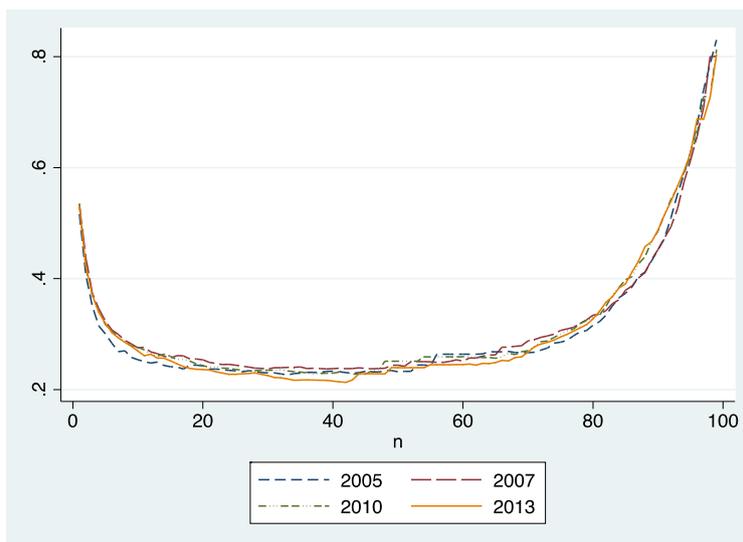


Figura 2. Distribución del Índice de Segregación según componente a) Within de cada tipo de establecimiento y b) Between tipos de establecimientos

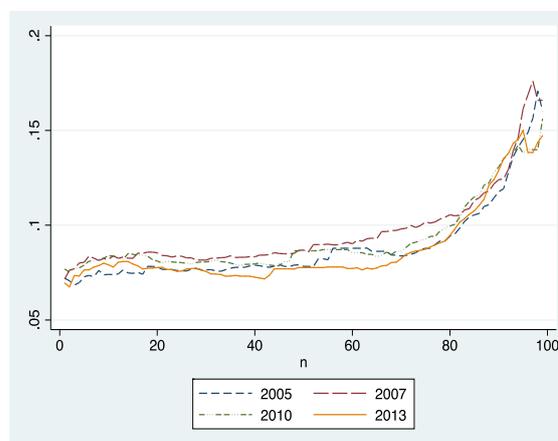
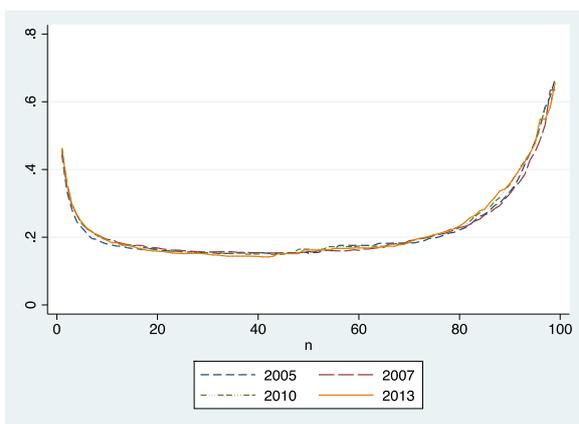


Figura 3. Índice de Hutchens por centil de NSE estudiantes de 4º básico (Sólo Colegios Municipales)

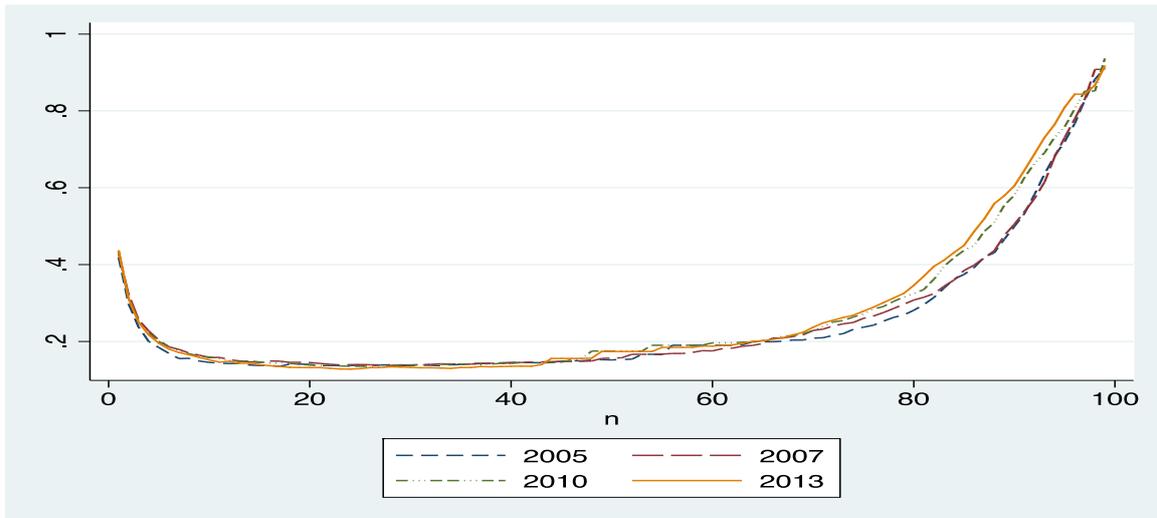


Figura 4. Índice de Hutchens por centil de NSE estudiantes de 4º básico (Sólo Colegios PS sin FComp.)

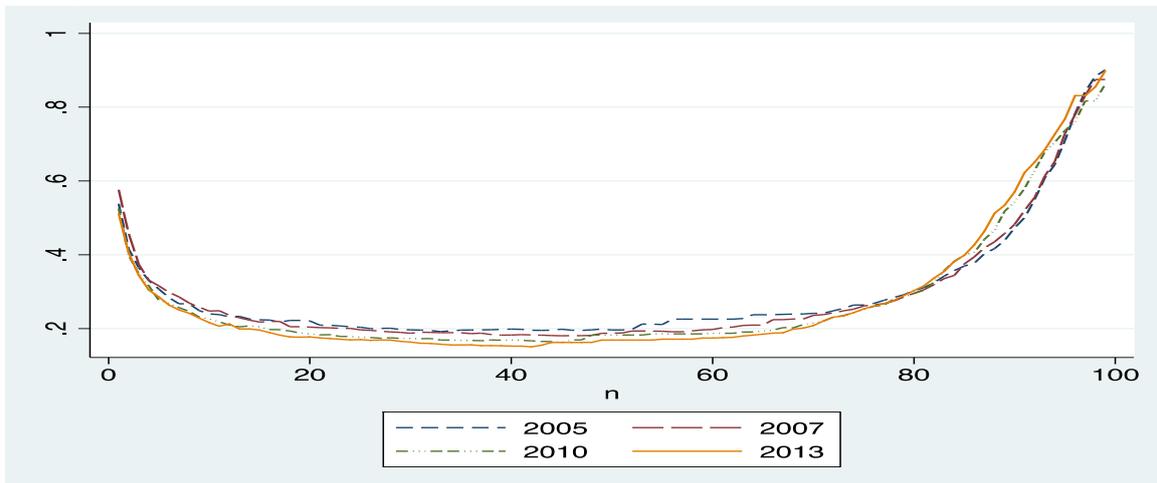
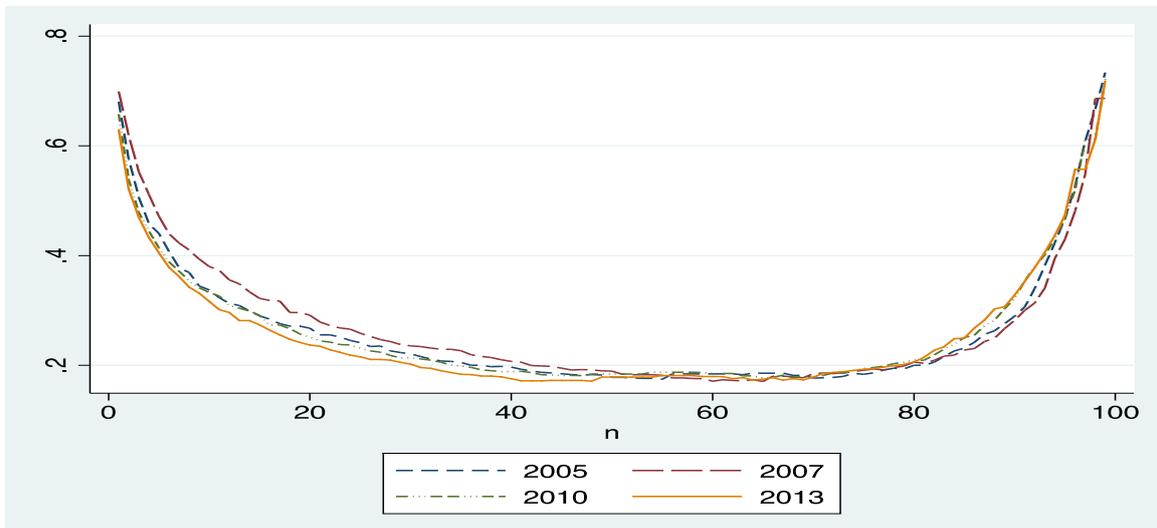


Figura 5. Índice de Hutchens por centil de NSE estudiantes de 4º básico (Sólo Colegios PS con FComp.)



Respecto a la evolución observada en el Índice de Hutchens de 8º básico se aprecia una pequeña reducción hasta el centil50 en el año 2013, luego de un incremento sostenido hasta el percentil 90 entre 2000-2007, sin embargo, al analizar la distribución de los factores asociados a esta leve reducción se concluye que ésta se explica por completo por una disminución en la segregación al interior de los colegios de cada dependencia y ningún retroceso en la segregación social entre tipos de establecimientos, como fue el caso de los estudiantes que cursan 4º básico. Es decir, desde la aprobación de la ley SEP los estudiantes vulnerables de cada dependencia han estado distribuidos en forma algo más equitativa entre los establecimientos de su respectiva dependencia institucional, aunque aquellos de NSE Medio-Alto y Alto han tendido a estar aún más concentrados que en los años previos a la reforma. Al analizar la situación de los estudiantes de 2º medio, durante todo el periodo se aprecia un sostenido incremento de los niveles de segregación social, lo cual da cuenta que su evolución no ha estado vinculada con los cambios implementados desde la aprobación de la ley SEP, lo cual es consistente con el hecho que esta reforma recién afectó a los estudiantes de 1º medio en el año 2013 y a los de 2º medio en el 2014.

Figura 6. Evolución de la Segregación Social 8º Básico (Índice de Hutchens) por Centiles de NSE (no incluye colegios particulares pagados)

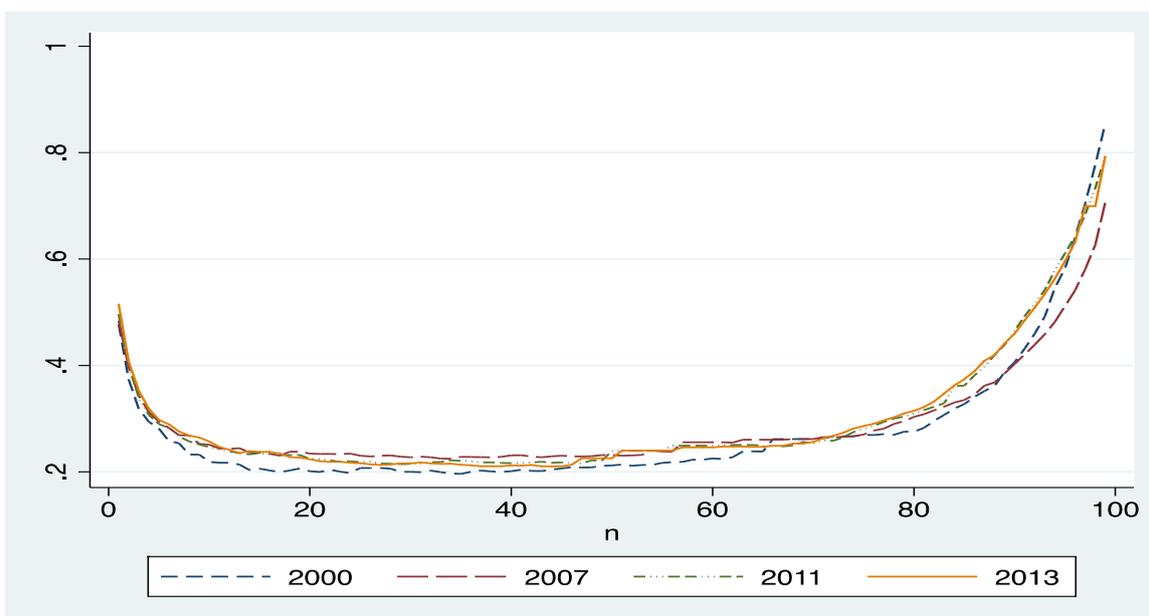
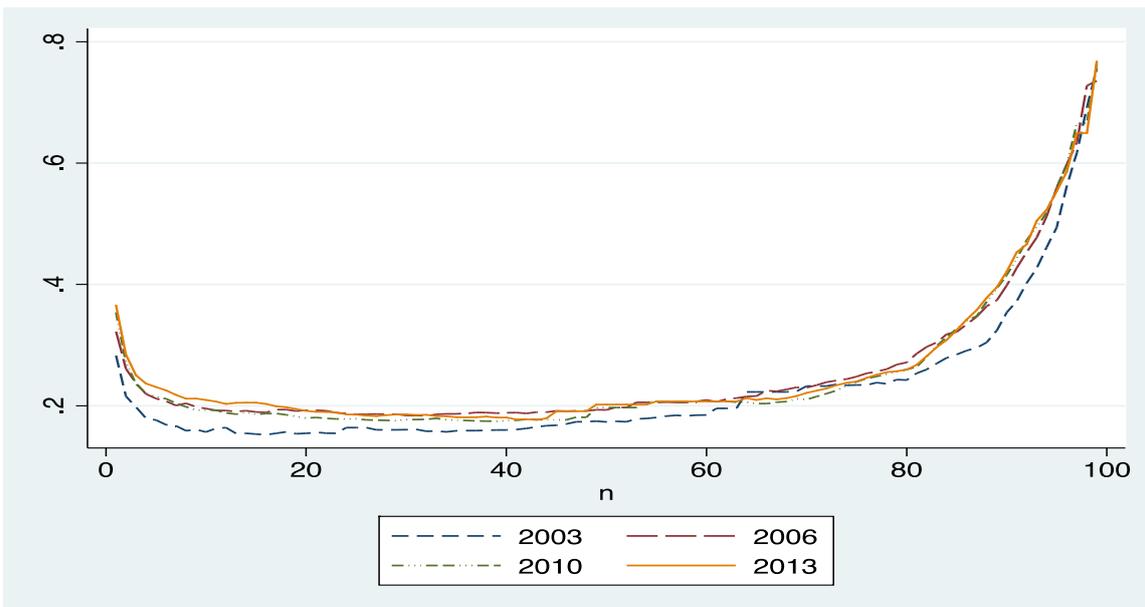


Figura 7. Evolución de la Segregación Social 2º Medio (Índice de Hutchens) por Centiles de NSE (no incluye colegios particulares pagados)



- Índices de Interacción

Índice de Aislamiento

El primero de estos índices es el Índice de Aislamiento (Bell, 1954; White, 1986; Masey y Denton, 1988), que refleja la probabilidad que un estudiante de un determinado grupo comparta la escuela con otro de similares características. Los resultados para el periodo 2000-2013 dan cuenta de una extrema homogeneización de las escuelas chilenas, la cual se acrecienta a medida que avanza el NSE de la familia del estudiante y es un atributo bastante similar en todos los niveles educativos. Por ejemplo, en el año 2013 la probabilidad que estudiantes del 20% de menor NSE de 4º básico interactúen con compañeros de su misma condición en la escuela es 42,4%, mientras que del 40% de mayor NSE es 77,3% y del 10% de mayor NSE es 96,6%, es decir, estos últimos sólo interactúan con compañeros idénticos socialmente a ellos. Estos resultados dan cuenta que los estudiantes más vulnerables chilenos están en niveles similares a los estudiantes afroamericanos o en condiciones de pobreza en Estados Unidos, mientras que los de NSE medio están tan concentrados como los estudiantes blancos en Estados Unidos (Chellman, 2008)

Por su parte, a partir de la implementación de la ley SEP en 2008 no se aprecia un cambio significativo en el indicador, tan solo una mantención en los altos niveles alcanzados desde fines de la década del 2000. Más aún, entre los estudiantes de 8º básico y 2º medio se continúa acrecentando el grado de aislamiento social de dichos estudiantes²¹. De esta forma, es posible concluir que la ley SEP no ha avanzado mayormente en permitir una mayor inclusión social en los establecimientos educacionales, observando una situación crítica entre los colegios que educan a los estudiantes de mayor NSE, lo cual es consistente con el diseño de esta normativa.

²¹ Aunque en 2º medio los estudiantes más vulnerables presentan un menor índice de aislamiento que para estudiantes de 4º y 8º básico, las diferencias son muy pequeñas, lo cual refleja que su interacción con otros estudiantes de mayor NSE es muy similar.

Tabla 14. Índice de Aislamiento Estudiantes de 4to Básico por Percentil NSE (no considera estudiantes de colegios particulares pagados)

Percentil	2002	2005	2007	2010	2012	2013
20	0.384	0.421	0.427	0.423	0.425	0.424
40	0.600	0.615	0.618	0.615	0.614	0.609
60	0.809	0.785	0.766	0.786	0.771	0.773
80	0.891	0.897	0.899	0.902	0.903	0.903
90	0.960	0.961	0.961	0.965	0.968	0.966

Tabla 15. Índice de Aislamiento Estudiantes de 8to Básico por Percentil NSE (no considera estudiantes de colegios particulares pagados)

Percentil	2000	2007	2011	2013
20	0.391	0.408	0.414	0.411
40	0.596	0.610	0.608	0.606
60	0.754	0.769	0.771	0.768
80	0.885	0.882	0.894	0.894
90	0.949	0.941	0.955	0.955

Tabla 16. Índice de Aislamiento Estudiantes de 2o Medio por Percentil NSE (no considera estudiantes de colegios particulares pagados)

Percentil	2001	2003	2006	2010	2012	2013
20	0.315	0.348	0.395	0.374	0.390	0.381
40	0.553	0.566	0.593	0.589	0.601	0.591
60	0.737	0.745	0.760	0.774	0.771	0.767
80	0.883	0.886	0.894	0.894	0.895	0.891
90	0.944	0.949	0.952	0.954	0.954	0.954

Índice de Composición Social de los Establecimientos Escolares

Este índice es utilizado comúnmente en diversos estudios de segregación racial y social en Estados Unidos, y da cuenta del porcentaje de establecimientos que presentan al menos un determinado porcentaje de estudiantes con un determinado atributo. Para nuestro estudio hemos seleccionado dos análisis, el primero se refiere al porcentaje de establecimientos²² que concentran estudiantes de Alto NSE (definido como los estudiantes cuyas familias pertenecen al 20% de mayor NSE del país). Se hace la distinción de los establecimientos que concentran 30% o más de su matrícula con este atributo –en 4º grado–, como los que concentran 40%, 50%, 60 y 70% o más. El segundo análisis, presenta el porcentaje de establecimientos que concentran estudiantes pertenecientes al 40% de menor NSE.

Los resultados dan cuenta que el número de escuelas con 15 o más estudiantes de 4º básico se ha mantenido relativamente estable a través del tiempo, pues pasa desde 4.333 en el año 2002 a 4.360 en el 2013. Respecto de los estudiantes de altos ingresos, sólo un pequeño porcentaje de escuelas se caracteriza por altos porcentajes de ellos, lo que es consistente con toda la evidencia del sistema escolar chileno que da cuenta de elevada concentración de los estudiantes de mayor NSE en pocas escuelas, es así como en el año 2002 sólo el 13,3% de la escuelas tenía 50% o más de estudiantes de alto NSE en 4º básico, mientras que para el mismo año sólo el 9,1% concentraba más de un 70% de sus alumnos en esta condición. El análisis de la trayectoria intertemporal de este indicador da cuenta que mientras entre 2002-2007 se presentó un mínimo incremento en el porcentaje de establecimientos con 50%, 60%, 70% o más de este grupo de estudiantes, a partir del periodo 2008-2013 se observa una tendencia a reducir paulatinamente el porcentaje de establecimientos con mayor concentración de estudiantes de alto NSE en todos los grupos de análisis (30%,40,

²²Con al menos 15 estudiantes de 4º básico con información a partir de las encuestas complementarias del SIMCE.

50%, 60% y 70% o más), reflejando un gradual cambio en los extremos niveles de concentración de los estudiantes de mayores recursos en pocos colegios.

Tabla 17. Porcentaje de Escuelas del País con más de X% de estudiantes de mayor NSE en 4º Básico -20% de estudiantes de familias de mayor NSE- (sólo establecimientos con 15 o más estudiantes que rinden SIMCE 4º Básico)

Año	Nº escuelas	pctaje30	pctaje40	pctaje50	pctaje60	pctaje70
2002	4333	21.1%	16.6%	13.3%	11.1%	9.1%
2005	4390	21.8%	17.2%	14.2%	11.9%	10.0%
2006	4438	21.2%	17.2%	14.6%	12.0%	9.8%
2007	3801	21.0%	17.3%	14.8%	11.9%	9.7%
2008	4427	20.8%	16.5%	14.0%	11.3%	9.5%
2009	4231	20.1%	16.4%	13.7%	11.0%	9.1%
2010	4471	19.4%	15.9%	13.4%	11.0%	9.2%
2011	4409	18.8%	15.7%	12.9%	10.9%	9.0%
2012	4321	18.9%	15.7%	12.9%	10.8%	8.9%
2013	4360	18.2%	15.1%	12.8%	10.6%	8.6%

Como contrapartida, se aprecia en la Tabla 18 que la concentración de estudiantes vulnerables (aquellos que pertenecen al 40% de menor NSE) es muy elevada entre las escuelas con cursos de 15 o más estudiantes. Para casi todo el periodo cerca del 50% de las escuelas del país tienen 50% o más de estudiantes vulnerables, incluso una de cada cuatro tiene 70% o más de sus alumnos en esta condición. Sin embargo, desde la aprobación de la ley SEP se observa un leve incremento de escuelas con 30% y 40% o más de alumnos vulnerables, mientras se reduce levemente el porcentaje que tiene 70% o más, reflejando una pequeña redistribución de estudiantes vulnerables entre los establecimientos educacionales de mayor tamaño.

Tabla 18. Porcentaje de Escuelas del País con más de X% de estudiantes de menor NSE en 4º Básico -40% de estudiantes de familias de menor NSE- (sólo establecimientos con 15 o más estudiantes que rinden SIMCE 4º Básico)

Año	Nº escuelas	pctaje30	pctaje40	pctaje50	pctaje60	pctaje70
2002	4333	64.7%	56.5%	48.3%	37.2%	25.6%
2005	4390	63.6%	55.7%	47.6%	37.1%	25.7%
2006	4438	63.4%	55.7%	47.7%	38.1%	26.6%
2007	3801	63.3%	55.7%	48.1%	38.3%	25.6%
2008	4427	64.5%	57.0%	48.5%	38.3%	26.2%
2009	4231	65.0%	57.7%	48.5%	38.2%	26.0%
2010	4471	65.4%	57.1%	48.6%	38.0%	26.1%
2011	4409	66.4%	57.7%	48.7%	38.1%	26.0%
2012	4321	67.1%	58.9%	49.8%	39.4%	27.2%
2013	4360	66.4%	58.3%	49.6%	38.3%	25.2%

3. Estimación de Segregación Social de Estudiantes de 1º Básico

Es posible que el poco tiempo que ha transcurrido desde la aprobación de la ley SEP (año 2008) y de los Programas de Mejoramiento Educativo (masivamente en 2009) impida observar en plenitud el efecto de esta ley sobre la recomposición social de los establecimientos educativos, puesto que ello es estimado con los antecedentes recogidos de entre las familias de estudiantes de 4º básico. Si para la mayor parte de las familias de estudiantes urbanos la primera decisión escolar se realiza en prekínder, sólo podremos observar los efectos de dicha decisión 5 años después –al alcanzar la mayor parte de éstos 4º básico-, es este contexto, para aquellos alumnos que ingresaron a prekínder en el año 2009 observaremos los cambios en la composición social a partir de los antecedentes obtenidos en el SIMCE de 4º básico del año 2014. En este sentido, el analizar la evolución de la segregación social de los estudiantes de 1º básico –en función de la condición de prioritario asignada anualmente por el estado-

permite anticipar cambios en el nivel de segregación escolar, especialmente explicadas por la ampliación de las alternativas de elección de colegios al incluir aquellos que a pesar de contar con financiamiento compartido han aceptado no cobrarlo a los estudiantes prioritarios.

Sin considerar el año 2008, donde los antecedentes del MINEDUC sobre la condición de vulnerabilidad de los niños es incompleto, generando un sesgo en la estimación del nivel de segregación, los resultados indican que efectivamente la segregación social experimenta una fuerte reducción en el periodo 2009-2011, cercana a 7 puntos en el Índice de Duncan (16%) y de 5 puntos en el Índice de Hutchens cuando se excluyen del análisis los establecimientos particulares pagados, los cuales no serían afectados por la SEP. Esta importante reducción en la segregación social de los establecimientos se ve explicada tanto por una menor diferenciación entre los colegios municipales, PS sin financiamiento compartido y con financiamiento compartido, como también por una mayor homogeneidad en la composición social entre los establecimientos de cada uno de estos grupos de colegios en particular. Sin embargo, esta positiva noticia se ve revertida parcialmente en el año 2013 cuando ambos índices muestran un incremento en el grado de segregación, aunque aún por debajo de los niveles del año 2009. Este incremento en 2013 tiene diversas potenciales explicaciones, por una parte este proceso se concentra entre los establecimientos gratuitos, reflejando que a medida que avanza el tiempo, estos colegios van perdiendo estudiantes de grupos medios y por ende agudizan sus niveles de concentración de estudiantes vulnerables, reduciendo sus niveles de diversidad social y profundizando la segregación social de los estudiantes en este tipo de colegios; un segundo elemento, especialmente para el sector municipal, es la reducción del número de colegios con información para realizar las estimaciones, lo cual puede sesgar las estimaciones realizadas, sin embargo, este problema no sucede entre los particulares subvencionados gratuitos, donde también el año 2013 muestra una reversión en la tendencia a disminuir la segregación en estos colegios.

Es interesante notar que al comparar los niveles de segregación social de los estudiantes de 1º básico al interior de los diferentes tipos de establecimientos (segregación *within*) se observa que los colegios PS con financiamiento compartido presentan un menor nivel de segregación social desde el año 2009, aunque durante el periodo 2009-2011 es entre los colegios municipales y PS sin financiamiento compartido donde se presenta una mayor reducción en los niveles de este indicador, situación que se revierte parcialmente en 2013 para los dos grupos de establecimientos gratuitos, mientras que para los con FC presenta una situación más estable durante todo el periodo. Por otra parte, la importante reducción en la matrícula de estudiantes en el sector municipal durante el periodo –con cerca de 10% menos de estudiantes en 1º básico entre 2009-2013- se ve reflejada en la caída sostenida del peso asociado²³ a este sector en la estimación del nivel de segregación social y el incremento para los que han optado por el sector PS con FC.

Estos resultados anticipan la trayectoria que debiésemos observar en la segregación social de los estudiantes de 4º básico en los años 2013-2015, la cual debiese ser menor a la observada hasta 2012, acentuando la tendencia a una paulatina reducción de la segregación social en nuestro sistema escolar.

²³Se refiere al primer componente de la estimación de segregación *within* descrito en la parte metodológica, y este se acerca al peso relativo del respectivo grupo analizado en el total de la matrícula.

Tabla 19. Estimación índice DUNCAN Y HUTCHENS para estudiantes prioritarios de 1ro básico (todos los colegios, excepto particulares pagados)

Año	Duncan	Hutchens	Hutchens within	Hutchens between	Alumnos	Ncolegios
2008*	0.433	0.177	0.122	0.055	232004	7762
2009	0.396	0.157	0.113	0.044	224301	7759
2010	0.370	0.138	0.103	0.035	220195	7574
2011	0.332	0.104	0.079	0.025	220896	7490
2012	0.338	0.106	0.078	0.028	220364	7415
2013	0.362	0.122	0.092	0.030	224329	7263

*Antecedentes del MINEDUC sólo dan cuenta parcial del total de estudiantes prioritarios

a) Municipales

Año	Hutchens	peso	N Col	N Alum.
2008*	0.106	0.511	4613	106913
2009	0.137	0.431	4566	100632
2010	0.121	0.420	4399	94419
2011	0.085	0.417	4295	93000
2012	0.084	0.402	4207	91298
2013	0.107	0.381	4092	90876

b) Particular Subvencionado sin Financiamiento Compartido

Año	hutchens_g1	peso_g1	Ncoleg_g1	Ntotal_g1
2008*	0.128	0.162	1535	35841
2009	0.142	0.154	1533	35392
2010	0.134	0.157	1497	35019
2011	0.086	0.161	1505	35631
2012	0.088	0.158	1486	35759
2013	0.110	0.147	1429	35208

c) Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido

Año	hutchens_g2	peso_g2	Ncoleg_g2	Ntotal_g2
2008	0.173	0.272	1614	89250
2009	0.087	0.371	1660	88277
2010	0.080	0.388	1678	90757
2011	0.076	0.397	1690	92265
2012	0.075	0.412	1722	93307
2013	0.079	0.441	1742	98245

4. Efectos de la SEP sobre la composición social

a) A nivel de los establecimientos escolares: panel de escuelas

Tal como se indica en el capítulo metodológico, primero se estimará el efecto intertemporal de la participación de los establecimientos educacionales en la subvención escolar preferencial sobre diferentes medidas de composición social de las escuelas de educación básica mediante un panel a nivel de escuelas con efectos fijos a nivel del establecimiento y la comuna, utilizando para ellos los antecedentes obtenidos para los estudiantes de 4º básico. El modelo propuesto es el siguiente:

$$(10) \text{Porc.} V_{st} = \alpha + \sum \beta X_{st} + \sum \delta TSEP_{st} + S_j + \text{Año}_t + \varepsilon_{st}$$

En la especificación, *Porc.V* corresponde al porcentaje de estudiantes vulnerables – que pertenecen al 40% de menor NSE del país, cuyas madres tienen menos de 12 años de escolaridad, o al Índice de Herfindal- que existen en la escuela *s* en el año *t*. *X* corresponde a un conjunto de controles a nivel del establecimiento o comuna, tales como la matrícula del colegio en educación básica, años en Jornada Escolar Completa, la dependencia institucional del colegio (público, particular subvencionado o particular pagado), el nivel de competencia en la comuna y la variable *Porc.V* a nivel de la comuna donde se localiza el establecimiento, puesto que esta variable condiciona ampliamente la composición social de la escuela, entre mayor es el porcentaje de estudiantes vulnerables en una comuna, mayor la probabilidad que éstos se encuentren en las escuelas de este territorio.

Por su parte, *TSEP* corresponde a la cantidad de años que lleva la escuela *s* en el año *t* desde que firmó su participación en la ley SEP, esta variable se analizará en forma continua o como un conjunto de dummies indicando el número de años en la SEP, de tal forma de medir efectos no lineales del efecto. Por su parte se incluyen efectos fijos por escuela, año y comuna, de tal forma de controlar por no observables que pueden afectar la composición social de los establecimientos escolares.

La estimación del panel 2002-2013 de establecimientos escolares de 4º básico da cuenta que paulatinamente todos los establecimientos educacionales de 15 o más estudiantes están incrementando el porcentaje de estudiantes vulnerables, especialmente entre 2011-2013, como se aprecia en la especificación 5 de la Tabla 20 para el conjunto de colegios, donde en 2013 en promedio se incrementaba en 1,3 puntos el porcentaje de estudiantes vulnerables por establecimiento. Sin embargo, al separar las estimaciones según dependencia institucional se observa que esta tendencia sólo es efectiva entre los colegios particulares subvencionados, donde a partir del 2009 se acrecienta gradualmente el porcentaje de este grupo de estudiantes en este tipo de colegios, independiente de la implementación de la ley SEP, es así como en 2013 dicho incremento promedio alcanza hasta 2,6% respecto de la línea de base del año 2002. Este efecto asociado a cambios anuales incrementales a partir del 2009 podrían estar vinculados a la aprobación de la Ley General de Educación (LGE), justamente en el año 2009, la cual prohíbe la selección de estudiantes entre PreK y 6º básico por motivos académicos o socioeconómicos.

Por su parte, la composición social comunal afecta directamente la diversidad social de las escuelas del territorio, es así, como se aprecia en todas las especificaciones de la Tabla 20: comunas que concentran mayor población vulnerable conlleva a que las escuelas de la comuna eduquen a un mayor porcentaje de estudiantes con estos atributos. De igual forma, si la escuela de la comuna es municipal concentra un mayor

porcentaje de estudiantes vulnerables que sus pares privadas, sin embargo, como indicamos más arriba, paulatinamente dicha situación se ha ido reduciendo, aunque a una tasa bastante reducida.

Finalmente, al estimar la correlación de la ley SEP sobre la composición social de las escuelas se aprecia que ha sido una política que ha posibilitado la integración social, puesto que cada año adicional que una escuela participa del programa SEP el porcentaje de estudiantes vulnerables se incrementa en 0,41% adicional al efecto general observado en los coeficientes del efecto fijo de cada año, pero con máximos de entre 2,0%-2,5% para todo el periodo; es decir, la política está teniendo un efecto de mayor integración social de los estudiantes vulnerables. Asimismo, es posible levantar la hipótesis que la implementación de otras políticas que regulan la selección de los estudiantes vulnerables están afectando positivamente una mayor integración social en las escuelas con financiamiento público, como es la LGE, ello al observar que los coeficientes asociados a los respectivos años dan cuenta de un sostenido incremento para el conjunto de establecimientos escolares, el cual tiende a ser mayor que el efecto directo de la SEP. Sin embargo, ello sólo sucede entre los establecimientos particulares subvencionados. Este efecto diferenciado entre colegios municipales y particulares subvencionados es consistente con el diseño institucional previo a la SEP, donde los estudiantes vulnerables se concentraban preferencialmente en los colegios municipales, mientras que la política de la SEP genera altos incentivos para que los sostenedores particulares subvencionados modifiquen sus políticas de selección y anulen los efectos discriminadores del financiamiento compartido hacia este grupo de este estudiantes.

Los efectos observados previamente entre los colegios particulares subvencionados son muy consistentes con diferentes definiciones del grupo vulnerable o de concentración social, es así como los resultados son similares si ahora consideramos como el porcentaje de estudiantes cuya madre tiene menos de 12 años de escolaridad o una medida de concentración de estudiantes por NSE, tal como lo hace el Índice de Herfindahl (H) –como se aprecia en la Tabla 21-, en este caso siguiendo los trabajos de Hoxby (2000) y Urquiola (2005) sobre elección de escuelas y grados de competencia a nivel territorial. Sin embargo, para el caso del análisis con el H Index, se aprecia que todo el efecto de mayor diversidad social en las escuelas particulares subvencionadas se asocia con el efecto directo de la ley SEP, el cual continúa teniendo un efecto creciente con los años que el establecimiento participa del programa, reflejando una mayor probabilidad de encontrar en este tipo de establecimientos estudiantes de diversos grupos sociales (vulnerables, medios o alto) que entre aquellos que no participan de la ley SEP.

Finalmente, al analizar si existen efectos diferenciados entre los colegios particulares subvencionados con diferentes NSE previo a la implementación de la ley SEP (Tabla 22), se aprecia que los colegios más vulnerables –de NSE Bajo y Medio Bajo, A y B- tienden a continuar concentrando estudiantes vulnerables a través del tiempo, lo cual está completamente asociado a una tendencia temporal más que a la participación en la ley SEP, aunque es posible que ambos atributos están altamente correlacionados, pues casi la totalidad de estas escuelas participa de la ley SEP desde su creación. Un efecto similar sucede entre las escuelas de NSE Medio (C según la nomenclatura del Ministerio de Educación). De esta forma, un resultado muy relevante es que entre las escuelas vulnerables particulares subvencionadas existe una tendencia a concentrar un mayor porcentaje de este tipo de estudiantes, impidiendo que pasen a una condición de mayor integración social, sino que se parecen a las escuelas municipales de este mismo grupo: con una creciente homogeneidad de estudiantes vulnerables. Por otra parte, las escuelas particulares subvencionadas de nivel medio tienden a recibir un mayor porcentaje de estudiantes vulnerables –provenientes de escuelas vulnerables del sector municipal-, con un creciente efecto de la ley SEP, pero que

posteriormente es dominado por una efecto que se incrementa en el tiempo para el conjunto de las escuelas de este grupo, lo cual se explicaría tanto por la LGE como porque en los últimos años casi la totalidad de estos colegios participa de ley SEP, sin embargo, pareciera que no existen efectos de mayor diversidad en la integración social de este grupo de escuelas –medido por el H Index-, lo cual podría ser explicado si al mismo tiempo que crece el porcentaje de estudiantes vulnerables en este grupo de establecimientos, parte de sus estudiantes de mayor NSE emigra a escuelas sin SEP.

Un resultado muy interesante al analizar los efectos diferenciados por el NSE de las escuelas, es que se aprecia que cuando las escuelas de NSE Medio-Alto y Alto (D y E) participan de la ley SEP la integración de un mayor porcentaje de estudiantes vulnerables es creciente es el tiempo, aquellas que llevan 6 años en el programa educan 4,2% más de estudiantes vulnerables que las que no han firmado el convenio de participación en el programa, y dicho porcentaje continúa creciendo año a año. Esto implica, que las familias vulnerables están interesadas en educar a sus hijos en escuelas de alto NSE y que políticas de estos establecimientos escolares vinculadas a la selección de los estudiantes y del cobro mensual a las familias opera como una barrera a la entrada y a una mayor diversidad social en la composición del alumnado.

Tabla 20. Estimación de mayor inclusión social en la composición de los estudiantes de los colegios de 4º básico (Variable dependiente: porcentaje de estudiantes vulnerables -40% menos NSE- en la escuela)

	Todos los Colegios con 4º Básico y 15 o más alumnos					Colegios Municipales		Colegios Part. Subvencionados	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
VARIABLES									
Año 2005	0.0099*** (0.0018)	0.0094*** (0.0012)	-0.0010 (0.0015)	-0.0004 (0.0014)	-0.0002 (0.0014)	0.0049** (0.0025)	0.0049* (0.0025)	-0.0067*** (0.0026)	-0.0066*** (0.0026)
Año 2006	0.0191*** (0.0021)	0.0186*** (0.0015)	0.0037* (0.0019)	0.0045** (0.0018)	0.0047*** (0.0018)	0.0117*** (0.0032)	0.0117*** (0.0032)	-0.0019 (0.0030)	-0.0018 (0.0030)
Año 2007	0.0218*** (0.0022)	0.0217*** (0.0020)	0.0022 (0.0023)	0.0033 (0.0022)	0.0036 (0.0022)	0.0099*** (0.0034)	0.0098*** (0.0034)	-0.0015 (0.0036)	-0.0013 (0.0036)
Año 2008	0.0334*** (0.0023)	0.0311*** (0.0018)	0.0067*** (0.0025)	0.0053** (0.0023)	-0.0012 (0.0026)	0.0078 (0.0053)	0.0110 (0.0119)	0.0056 (0.0039)	0.0010 (0.0040)
Año 2009	0.0461*** (0.0028)	0.0438*** (0.0023)	0.0151*** (0.0029)	0.0111*** (0.0028)	0.0062** (0.0030)	0.0062 (0.0080)	-0.0063 (0.0123)	0.0174*** (0.0046)	0.0130*** (0.0046)
Año 2010	0.0479*** (0.0028)	0.0464*** (0.0023)	0.0132*** (0.0030)	0.0064** (0.0029)	-0.0007 (0.0027)	0.0024 (0.0116)	-0.0062 (0.0135)	0.0118** (0.0049)	0.0055 (0.0047)
Año 2011	0.0587*** (0.0031)	0.0567*** (0.0025)	0.0196*** (0.0033)	0.0100*** (0.0034)	0.0065** (0.0032)	0.0017 (0.0151)	0.0080 (0.0187)	0.0191*** (0.0055)	0.0157*** (0.0054)
Año 2012	0.0716*** (0.0036)	0.0650*** (0.0028)	0.0239*** (0.0037)	0.0115*** (0.0039)	0.0079** (0.0040)	0.0004 (0.0187)	-0.0007 (0.0211)	0.0229*** (0.0062)	0.0203*** (0.0062)
Año 2013	0.0709*** (0.0038)	0.0698*** (0.0028)	0.0264*** (0.0038)	0.0109*** (0.0042)	0.0126*** (0.0043)	-0.0069 (0.0224)	-0.0160 (0.0271)	0.0264*** (0.0064)	0.0264*** (0.0064)
% de vulnerables en la comuna		0.6620*** (0.0239)	0.6777*** (0.0207)	0.6827*** (0.0210)	0.6820*** (0.0210)	0.7587*** (0.0231)	0.7588*** (0.0231)	0.5676*** (0.0378)	0.5651*** (0.0376)
% mat privada (com)			0.2577*** (0.0211)	0.2535*** (0.0198)	0.2531*** (0.0197)	0.2150*** (0.0250)	0.2152*** (0.0250)	0.1797*** (0.0279)	0.1790*** (0.0280)
Matrícula colegio			-0.0001*** (0.0000)	-0.0001*** (0.0000)	-0.0001*** (0.0000)	-0.0001*** (0.0000)	-0.0001*** (0.0000)	-0.0000*** (0.0000)	-0.0000*** (0.0000)
Colegio Municipal			0.0747***	0.0779***	0.0787***				

			(0.0272)	(0.0267)	(0.0264)				
Colegio Part. Subv.			0.0061	0.0100	0.0115				
			(0.0084)	(0.0077)	(0.0077)				
Años en JEC			-0.0004	-0.0008	-0.0010	-0.0016*	-0.0016*	-0.0018**	-0.0019**
			(0.0006)	(0.0006)	(0.0006)	(0.0009)	(0.0009)	(0.0008)	(0.0008)
Colegio 1 año en SEP					0.0148***		0.0024		0.0154***
					(0.0021)		(0.0112)		(0.0029)
2 años en SEP					0.0158***		0.0241**		0.0167***
					(0.0022)		(0.0121)		(0.0030)
3 años en SEP					0.0235***		0.0258*		0.0253***
					(0.0024)		(0.0133)		(0.0029)
4 años en SEP					0.0213***		0.0163		0.0205***
					(0.0030)		(0.0186)		(0.0036)
5 años en SEP					0.0255***		0.0294		0.0233***
					(0.0039)		(0.0209)		(0.0041)
6 años en SEP					0.0209***		0.0434		0.0208***
					(0.0042)		(0.0274)		(0.0051)
Años en SEP				0.0041***		0.0057		0.0041***	
				(0.0007)		(0.0038)		(0.0008)	
Constante	0.3657***	0.1013***	-0.0160	-0.0225	-0.0234	0.2186***	0.2184***	-0.0180	-0.0173
	(0.0022)	(0.0093)	(0.0203)	(0.0196)	(0.0195)	(0.0182)	(0.0182)	(0.0221)	(0.0219)
Observaciones	42,928	42,928	42,733	42,733	42,733	19,714	19,714	19,998	19,998
R2	0.1056	0.1615	0.1820	0.1846	0.1861	0.2097	0.2099	0.1746	0.1772
N de colegios	5,683	5,683	5,674	5,674	5,674	2,571	2,571	2,695	2,695
R2 withinmodel	0.106	0.162	0.182	0.185	0.186	0.210	0.210	0.175	0.177
R2 overallmodel	0.000292	0.288	0.436	0.455	0.461	0.365	0.365	0.255	0.263
R2 betweenmodel	0.0208	0.317	0.469	0.489	0.495	0.406	0.407	0.282	0.290

Errores estándares robustos en paréntesis *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla 21. Estimación de mayor inclusión social en la composición de los estudiantes de los colegios de 4º básico Colegios Particulares Subvencionados (Variable dependiente: Diferentes Indicadores de Inclusión Social en la escuela)

VARIABLES	40% de menor NSE		Madres con <12 años escolaridad		HerfindallIndex	
	(1)	(2)				
Año 2005	-0.0067***	-0.0066***	0.0057*	0.0057*	-0.0175***	-0.0175***
	(0.0026)	(0.0026)	(0.0032)	(0.0032)	(0.0017)	(0.0017)
Año 2006	-0.0019	-0.0018	0.0208***	0.0207***	-0.0212***	-0.0213***
	(0.0030)	(0.0030)	(0.0042)	(0.0042)	(0.0022)	(0.0022)
Año 2007	-0.0015	-0.0013	0.0254***	0.0253***	-0.0209***	-0.0209***
	(0.0036)	(0.0036)	(0.0050)	(0.0049)	(0.0026)	(0.0026)
Año 2008	0.0056	0.0010	0.0377***	0.0326***	-0.0146***	-0.0133***
	(0.0039)	(0.0040)	(0.0055)	(0.0055)	(0.0025)	(0.0026)
Año 2009	0.0174***	0.0130***	0.0568***	0.0520***	-0.0101***	-0.0070**
	(0.0046)	(0.0046)	(0.0065)	(0.0065)	(0.0030)	(0.0032)
Año 2010	0.0118**	0.0055	0.0573***	0.0506***	-0.0090***	-0.0074*
	(0.0049)	(0.0047)	(0.0072)	(0.0070)	(0.0035)	(0.0038)
Año 2011	0.0191***	0.0157***	0.0691***	0.0653***	-0.0025	-0.0017
	(0.0055)	(0.0054)	(0.0082)	(0.0081)	(0.0034)	(0.0035)
Año 2012	0.0229***	0.0203***	0.0823***	0.0791***	0.0007	0.0013
	(0.0062)	(0.0062)	(0.0092)	(0.0090)	(0.0045)	(0.0045)
Año 2013	0.0264***	0.0264***	0.0854***	0.0847***	0.0038	0.0046
	(0.0064)	(0.0064)	(0.0096)	(0.0097)	(0.0049)	(0.0050)
% de vulnerables en la comuna(a)	0.5676***	0.5651***	0.3675***	0.3638***	0.4577***	0.4560***
	(0.0378)	(0.0376)	(0.0385)	(0.0382)	(0.0404)	(0.0402)
% mat privada (com)	0.1797***	0.1790***	0.1607***	0.1598***	-0.0111	-0.0109
	(0.0279)	(0.0280)	(0.0339)	(0.0338)	(0.0186)	(0.0185)
Matrícula colegio	-0.0000***	-0.0000***	-0.0000***	-0.0000***	0.0000**	0.0000**
	(0.0000)	(0.0000)	(0.0000)	(0.0000)	(0.0000)	(0.0000)
Años en JEC	-0.0018**	-0.0019**	-0.0017**	-0.0018**	0.0003	0.0004

	(0.0008)	(0.0008)	(0.0008)	(0.0008)	(0.0005)	(0.0005)
Colegio 1 año en SEP		0.0154***		0.0165***		-0.0083***
		(0.0029)		(0.0028)		(0.0022)
2 años en SEP		0.0167***		0.0178***		-0.0171***
		(0.0030)		(0.0029)		(0.0027)
3 años en SEP		0.0253***		0.0262***		-0.0175***
		(0.0029)		(0.0029)		(0.0027)
4 años en SEP		0.0205***		0.0219***		-0.0211***
		(0.0036)		(0.0036)		(0.0030)
5 años en SEP		0.0233***		0.0253***		-0.0255***
		(0.0041)		(0.0040)		(0.0036)
6 años en SEP		0.0208***		0.0237***		-0.0315***
		(0.0051)		(0.0051)		(0.0045)
Años en SEP	0.0041***		0.0045***		-0.0051***	
	(0.0008)		(0.0008)		(0.0007)	
Constante	-0.0180	-0.0173	0.0405*	0.0420*	0.2349***	0.2360***
	(0.0221)	(0.0219)	(0.0241)	(0.0239)	(0.0254)	(0.0253)
Observaciones	19,998	19,998	19,998	19,998	19,998	19,998
R2	0.1746	0.1772	0.1541	0.1567	0.0315	0.0323
N de colegios	2,695	2,695	2,695	2,695	2,695	2,695
R2 withinmodel	0.175	0.177	0.154	0.157	0.0315	0.0323
R2 overallmodel	0.255	0.263	0.224	0.236	0.0180	0.0178
R2 betweenmodel	0.282	0.290	0.259	0.271	0.0446	0.0443

Errores estándares robustos en paréntesis *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

(a) Para la estimación del porcentaje de estudiantes con madres de menos de 12 años de escolaridad, se incluye como control la misma variable a nivel comunal; para H Index la variable de control comunal es también el H Index a nivel comunal.

Tabla 22. Estimación de mayor inclusión social en la composición de los estudiantes de los colegios de 4º básico Colegios Particulares Subvencionados (Variable dependiente: Porcentaje de estudiantes vulnerables -40 de <NSE- en la escuela según NSE de los establecimientos)

	Escuelas A y B en 2007		Escuelas C en 2007		Escuelas D y E en 2007	
	(1)	(2)				
VARIABLES						
Año 2005	0.0072	0.0072	-0.0075**	-0.0074**	-0.0115***	-0.0117***
	(0.0083)	(0.0083)	(0.0035)	(0.0035)	(0.0026)	(0.0026)
Año 2006	0.0186**	0.0186**	-0.0024	-0.0021	-0.0091***	-0.0094***
	(0.0087)	(0.0087)	(0.0043)	(0.0043)	(0.0030)	(0.0030)
Año 2007	0.0212**	0.0212**	0.0015	0.0018	-0.0146***	-0.0148***
	(0.0100)	(0.0100)	(0.0049)	(0.0050)	(0.0032)	(0.0032)
Año 2008	0.0253**	0.0314**	0.0140***	0.0109**	-0.0071*	-0.0103**
	(0.0105)	(0.0131)	(0.0052)	(0.0052)	(0.0037)	(0.0042)
Año 2009	0.0372**	0.0350**	0.0306***	0.0272***	0.0021	-0.0000
	(0.0145)	(0.0163)	(0.0062)	(0.0064)	(0.0044)	(0.0045)
Año 2010	0.0309*	0.0246	0.0284***	0.0226***	-0.0013	-0.0047
	(0.0179)	(0.0191)	(0.0067)	(0.0065)	(0.0048)	(0.0046)
Año 2011	0.0366	0.0426*	0.0391***	0.0344***	0.0074	0.0058
	(0.0233)	(0.0236)	(0.0074)	(0.0073)	(0.0046)	(0.0045)
Año 2012	0.0487*	0.0517*	0.0488***	0.0468***	0.0086	0.0069
	(0.0271)	(0.0274)	(0.0085)	(0.0088)	(0.0056)	(0.0055)
Año 2013	0.0540*	0.0543*	0.0544***	0.0554***	0.0133**	0.0120**
	(0.0312)	(0.0324)	(0.0092)	(0.0092)	(0.0058)	(0.0058)
% de vulnerables en la comuna	0.6674***	0.6699***	0.5976***	0.5958***	0.2684***	0.2713***
	(0.0650)	(0.0649)	(0.0447)	(0.0447)	(0.0414)	(0.0418)
% mat privada (com)	0.1930***	0.1930***	0.2122***	0.2116***	0.0960***	0.0976***
	(0.0530)	(0.0532)	(0.0395)	(0.0399)	(0.0313)	(0.0312)
Matrícula colegio	-0.0001***	-0.0001***	-0.0000***	-0.0000***	-0.0000	-0.0000
	(0.0000)	(0.0000)	(0.0000)	(0.0000)	(0.0000)	(0.0000)

Años en JEC	-0.0017	-0.0017	-0.0017	-0.0018	-0.0019**	-0.0020**
	(0.0019)	(0.0019)	(0.0012)	(0.0012)	(0.0008)	(0.0009)
Colegio 1 año en SEP		-0.0132		0.0078*		0.0213***
		(0.0093)		(0.0041)		(0.0055)
2 años en SEP		-0.0054		0.0080*		0.0192***
		(0.0121)		(0.0046)		(0.0042)
3 años en SEP		-0.0062		0.0134***		0.0337***
		(0.0134)		(0.0048)		(0.0050)
4 años en SEP		-0.0289*		0.0108*		0.0283***
		(0.0173)		(0.0057)		(0.0054)
5 años en SEP		-0.0274		0.0060		0.0381***
		(0.0205)		(0.0068)		(0.0057)
6 años en SEP		-0.0288		0.0018		0.0422***
		(0.0262)		(0.0077)		(0.0060)
Años en SEP	-0.0048		0.0011		0.0073***	
	(0.0041)		(0.0012)		(0.0009)	
Constante	0.2494***	0.2483***	-0.0273	-0.0266	-0.0526**	-0.0544**
	(0.0421)	(0.0420)	(0.0303)	(0.0304)	(0.0232)	(0.0232)
Observaciones	4,005	4,005	8,351	8,351	6,716	6,716
R2	0.1124	0.1140	0.2418	0.2431	0.1581	0.1624
N de colegios	601	601	983	983	819	819
R2 withinmodel	0.112	0.114	0.242	0.243	0.158	0.162
R2 overallmodel	0.0388	0.0390	0.128	0.131	0.110	0.119
R2 betweenmodel	0.0626	0.0628	0.110	0.113	0.108	0.118

Errores estándares robustos en paréntesis *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

b) Estimaciones por matching a nivel de establecimiento

Tal como se indicó en la propuesta metodológica, se utilizaron tres alternativas de matching de establecimientos particulares subvencionados participantes en el programa respecto de potenciales controles que no lo han hecho aún. Con fines pedagógicos, los análisis los separamos para comparar el efecto promedio de incrementar en desviaciones estándares el porcentaje de estudiantes de niños vulnerables por participar en la ley SEP entre 2007-2010, es decir, entre el año previo a la implementación de la ley, y aquellos colegios particulares subvencionados que lo hacen en los primeros tres años desde su aprobación. Mientras que una segunda muestra se compone de la evaluación entre 2007-2013. Un incremento de esta variable indicaría que los estudiantes vulnerables se insertan en un mayor porcentaje de escuelas, todas las firmantes de la ley SEP, y no sólo entre las más vulnerables.

En cada una de estas dos especificaciones se plantea la estimación de un falso tratamiento, el cual permite determinar si la selección de participar en el programa fue adecuadamente evaluada en base a las variables observables seleccionadas.

El efecto estimado para los establecimientos de 4º básico participantes en la ley entre 2007-2010, según resultados de la Tabla 23, da cuenta que éste permite un efecto promedio de alrededor de 0,10 desviaciones estándares de incremento en el porcentaje de estudiantes vulnerables –tanto medido en relación al porcentaje de alumnos del 40% más vulnerables o del porcentaje de estudiantes cuyas madres tienen menos de 12 años de escolaridad-, mientras que este proceso de recomposición social no se presenta entre los mismos establecimientos pero en estudiantes de 8º básico –quienes aún no debiesen verse beneficiados de la ley SEP-.

Por su parte, la participación en el programa no conlleva un cambio significativo en la mayor o menor probabilidad de concentración de algún grupo de estudiantes en estos colegios (medido a través del H Index).

Tabla 23. Estimación de Efecto de Participación en SEP entre establecimientos particulares subvencionados 2007-2010

	Panel Escuelas 2007-2010			Panel Escuelas 2007-2010		
Medidas de Segregación (DesvStd)	Efectos Estimados (ATE)			Test de Validez		
	Stratificati on	Wooldridge'sdoub le-robust	Augmente d IPW	Stratificati on	Wooldridge'sdoub le-robust	Augmente d IPW
Pctaje Vulnerables (40% menor NSE)	0.149*** (0.038)	0.099** (0.048)	0.102* (0.056)	0.055* (0.030)	-0.008 (0.054)	-0.016 (0.071)
Pctaje Madres menos de 12 años esc	0.127*** (0.040)	0.084** (0.041)	0.086* (0.048)	0.069* (0.038)	0.006 (0.055)	0.000 (0.065)
1 - Herfindahlindex	0.021 (0.044)	0.024 (0.055)	0.016 (0.057)	0.059 (0.054)	0.094 (0.058)	0.097 (0.066)
N	1580	1490	1497	1614	1562	1570
Treated	893	855	859	893	889	893
Control	687	635	638	687	673	677

Errores estándar en paréntesis

*** Significancia al 1%; ** Significancia al 5%; * Significancia al 10%

Por su parte, al considerar el efecto en un periodo más prolongado (Tabla 24), como es la evaluación del efecto promedio entre 2007-2013, donde un mayor número de escuelas se han incorporado al programa, se observa que el efecto de mayor inclusión

de estudiantes vulnerables se incrementa al triple del estimado entre 2007-2010, puesto que el efecto promedio es de entre 0,26-0,42 desviaciones estándares en el mayor incremento de estudiantes de menor NSE o con baja escolaridad materna, mientras que dicho efecto parece estar completamente asociado a la participación en el programa, pues al considerar el efecto sobre los estudiantes de 8º grado de los mismos establecimientos aún no se observa mayores cambios significativos.

Por su parte, al analizar el efecto sobre el H Index, se aprecia que entre los estudiantes de 4º básico no existe mayor cambio asociado a la SEP, es decir, el mayor ingreso de estudiantes vulnerables entre las escuelas participantes es compensado en forma proporcional por la reducción entre estudiantes de grupos de NSE medio y NSE medio-alto y alto –lo cual se aprecia al observar que el efecto del programa en este indicador no ha sido diferente de cero-, mientras que durante el mismo periodo, la composición social de los estudiantes de 8º básico en estos establecimientos ha tendido a deteriorarse significativamente, como se aprecia en el test de validez para este grupo de establecimientos.

Tabla 24. Estimación de Efecto de Participación en SEP entre establecimientos particulares subvencionados 2007-2013

Medidas de Segregación (DesvStd)	Panel Escuelas 2007-2013			Panel Escuelas 2007-2013		
	Efectos Estimados (ATE)			Test de Validez		
	Stratificatio n	Wooldridge'sdou ble-robust	Augmente d IPW	Stratificati on	Wooldridge'sdou ble-robust	Augment ed IPW
Pctaje Vulnerables (40% menor NSE)	0.349*** (0.057)	0.387*** (0.047)	0.417*** (0.052)	0.020 (0.064)	0.077 (0.054)	0.042 (0.095)
Pctaje Madres menos de 12 años esc	0.264*** (0.064)	0.331*** (0.058)	0.356*** (0.067)	0.047 (0.058)	0.116** (0.054)	0.069 (0.107)
1 - Herfindahlindex	-0.074 (0.080)	-0.062 (0.050)	-0.055 (0.057)	0.173** (0.057)	0.09 (0.071)	0.164** (0.085)
N	1639	1448	1505	1633	1562	1629
Treated	1103	1014	1040	1088	1068	1103
Control	536	434	465	545	494	526

Errores estándar en paréntesis

*** Significancia al 1%; ** Significancia al 5%; * Significancia al 10%

c) Paneles a nivel comunal

Al considerar la evolución de la segregación social en el sistema escolar a nivel comunal (88 comunas) se aprecia que los cambios son muy consistentes con los descritos para el conjunto del país. Por una parte, la reducción en la segregación escolar han sido muy pequeña entre los establecimientos con financiamiento público para el periodo 2007-2013, en general para los percentiles 10-50 la reducción ha sido de sólo 1 punto durante el periodo y en percentil 70 dos puntos, mientras que hacia los percentiles mayores dicho proceso se revierte, pues los Indices de Duncan y Hutchens muestran un mayor nivel de segregación social en 2013 que lo observado en 2007, previo a la implementación de la ley SEP.

Por su parte, durante el periodo continuó la mayor participación de la educación particular subvencionada respecto de la municipal. Adicionalmente, el porcentaje de estudiantes que asiste a colegios subvencionados con financiamiento compartido –

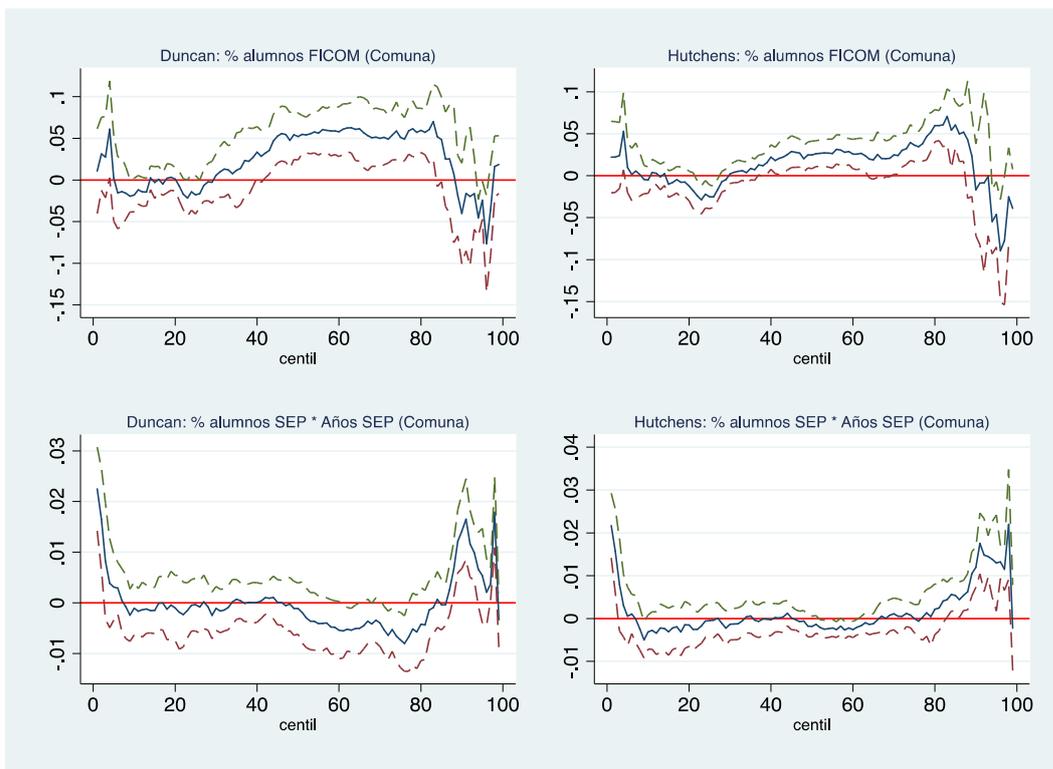
descontando al grupo de estudiantes prioritarios que asiste a estos establecimientos, pues están eximidos de pagar matrícula mensual- sólo se ha reducido levemente, pues ha pasado desde 40% en 2007 a 38% en el 2013.

Tabla 25. Descriptivas variables utilizadas

Variables a nivel comunal	Año 2007				Año 2013			
	Prom	Sd	Min	Max	Mean	Prom	Min	Max
Número de comunas = 88								
Duncan 10	0.50	0.08	0.25	0.68	0.49	0.08	0.24	0.68
Duncan 30	0.46	0.07	0.23	0.60	0.45	0.07	0.27	0.59
Duncan 50	0.47	0.07	0.25	0.61	0.46	0.07	0.26	0.60
Duncan 70	0.51	0.08	0.30	0.65	0.49	0.08	0.31	0.67
Duncan 90	0.64	0.09	0.39	0.85	0.67	0.08	0.48	0.99
Hutchens 10	0.26	0.08	0.06	0.49	0.25	0.08	0.05	0.46
Hutchens 30	0.20	0.06	0.05	0.33	0.19	0.06	0.05	0.32
Hutchens 50	0.20	0.06	0.06	0.38	0.19	0.06	0.05	0.33
Hutchens 70	0.24	0.07	0.07	0.42	0.22	0.06	0.09	0.39
Hutchens 90	0.40	0.10	0.17	0.65	0.44	0.10	0.20	0.90
% alumnos Particular Subvencionado	0.55	0.15	0.17	0.98	0.65	0.13	0.22	0.97
% alumnos Municipal	0.45	0.15	0.02	0.83	0.35	0.13	0.03	0.78
% alumnos en colegios SEP	0	0	0	0	0.76	0.13	0.48	1.00
% alumnos en colegios SEP * Promedio años SEP	0	0	0	0	3.22	1.16	1.30	6.00
% alumnos en colegios Mun con SEP * Promedio años SEP	0	0	0	0	1.46	0.74	0.11	4.70
% alumnos en colegios PS con SEP * Promedio años SEP	0	0	0	0	1.76	0.88	0.26	4.65
% alumnos en colegios Mun con SEP * Prom años SEP * % Municipal	0	0	0	0	0.60	0.52	0.00	3.68
% alumnos en colegios PS con SEP * Prom años SEP * % PS	0	0	0	0	1.19	0.71	0.12	4.01
% alumnos estab con FICOM	0.40	0.19	0.00	0.85	0.38	0.14	0.02	0.63
Matricula Total 4to básico	2658.819	1684.468	371	7219	2633.655	1722.133	424	7043

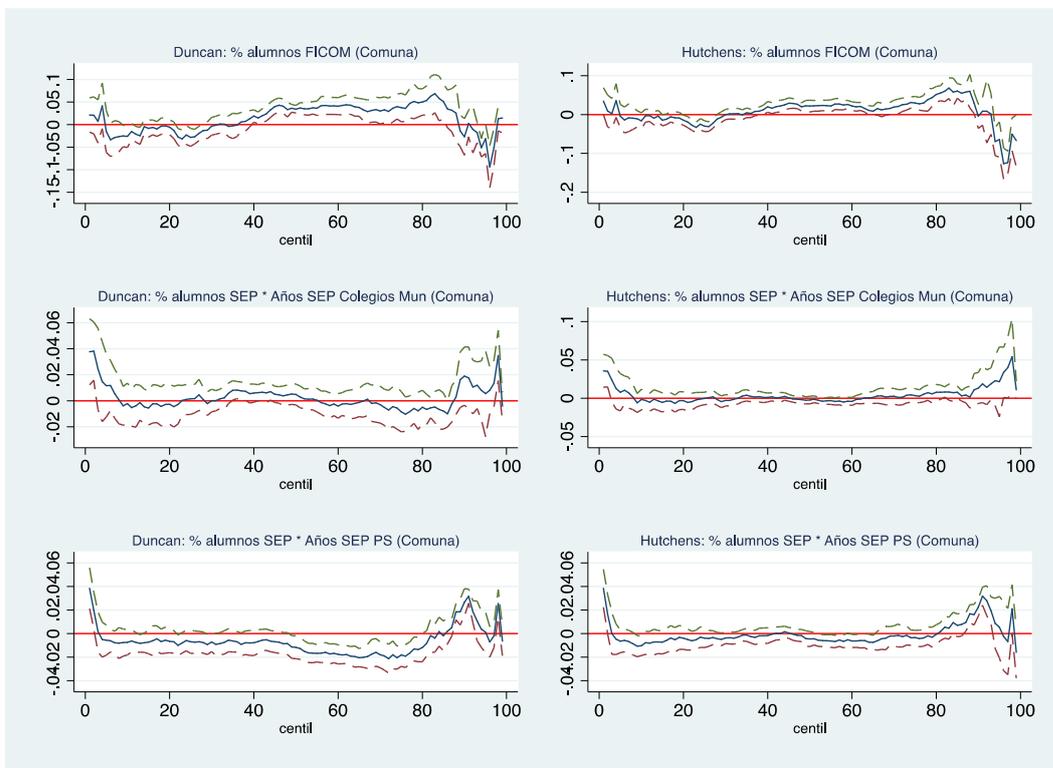
A nivel general, el efecto de la SEP sólo ha tenido un efecto significativo, aunque pequeño, en la reducción de la segregación entre los percentiles 60-75 en el Índice de Duncan y entre los 55-65 en el Índice de Hutchens, mientras que entre los percentiles superiores al 90 se aprecia un incremento de la segregación social. Por su parte, la magnitud en la reducción para el Índice D es de sólo 5% de un punto del nivel de segregación por año, lo cual conlleva a estimar que en un periodo de 8 años, y donde la totalidad de la matrícula escolar de 4º básico asistiera a la educación particular subvencionada y fuese universal la implementación de la SEP, la caída en el Índice D sería de sólo 4 puntos en el grupo con mayor efecto. En forma complementaria, la eliminación del financiamiento compartido tendría una reducción adicional de 2 puntos en el mismo Índice de D entre los percentiles 50-85.

Figura 8. Estimación general del efecto por año SEP a nivel comunal 4º Básico



Reconociendo el efecto diferenciado que genera la ley SEP en los procesos de recomposición social de las escuelas, donde se espera que esta política sólo afecte a los colegios particulares subvencionados –pues la libre elección de las familias ya era generalizada entre los colegios municipales y es poco probable que los estudiantes de grupos medio y medio-alto emigren en el corto plazo desde colegios particulares subvencionados a los municipales que concentran un alto porcentaje de estudiantes vulnerables, incluso en un contexto donde el estado invierta más recursos por estudiante-, la Figura 9 permite identificar que esta hipótesis es válida empíricamente. Mientras que entre los colegios municipales la implementación de la SEP conlleva un efecto nulo o incluso en algunos centiles (37-50) se observa un incremento de la segregación social, entre los particulares subvencionados se aprecia una reducción de la segregación social para los estudiantes de los centiles 20-80, aunque dicho efecto no es consistente al comparar los Índices de D y H para todos los centiles. Por su parte, se aprecia que en los centiles más altos –a partir del 90- se observa un incremento en la segregación social entre los establecimientos particulares subvencionados, mientras que entre los centiles 80-90 no se observa un cambio significativo. Es decir, mientras parte de los estudiantes vulnerables de los colegios municipales emigran a colegios particulares subvencionados a una mayor tasa que la observada antes de la SEP, manteniendo los niveles de segregación social en los colegios públicos o incluso incrementándola entre los estudiantes de grupos medios en escuelas públicas, los estudiantes vulnerables que emigran desde el sector municipal se matriculan en escuelas particulares subvencionadas de grupos medios, posibilitando que dichas escuelas paulatinamente vayan presentando una mayor diversidad social; sin embargo, estos mismos establecimientos pierden parte de sus alumnos de NSE medio-alto, los cuales tienden a evitar a niños de familias más vulnerables como compañeros de curso y prefiriendo colegios de alto copago y mayor homogeneidad social.

Figura 9. Estimación de la heterogeneidad del efecto por dependencia de los establecimientos 4º Básico



IV.2. Análisis sobre Percepciones de Recomposición Social en los Establecimientos a partir de la ley SEP

1. Estudio de dos redes de colegios particulares subvencionados.

Con el fin de observar la evolución temporal en la composición social de las escuelas, analizaremos la trayectoria de las escuelas de educación básica de las dos redes participantes en nuestro estudio: SIP Red de Escuelas y Belén Educa. La tabla 26 es consistente con lo que esperábamos sucediera en los primeros años de implementación del programa. Si se observa la composición de 4º básico, ésta no debiese verse alterada hasta que se pueda identificar un cambio en la entrada de nuevos establecimientos en los cursos de educación preescolar o 1º básico, sin embargo, hacia el año 2013 se observa un fuerte incremento en el porcentaje promedio de niños prioritarios de ambas redes de escuelas; este cambio debe entenderse con cuidado pues, tal como indicamos más arriba, el estado incrementó el porcentaje de niños reconocidos como prioritarios desde 47% en 2012 a 54% en 2013.

Al analizar la trayectoria de la matrícula de 1º básico, en SIP Red de Escuelas se observa un sostenido incremento de los niños prioritarios en el total de su matrícula desde el año 2011, situación que ha implicado que en 8 de las 15 escuelas de la Red con información se incremente el porcentaje de niños prioritarios en el periodo y en otras tres no es claro que lo observado en 2013 dé cuenta de una tendencia al incremento, situación similar se aprecia en Belén Educa donde 4 de sus 8 establecimientos ven incrementar el porcentaje de estudiantes prioritarios en 1º básico y para otras 2 el incremento del 2013 no permite determinar si dicha característica es un cambio de trayectoria.

Tabla 26. Porcentaje de Estudiantes de 4o Básico y 1º Básico Prioritarios 2009-2013 según Establecimiento (según normativa del MINEDUC para cada año)

	4o Básico						1o Básico					
	2009	2010	2011	2012	2013	Δ	2009	2010	2011	2012	2013	Δ
SIP Red de Escuelas												
Francisco Arriarán	29,1%	25,8%	41,1%	33,0%	40,7%	+	28,9%	36,9%	38,5%	41,6%	42,5%	+
Francisco Olea	33,0%	28,6%	35,4%	36,4%	40,8%	?	29,0%	34,9%	38,5%	31,4%	40,7%	+
Guillermo Matta	37,0%	36,7%	41,5%	38,4%	46,1%	+	40,7%	36,5%	47,2%	44,8%	51,4%	+
Hermanos Matte	32,2%	38,5%	33,3%	44,3%	38,9%	+	52,4%	33,3%	40,8%	44,5%	45,9%	-
Rafael Sanhueza	30,0%	25,6%	34,1%	30,8%	33,3%	o	25,0%	18,9%	32,2%	37,8%	36,7%	+
José Agustín Alfonso	38,5%	34,8%	34,8%	37,4%	61,1%	?	34,4%	45,7%	36,7%	38,0%	47,3%	+
Claudio Matte	55,4%	51,6%	57,0%	44,9%	49,4%	o	50,0%	50,6%	52,2%	47,8%	57,3%	+
José Joaquín Prieto	41,7%	44,2%	44,4%	48,9%	53,3%	+	57,2%	41,0%	52,6%	50,0%	49,6%	-
Arturo Matte Larraín	50,7%	60,2%	48,9%	61,2%	62,7%	+	47,0%	49,2%	57,8%	61,4%	62,3%	+
Rosa Elvira Matte	46,6%	44,2%	47,6%	48,8%	51,9%	o	51,7%	42,9%	56,7%	57,5%	62,1%	+
Elvira Hurtado	55,1%	46,1%	53,4%	51,7%	50,0%	-	50,0%	47,2%	51,1%	56,8%	40,0%	-
Presidente Alessandri	34,1%	26,9%	31,5%	33,0%	46,6%	?	40,0%	38,2%	32,6%	44,3%	44,4%	O
Arturo Toro Amor	28,7%	32,6%	34,1%	33,3%	44,4%	+	37,4%	35,5%	36,6%	39,8%	45,6%	?
Jorge Alessandri Rodríguez		50,6%		61,1%	70,8%	+		57,7%		68,4%	62,8%	O
Eliodoro Matte Ossa			66,9%	68,3%	75,4%	+	47,9%	53,7%	68,9%	71,8%	79,1%	+
Promedio ¹	39,4%	38,1%	41,3%	41,7%	47,6%		41,8%	39,3%	44,1%	45,8%	48,1%	
Fundación Belén Educa												
Card. I Raúl Silva Henríquez	25,0%	25,0%	27,1%	26,3%	23,9%	o	11,1%	18,2%	27,4%	25,0%	37,5%	+

Card. Carlos Oviedo Cavada	37,2%	38,3%	51,4%	44,0%	62,5%	+	45,2%	53,5%	43,0%	48,8%	59,8%	+
Card. Juan Francisco Fresno	49,5%	47,5%	54,7%	64,3%	71,3%	+	56,1%	51,8%	59,3%	65,8%	75,8%	+
Cardenal José María Caro	69,8%	54,0%	57,1%	55,9%	67,5%	o	62,9%	54,5%	55,3%	60,2%	69,5%	?
Arz. Crescente Errázuriz	14,5%	13,7%	23,8%	24,4%	30,0%	+	14,0%	19,7%	25,0%	38,0%	43,1%	+
Arz. Manuel Vicuña	77,8%	92,6%	63,3%	65,4%	91,4%	?	97,4%	80,5%	65,6%	87,2%	94,1%	o
Juan Luis Undurraga Aninat	60,8%	63,1%	49,6%	52,5%	66,7%	?	67,8%	59,8%	57,9%	66,1%	74,4%	?
San Alberto Hurtado	32,5%	35,8%	54,0%	43,8%	50,0%	+	52,1%	37,1%	47,2%	48,0%	61,6%	?
Promedio	45,9%	46,3%	47,6%	47,0%	57,9%		50,8%	46,9%	47,6%	54,9%	64,5%	

? No existe claridad sobre una tendencia de cambio; o: sin mayores cambios en el tiempo; + (-) con una tendencia al incremento (reducción) en el porcentaje de niños prioritarios.

¹ Sólo escuelas con información para todo el periodo

Lamentablemente la información proveniente de las bases de datos de la distribución de niños definidos como prioritarios no señala otras categorías sociales del resto de los estudiantes, por lo cual impide apreciar si la recomposición social –incremento de niños prioritarios- es acompañada por una reducción proporcional entre estudiantes de grupos sociales medios y grupos altos o más bien se concentra en alguno en particular, situación que afectará en forma diferenciada las oportunidades educacionales y sociales de los estudiantes vulnerables. Para avanzar en el análisis de esta situación, analizamos lo que ha sucedido en la recomposición social de los estudiantes de 4^o básico –para los cuales tenemos información a partir de las bases de datos del SIMCE- entre 2009-2013.

Los resultados indicados en la Tabla 27 dan cuenta de tres resultados principales: i) los cambios en la composición social son muy graduales, incluso parece no haber mayores cambios en el promedio de estudiantes vulnerables (40% de menor NSE a nivel nacional) en las dos redes de escuelas entre 2007-2013, aunque sí se aprecia un alto grado de heterogeneidad en las trayectorias individuales de las escuelas, en 6 de 14 escuelas de SIP Red de Escuelas se ve un incremento y en 2 escuelas se aprecia una reducción, mientras que entre las escuelas de Belén Educa en 3 de 8 se aprecia un incremento y en 3 se observa una reducción; ii) la firma de la ley SEP conlleva una reducción relativa en el porcentaje de estudiantes de mayor NSE al interior del establecimiento –lo cual es esperable, pues se incrementa la composición de niños vulnerables-, pero la situación es altamente heterogénea entre los establecimientos de las redes, solo en algunos casos el incremento de estudiantes de bajo NSE en la escuela conlleva una reducción en los de alto NSE; y iii) existe una asimetría entre la identificación de la condición de niño prioritario y la pertenencia al 40% más vulnerable –según antecedentes de educación e ingresos- de las familias del país, es así como para el año 2013 las escuelas de la red SIP-Red de Escuelas presentaban 47,6% de sus estudiantes de 4^o básico como prioritarios, mientras que el 31,2% pertenecían al 40% de menor NSE, para Belén Educa las diferencias eran 58% y 47% respectivamente, este resultado conlleva a la necesidad de revisar la metodología de identificación de los niños prioritarios, puesto que es posible que exista un importante grado de error en la clasificación de este atributo.

Tabla 27. Evolución porcentaje de composición social según NSE 2002-2012 4o Básico (Índice Socioeconómico basado en Análisis Factorial)

	40% más vulnerable NSE del país					Δ13/07	20% mayor NSE del país					Δ13/07
	2002	2007	2009	2012	2013		2002	2007	2009	2012	2013	
SIP Red de Escuelas												
Francisco Arriarán	16.5%	10.7%	9.2%	17.1%	20.9%	+	29.1%	32.1%	32.9%	30.5%	16.3%	-
Francisco Olea	12.3%	19.8%	13.9%	21.4%	25.4%	+	41.1%	22.1%	30.6%	21.4%	22.4%	0
Guillermo Matta	13.4%	18.9%	17.9%	23.7%	22.4%	+	19.5%	16.2%	19.2%	15.8%	15.8%	0
Hermanos Matte	19.4%		22.5%	24.7%	25.0%	0	19.4%		23.9%	23.5%	19.7%	?
Karel Samuiza	12.7%	6.9%	5.4%	16.2%	10.5%	+	28.2%	35.0%	28.4%	37.8%	35.5%	0
José Agustín Alfonso	10.0%		23.9%	32.9%	32.9%	?	11.1%		15.0%	10.8%	6.1%	?
Claudio Matte	20.7%	26.3%	20.0%	34.7%	27.4%	0	16.4%	10.5%	11.8%	11.1%	10.7%	0
José Joaquín Prieto	32.5%	32.2%	41.9%	45.0%	39.5%	+	6.7%	5.7%	2.4%	1.7%	5.3%	0
Arturo Matte Larraín	49.6%	41.9%	50.0%	57.1%	54.0%	+	3.5%	4.7%	6.8%	1.4%	0.9%	-
Rosa Elvira Matte	29.8%	32.1%	33.8%	44.0%	34.7%	0	9.6%	5.4%	9.2%	6.7%	6.7%	0
Elvira Hurtado	12.5%	12.5%	7.7%	13.9%	15.7%	0	19.4%	32.0%	19.2%	22.8%	18.1%	-
Presidente Alessandri	11.1%	16.5%	12.6%	14.1%	15.7%	0	22.2%	27.8%	25.2%	16.5%	20.0%	-
Arturo Toro Amor	12.1%	20.8%	8.3%	14.9%	18.4%	-	26.7%	18.2%	23.6%	25.3%	17.1%	0
Jorge Alessandri Rodríguez	47.9%	63.6%		53.5%	57.6%	-	3.1%	3.0%		1.9%	3.5%	0
Eliodoro Matte Ossa				70.8%	68.0%	?				0.8%	1.3%	?
Promedio ¹	22.2%	25.2%	20.6%	32.3%	31.2%		18.3%	17.7%	19.1%	15.2%	13.3%	
Fundación Beyer Educa												
Cardenal Raúl Silva Henríquez	16.8%	22.4%	15.4%	14.1%	19.4%	-	22.8%	14.5%	19.8%	18.3%	14.3%	0
Cardenal Carlos Oviedo Cavada	9.3%	47.8%	46.0%	43.0%	48.2%	0	0.9%	0.0%	1.6%	2.0%	1.8%	+
Cardenal Juan Francisco Fresno Larraín	50.0%	60.5%	57.6%	76.1%	65.7%	+	1.8%	0.0%	0.0%	2.3%	2.2%	+
Cardenal José María Caro		70.5%	70.5%	66.7%	74.1%	+		0.0%	2.1%	1.0%	0.9%	0
Arzobispo Crescente Errázuriz		5.8%	6.4%	14.5%	14.0%	+		14.6%	16.0%	16.4%	10.5%	-
Arzobispo Manuel Vicuña		69.2%	69.6%	65.2%	57.6%	-		11.5%	4.3%	0.0%	0.0%	-
Juan Luis Undurraga Aninat		68.2%	59.8%	64.6%	65.2%	-		3.0%	1.1%	0.0%	1.9%	-
San Alberto Hurtado			34.4%	39.5%	33.0%	0			10.9%	11.6%	5.4%	?
Promedio			45.0%	48.0%	46.7%			11.9%	11.9%	9.6%	7.9%	

1. Sólo escuelas con información para todo el periodo.

Análisis de Entrevistas a Directoras y Directores

Características de los casos estudiados respecto de la SEP

En ambos casos, se trata de redes de reconocido prestigio que cuentan con establecimientos instalados en las comunas con mayores índices de vulnerabilidad de la capital y que atienden, en casi todos sus establecimientos, a niveles pre-escolar, básico y medio. Ambas redes se hicieron parte del programa SEP desde su inicio, es decir, pertenecen a la primera cohorte de 2008-2009. En ambos casos, los informantes han destacado la coincidencia del Sistema de Subvención Preferencial con sus respectivos proyectos educativos.

Como se observa en las tablas 28 y 29, se trata de redes que han participado sistemáticamente del programa. Aún en sus establecimientos inaugurados con posterioridad a la implementación de la ley, estos se han integrado inmediatamente al programa. Su matrícula de alumnos beneficiarios creció sustantivamente en los primeros años del programa, mientras que en los años más recientes tiende a estabilizarse (el aumento en la proporción SEP sobre el total de alumnos tiende a coincidir con el progreso en la escolaridad de los beneficiarios previamente matriculados). Ello considerando el incremento sistemático de un grado por año en la cobertura de la propia ley SEP -el programa se inició en 2008 con cobertura de Transición menor a 4º básico-.

Por otra parte, al interior de las redes, el porcentaje de estudiantes beneficiarios SEP varía de un establecimiento a otro. Los análisis preliminares, permiten identificar que hay dos elementos vinculados con esta variación: la ubicación y el financiamiento compartido. Respecto de la primera, en ambas redes, los establecimientos con mayores porcentajes de estudiantes beneficiarios SEP están ubicados en los sectores más vulnerables de la capital, por ejemplo, los casos más extremos de cada red se ubican en La Granja (población La Legua) con un Índice de Vulnerabilidad del 72% y en el límite urbano de San Bernardo (IVE= 68%) respectivamente. Por otro lado los establecimientos con menor proporción de estudiantes beneficiarios SEP si bien igualmente pertenecen a comunas con altos índices de vulnerabilidad social, se ubican en sectores específicos en que el nivel socioeconómico de los barrios circundantes es más alto. De la mano con esto, los establecimientos ubicados en barrios de mayor vulnerabilidad cobran solo pequeñas cuotas mensuales de financiamiento compartido (entre \$1000 y \$10.000), mientras que en los sectores de mayores recursos el FICOM puede llegar hasta \$27.000. A pesar de ello, ambas redes destacan la disponibilidad de becas internas complementarias a los recursos SEP que aumenta el porcentaje de familias que no pagan financiamiento compartido.

Tabla 28. Distribución de matrícula y beneficiarios SEP en la primera red de colegios

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Puente Alto 1	Matrícula	1248	1280	1290	1359	1432	1469	1557
	N SEP		124	348	415	523	689	924
	% SEP		9,69	26,98	30,54	36,52	46,90	59,34
Maipú	Matrícula	1576	1522	1512	1519	1484	1568	1602
	N SEP		71	294	341	448	535	716

	% SEP		4,66	19,44	22,45	30,19	34,12	44,69
Puente Alto 2	Matrícula	1439	1489	1468	1495	1567	1565	1594
	N SEP		14	117	182	231	324	445
	% SEP		0,94	7,97	12,17	14,74	20,70	27,92
San Joaquín	Matrícula	312	331	365	392	351	383	395
	N SEP		49	197	218	174	241	304
	% SEP		14,80	53,97	55,61	49,57	62,92	76,96
Puente Alto 3	Matrícula	1453	1463	1429	1480	1536	1609	1657
	N SEP		15	128	181	239	354	476
	% SEP		1,03	8,96	12,23	15,56	22,00	28,73
Pudahuel	Matrícula			1061	1236	1343	1395	1477
	N SEP				340	449	503	680
	% SEP				27,51	33,43	36,06	46,04

Tabla 29. Distribución de matrícula y beneficiarios SEP en la segunda red de colegios

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Santiago Centro 1	Matrícula	1088	1050	1036	1053	1091	1085	1096
	N SEP		51	167	199	239	275	332
	% SEP		4,86	16,12	18,90	21,91	25,35	30,29
Recoleta	Matrícula	1376	1375	1413	1363	1398	1375	1278
	N SEP		41	171	190	236	270	348
	% SEP		2,98	12,10	13,94	16,88	19,64	27,23
San Bernardo	Matrícula			615	842	1000	1170	1377
	N SEP				506	684	764	1058
	% SEP				60,10	68,40	65,30	76,83
Renca	Matrícula	1016	1033	-	2185	-	1986	2013
	N SEP		125	-	885	-	1042	1196
	% SEP		12,10		40,50		52,47	59,41
Independencia	Matrícula	995	985	938	1059	1104	1148	1182
	N SEP		41	203	245	306	321	403
	% SEP		4,16	21,64	23,14	27,72	27,96	34,09
La Granja	Matrícula	1149	1083	1109	1158	1227	1219	1223
	N SEP		109	366	356	437	445	530
	% SEP		10,06	33,00	30,74	35,62	36,51	43,34
Quinta Normal	Matrícula	1222	1270	1371	1337	1275	1235	1200
	N SEP		29	314	345	436	449	491
	% SEP		2,28	22,90	25,80	34,20	36,36	40,92
Santiago Centro 2	Matrícula	701	642	640	651	637	601	564
	N SEP		44	136	157	204	224	235
	% SEP		6,85	21,25	24,12	32,03	37,27	41,67
La Pintana	Matrícula	1205	1211	1209	1428	1495	1586	1637
	N SEP		161	390	480	584	626	744
	% SEP		13,29	32,26	33,61	39,06	39,47	45,45

Planificación y desarrollo de entrevistas

El instrumento de trabajo fue una pauta de entrevistas desarrollada por el equipo de investigación que abordó los temas de: 1. Antecedentes del entrevistado; 2. La SEP y la escuela: Historia de la vinculación del establecimiento a la SEP; 3. Características de los grados de entrada al establecimiento; 4. Mecanismos de postulación; 5. Volumen de postulantes; 6. Registro de postulantes; 7. Mecanismos de Selección; 8. Características de las familias de los postulantes (ver la pauta completa en anexo 1).

Durante los meses de abril y mayo se llevaron a cabo 15 entrevistas semi-estructuradas con los directores de los establecimientos con cuyas redes se firmó convenio de colaboración para este proyecto. Por intermedio de los gestores centrales de sus redes se hizo llegar la invitación a participar del estudio y la pauta de entrevista. El criterio para seleccionar a los entrevistados fue que tuviesen algún grado de antigüedad en su rol de dirección del establecimiento, en tres casos, los directores acababan de asumir su función en el presente año por lo que se prefirió priorizar a las escuelas con equipos más consolidados. Se visitó a los directores en sus establecimientos y las entrevistas tuvieron una duración de una hora en promedio. En cerca de la mitad de los casos, las directoras se hicieron acompañar por algún otro integrante de la directiva: coordinadoras de ciclo básico, gestoras SEP o subdirectoras. Las entrevistas fueron registradas en formato audio, confirmando previamente con los entrevistados su autorización para realizar esta grabación. El material cualitativo proveniente de las entrevistas fue transcrito por transcritores experimentados para ser posteriormente procesados con un software de análisis de textos y contenido (NVIVO 8).

El procedimiento de análisis de las entrevistas fue su codificación en base a los temas y subtemas previamente planteados en la pauta de entrevista. Además, dado el carácter exploratorio de esta etapa del proceso, se ajustaron los focos de algunas categorías y se sumaron a esta codificación nuevas categorías emergentes del análisis (ver anexo 2). El objetivo de esta codificación es saturar las posibilidades de procesamiento de la información a fin de abordar la mayor cantidad de aspectos de la problemática. Respecto de la interpretación de la información provista por las instituciones, junto con el análisis directo de los grandes núcleos temáticos que aborda esta investigación, se puso en práctica un conjunto diverso de técnicas de escrutinio. Concretamente, se analizaron: a) repeticiones temáticas, b) expresiones culturales locales, c) metáforas, d) semejanzas y diferencias, e) temas omitidos y f) términos usados más frecuentemente.

Resultados

i). La SEP y la Escuela

- Percepción general de la SEP en el establecimiento

La impresión global que se tiene de la SEP en ambas redes de escuelas es muy positiva. En primer lugar, se habla del aporte en cuanto a definir y orientar con mayor claridad las acciones de mejoramiento, donde las escuelas han pasado por un proceso gradual en que las acciones asociadas a la SEP, que en un comienzo se abordaban como un programa en sí mismo (algo separado de las demás estrategias de acción), poco a poco se han ido integrando transversalmente a las escuelas hasta llegar a formar parte esencial de su quehacer tanto a nivel micro (acciones puntuales de corto plazo) como macro

(estrategias globales de mejora). La SEP viene a organizar funciones y a aclarar objetivos para lograr determinadas metas. *“[Es] muy positiva. Porque te permite recursos. SEP lo que ha permitido también es la mejora, orientado mucho mejor la mejora en los aprendizajes. Te ha exigido tener un plan de mejora, con indicadores, con metas claras. En ese sentido ha sido un aporte, porque te ha ayudado a orientar tu gestión de colegio.”* (BE).

En el caso de la red BE destaca también el hecho que les permitió una mayor autonomía y continuidad de los procesos al dejar de depender de los aportes de privados, que eran mucho más inestables. *“Entonces cuando llega la ley SEP, nosotros podemos subsistir solos como proyecto (...) y no estar dependiendo de los recursos de privados porque los recursos de privados tú nunca los tienes asegurados para toda la vida. Hoy este es un colegio autónomo, y que nos podemos financiar completamente solos con la ley SEP.”* (BE)

Otro aspecto subrayado en el análisis general de la ley tiene que ver con la percepción de que esta ley quitó discriminación al proceso de admisión, haciéndolo mucho más transparente e integrador *“En mi visión es importante porque se termina con el tema de la selección de alumnos. Creo que es mucho más pluralista el cómo llegan los alumnos al colegio (...) ya no te quedas con los mejores alumnos ni con los más maduros”* (BE). Se habla de una política más inclusiva que les ha enseñado como escuelas que tienen que aceptar a cualquier niño independiente de su procedencia, lo cual en muchos casos significó una diferencia importante respecto a la visión de sí mismos y cómo interactuaban antes con la admisión *“...nosotros éramos exclusivísimos y aquí entraba solamente el mejor, gente de clase social baja, obreros, gente que no tenía conocimientos académicos, pero las mejores familias, los mejores estudiantes, los que más se esforzaban. Hoy día entran todos (...) entonces, nos ha enseñado que sí, que los otros también tienen todo el derecho del mundo, son niños como cualquiera”*. (SIP)

También surgió la idea de que el poder identificar quienes son alumnos prioritarios permite entregar una atención más personalizada al niño y tomar mejores decisiones sobre cómo trabajar con el alumno y su familia. Por ejemplo, con las inasistencias *“...aquí hay un niño que ha faltado desde que entramos a clase todos los lunes (...) Entonces, ‘ya, veamos qué pasa con esta familia, a ver, es hijo de feriantes, entonces el lunes no trabajan los feriantes y no mandaban al niño al colegio, entonces llamamos a la mamá y le dijimos ‘no pues señora, tiene que mandarlo al colegio’ ¿te fijas? Entonces, uno puede tomar decisiones con esos, con esos datos.”* (BE)

En algunos casos también se rescata el carácter participativo que implica la elaboración del plan de mejora, fortaleciendo la comunidad escolar al involucrar a muchos actores. Esto se valora específicamente en el caso de los profesores, donde al sentirse parte de los cambios tienen mejor disposición para modificar sus propias estrategias de enseñanza aprendizaje.

Al profundizar un poco más en estas ideas aparecieron otros elementos centrales. Un primer aspecto, transversal a todas las escuelas, fue reconocer el aporte de más recursos. La SEP significa mejoras y permite implementar diversos programas, entrega diversos elementos de apoyo en general y facilita el desarrollo de diversas acciones, todo esto con el objetivo de dar más apoyos a los niños. De esta forma se habla de que los recursos han permitido el establecimiento de estrategias pedagógicas diversas y focalizadas en determinadas áreas, como lenguaje y matemáticas por ejemplo, al mismo

tiempo que ha permitido diversificar más el currículum. Destaca la adquisición de material didáctico (libros para biblioteca, programas de Santillana, método Singapur, etc.), más y mejor equipamiento tecnológico, más recursos para la formación de profesores (capacitaciones), estrategias de convivencia escolar, entre otros. La SEP habría permitido también una mayor flexibilidad en el uso de recursos *“podemos tener más libertad y más posibilidades de crear muchas más cosas que antes, igual estábamos frenadas con respecto a implementaciones de aula, por ejemplo. O sea nosotros ahora disponemos de data y audio en todas las salas, y eso sin la SEP no se hubiera logrado hacer.”*(BE)

La idea de que ser prioritario no se asocia necesariamente a alumnos con bajo desempeño académico también apareció como un aprendizaje interno que tuvieron las escuelas. Así, se reconoce que ha habido una evolución en la actitud de los profesores, donde en un comienzo existía un pensamiento bastante generalizado de que *“los niños SEP tienen problemas”*. Sin embargo, al observar en la práctica que hay alumnos prioritarios con muy buen rendimiento académico ha erradicado esta idea pasando a ser un mito que ya no estaría presente en las escuelas. *“¿Sabes lo que pasaba?, que cuando partió la ley SEP, todo lo que decía prioritario, al principio se asociaba a niño con problemas, de aprendizaje específicamente, y así partió, y no era así, porque eran niños muy inteligentes, pero su condición económica la dejaba en el carácter de prioritario, y a lo mejor era la lumbrera del curso.”* (SIP)

Por otro lado, se pudo dar cuenta que existe una visión instalada en las escuelas de que la SEP “es para todos”. En las escuelas existe claridad de que los alumnos prioritarios no deben realizar ningún tipo de pago, entregando a estas familias gratuitamente elementos que en otro caso tendrían que comprar, como agenda, uniforme (en algunos casos), libros específicos de inglés, etc. Sin embargo los recursos SEP se consideran como un aporte generalizado a todos los alumnos, especialmente cuando se trata de material didáctico, tecnológico o talleres, donde sería absurdo excluir a algunos por no ser prioritarios. Así, se repite la consigna de que *“un niño nuestro nunca se va a quedar sin algo que tenga que hacer porque el papá no tenga plata (...) sea SEP o no”* (BE) / *“Ahora los dineros de la ley SEP no hay una distinción que diga, ah ‘son solamente para los niños prioritarios’, evidentemente el niño prioritario no tiene objetos de ningún cobro, no trae nada al colegio, no hay ninguna petición para él. Pero esos dineros son ocupados en todos los niños.”*(BE). Además, no se les pregunta en el proceso de admisión si son prioritarios o no, es algo que se ve después. Sobre esto se profundizará más adelante.

El grado de manejo de información por parte de las familias también surgió en la reflexión general respecto a la SEP. De esta forma, las escuelas perciben que esto puede variar mucho ya que algunos padres saben, otros no. A veces las mismas mamás dicen *“sabe que mi hijo es prioritario”* y otras veces no tienen idea y es la escuela quien asume la función de orientar. Al mismo tiempo se reconoce que el manejo de información por parte de los padres ha sido un proceso gradual. Existe la percepción de que las familias tienen cada vez más información y manejan algunos datos, el concepto “prioritario” está cada vez más instalado en su discurso y se preocupan de preguntar cuando no saben qué hacer. Se habla de un grupo creciente de *“papás que tienen información pero no saben cómo utilizar esos beneficios”*; no tienen claridad sobre dónde ir y muchos piensan que es la escuela la que define la condición de prioritario.

Ante esto, en general existe alguna persona en las escuelas que asume el rol de orientar a los padres e informarles en caso de ser prioritarios sobre los beneficios que conlleva y el procedimiento a realizar. *“Hoy día se ayuda hartito en eso, se guía hartito a los papás*

porque a veces habían muchos errores y quedaban fuera solo porque no sabían postular. Entonces la asistente social se preocupa harto de esa parte hoy día. Entonces está mucho más instalado, los papás también saben que hay asistente social y piden hora, vienen a verlo.”(BE). Esta intencionalidad puede variar en grado, existiendo diferencias, por ejemplo, en el abordaje inicial de los padres por parte de la escuela (hay casos en que se informa a los padres desde el primer contacto sobre la ley y sus beneficios y otros en que esto se gestiona luego de que el alumno ya fue matriculado). Sin embargo todos cuentan con instancias de orientación, a la vez que se preocupan de informar al apoderado cuando el alumno pierde la condición de prioritario y orientarlo en la repostulación. Quién asume esta función suele ser la orientadora o asistente social, o cualquier persona que se maneje en este aspecto.

- *Nivel de autonomía para decidir sobre el uso de recursos*

En la red SIP No existe autonomía absoluta por parte de las escuelas ya que al estar agrupadas en una red, se trabaja en un punto intermedio entre autonomía y dependencia según del ámbito que se trate. Así, todas las escuelas cuentan con la misma visión, misión y proyecto educativo, sin embargo se van a diferenciar según sus distintas necesidades asociadas a la realidad en la que operan. Así, existe un mecanismo donde cada escuela elabora internamente un presupuesto para el año siguiente – según sus necesidades y realidad específica – el cual debe pasar por una aprobación a nivel central del sostenedor. Esto se complementa con un monitoreo sistemático del uso de recursos donde se les va avisando cómo van en términos de gastos. A su vez, se trabaja a nivel central apoyando a las escuelas en aspectos como planificaciones, revisión de instrumentos de evaluación, aplicación de evaluaciones externas, ensayos Simce mensuales, etc., la vez que se colabora con cada escuela según su contexto y necesidades particulares. De igual forma, los directores perciben que si bien existen lineamientos a nivel central, sí cuentan con cierto margen de autonomía, a la vez que valoran las vías de comunicación fluidas y efectivas que les permiten canalizar oportunamente sus demandas. En este sentido el tema pasa más por una coordinación que por “pedir permiso”: *“Somos autónomos pero siempre con la ayuda de la unidad central (...) cuando nosotros vemos una área con necesidad, nos comunicamos con ellos”* (SIP) / *“La autonomía para por la experiencia. O sea, hay cosas que son para todos los colegios, porque por años, por estudios, uno sabe lo mínimo que necesitan los alumnos pa mejorar la calidad de la educación. Ahora, independiente de eso, sí nos permite tener proyectos propios”* (SIP) / *Las necesidades yo las comunico, y yo digo no me gusta o sí me gusta. A mí no me imponen gente, a mí me dan autonomía para decir, sí, esta es la persona”* (SIP)

También las escuelas cuentan con un margen de dinero de libre disposición, para simplificar la ejecución de acciones específicas.

Los directores sienten que desde el nivel central se han preocupado de entregarles las herramientas necesarias para gestionar activamente sus presupuestos y dialogar con los lineamientos institucionales que son comunes a todos, valorando la figura del asesor que existe a nivel central *“Yo creo que la necesidad colegio siempre es súper escuchada y en el fondo orientada para que los recursos de verdad sean bien utilizados (...) uno ve la necesidad en la práctica y la oficina central te ayuda como a llevar a cabo esa necesidad práctica.”* (SIP)

En el caso de las escuelas BE, también se menciona el trabajo en red, entregando especial importancia a las instancias en que se convoca en conjunto a todos los directores. De esta forma se comparte información relevante, como por ejemplo buenas experiencias con ciertos programas de capacitación, el material didáctico que ha dado mejores resultados, entre otros aspectos.

Se habla de *“autonomía con dependencia”*; los directores perciben que tienen gran autonomía para decidir sobre el uso de recursos, pero de todas formas los proyectos pasan por un filtro a nivel central que generalmente termina en aprobación, siempre y cuando el proyecto sea coherente y esté bien fundamentado según las necesidades de la escuela (talleres o capacitaciones, por ejemplo). Hay otros casos, como por ejemplo el programa Singapur para matemáticas, que han sido gestionados de manera general para toda la red.

En todos los casos analizados los PME van a ser propios de cada escuela, siempre intentando que sea complementario y coherente con las metas institucionales de nivel central.

- *Uso de recursos SEP*

El corazón del uso de recursos SEP se centra en 5 áreas principales: recursos humanos, recursos materiales, reforzamiento o mayor apoyo a alumnos, capacitaciones a profesores y fomento a una formación cada vez más integral (talleres extraprogramáticos y salidas pedagógicas).

En cuanto a los recursos humanos, destaca especialmente la posibilidad de realizar contrataciones adicionales especializadas para entregar apoyo al trabajo docente. Esto incluye aspectos como asistentes de aula, que en algunos casos llega a ser una práctica ampliada a varios niveles y cursos, mientras que en otros se focaliza en determinados grados que se identifican como más críticos en este sentido, como por ejemplo contar con una segunda técnico en las salas de pre kínder y kínder o asistentes para primero básico ya que se pudo identificar que en la transición de pre básica a básica se requería de más apoyo para normalizar a los niños por lo que se optó por fortalecer el trabajo conjunto tanto dentro de la sala de clases como de manera personalizada en la medida que se requiera. *“Eso para nosotros ha sido significativo porque significa que está el profesor en el aula y además tiene un profesor ayudante que le va colaborando principalmente en lenguaje, matemáticas, y un reforzamiento de los chicos que van más debilitados.”* (SIP). En algunos casos llamados “profesores SEP”, la idea de fondo se basa en que para lograr realmente mejorar la calidad de la educación de todos es necesario tener profesores que refuercen a los niños con más necesidades. *“Uno de los grandes impactos ha sido poder contratar más docentes que apoyen en el fondo diferentes cursos de acuerdo a nuestras evaluaciones. Cuáles son los cursos más débiles, cuales son las asignaturas más débiles y en función de ese análisis poder incorporar estos profesores”* (SIP).

El “profesor flotante” también es una figura muy apreciada por la mayoría de las escuelas ya que permite contar con una alternativa adicional para cubrir reemplazos, respetándose así las horas de trabajo no lectivas de los demás docentes (en muchas ocasiones sucede que ante licencias o ausentismo de algún profesor, son los mismos colegas quienes son llamados a cubrirlos, lo que va a repercutir en un aumento en la cantidad de trabajo que realizan fuera de su jornada laboral). Esto apareció con mayor fuerza en la SIP que en BE. En el caso de BE destacó la creación de una nueva figura: los llamados encargados de área (o jefes de departamento), quienes cumplen una función de apoyo técnico-

pedagógica tanto al docente como al coordinador académico: *“Eso ha sido maravilloso. Porque resulta que ahora un especialista está dentro del colegio y acompaña al profesor en su desarrollo profesional pero además le ayuda al coordinador académico porque es el experto.”*(BE)

Otra área de apoyo que ha tomado fuerza con la llegada de la SEP es la posibilidad de contratar a psicólogos, psicopedagogos, y orientadores. Se habla de departamento de formación, reconocido como un gran aporte en la medida que permite entregar apoyo más allá de lo puramente pedagógico, especialmente considerando los contextos que muchas veces son precarios en términos de relaciones familiares, manejo de emociones, etc. También destacan los trabajos en temas de convivencia escolar. *“Ha sido como un gran aporte desde la ley SEP poder tener un departamento de formación con psicólogos que orienten más esta labor no solamente de la pedagogía con los profesores dentro del aula, sino que también en el fondo, formativa para el profesor jefe y apoyo para los alumnos y las familias también”*(SIP)

En los casos de escuelas que trabajan en sectores más vulnerables, se ha fomentado mucho el tema de atención psicológica, incluso más desde una perspectiva clínica que educacional en un intento por reparar carencias importantes que afectan el proceso de aprendizaje de los alumnos. *“Nosotros estamos trabajando con 6 psicólogos los que tenemos clínicas, no educacionales. Porque son súper vulnerables, muy heridos, niños con baja autoestima, hay mucha violencia intrafamiliar, el contexto es muy violento por el tema de las armas. Entonces, el tema de la salud mental ha sido una apuesta. Tenemos así como 60 o más niños con atención semanal de consulta, tenemos dos salas de consulta psicológica”.* (BE)

Los recursos materiales también fueron identificados como prioridades en el uso de recursos. Esto tiene que ver con material pedagógico de apoyo: material didáctico, material deportivo, textos de estudio, instrumentos musicales, entre otros. *“Se produce mucho material para ellos. Se ocupan los libros del ministerio pero también se produce mucho material que le permite a los chiquillos ejercitar mucho lo que ellos van aprendiendo.”* (SIP) El material tecnológico también es destacado en la medida que ha permitido mejorar las salas y diversificar las prácticas de enseñanza (salas tecnológicas con data, proyector, telón y audio; acceso a computadores para los más pequeños, entre otros.) Finalmente esto habría permitido a su vez mejoras acotadas en términos de infraestructura, por ejemplo, arreglo de salas de arte y música *“hemos podido arreglar maravillosamente la sala de arte, la sala de música, porque yo creo firmemente que uno no es solo cabecita, uno tiene que desarrollar otras aéreas. Y eso igual termina ayudando en lo académico.”*(BE) o adquisición de material de equipamiento de salas (bibliotecas de aula). En un menor nivel se mencionó la adquisición de programas específicos (lenguaje, matemáticas).

Otro aspecto importante fue el reforzamiento escolar, fortalecido a través de más docentes especializados (como se mencionó más arriba) y también por medio del aumento de horas del profesor jefe para trabajar con los alumnos más descendidos *“La mayoría de los profesores tienen 5 horas de jefatura para la individualización y acompañamiento de esos niños”* (BE). Es importante mencionar que en muchos casos las escuelas cuentan con pruebas estandarizadas para la identificación de estas necesidades: *“a partir de esas pruebas, yo sé cuáles son los niños que tengo en un nivel qué niño más inicial. Yo hoy tengo mucho más apoyo para esos niños con la ley SEP”* (BE)

Las capacitaciones a profesores para el desarrollo de competencias también es central, las cuales pueden ser solicitadas por ellos mismos, propuestas desde la escuela o bien propuestas desde el nivel central. *“Los profesores tienen un sistema de capacitación permanente (...) donde vamos viendo que hay necesidad, se va, se va buscando una capacitación, porque, porque en definitiva, mientras mejor están preparados nuestros profesores, va a mejorar la calidad de los aprendizajes que llegan a nuestros niños”.*(BE)

La idea de promover una formación más integral también fue un elemento transversal a las escuelas, tanto bajo el formato de oferta de talleres o actividades extraprogramáticas por medio de las salidas pedagógicas. Sobre estas últimas se reconoce que existían desde antes, pero la ley SEP ha permitido sistematizarlas y hacerlas más frecuentes (antes dependían de cada profesor).

Finalmente, se mencionaron otras áreas de uso de recursos, sin embargo fueron acotadas a determinada escuela por lo que no constituyen, aún, prácticas generalizadas: aumento de horas no lectivas para algunos docentes, horas extra a profesores jefe para atención de apoderados, mejoras en las condiciones laborales de los docentes a través de la entrega de incentivos basados en desempeño, establecer y dar mayor continuidad al proyecto de inglés y poder contar con apoyo de ATEs y contratar ensayos SIMCE y PSU.

- Principales logros gracias a la SEP

A nivel global se habla del aporte en diversos aspectos. Por un lado en términos de que la posibilidad de saber la condición de prioritario de un alumno entrega un conocimiento adicional sobre su situación permitiendo poner más atención a sus posibles necesidades. Por otro lado se subraya la importancia del aporte de recursos que permiten implementar mejoras académicas y de formación, es decir, fortalecer todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos impactando en su desempeño académico.

En muchos casos la escuela se va convirtiendo en un espacio abierto que incluye y acoge a la comunidad, fortaleciendo el vínculo con los apoderados y provocando en ellos un sentido de valoración creciente hacia las escuelas: *“hay grupos de oración de madres, de bordados, de tejido. Hay mucha actividad en el colegio que hace que se forme una unidad y que haya mucha identidad. Eso también te lo permite la SEP, porque tú tienes mucho más dinero para tener el público dentro del colegio”* (BE). Poder contar con horas exclusivas de atención al apoderado también ha incidido en su nivel de compromiso e involucramiento con el proceso educativo.

Por otra parte, el sentido de comunidad también se va instalando de forma interna en la comunidad escolar en la medida que los Planes de Mejora son gestionados de forma participativa y socializados entre todos, generándose metas compartidas que fortalecen la cultura e identidad institucional.

Varios directores se refieren también al aporte transversal en cuanto a generar espacios de integración sin discriminación, destacándose la actitud positiva que han tenido los profesores respecto al compromiso con lograr que todos aprendan, aunque muchas veces signifique más trabajo para ellos, especialmente en los casos de alumnos más grandes que llegan de otras escuelas con carencias importantes: *“yo encuentro que eso es lo positivo de esta ley, formar cultura de responsabilidad en el concepto de lo que es educar porque antes era enseñar, nada más. Pero el verdadero concepto de enseñar, más allá*

de la gestión curricular, era mirar que no solamente era un sólo subsistema, sino que era un macrosistema en que estábamos invertidos todos.” (SIP)

La posibilidad de contar con más recursos humanos de apoyo es crucial, permitiendo que surjan figuras como los “encargados de área” en BE, cuyas atribuciones son amplias y orientadas casi por completo al apoyo docente en muchas asignaturas: *“es un experto curricular y en la didáctica de la asignatura. Por ejemplo, la encargada de lenguaje tiene 14 horas de aula y está contratada por 44 horas, las demás horas todas las tiene para velar que se cumpla el curriculum, por acompañar en aula y formar a sus colegas.” (BE).* Este apoyo se extiende a los profesores flotantes, los cuales vienen a cumplir un rol fundamental en las escuelas al reducirse significativamente las horas de clases perdidas por ausencias de profesores. Dadas las características del entorno de la mayoría de estas escuelas, contar con el equipo psicólogo/orientador, o también llamado “departamento de formación” ha sido fundamental para abordar el aspecto psicosocial de los niños y así lograr mejores aprendizajes en ellos y abrir la mirada de las familias: *“Nuestros alumnos, su base es en el fondo esta dificultad emocional y social producto de su experiencia de vida. Eso finalmente te frena el aprendizaje porque te da una carga súper grande.”(SIP)*

Contar con más inspectores también ha sido un aporte a la convivencia escolar, en conjunto con los talleres extraprogramáticos, reconociéndose el efecto positivo que esto tiene en las relaciones entre alumnos *“están las competencias de futbol y parte el bus lleno, ya no tenemos dónde poner copas, porque estos son re buenos para la pelota, (...) entonces y además que eso, a los niños les sirve mucho, porque los enriquece desde otro punto de vista, del trabajo en equipo, el apoyo al compañero más débil.” (SIP)* Además se valora mucho que gracias a la posibilidad de impartir gran cantidad de talleres, los alumnos permanecen más tiempo en el ambiente positivo de la escuela *“de repente tú las ves a unas chicas todo el día aquí metidas y todos los días, un día vienen con la guitarra, al otro día andan con la falda del folclore, otro día se quedan al coro, entonces al final pasan metidos aquí, es como su segunda casa” (SIP)*

Este ambiente atractivo también se va construyendo desde los aportes en recursos asociados a infraestructura, por ejemplo comprándose juegos y mobiliario simple que hacen de la escuela un espacio atractivo para los alumnos y distinto a lo que viven en sus entornos, permitiendo mostrarles que hay “otra forma”.

Todo lo anterior repercute finalmente en el principal logro: mejores resultados de aprendizaje de los alumnos y mejoras del nivel de retención y asistencia, reconociéndose que estos avances han sido graduales, pero sostenidos. *“aquí hemos logrado complementar todos estos recursos, medios audiovisuales, medios materiales, libros y todo ese tipo de cosas, pero se ha complementado con el trabajo al interior del aula, el trabajo de los profesores que claramente ha influido en que nuestros niños aprendan”.* (BE) También en algunos casos se mencionan avances en las expectativas de los alumnos y sus familias respecto a su futuro, lográndose instalar poco a poco la mentalidad de que es posible continuar estudiando después de cuarto medio.

También destaca como logro el poder tener acceso a más y mejores recursos materiales (didácticos, de programas como el método Singapur o libros de comprensión lectora). La sistematización de las salidas pedagógicas también son vistas como un gran aporte para la formación, *“entonces esas cosas, que a lo mejor teníamos que pedirle a los niños colaboración para que paguen el bus, porque de a dónde vamos a sacar, y todo eso ahora se está beneficiando con la ley SEP”.* (SIP)

En los casos de escuelas que trabajan en contextos más vulnerables se rescatan las mejoras en la selección docente y descenso en el nivel de violencia en la escuela.

Finalmente, ha permitido establecer más incentivos para los profesores en base a logros y también motivarlos a través de la posibilidad de capacitarse.

- *Principales dificultades asociadas a la participación en la SEP*

Al preguntar a los directores sobre las principales dificultades que han tenido en relación al funcionamiento de la ley SEP, el punto más comentado tiene que ver con los retrasos en la entrega de las nóminas de alumnos prioritarios, lo cual les dificulta la posibilidad de hacer proyecciones oportunas respecto a los recursos, además de tener que estar en constante revisión de los casos para tener claridad sobre a quién cobrar y a quién no ya que las listas pueden variar bastante. Para las escuelas esto es confuso y desordenado, argumentando que lo lógico sería comenzar el año (enero) con una nómina que se mantenga durante todo el año en vez de que lleguen atrasadas y se estén actualizando permanentemente, lo cual termina tensionando a las escuelas: *“tiran una fecha en marzo, después tiran otra en mayo (...) y resulta que si un niño por ejemplo es prioritario en mayo y no te diste cuenta y le cobraste, junio, julio...más adelante y vienen a supervisarte y eso es una multa gigante.” (SIP)*. Se habla incluso de que tienen que estar permanentemente viendo Rut por Rut ya que la condición va cambiando *“saber los niños prioritarios es lo mismo que ver a Dios (...) entonces yo tengo un protocolo. Primer día de mes se me exige lista prioritaria, se revisa, se manda a recaudación para ver si apareció uno nuevo y no vaya a ser que le estemos cobrando, para devolverle todos los dineros, para ver si alguno se retiró o dejó de ser, para que no le estemos dando todos lo que le corresponde gratis, todos los meses, y aparecen... suben y bajan”.*(SIP)

También se identifican problemas de concordancia entre la realidad y la condición efectiva de prioritario, tanto en casos de hermanos donde uno es prioritario y el otro no, como cuando la escuela conoce las realidades de las familias y ven que hay algunos con muchas necesidades que no aparecen en las nóminas, mientras que otros que a su juicio no corresponden a la categoría y reciben el beneficio *“Nosotros tenemos una niña (...) abandonada por sus padres, que este año no es prioritario. No tiene zapatos, no, le dimos la beca nosotros, obvio, y tenemos uno de los prioritarios que estaciona el auto al frente”.* (SIP)

La plataforma de trabajo virtual también despierta críticas, especialmente por el hecho que va cambiando todos los años entonces se hace lento y engorroso, sin embargo esto se habría estabilizado en los últimos años: *“Llevamos como un año o dos años con una plataforma que es un poco más estable y entendible. Los años anteriores fue un desastre, era una locura.”* (SIP).

Por otro lado, la cantidad de tiempo que toma armar el Plan de Mejora también es visto como una dificultad por algunos, pero *“vale la pena de todas maneras”* ya que finalmente todo se refleja en los resultados de los alumnos. La revisión de evidencias y burocracia también son mencionados en algunos casos.

Se mencionan también algunas dificultades presentes en los momentos más tempranos de la implementación de la ley, sobre las cuales habrían habido avances a través de los años, por ejemplo, la rigidez asociada al gasto de recursos, donde ahora se reconoce que hay mayor libertad, o la revisión de evidencias, que eran demasiado específicas y

confusas tanto para la escuela como para los fiscalizadores *“yo creo que también la gente que venía a revisar venía de buena voluntad, o sea con buena disposición y voluntad pero no sabían muy bien cómo hacerlo”* (SIP). Sobre esto reconocen que en la actualidad los criterios son más simples y ordenados. En un comienzo existió también el desafío de instalar poco a poco en las comunidades educativas una mentalidad tolerante y sin prejuicios respecto a características que sin quererlo se asociaban a los alumnos prioritarios, como que traían problemas de disciplina o vacíos académicos, lo cual no necesariamente era así.

ii) Admisión

- Grado de admisión, cursos y vacantes

En la gran mayoría de las escuelas el nivel donde se produce la entrada principal de alumnos nuevos es en pre kínder, habiendo dos casos que ampliaron la entrada desde kínder a pre kínder en el período posterior al 2008. En cuando al cambio en el número de cursos, esto se identificó en 3 casos, sin embargo solo uno afirmó que esto se debió a la ley SEP; los otros dos indicaron que se trató de una decisión que no tuvo relación con esto. El número de vacantes es variado, moviéndose en un rango que va entre 35 y 140 cupos dependiendo del número de cursos. El número de cursos varía entre 1 y 4, siendo lo más común contar con 2 o tres cursos. En este sentido este número sí ha aumentado en los mismos casos que abrieron un curso adicional.

- Política con repitentes

Todas de las escuelas analizadas explican que los casos de alumnos que repiten de curso son automáticamente reintegrados para continuar sus estudios. Sin embargo casi todas reconocen haber tenido situaciones excepcionales en que se ha sugerido al apoderado retirar al alumno o bien el apoderado decide llevárselo, con el común denominador de que antes de tomar esta decisión se han hecho todos los esfuerzos posibles por generar cambios en el estudiante según los procedimientos de cada escuela. *“Cuando el alumno que va a repetir por segunda vez, porque el nivel de exigencia es demasiado alto, finalmente el apoderado se lo lleva porque son niños que tienen necesidades educativas especiales (...) ha estado con psicopedagogo del colegio, con proyecto de integración, con reforzamiento (...) el apoderado finalmente se lo lleva a otro tipo colegio.”* (SIP). De esta forma prevalece el discurso de que *“nosotros nos hacemos cargo de nuestros repitentes”* (SIP) o *“los asumimos, nunca ha sido un problema para nosotros”* (BE)

Para poder abordar oportunamente los problemas de rendimiento, las escuelas cuentan con distintos mecanismos de seguimiento que sirven para identificar cómo van progresando los alumnos (“pruebas de avance”, por ejemplo) en base a los cuales se detectan aquellos con mayores problemas y se genera una estrategia individualizada de apoyo para nivelarlos a través de reforzamiento, evaluaciones diferenciadas, entre otras.

A nivel institucional ha habido una preocupación transversal por reducir los índices de repitencia y se ha logrado, ya que la mayoría de los directores reconoce que ha habido descensos significativos en este sentido: *“El año pasado nosotros sentimos que logramos un gran objetivo, porque el año anterior tuvimos como diez repitentes en básica, y como*

doce repitentes en la media, y el año pasado tuvimos un repitente en la básica y ocho en la media, entonces también eso significó para nosotros algo súper gratificante. (BE)

Entre los entrevistados se comparte la noción de que los recursos SEP han sido importantes en el proceso de reducción de la repitencia en la medida que permiten reparar los vacíos de manera efectiva, *“tratando por lo menos de nivelar a estos niños para que sus vacíos sean cada vez menores y que pueda llegar al promedio del curso”* (SIP) a través del apoyo de especialistas.

En la red SIP se estipula en el manual de convivencia que si el alumno repite por tercera vez se cancela su matrícula, sin embargo no recuerdan haber llegado a este punto ya que lo que suele suceder es que cuando el alumno va a repetir por segunda vez, el apoderado toma la decisión de llevarlo a otra escuela *“con menos alumnos en la sala de clases o, con menos nivel de exigencia”*.

Algunas escuelas tienen tasas de repitencia más altas, otras más bajas. Lo relevante es que todas comparten la política de identificación temprana y apoyo especializado, tomando bajo su responsabilidad como escuela el aprendizaje oportuno de estos alumnos. *“Que tenga una enfermedad, ya sea psicológica, biológica, no sé, pero el resto lo hacemos nosotros, por lo tanto, para mí es lo que formo como cultura a mis profesores: en algo fallamos nosotros. No le dimos algún apoyo psicológico, psicopedagógico en el aula, por lo tanto, nosotros nos hacemos cargo de los alumnos. No hay ningún alumno que se vaya de este colegio.”* (SIP)

- *Mecanismos de postulación*

El procedimiento de postulación es muy similar entre todas las escuelas. Se parte de la base de que se trata de un proceso de inscripción que se desarrolla en la medida que hayan vacantes *“Nosotros tenemos un proceso de inscripción en el colegio, y mientras tengamos vacantes, nuestros alumnos ingresan.”* (BE)

En esta fase generalmente se solicita a los apoderados llenar una ficha o formulario de antecedentes básicos de los padres (“pre-matrícula”) cuyo objetivo en ningún caso es tomar alguna decisión respecto a la postulación sino más bien conocer mejor a las familias *“Y ese formulario en realidad es un sondeo de quiénes son, la familia, qué se yo, y unos datos. Pero ninguno de esos datos es elemento de juicio para decir: este si o este no. Simplemente es para recabar unos datos de los padres.”* (SIP).

En general este proceso es presencial: el apoderado se acerca a la escuela y se inscribe con la secretaria, pero hay otros casos (la minoría) en que esto puede realizarse también online a través de la página web de la escuela *“ellos se van inscribiendo y nuestra secretaria revisa la página web día por medio, y desde el primero citamos, citamos, citamos, hasta que lleguemos a los 90”* (SIP).

El único documento crucial para realizar una postulación efectiva es el certificado de nacimiento del alumno ya que el no tener la edad adecuada para comenzar determinado curso es motivo de negación de la inscripción. En la mayoría de los establecimientos el criterio para definir quienes quedan es la posición en la lista de inscripción, es decir, por orden de llegada, sin embargo hay otros casos en que se define por sorteo. Se profundizará más sobre esto en la sección referida a “mecanismos de selección”.

Luego de inscribirse se pasa al proceso de matrícula, donde los apoderados pasan por una entrevista o charla común cuyo objetivo es “conocerlos más” y familiarizarlos con el proyecto educativo, normas de convivencia, sus derechos y deberes para incentivar su adhesión al proyecto de cada escuela *“Para que sepan que cosas van a trabajar ellos en kínder, pre-kínder, (...) qué se espera de ellos, qué se espera de los niños...”* (SIP)

En muy pocos casos (BE) mientras se entrevista al apoderado se realizan algunas pruebas al alumno cuyo objetivo es determinar si tiene algún tipo de necesidad educativa especial para incluirlo en el proyecto de integración o bien para conocer sus áreas más débiles y a partir de esto desarrollar estrategias de nivelación *“más que para seleccionar, es para ver en qué nivel está y cómo lo vamos a ayudar después”* (BE)

Otra característica común a las escuelas fue dar prioridad a los hermanos de alumnos para los cupos disponibles con el objetivo de mantener a las familias juntas en una misma comunidad escolar. *“Nosotros generalmente abrimos la postulación a la comunidad interna primero, porque no podemos dividir a la familia”*. (SIP). Así, el primer flujo de información es interno, avisando a las familias avisando sobre las fechas en que se dará inicio al proceso de admisión, pero muchas veces se corre la voz y la gente externa comienza a llegar.

Las escuelas cuentan que por ley tienen que inscribir a todos los alumnos que deseen postular, pero muchas de ellas establecen un “tope” para no crear falsas expectativas. Por ejemplo, si hay 100 cupos, se inscribe a 120 ya que siempre hay movimiento en las listas por cambios de domicilio o problemas con la edad de entrada. Hay otros casos en que no se establece un límite de inscripciones principalmente debido a indicaciones provenientes de la Provincial *“anotamos todo lo que se pueda, porque años atrás hubo un problema con la otra directora, ella repartió 120 formularios porque tenía 70 vacantes. La fueron a denunciar a la Provincial y le dijeron que tenía que inscribir a todo el que viniera (...) porque todos tenían el derecho a saber por lo menos, en qué posición habían quedado”*. (SIP). De todas formas es una práctica común que haya una persona encargada de admisión, quien informa al apoderado de su posición en la lista de espera y sobre las fechas en que tiene que traer el certificado de nacimiento para hacer efectiva la matrícula, por ejemplo.

En conclusión, se puede observar que el criterio que prima en la postulación es “si hay vacantes, el alumno ingresa”.

El proceso de admisión a grados mayores es bastante similar al recién descrito, con la diferencia que casi todos los alumnos nuevos pasan por una prueba (generalmente de lenguaje y matemáticas) cuyo fin es conocer en mayor profundidad el nivel con que llega el alumno para poder apoyarlo oportunamente, pero el criterio que prima es que si existen cupos, el alumno automáticamente entra. *“No sé, te llegó un chiquito en quinto básico, y tenemos que mirar que viene con hartas debilidades matemáticas, y ahí miramos y verificamos en qué cosas puntualmente y luego el profesor de matemáticas, entonces, se preocupa de nivelar a ese niño en esa área. Entonces lo hacemos más que nada para saber cuál es el piso con el que nos enfrentamos, no para seleccionar”* (BE)

La mayoría de las escuelas subraya la importancia de la entrevista con el apoderado, especialmente en la media (a veces se entrevista al alumno también, esto último con el objetivo, de orientarlos sobre el tipo de formación que ofrece la escuela: opciones de formación Técnico Profesional, etc. ya que muchas veces no manejan esta información) con el objetivo de conocer el nivel de compromiso que muestra la familia y familiarizarlos

con el proyecto educativo, reconociéndose la importancia de contar con este apoyo especialmente cuando se trata de alumnos más grandes que no vienen acostumbrados al nivel de exigencia de las escuelas. *“Entonces si vemos una familia apoyadora, si vemos una familia que se la va a jugar, que está comprometida con la educación de su hijo, aunque el cabro esté muy descendido, queda esa familia., porque sabemos que vamos a tener a alguien a quien recurrir”. (BE) / “Antes de matricularlos les aplicamos una prueba para que la mamá sepa (...) y no sabe leer, y mis niños leen en julio de primero básico, entonces hay que decirle a la mamá para que obviamente tome la decisión que va a entrar a un curso donde están todos leyendo y que va a tener que hacer ella un trabajo, y nosotros también, para que lea.” (SIP)*

En términos prácticos, la secretaria maneja un cuaderno donde va dejando registro de los interesados, donde en caso de haber vacantes se procede inmediatamente a aplicar las pruebas y entrevistar al apoderado, y en caso de no haber, se deja registro del interesado para avisarle en caso que se abra algún cupo. Entre las escuelas analizadas se observó bastante heterogeneidad en cuanto al nivel de movilidad interna, habiendo varias escuelas con alta demanda donde es poco frecuente que se abran cupos en los cursos mayores *“de aquí a que se vaya uno, tiene que ser muy grave, o sea, hay que matar a uno para poder entrar, están casi todos los niveles casi copados.” (SIP)* y otras donde *“hay movimiento durante el año” (SIP).*

Como una forma de anticiparse a los posibles cupos que puedan generarse, las escuelas (BE) preguntan a los apoderados con anticipación qué alumnos se van a retirar, y en conjunto con las estimaciones de posibles repitencias se informa a la comunidad cuántos cupos habrá por cada curso.

- *Antecedentes y fechas de postulación*

En general no se piden mayores documentos exceptuando el formulario de inscripción y certificado de nacimiento. En algunos casos se solicita el certificado de promoción del colegio anterior o ficha del jardín, es decir, algún certificado de estudios si los ha tenido previamente.

Las escuelas no preguntan a las familias si son prioritarios o no, aunque algunas veces se pide la ficha de protección social para poder estimar si se trata de un alumno prioritario o no *“se les pide si en lo posible si tienen una ficha de protección social para poder anticipar un poco si van a ser prioritario o no prioritario porque tienen un puntaje de corte” (SIP).*

SIP: Se reconoce que progresivamente se van adelantando cada vez más los procesos, comenzando a veces en junio la postulación “interna”, es decir para hermanos de estudiantes. Para los alumnos nuevos se comienza con el proceso al regreso de las vacaciones de invierno esperando tener en agosto / septiembre una lista preliminar de matriculados para comenzar a realizar las entrevistas.

BE: Para el grado inicial, las inscripciones se abren entre julio y agosto y el proceso de matrícula más fuerte se desarrolla entre septiembre y octubre. Para los cursos mayores en la medida que haya cupos los alumnos se pueden integrar a la escuela en cualquier momento del año.

Para ambas redes de escuelas se dio cuenta que en general no se pone fecha de término sino que el criterio que rige es que se llegó al tope de postulaciones.

- *Uso de mecanismos de promoción*

SIP: La mayoría de las escuelas reconocen que el principal mecanismo de difusión es el “boca a boca” que se desarrolla inevitablemente en los barrios, por lo que el punto de partida es comunicarlo a las familias. En varias de estas escuelas se informa vía página web y/o con un letrero “no de gran magnitud”, pero la vía más efectiva seguiría siendo a través los mismos apoderados. Asimismo se percibe un cierto temor de que al publicitarse mucho, tengan que lidiar con un problema de volumen *“por la página web del colegio también se informa. Pero tampoco la idea es que se llene de gente que tú después tengas el problema de decirle: sabe que no quedó”* (SIP). En este sentido, las escuelas van adaptando sus estrategias según la demanda que vayan teniendo, de manera que, por ejemplo, si se observa que el cuaderno de inscripción ya tiene muchos anotados, no se va a poner el cartel, o bien casos se escuelas que han pasado por períodos de descenso de matrícula y se ha recurrido a la entrega de volantes en lugares clave de la comunidad o uso de pendones informativos. Sin embargo hay muchas escuelas que reconocen no hacer ningún tipo de promoción ya que con los cupos reservados para hermanos y el boca a boca basta para copar la matrícula en cosa de días.

Se reconoce además que hay un importante apoyo que proviene del nivel institucional central, quienes se han preocupado de publicitarse como red.

BE: En uno de los colegios más vulnerables de la red saben que es difícil captar matrícula por lo que ya tienen desarrolladas varias y diversas estrategias de difusión. Comunicacionalmente se releva el dato Simce, transmitiendo la idea de que es *“uno de los tres primeros colegios de la comuna, por lo tanto, si usted quiere estar dentro de los mejores, súmese”* (BE.) Esto va acompañado de un eslogan motivacional como *“Tú puedes ser uno de nosotros”* o imágenes de ex alumnos que han entrado a la universidad con la frase *“yo pude, tú también puedes”*, enfocado en las familias más vulnerables que piensan que no tienen las condiciones para estar en esa escuela. Esto se imprime en volantes que se entregan a los mismos apoderados para que difundan entre su círculo, además de contar con carteles y lienzos. Se han hecho incluso videos promocionales para mostrar la oferta educativa del establecimiento, pero saben que lo más efectivo es el boca a boca de los apoderados. Por esta razón la apuesta ahora está centrada en abrir la escuela para que los apoderados puedan verla más de cerca, motivarse y contarle a más gente *“Entonces lo que ahora nosotros estamos apostando es que los papás visiten el colegio. Tuvimos una jornada en marzo que a los papás les mostramos todas las salas, los baños, los camarines, las salas de profesores, donde sus niños hacen tal cosa, al mismo tiempo los papás vienen a observar clases, porque es puertas abiertas las salas, la idea es que los papas capten lo que los niños están mostrando, de tal forma que sean los papás los que traigan a más gente.”* (BE)

En general las otras escuelas utilizan formas de difusión mucho más acotadas, como poner un cartel (a veces más grande, a veces más pequeño) fuera de la escuela avisando, o informando a la junta de vecinos del sector. También es común realizar visitas a jardines infantiles de la Junji, donde *“[los reciben] con los brazos abiertos Sobre todo los de la Junji porque son niños que están con hartas dificultades entonces si el colegio sigue la misma línea es bueno para las familias.”* (BE)

Las estrategias descritas han variado en situaciones específicas, como cuando se decide abrir un curso adicional de pre kínder y en ese momento se diversifican las estrategias, entregándose volantes en lugares clave como la feria.

La percepción general es que la demanda se incrementa por sí sola, independiente de estos mecanismos: *“no hemos hecho gran campaña, no hemos visitado otros colegios (...) y sin embargo se ha incrementado la matrícula sostenidamente y los niveles cada uno de ellos están prácticamente completos”*. (BE) Esto es en parte atribuido al hecho de que en varios casos los mismos ex alumnos se convierten en apoderados, *“entonces tú no tienes que hacer ninguna propaganda, ellos quieren que sus hijos estén en su colegio”*. (BE)

Por otra parte, en las escuelas analizadas no se observó la existencia de mecanismos de promoción específicos para prioritarios.

La mayoría de las escuelas dicen que estos mecanismos no han cambiado mucho. BE: en un caso se reconoce que desde hace cerca de tres años se comenzó a implementar la estrategia de visitas a jardines de la Junji, pero no es atribuido a la SEP sino más bien en reforzar la misión institucional de educar a los niños más vulnerables *“si queremos los niños más pobres, que es nuestro foco y queremos que entren en pre-kínder y se vayan en cuarto medio, tenemos que ir donde están esos niños y no pararnos afuera y esperar a que lleguen”*. (BE).

SIP: un caso cuenta que anterior a la SEP se hacía selección, por lo que el uso de mecanismos de promoción era más intenso principalmente porque estaba establecida una fecha para rendir las pruebas. En el caso de la red SIP se identificaron mecanismos de promoción a nivel central de la red, pero finalmente es cada escuela la que define su estrategia dependiendo de la demanda. *“La SIP ha tomado, eh, en el último tiempo algunas formas de difusión, ah, ha puesto difusión, letreros en el metro ponte tú, algunas estaciones del metro cercanas a algunos colegios. Porque también hemos tenido, sufrido un déficit de matrículas, yo tengo aquí la básica prácticamente completa, no, no tengo vacantes, si es que tengo una en básica no tengo más. Ahora donde tengo más vacantes es en la enseñanza media, te fijas. Pero, pero hay colegios de la SIP que se hacen competencia también, en el centro se produce una situación...”* (SIP). Se reconoce, sin embargo, que en caso de necesitarlo las escuelas pueden pedir ser asesorados por el nivel central: *“la tomamos en equipo (...) como colegio y nosotros pedimos la asesoría a nuestro sostenedor y a la casa central, porque bueno, ahí tenemos personas que nos ayudan en esta área, un periodista que nos ayuda al tema promocional, un abogado que nos dice “esto lo pueden poner, esto no lo pueden poner”* (SIP).

- Cambios en proceso de postulación desde firma de convenio SEP

El principal cambio tiene relación con la aplicación de pruebas, donde luego de la SEP éstas ya no constituyen un insumo para decidir quién entra y quién no. *“Nosotros teníamos la modalidad de hacer una prueba de madurez y de acuerdo a eso seleccionábamos nuestras niñas, te fijas; de acuerdo a los resultados, tenía que representar la edad, una u otras situaciones (...). Después de la ley SEP uno sabe que en realidad el tema, hay que ser muy cuidadoso y cumplir con la normativa y los niños no se pueden seleccionar en concepto.”* (SIP)

Además, en muchos casos se reconoce que hubo un cambio en el proceso, es decir, antes el apoderado iba, se inscribía, se citaba al alumno a una prueba al mismo tiempo que se citaba a los apoderados para informarles sobre el proyecto; *“Ahora te inscribes, vienes a la asamblea y después decides si quieres venir o no”*. Esto tiene el objetivo de informar a los padres y establecer un compromiso explícito de su parte respecto de su función como apoderado, dejando en última instancia en ellos la decisión de integrarse o no a la escuela.

El único elemento distinto y vinculado a la SEP tiene que ver con que en algunas escuelas se pide al apoderado que traiga la ficha de protección social. Esto tiene como fin poder anticipar (en los casos que se pueda) si el alumno va a ser beneficiario SEP o no, con lo que a estas familias no se les cobraría mensualidad independiente de que aún no hayan publicado las listas definitivas. *“No le preguntamos [si es SEP], le decimos sólo si tiene su ficha de protección, tráigala, porque además eso tiene un proceso, si no el papá se entera, no sé, en mayo. Imagínate, nosotros estamos en abril, y los papás todavía no saben si los niños son SEP o no ¿me entiendes?”* (BE)

El proceso de postulación es igual para todos los estudiantes, independiente de su condición de prioritario *“la única diferencia es que unos eventualmente van a pagar y otros no”* (SIP); *“No tenemos idea quién es quién. O sea, en el fondo sabemos que este cumple con la edad, el nombre del apoderado que lo va a representar, o sea, los datos básicos uno no más pide, y el certificado de nacimiento”* (BE)

- Volumen de postulantes

En el análisis se pudo observar que en la mayoría de los casos la cantidad de postulantes aumenta o se mantiene, y en la minoría se observa una tendencia a disminuir. Sin embargo la tendencia es heterogénea y va a depender de múltiples variables, siendo la principal el sector donde se ubica la escuela. En términos globales, en los casos en que aumenta esto es atribuido a las mejoras que permite la SEP, lo cual va llamando cada vez más la atención de los padres. *“Yo creo que sí porque la ley SEP hace que el colegio tenga una oferta de, educativa, atrayente para los padres, atractiva, y ellos ven cómo está el colegio, ven las salas, porque el colegio es abierto en ese sentido para que lo vean. Si viene alguien a postular y quiere mirar el colegio no hay problema”* (BE).

SIP: Entre los casos en que ha aumentado, encontramos a una escuela más bien nueva (fundada en 2009) donde se observa que en años anteriores el número de postulantes era siempre más o menos igual al número de cupos, pero en el último año (2013-14) hubo un incremento notorio llegando casi al doble de postulantes. En otro caso se identifica un aumento leve, lo cual de igual forma sería un mérito ya que saben que varias escuelas del sector han tenido que cerrar por problemas de matrícula. En su opinión, esto se debe al prestigio que ha adquirido la escuela en el sector, porque *“los alumnos comentan que aquí se hace clases y se hace clase de buen nivel, que hay buenos profesores (...) Y si te portas mal llaman [al apoderado], si no vas a clase llaman, o sea eso el papá lo valora.”* (SIP)

También están las otras experiencias en que la cantidad de postulantes se mantiene: *“cuando yo llegué aquí [2009] me contaron que el colegio estaba con problemas de matrícula, pero no lo he vivido (...) tampoco se ha producido algo así que yo diga: (...) antes tenía pocas niñas postulando y ahora tengo muchas, no, no hay un cambio...”* (SIP)

/ “Se ha mantenido bastante estable. 100, 110, 120 lo que yo te decía se mantiene más o menos ahí.”(SIP)

En los pocos casos que indicaron que el volumen ha descendido se habla de aspectos como excesiva competencia en el sector o bajas en la natalidad *“Hay menos postulantes. 2014 para nosotros fue magnífico, yo no sé si porque hay mucho edificio nuevo con niños pequeños en el sector, que ha subido a necesidad de colegio, pero hasta el año 2011, el año 2011 cuando yo llegué aquí , teníamos al 30 de enero medio 1ro básico lleno [y] uno y medio vacío. Y ahí, bueno, empezamos a gestionar, incluso con nuestros colegios vecinos, “oye, los niñitos que a ustedes no les quepan, mándelos para acá” (SIP) / “La historia dice que ha ido bajando (...) la demanda era bastante mayor, ahora hay mucha cantidad de colegios alrededor de nosotros también, este colegio tiene muy buen prestigio, es uno de los buenos (...) pero ha ido bajando” (SIP)*

BE: En general se ha mantenido en el tiempo *“A pesar que nosotros digamos vamos en el 105 y aquí termina, igual se inscriben 150-200 personas (...) Se ha mantenido en el tiempo”*. Existe otro caso en que no conocen con claridad el número ya que el proceso de postulación se detiene cuando se llega al tope de vacantes, pero igualmente notan un aumento en el interés *“sí podemos decir que hace unos años atrás no se llenaban los cursos y ahora sí, por ejemplo, entonces sí ha habido un crecimiento” / “estos cuatro últimos años hemos tenido un aumento significativo de la matrícula. Partimos con 1200 y llegamos a 1600 ahora” (BE)*

Muchas escuelas indican que la proporción prioritario/no prioritario se ha mantenido similar en los últimos años en los postulantes al grado de ingreso principal (SIP y BE). En algunos casos esto se atribuye principalmente a que se trata de escuelas cuya misión se basaba en atender a los niños más vulnerables por lo no realizaban selección desde antes de la puesta en marcha de la ley SEP. *“Siempre es la misma gente la que postula. Tiene que ver con el proyecto. Porque este es un proyecto que partió y que es para niños vulnerables.” (BE)*. Incluso se menciona que puede descender de un año a otro mencionándose en algunos casos que puede haber afectado un cambio en la medición de la ficha CAS que se habría realizado el año pasado *“bajó un poquito, hay niños que dejaron de ser [prioritarios] este año; el año pasado teníamos la tendencia de que siempre aparecía uno o dos más como prioritarios, este año hay algunos que dejaron de ser”*. (SIP). Anterior a esto, varias escuelas declararon haber tenido un aumento paulatino leve, no un incremento masivo: *“de dieciocho a diecinueve... veinte a veintiuno, no una explosión.” (SIP)*

Además de los cambios en el volumen de postulantes prioritarios o no, muchas escuelas señalan que el número oscila bastante de un año a otro a causa de que un mismo alumno se mueve entre estas dos condiciones con más frecuencia de lo que se quisiera, sumado a que las listas están en permanente actualización *“estamos a la espera de que nos reconozcan niños prioritarios de kínder, y ahí podría haber una nueva lista, entonces uno en realidad no, no hay una fecha de corte en que uno diga: ya estos son mis alumnos prioritarios.” (SIP)*. En muchos casos la proporción es 50/50, y en otros el número de prioritarios es mayor.

En general se observó una tendencia a más demanda que cupos disponibles, con algunas excepciones donde se observó dificultad para captar postulantes, debido ya sea a la alta vulnerabilidad del sector donde se ubica la escuela (caso de escuela que ha tenido que generar muchas y variadas estrategias para captar matrícula ya que hay desinformación

en el sector – de igual forma reconocen que con estas estrategias la demanda ha aumentado paulatinamente cada año) o por la competencia de escuelas vecinas (caso de una escuela que se encuentra en Santiago Centro y resiente mucho más la competencia del entorno. Cuentan que no completan los cupos, quedan vacantes que se van llenando durante el año. *“En kínder es, yo diría, donde tenemos más dificultades para completar la matrícula, que en este caso son 90 las matrículas. Por el sector en que está ubicado el colegio, más que nada, porque es un sector más bien comercial, donde un sector donde no hay mucha población joven con alumnos chicos. Competencia, también, hay muchos colegios en este sector.”*)

En contraste con esto está un grupo de escuelas con altísima demanda *“desde enero ya me estaban llamando para el 2015, la demanda es así, o sea, este colegio siempre ha sido muy demandado, independiente con ley SEP o sin ley SEP, entonces ellos ya los papás saben que es difícil entrar porque no tengo más cupos, si yo les decía a los papás que el año pasado tuve 300 postulantes para 70 vacantes”* Esto no siempre ha sido tan exagerado, pero siempre la demanda ha sido mayor que las vacantes. Otra escuela también se describe como “muy demandada”. Con 70 cupos para pre kínder, cuentan una anécdota que tuvieron por los problemas de demanda, donde terminó llegando carabineros para calmar a apoderados que se peleaban cupos. *“llegaron a las 2 de la mañana apoderados a formar fila acá. Se produjo una pelea tan grande por querer tener un puesto, que tuvo que llegar carabineros. Y carabineros dio la orden que yo tengo en el parte que teníamos que entregar número. “Yo no puedo entregar número”, “Señora, va a tener que entregar números, porque es mucha la demanda”.*

Finalmente, la gran mayoría señaló tener mayor demanda que vacantes disponibles, con 110 o 120 postulantes para 90 cupos, o 180 o 190 para 140 cupos. *“Si, nos ha pasado [que queda mucha gente esperando]. A nosotros nos pasó por ejemplo el año pasado, lo tengo súper fresco. Por decirte el lunes, la segunda semana de julio, día lunes abrimos la admisión, la inscripción, y el día viernes de esa semana estaba copado.”*

Muchas veces pasa que va descendiendo el número de apoderados que inicialmente postula y se mantiene interesado, así, puede haber 30 postulantes más, pero cuando se los llama a entrevista o a matricular, llegan muchos menos. En varios casos se refieren a la alta movilidad de las personas en la ciudad, donde se cambian de barrio o comuna porque vivían de allegados y les salió la casa, u otras razones. *“Ciento ochenta, ciento noventa [postulan, para 140 vacantes]. Al momento de decirle: ya tienen que venir tal día a hacer formal la matrícula, ahí ya no van a aparecer”.*

Respecto de las causas de las bajas en las matrículas las directoras adelantan posibles hipótesis como: baja de tasa de natalidad, falta de población joven en barrio antiguo de Santiago. Respecto de la SEP, en general sí se reconoce un efecto de la SEP en las variaciones de volumen de postulantes. Por un lado hay casos en que reconocen haber tenido problemas de matrícula en el pasado, los cuales dejaron de ser un tema luego de la implementación de la SEP: *“Yo llegué el 2009. Yo sabía que, cuando llegue a este colegio se me dijo que había un poco de problema de matrícula (...) Pero yo, desde que estamos con SEP aquí, la verdad es que problemas graves de matrícula no he enfrentado. Pero tampoco tengo, tampoco tengo una demanda así como que yo diga la gente hace cola aquí para inscribirse”. (SIP).* Al aumento de volumen también se asocia al aumento en número de cursos: *“Era más pequeño el colegio cuando partimos el 2008. Teníamos un curso menos, que era un pre kínder menos y hoy tenemos un pre kínder más” (BE)*

También se piensa que los apoderados cumplen un rol importante difundiendo los beneficios que conlleva ser SEP, proceso que comienza con el trabajo informativo que realiza la escuela y finalmente desemboca en una cadena boca a boca que atrae más postulantes: *“Desde hace cuatro años en adelante, ha ido creciendo paulatinamente [los alumnos SEP], y ha ido creciendo por dos razones, yo creo que fundamentales. Una, porque el mismo entorno dice ‘anda allá porque allá te van a recibir porque eres SEP’, sí, eso pasa, eso es una cosa, y dos, porque en las mismas familias se ha ido incorporando este beneficio [a través de la información que entrega la escuela]”* (BE)

A su vez, las mejoras que han permitido los recursos de la ley comienzan a llamar la atención de los apoderados; *[¿ha aumentado la demanda?] Sí, mucho. ¿Por qué razón? Por los resultados, los resultados, por la permanencia de los niños acá en el colegio, el hecho de que hay mucho taller, gracias a dios hemos tenido muchos talleres. Mucho taller, hay mucho seguimiento de padres respecto a los niños, en relación a otros colegios.”* (SIP)

En la relación con la existencia de listas de esperas, en SIP sí se trabaja con estas. En una de las escuelas donde se decide por sorteo, cuentan que les pasó que mucha gente quedó desilusionada por no haber sido seleccionados, ante lo cual se podían anotar con la secretaria en caso de que se desocupara algún cupo (que suele pasar) *“si usted tiene mucho interés, yo lo que les recomiendo es que, anótese con Daniela, con la secretaria que realmente usted está interesado y quiere quedar en lista de espera. Porque efectivamente lo que pasa a veces es que la gente, tu saliste dentro de la lista para ser seleccionado pero la mamá no te viene a matricular”*. Esto les sirve a las escuelas también como un sondeo sobre el interés que tiene el apoderado, *“Entonces la idea es hacer correr esa lista y llamar a la gente que realmente está interesada en venir”. / “Este colegio es muy demandado, yo tengo listas y listas y listas. De hecho, cuando se produce una vacante, que es muy rara vez, yo sigo con esa, la lista que quedó de la tómbola”*

En algunos casos las listas corren 4 personas aprox. y en otros aumenta un poco más, pero en general es difícil encontrar casos en que la lista corra más de 10 números: *“pero este grupo que entró, que se inscribió, los 110 niños que se inscribieron nosotros vamos a llamar a los primero 90. Y de esos primero 90 dejarán de venir, claro, puede ser unos 7 o 10 y ahí corre un poquitito más la lista de los que están más abajo.” / “Es que históricamente y la práctica nos ha indicado, que postulan 150 por ejemplo, y por el camino se bajan 10, porque los padres no postulan a un solo colegio, postulan a dos o a tres colegios*

En algunos casos sucede incluso que algunos alumnos no llegan en marzo, principalmente a causa de cambios de domicilio, por lo que en estas situaciones nuevamente se recurre a la lista de espera. *“A veces vienen a matricularse, después en marzo cuando empiezan las clases se han cambiado de casa entonces también ahí se van yendo”. “y yo te diría que ese movimiento lo tuvimos hasta ¿fines de marzo? (...) teníamos una vacante en pre kínder”*

BE: También utilizan lista de espera, algunas veces por petición explícita de los apoderados *“algunos casos queda lista de espera, cuando estos papás insisten en que quieren pertenecer, pero hacemos una lista con no más de cinco o seis, porque por historia sabemos que (...) no corre mucho la lista”*. Al igual que en la SIP, se suele recurrir a esta lista cuando se presentan bajas de último minuto, por lo que en general se trata de listas de espera cortas, por ejemplo, si hay 120 cupos se inscriben 130 *“los otros quedan*

como en la lista de espera porque nos falta alguno que a última hora se arrepintió, que no se va a matricular aquí, que no sé qué pasó, o que es tan chiquitito que no lo quiero poner en el colegio todavía, no sé qué” (BE)

También se dejan listas de espera para interesados en vacantes de cursos mayores en caso de que de liberen cupos. Ninguna de las escuelas dijo contar con una lista de espera específica para prioritarios. Principalmente porque ya la mayoría de los alumnos ya está en esa condición.

- *Mecanismos de selección*

Respecto de la forma de elección de estudiantes que serán admitidos a grado de ingreso principal, el criterio base que prima en la decisión sobre quién será admitido en la mayoría de las escuelas es el orden de llegada *“la decisión admitir o no admitir ya está dada [E: por la lista] por el número de matrículas, entonces no hay una decisión de ‘a ver qué hacemos en este caso en particular’” (BE)*. El certificado de nacimiento también opera como un filtro inicial ya que a veces puede haber postulaciones de alumnos que no estén en la edad que corresponda, lo cual supone un rechazo automático.

Sin embargo algunas escuelas señalaron que utilizan el mecanismo de tómbola.

Hay también otras más nuevas que lo tienen establecido como procedimiento pero aún no han tenido la necesidad de ocuparlo debido a que la totalidad de las vacantes se han llenado con parientes *“nosotros hicimos proceso de inscripción. Cada uno llenaba su ficha, teníamos una cola larga de la gente que venía a buscar la ficha. Después un periodo de recepción de la ficha. Y después en el fondo hubo un equipo que una de las preguntas era el parentesco y, logramos llenar todos nuestros vacantes con el parentesco.” (SIP)*

Indistintamente, el proceso de postulación siempre comienza de manera interna, es decir, se informa primero a las familias que ya son parte de la comunidad escolar con el objetivo de dar prioridad a los hermanos de alumnos: *“el corazón es familiar”*.

En algunos casos también se da prioridad a hijos de ex alumnos o de funcionarios de la escuela *“¿qué le damos?, posibilidad a los hermanos, se hace todo un levantamiento, después los funcionarios también, no les puedo decir que lleve al cabro chico para otro lado porque está trabajando en un colegio, o sea, ya, partimos con eso” (SIP)*.

La mayoría de las escuelas incluye una fase de aplicación de pruebas a los nuevos alumnos, pero esto es posterior a la selección con el objetivo de detectar posibles problemas que requieran de mayor apoyo para ese alumno, tal como se explicó anteriormente. *“Ya están todos matriculados y viene el proceso psicopedagógico, entonces ahí ellas nos dicen ‘mira, hay estos tres niñitos tienen dificultades de lectoescritura, estos otros van a necesitar un fonoaudiólogo, este de acá tiene un déficit atencional que no está tratado’ (SIP) / “[tenemos que] saber a quienes estamos tomando, no importa si son buenos o malos, si son buenos estudiantes o malos estudiantes, si son familias constituidas o no constituidas, no importa, pero sí tenemos que saberlo, conocer la información no tiene nada que ver con discriminar por esos hechos” (SIP)*

La entrevista con el apoderado también es parte esencial del proceso. En algunos casos también incluyen como procedimiento que el apoderado firme el proyecto educativo institucional como una forma de asegurar que lo conocen y están de acuerdo con sus

planteamientos. *“cuando él lo firma, a mí me asegura que lo leyó y que está 100% de acuerdo y que no me va a venir a reclamar porque resulta que le diga “sabe qué, su hijo le pegó a un compañero y por lo tanto, se va un día para la casa”, porque él lo leyó y lo aceptó”* (SIP) *“un poco les rayamos la cancha. Decirle, este colegio es súper exigente, este colegio en el fondo exigimos al apoderado eh... ¿está seguro que quiere postular a este colegio?, sí. Ya ok.”* (SIP)

En relación con la forma de elección de estudiantes que serán admitidos a otros cursos, generalmente las escuelas cuentan con un cuaderno que maneja la secretaria donde aquellos apoderados que estén interesados en un cupo pueden anotarse y luego, en caso de abrirse una vacante, se lo contacta para avisarle. *“Hay gente que dice por ejemplo, que yo me topo con ellos y me dicen: oiga señorita no he podido meter a mi niña aquí porque nunca hay vacantes. Entonces uno les dice: bueno y ¿te has anotado? Y ¿se anotó en el cuaderno de acá?”* (SIP)

El criterio es que si se generan 2 cupos, se llama a los dos primeros inscritos de la lista, a o ser que haya algún hermano de un alumno, al que se le daría prioridad *“Todos los hermanos de los que ya están dentro tienen prioridad cuando postulan (...) Es que la idea es tener a la familia completa adentro.”* (BE). Pero la esencia del sistema es por orden de llegada.

Para la admisión a grados mayores también se desarrolla una entrevista con los apoderados, la cual es considerada por las escuelas como un indicador relevante respecto a cuán comprometidos están con el proyecto educativo. No queda del todo claro, eso sí, si esto constituye un criterio para elegir a uno antes que a otro ya que casi todas afirman que la decisión se basa en la lista generada por orden de llegada, pero al mismo tiempo indican que la entrevista es importante. *“uno entrevista a los papás, le explica cuál es el proyecto educativo e inmediatamente te das cuenta quien está adherente a tu proyecto educativo y quien no va a estar adherente a tu proyecto educativo, ni siquiera miramos las notas, si a nosotros nos interesa que el papá acompañe”* (SIP). También la idea es conocer las razones del cambio y antecedentes generales del alumno, dando espacio para que el apoderado pregunte y conozca más la escuela.

Esta entrevista cobra especial relevancia cuando se trata de alumnos que quieren ingresar a media (primero medio es uno de los cursos donde más se producen vacantes, al igual que séptimo básico) ya que muchas veces vienen acostumbrados a un nivel de exigencia menor por lo que se toman precauciones informando al apoderado de las consecuencias que esto puede traer *“En la media el único cuidado que nosotros tenemos es decirle a las familias: mire, su hijo va a entrar y va a dar bote. ¿De qué colegio viene? Viene de aquí de tal. Su hijo va a dar bote. ¿Está dispuesto? Y capaz que el primer año repita ¿está dispuesto? (...) aquí es clases todos los días, es prueba súper seguido, en niveles súper altos los chiquillos. Porque nosotros trabajamos para que ellos puedan llegar a la educación superior. ¿Está dispuesto a eso? Ya si sí, démosle.”*

De esta forma, una vez que el apoderado toma la decisión de matricular al alumno, la escuela despliega estrategias de nivelación previas al comienzo del año escolar *“con los otros alumnos que llegan a suplir estos cupos que quedan se hace un trabajo de nivelación en enero con las encargadas de área, y hay un acompañamiento cuando empiezan el trabajo en marzo de las encargada de área con respecto a estos niños para que no sea tan brusco el cambio, sobre todo en el ritmo de trabajo, que es bastante pesado en relación a otros colegios”* (BE)

- *Cambios en mecanismos de selección desde la implementación de la SEP*

Al preguntar a las escuelas sobre posibles cambios en los mecanismos de selección posterior a la implementación de la ley, la respuesta es clara *“ahora lo que se hace es un proceso de inscripción” (SIP)*. Las escuelas que adoptaron el mecanismo del sorteo también lo señalan como una transformación importante en el sentido de que es mucho más transparente y abierto a la comunidad *“hacemos un sorteo con la gente, los invitamos a estar presentes para que también se levante un acta para darle transparencia al tema, te fijas, y que la gente sepa que estamos cumpliendo con la normativa que estipula la ley” (SIP)*

En esencia lo que cambió fue la aplicación de una prueba *“Antes era proceso de selección. Igual, se inscribía a los niños pero se les hacía una prueba de madurez [a alumnos de kínder] (...) y esa prueba discriminaba quienes podían quedar y quién no” (SIP)*; aunque en la mayoría de los casos aún se aplica algún tipo de evaluación, pero siempre posterior a que el alumno está matriculado y con el fin de conocer el nivel que trae para apoyar en caso necesario. La entrevista a padres también se mantuvo, lo mismo con el formulario de inscripción en aquellas escuelas que usaban este mecanismo: *“a partir de la firma del convenio nosotros ya asumimos que eso, que prueba, cualquiera que fuera, no se podía hacer (...) se dejó de lado la prueba y se mantuvo el formulario y la entrevista. Quedaron como constantes. (SIP)*

La ley SEP habría ayudado también a transparentar posibles casos en que sí se hacía selección, explicitando y unificando criterios entre escuelas de una misma red y volviendo el foco hacia la misión original: atender a los niños más vulnerables. *“Entonces no hubo como un, estas cosas como que no se hablaban que estaba la selección. Pero si la había (...) Y al seleccionar a las mejores notas justo eran de los colegios mejores y por ende la gente que tiene un poquito mejor de situación económica y otro capital cultural también. Entonces al final no estamos apuntando a donde queríamos.” (BE)*

- *Existencia de criterios distintos para la selección de prioritarios*

Ninguna escuela manifestó contar con criterios diferentes en el proceso de selección de prioritarios. Esto se explica principalmente debido a que la información definitiva sobre las listas de prioritarios no se maneja hasta unos meses después del proceso de postulación/inscripción, por lo que las escuelas no tienen cómo saber con seguridad si se trata de un postulante prioritario o no. *“Nosotros estamos matriculando a ciegas, no sabemos (...) porque los listados de los recién ingresados al sistema aparecen después (...) Entonces tampoco sabes, a no ser que te diga el apoderado “sabe qué, tengo Fonasa tipo A”, o “pertenezco al Chile Solidario” (...) Pero nosotros no lo preguntamos” (SIP)*.

De esta forma, más que contar con un procedimiento diferenciado para alumnos prioritarios, en algunos casos (BE) se pudo dar cuenta de la existencia de criterios que favorecen la entrada de alumnos cuya condición de vulnerabilidad es más evidente (para la entrada a cursos mayores, no en el grado de ingreso principal). Sin embargo, esto se asocia más a la misión institucional más que al hecho de ser prioritario o no; además no se trata de un criterio explícito u oficial: *“...a veces han llegado mamás que efectivamente, a lo mejor sin saber tanto si son prioritarios porque para ser prioritarios tienes que meterte al sistema, pero la mamá te cuenta la situación en la que esta, que de repente está sola, que tiene que trabajar, que no tienen donde dejarlo (...), entonces en ese sentido, si*

elegimos... o sea pero más que sea prioritario o no prioritario, es por nuestra misión.” (BE).

Aun así, al preguntar qué harían ante la situación hipotética de tener un cupo y dos postulantes (para la entrada a grados mayores), uno prioritario y otro no, la mayoría de las escuelas (SIP) concordaron en que el criterio que prima va a ser ya sea orden de llegada o sorteo, es decir, no se establecen preferencias según las categorías de la ley SEP. *“O sea es que sería una discriminación. Perdón que te lo diga, o sea tú eres prioritaria, sí. Tú no eres prioritaria, búscate otro colegio. De verdad que sería sin sentido. Seríamos inconsecuentes en lo que queremos decir que la educación de calidad es para todos, o sea, no es nuestro criterio (...) Yo tendría que ser un director no sé cómo decirlo, muy economicista pa ver en los niños plata y no personas. Cachay lo que te digo, si uno es educador lo que ve son personas y no ve plata.” (SIP).*

Sin embargo otro grupo más pequeño de escuelas (BE) indicó que sí se da un proceso de deliberación donde se evalúan los antecedentes y se daría prioridad al alumno “más pobre”, todo esto en base a la misión y proyecto institucional, que es atender a los más vulnerables: *“[decidimos] el asistente social y yo. Entonces él me trae el caso: mira estos dos, mira las pruebas, mira la entrevista, mira. La entrevista fue con la coordinadora. Nos juntamos todos ahí, me presentan y decidimos finalmente con cual” (BE).* Sin embargo, a pesar de que se trata de buenas intenciones, esto se daría en un número más reducido de escuelas ya que en general la lógica que prevalece es que todos tienen el mismo derecho a acceder a esa escuela.

- *Existencia de formas particulares de distribución de estudiantes prioritarios en cursos nuevos*

Hubo acuerdo entre las escuelas analizadas respecto a que no se toma en cuenta el ser prioritario o no en la distribución y conformación de cursos: *“Nunca nos fijamos en que los prioritarios queden juntos o separados, ni siquiera lo pensamos, nunca se nos ha ocurrido” (SIP).* Así, se utilizan estrategias como selección aleatoria, orden alfabético o bien utilizar el mismo orden en que se armó la lista, siempre con la idea de que *“mientras más heterogéneo me da la impresión que es bueno porque los que están menos motivados se van motivando con el resto, hay un tema ahí de apoyo entre los compañeros también. Que la educación sea más solidaria que una carrera personalista por alcanzar una meta.” (SIP)*

Sin embargo en determinados casos sí se consideran otros aspectos, por ejemplo, dar prioridad a los primeros inscritos a que escojan si prefieren jornada de mañana o tarde (cuando hay dos cursos), que queden cursos relativamente equitativos por sexo o si el alumno viene de una escuela de lenguaje: *“Es heterogéneo. Lo único que nosotros podríamos tener el dato, es si el niño viene de la escuela de lenguaje (...) Ahí tratamos de que vayan a cursos diferentes. Porque si vienen 15 alumnos no van a quedar todos juntos” (BE).* Esto último tiene que ver también con los lineamientos del proyecto de integración, donde se establece que no puedes tener más de determinado número de niños con necesidades educativas especiales en la misma sala. De esta forma se concluye que en caso de ponerse en juego algún criterio para distribuir a los alumnos, estos no van a depender en ningún caso de si el alumno es o no prioritario sino que van más por la línea de las posibles necesidades educativas, intentando *“producir un equilibrio en los aprendizajes” (SIP)*

iii) Características de las Familias

- Causas por las que los padres eligen el establecimiento

Respecto de por qué los padres eligen el establecimiento, se habla de un círculo virtuoso de prestigio y tradición, observado cuando regresan ex alumnos con sus propios hijos a la escuela, o bien a través del boca a boca que se produce entre las personas, destacando tanto los logros profesionales que han tenido los ex alumnos como el cariño y aprecio que mantienen con su escuela: *“si no es ex alumna, es amiga de una ex alumna que le habló maravillas del colegio entonces es un colegio que goza de un muy buen prestigio”* (SIP). En otros casos las escuelas tienen un prestigio académico bien conocido en el sector, lo cual atrae a los apoderados: *“Pero el hecho de que haya tenido siempre la excelencia académica, que siempre nos haya ido bien, la gente lo reconoce como un buen colegio. Entonces hay un prestigio que hemos mantenido a través de los años que ha sido muy potente.”* (BE)

Buen desempeño académico y formación valórica *“nuestro eje central es la formación académica, pero junto con la formación académica la formación valórica es un eje central también que nos mueve, nos moviliza mucho. Entonces yo creo que hay un ambiente de calidez dentro del colegio que es impresionante.”* (SIP) Se trata de apoderados que valoran una formación integral, con foco académico y sello católico (en algunos casos; en aquellos que no se definen explícitamente como católicos se habla de formación valórica).

Siguiendo el prestigio académico y la formación valórica, desde la perspectiva de las escuelas los apoderados valoran mucho la seguridad que entrega el espacio escolar, especialmente cuando se ubican en sectores de alta vulnerabilidad.

También se menciona la disciplina y el “ser estrictos”, en conjunto con el hecho que las escuelas muestren una preocupación genuina por el alumno: *“es que si no vienen a clases nosotros los llamamos por teléfono. O sea en este minuto están las inspectoras afueras llamando por teléfono por qué no vino a clases, tráigalo porque si se queda en la casa no aprende, te fijas, entonces esta como esa cultura instaurada”* (BE).

Otros aspectos mencionados fueron: pertenecer a una red de escuelas, cercanía (aunque también hay escuelas que convocan alumnos de comunas diversas, dado su prestigio), buen equipamiento e infraestructura, contar con Proyecto de Integración y oferta de actividades extraprogramáticas diversas.

En los años recientes, no se observan grandes cambios en el tipo del apoderado en términos de su perfil educacional, sino más bien una tendencia a que permanezca similar: *“Yo creo que se ha mantenido, que ha habido una mantención en el tipo de apoderados que, que nosotros tenemos, no hay así una diferencia significativa y que ahora esté entrando gente con más estudios, no.”* (BE)

En algunos casos se mencionan cambios leves, asociados a apoderados más jóvenes que los que solían llegar antes y que cuentan con estudios técnicos, sin embargo no se perciben como significativos: *“ha habido un poco de cambios en la gente más joven, que por lo menos tienen cuarto medio y que son técnicos, que han salido de acá algunos, otros no. Pero eso, técnicos en computación, técnicos de gastronomía que trabajan como en esa línea, con casinos, etc.”* (BE)

Se habla también de pequeñas variaciones relacionadas con el entorno, por ejemplo, que la gente tiende a irse del barrio cuando *“le va mejor”*, o que *“están botando algunos edificios”* entonces se produce un movimiento de personas en el contexto pero esto no afectaría mayormente el perfil. Sin embargo, otras escuelas describen una situación inversa: si bien no han percibido cambios importantes en el perfil de las familias en la actualidad, piensan que pronto esto va a ser más notorio en la medida que los ex alumnos de la escuela regresen con sus propios hijos a la escuela, reconociéndose que *“la gente del barrio se queda en el barrio” (BE)* por lo que ven como muy probable que vaya aumentando el número de padres con estudios universitarios.

A pesar de esto, la sensación transversal entre los entrevistados es que el perfil del apoderado se ha mantenido en la mayoría de las escuelas analizadas, tal como se expresa en la siguiente acotación: *“yo no sé decir eso [si ha cambiado el perfil] (...) yo creería que la posibilidad que ha dado la SEP es de que nuestras propias familias puedan obtener ese beneficio” (BE)*

- *Perfil de apoderado que hay en los establecimientos*

El tipo de apoderado presente en las escuelas es bastante heterogéneo y va a depender mucho del sector donde esté ubicada la escuela. Sin embargo, la gran mayoría comparte una visión similar, reconociéndose desde las escuelas que son personas que dan mucha importancia a la educación: *“apoderados que saben el valor del estudio, que saben el valor de tener un título profesional y se esmeran y pasan la cuenta a las niñas cuando ellas se descuidan con sus estudios, les importa.” (SIP)*. Se habla de familias con aspiraciones mayores, *“familias que quieren que sus hijos sean más que ellos” (BE)*.

Volviendo a los perfiles particulares, en los barrios más vulnerables se habla de una mayoría de padres que no terminaron la básica y muy pocos que completaron 4° medio *“tenemos muchas familias de tercero y cuarto básico (...) pero no tenemos familias que hayan ido a estudios superiores. Y son muy pocas las familias que han terminado el 4to medio” (BE)*. En este caso se ha hecho un trabajo importante con los apoderados intentando llevar más lejos las expectativas que tienen para sus hijos.

En las demás escuelas en general se habla de un perfil que ha completado la educación media: *“hay gente con educación media incompleta, y tengo padres analfabetos. Pero la norma es que uno de los dos tenga educación media completa” (BE)*. Se habla de diversidad de oficios, obreros, guardias, feriantes, jardineros, trabajadores de grandes tiendas o asesoras del hogar; muy pocos profesionales, la mayoría con estudios incompletos o que incluso no terminaron la básica *“entre qué se mueven nuestros apoderados, entre la enseñanza media no completa en técnicos profesionales, entre uno que otro profesional titulado universitario.” (SIP)*

En otros casos es más frecuente ver apoderados con estudios técnicos: *“no tenemos un número muy grande de papás que hayan estado por ejemplo hasta la educación superior, es bajo el índice. Entonces casi todos, muchos, muchos, muchos hasta el nivel técnico sí.” (BE)*

En síntesis, se observa bastante acuerdo entre las escuelas respecto de que es poco frecuente ver apoderados que hayan completado la educación superior, sin embargo siempre hay excepciones. El nivel de escolaridad va a ir muy de la mano con el sector donde se ubica la escuela, siendo aquellos más vulnerables donde se presentan perfiles

con menor escolaridad; es decir, se da una relación inversamente proporcional: a menor vulnerabilidad, mayor nivel de estudios. En este sentido en la mayoría de las escuelas analizadas va a predominar ya sea el grupo con educación media completa o bien estudios técnicos completos. La mayoría tiene en común, además, una visión que valora que sus hijos puedan contar con una buena educación, lo que hace que predomine también un perfil involucrado y participativo en las comunidades escolares (aunque se reconoce que SIEMPRE hay un porcentaje de apoderados ausentes).

- *¿Ha habido recomposición social desde la implementación de la SEP?*

Desde el punto de vista de la composición social, la gran mayoría de los entrevistados dijo no reconocer cambios en la composición social de seleccionados, lo cual resulta especialmente relevante en los casos que reconocen contar con un perfil heterogéneo de familias: *“No [ha cambiado]. Fíjate que este colegio es bien heterogéneo en ese sentido, socialmente. Es súper heterogéneo. Tienes apoderados que estacionan unas camionetas Mercedes, ¡Mercedes! Ya, ¡y camionetas! (...) Y tienes chicos que caminan 6, 8 cuadras y que viven con la abuelita, que la abuelita trabaja en la feria.” (SIP)*

Solo un caso analizado afirmó que sí se han observado cambios importantes en este ámbito, lo cual habría afectado a la comunidad de profesores y apoderados *“Sí, nos llegó otra composición, de todas maneras (...) yo lo he escuchado de los profesores, antes este colegio era muy cerrado e términos de quién llegaba”*. En este caso se indica que las quejas provinieron en mayor medida de parte de los profesores antiguos y también algunos casos de apoderados que preguntaban a la escuela *“¿por qué reciben a ese niño?” (SIP)*. Sin embargo este malestar no llegaba al nivel de incidir en la decisión de los padres de mantener a su hijo en la escuela ya que desde la escuela perciben que los apoderados saben que *“van a ir a otro lugar que no va a ser mejor que nosotros” (SIP)*

Es posible afirmar que desde las escuelas analizadas no se han identificado casos de retiros de alumnos a causa de una disconformidad del apoderado respecto a un posible cambio en la composición social de los alumnos admitidos. Existe consenso entre las escuelas respecto los retiros de estudiantes: es una realidad que un pequeño porcentaje de alumnos rota cada año, sin embargo se afirma que no tiene que ver con la SEP. Los casos de rotación generalmente se asocian a cambios de domicilio debido a aprobaciones de subsidios habitacionales, ubicando en otro sector a aquellas familias que solían vivir de allegados o sencillamente esperaban la aprobación de su casa. En las escuelas de sectores más vulnerables se reconoce que hay familias que se trasladan por problemas de delincuencia, droga o casos de violencia intrafamiliar que culminan en que los hijos se van a vivir con otro pariente. En menor medida se mencionan también los cambios de ciudad, o bien apoderados que no se acomodaron a la alta exigencia de la escuela.

Para los casos en que se reconoció un cambio en el perfil socioeconómico de los postulantes (familias más vulnerables), las escuelas manifestaron haber tenido que lidiar con ciertos malestares que se generaron en las familias más “antiguas”, especialmente cuando se trató de escuelas con una fuerte tradición histórica y familiar. Así, el sentir entre muchos apoderados era que *“esta escuela no es lo que era antes, porque parece que ustedes aquí están metiendo a cualquiera” (SIP)*.

Desde un caso comprenden esta reacción, reconociendo que antes tener la insignia de la escuela era muy representativo de un lugar donde accedían únicamente los mejores

alumnos, provocado un malestar entre las familias más antiguas: *“entran solamente los mejores, los que dieron las cuatro pruebas y les fue bien. Entonces, la comunidad, sobre todo de nuestras familias históricas que han participado aquí, muchas veces se han molestado y nos han hecho saber su molestia de que hoy día el colegio se ha abierto”*. (SIP)

Ante esto, se han intentado generar espacios de diálogo con los apoderados, intentando explicarles el sentido detrás de este cambio de manera que puedan comprenderlo genuinamente y hacerse parte de la misión común: *“se lo hemos tratado de explicar, ‘señora, este colegio incluye a todo el mundo. Su papá o su hermano mayor tuvo la oportunidad de estudiar aquí con los mejores profesores, ¿por qué este otro niño que no tuvo las mejores oportunidades, no las puede tener ahora?”*. En este sentido el haber mantenido altos niveles de logros de aprendizaje también juega a favor en este proceso en la medida que permite mostrar en concreto a los apoderados que la buena calidad se mantiene.

En otra escuela cuentan que previeron esta potencial dificultad, por lo que generaron estrategias para convencer a los apoderados de que el cambio era positivo para todos a través de charlas e instancias de reflexión que tuvieron resultados positivos: *“la diversidad te enseña a fortalecer, te enseña a marcar muchas más cosas de resiliencia, y eso es lo que necesitamos nosotros. Desde esa perspectiva lo han entendido muy bien.”* (SIP)

De esta forma, se observa que en aquellas escuelas en que se identificaron cambios más relevantes en términos de perfil socioeconómico de los alumnos, se ha tenido que desarrollar una estrategia de trabajo y diálogo con los apoderados: *“mire -le dije-, recibimos a todos los niños, no a cualquiera, recibimos a todos los niños porque todos los niños tienen el mismo derecho a educarse –es que son hijos de narcotraficantes –bueno – le dijo yo– , son hijos de ladrones – yo sé, son ladrones, están en la cárcel, sí –le dije yo- pero ese niño no tiene por qué seguir los pasos de su padre y la educación le va a abrir las puertas a tener un buen camino”* (SIP)

iv) Sugerencias para Mejorar el Impacto de la SEP

Entregar las nóminas de alumnos prioritarios oportunamente y que sean más estables en el tiempo. Se identificaron problemas con los retrasos en la entrega de nóminas de prioritarios. Se argumenta que el retraso en la entrega de nóminas de alumnos prioritarios entorpece aspectos de planificación y gestión, como por ejemplo, poder prever aspectos presupuestarios. En este sentido se resiente bastante no poder contar con una lista definitiva a comienzos de cada año que les permita conocer con certeza el porcentaje de prioritarios: *“Que la lista este el día 1 de marzo. Que la lista no sea modificada, eso en el fondo como de gestión de colegio, saber cuántos prioritarios tengo, a quien le entrego la lista el día uno para empezar la planificación y no este así como de gotera. Eso en verdad es súper complejo”* (SIP). Además les acarrea otros problemas ya que al no contar con una lista definitiva se puede incurrir en cobrar a apoderados cosas que no debiesen pagar, por lo que luego se tienen que realizar devoluciones de dinero; procedimientos que toman tiempo y esfuerzo y que podrían evitarse. A la vez, se mencionó la necesidad de actualizar menos frecuentemente estas nóminas ya que el hecho que estén permanentemente cambiando confunde a las escuelas: *“de tener más claridad con las nóminas y ojala que hubiese uno o como máximo 2 cambios durante el año”* (SIP). Finalmente, se menciona la situación de cuando un

alumno es prioritario y deja de serlo “de una nómina a otra” o de un año a otro, lo cual la mayoría de las veces no va asociado a un cambio real en la condición socioeconómica de las familias.

Contar con un mecanismo más efectivo y transparente para determinar si un alumno es prioritario o no. A través de las entrevistas se pudo dar cuenta de una gran preocupación en las escuelas respecto a los criterios utilizados para definir la condición de prioritario, ya que era frecuente observar discrepancias entre las categorías y la realidad efectivamente observada. Se mencionaron desde casos de hermanos donde uno era prioritario y otro no (“*dos hermanos, la misma encuesta, todo igual. Uno es prioritario, el otro no. Ambos viven en campamento, uno es prioritario y el otro no*”), hasta apoderados que llegaban en autos lujosos a dejar y a buscar al alumno – prioritario, mientras que otro compañero en condiciones evidentemente más precarias no aparecía en la nómina. Estos hechos despertaban en las escuelas la necesidad de conocer los criterios y parámetros utilizados, como una forma de transparentar el proceso pero más importante, para poder explicar a los apoderados, quienes están permanentemente preguntando a las escuelas acerca de esto.

Crear una plataforma más eficiente y amigable, que permanezca en el tiempo. Los problemas con la plataforma virtual de trabajo SEP fueron mencionados reiteradamente por los entrevistados. Se habló de problemas con el ingreso de información, donde luego de tener todo el trabajo ingresado, el sistema lo borraba, o bien cambios que se realizan de un año a otro que implican que las escuelas nuevamente tengan que familiarizarse con el procedimiento, todo lo cual, en su opinión, implica mucho tiempo y esfuerzo si además se considera que los números de ayuda no son mucho aporte: “*el año pasado ya nos poníamos a llorar con la subdirectora, porque teníamos todo ingresado y se borraba todo, todo, una y otra vez, una y otra vez, reclamar por todos lados (...)y además las personas que tú llamas, te dejan colgada y no te dan respuesta*” (SIP)

Además el trabajo en la plataforma se percibe como excesivo y demasiado detallado, más aún cuando se van añadiendo nuevos ítems, al parecer, sin previo aviso: “*nosotros teníamos el diagnóstico todo de lenguaje y matemática, porque hasta el año pasado era lenguaje y matemática, ahora la semana pasada aparece en la plataforma que además tenemos que hacer historia y ciencias, y hay que tabular todo, entonces es una sobrecarga que hay al respecto, espantosa*” (SIP).

Organizar mejor y dar un giro en el foco de las fiscalizaciones. A muchas escuelas les resultó molesto el hecho que las revisiones tuvieran como foco “*buscar al malo*”, en vez de tener una actitud más constructiva y positiva: “*con buenos resultados académicos en la comuna yo creo que la mirada debiera ser un poquitito más alentadora y no tan castigadora, creo yo*” (SIP). Se habló además de problemas en la organización de las visitas de revisión, donde en un caso específico llegaron a la escuela el 30 de enero, cuando el personal ya estaba de vacaciones, sin embargo hubo que atenderlos igual. Todo lo anterior es percibido como una falta de respeto por parte de la institucionalidad ministerial, argumentando que las personas que realizan las visitas no tienen criterio y pasan a llevar a las escuelas y a su gente. “*...y me dijo ‘ah, y guarde todos los papeles porque a lo mejor en cuatro años más le volvemos a pedir’, le dije yo ‘ya, entonces voy a tener que arrendar una bodega para meter todos los papeles’ (...) yo creo que esa es una de las graves problemáticas, la ley SEP es muy buena (...) pero si vamos a tener gente que en vez de venir a colaborar, nos viene a perjudicar, porque yo me sentí terriblemente perjudicada, yo siento que sí, que sí lo están haciendo para perjudicar al colegio*” (SIP).

En este sentido, se propone simplificar el proceso de revisión y contar con una especie de protocolo o lineamiento que evidencias se revisarán y cómo, para facilitar el proceso y alivianar la presión de *“tener que guardar TODO”*.

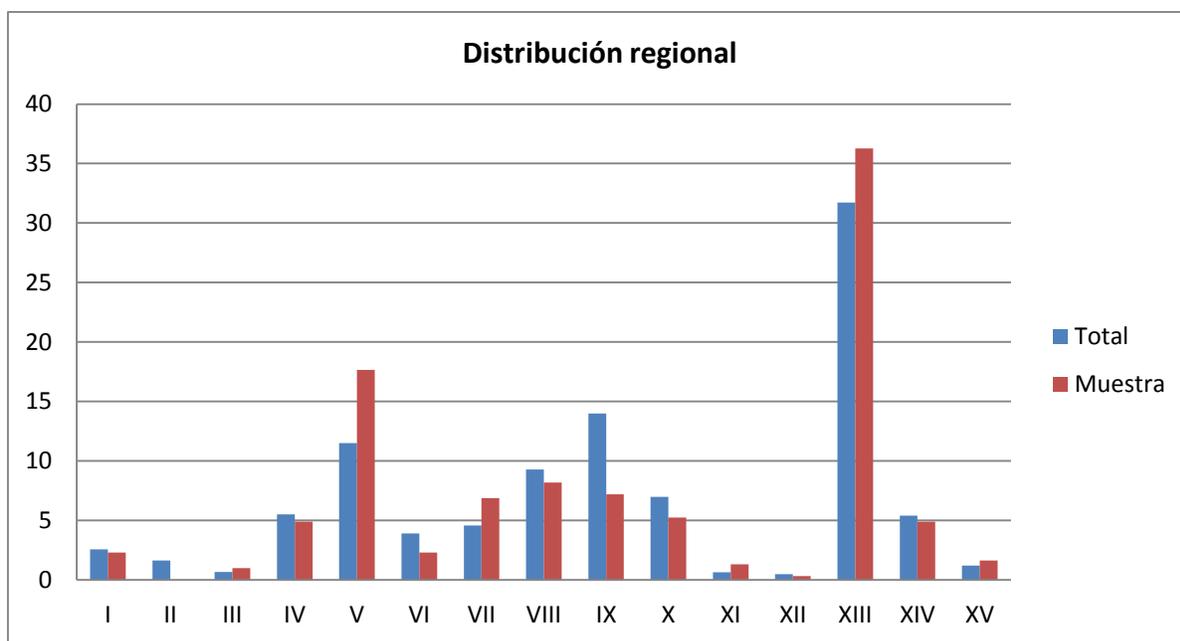
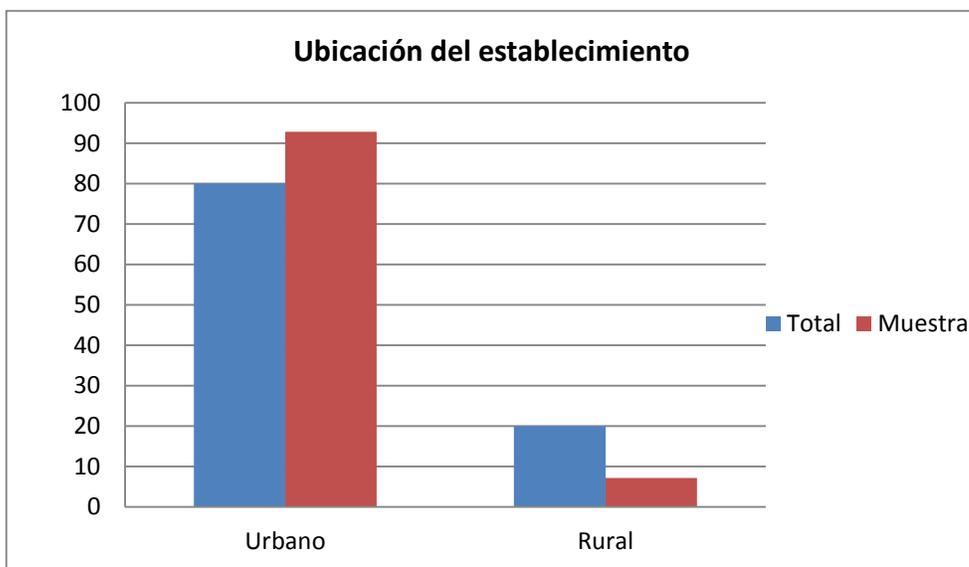
Permitir mayor flexibilidad en las contrataciones de personal y en el uso de recursos en general. Se habló también de los inconvenientes que acarrea el no poder contratar servicios profesionales por períodos cortos, lo cual muchas veces es requerido por las escuelas para resolver situaciones puntuales: *“Por ejemplo, yo podría decir, yo necesito una profesora de lenguaje, pero en realidad por tres meses, que me saque adelante estos niños y de ahí prescindir de sus servicios. La SEP no te permite esa flexibilidad. Si tú contratas un profesor tiene que ser por todo el periodo.”* (SIP). Además, se habló de necesidades específicas que no caben en la categoría de recursos SEP, como por ejemplo, poder incluir atención psicológica no solo al alumno sino que también a la familia para poder generar cambios reales: *“tú puedes llevar al niño a hacer un tratamiento psicológico por ley SEP, pero probablemente si tú no intervienes a la familia no vas a poder solucionar.”* (SIP).

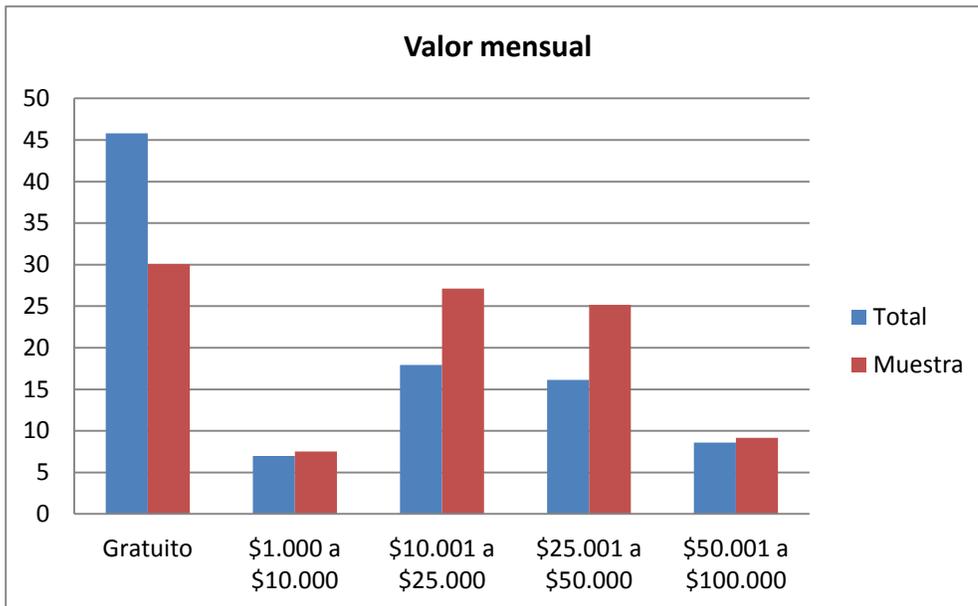
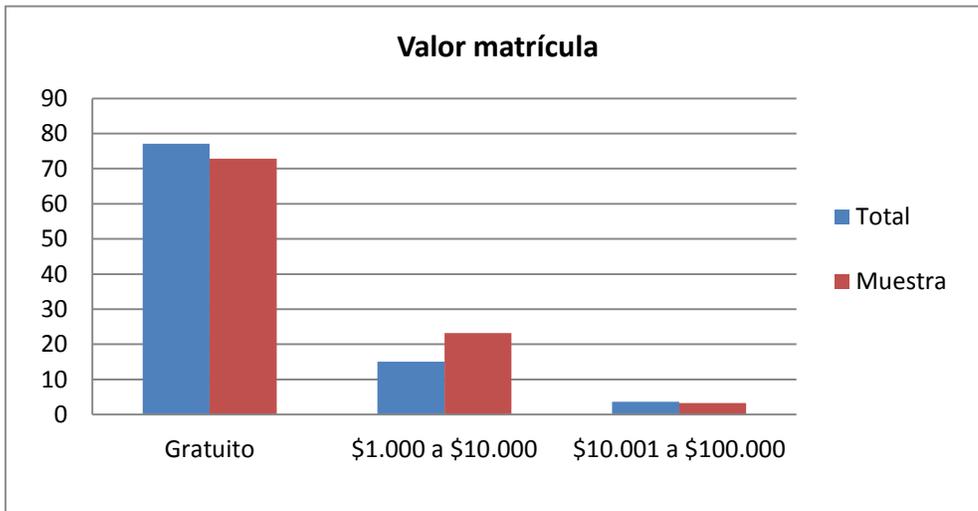
2. Encuesta nacional para directores de establecimientos particulares subvencionados.

La encuesta se distribuyó a los directores de establecimientos particulares subvencionados de educación básica (3.395 casos de acuerdo a la información facilitada por Mineduc). En este caso, la muestra de referencia fue la totalidad de los establecimientos particulares subvencionados que ofrecen educación en el ciclo básico I. Esto supuso incluir a aquellos que no han firmado el convenio SEP, en estos casos se pidió a los directores que profundizaran en las razones para no participar y sus proyecciones sobre una posible participación en el futuro. Igualmente se pidió a estos directores que respondieran preguntas referidas a la composición social de sus establecimientos y los posibles cambios recientes en esta. Las temáticas abordadas fueron semejantes a aquellas de la pauta de entrevistas previamente presentada (ver anexo 2) la que se complementó con temáticas surgidas a partir del estudio de los casos de las dos redes. En particular, los hallazgos de la primera etapa nos llevaron a indagar en la encuesta sobre cómo distintos actores: apoderados, profesores y estudiantes participan en la implementación de la ley SEP en sus establecimientos.

La encuesta se desarrolló en la plataforma LimeSurvey, cada director recibió una invitación a su correo electrónico para participar, tras lo cual se enviaron tres recordatorios. Previa al envío masivo de la invitación, se piloteó el funcionamiento y la información generada con la colaboración de los directores de las dos redes en convenio con el estudio. Se dispuso de un soporte por vía telefónica y correo electrónico para ayudar a los directores que tuvieron dudas o problemas técnicos para responder. En términos de cobertura, la encuesta se mantuvo abierta entre septiembre y noviembre logrando 321 respuestas equivalentes al 9,45% de la muestra de referencia a nivel nacional. Esto superó en más de un 50% la tasa de respuesta esperada que era de 200 encuestas completas. En comparación con el conjunto del sector, la muestra presenta una distribución semejante respecto un conjunto amplio de características:

Figuras 10-13 Comparación descriptiva muestra encuesta v/s total de establecimientos particulares subvencionados con enseñanza básica.





Fuente: Base MINEDUC Subvención Escolar Preferencial (SEP) 2014 n muestra =306, n total=4010.

Como se puede observar en la primera figura, los establecimientos que componen la muestra se ubican en una mayor proporción en sectores urbanos, la menor proporción de establecimientos rurales resulta coherente con el hecho de que se trabaja de una encuesta en plataforma web, por lo que establecimientos ubicados en sectores de mayor aislamiento pueden haberse visto impedidos de participar. No obstante la distribución regional de los establecimientos, es cercana a la distribución del total, salvo por una representación mayor de establecimientos de las regiones Quinta y Metropolitana y menor de la Novena región. Respecto de los cobros a las familias, la proporción de establecimientos de acuerdo al valor de la matrícula es semejante, mientras que respecto del pago mensual, la muestra tiene menos establecimientos liberados de pago y más establecimientos que cobra entre \$10.000 y 50.000.

El procedimiento de análisis de los datos recopilados mediante el cuestionario, tuvo dos etapas. En la primera de ellas las frecuencias y porcentajes de respuesta fueron calculados y reportados, haciendo hincapié en los temas centrales del estudio y estableciendo perfiles de establecimientos para su posterior comparación. En la segunda etapa se tabularon todas las respuestas que los directores dieron a preguntas de desarrollo, en las cuales se identificaron las temáticas y propuestas más frecuentes.

Resultados

Respecto de quienes contestaron las encuestas, cabe señalar que del total de 321 casos, solo en un 3,7% el director no contestó personalmente sino que derivó la tarea a algún colaborador: otros miembros del equipo directivos, administrativos, jefes de UTP o coordinadores. El promedio de edad de quienes contestaron fue de 52.66 años, el director más joven declaró tener 24 y el mayor 82. La proporción de mujeres es levemente mayor con un 57% de los encuestados. 44% de los encuestados declara tener el grado de Magister en Educación, 20% declara haber concluido un diplomado en educación, el 16% tiene el grado de Licenciado, del 19% restante hay casos variados entre los que se destacan quienes declaran estar cursando estudios de magister, postítulos o que responden con el título profesional de profesor. En promedio, los directores llevan 8 años en su cargo, más del 85% asumió la dirección del establecimiento hace menos de 15 años.

- Participación en el programa SEP

El 77% de los colegios en la muestra tiene vigente el convenio de igualdad de oportunidades, esta proporción es cercana al 70% de colegios particulares subvencionados con convenio vigente según los datos 2014 de Mineduc. De los 74 establecimientos que declaran no estar participando del programa, hay solo 6 son colegios que previamente sí tuvieron SEP y que no renovaron convenio.

Tabla 30. Distribución participantes en Ley SEP Colegios Particulares Subvencionados

Respecto de la firma del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa (Convenio SEP) ¿Su escuela tiene convenio firmado actualmente?			Anteriormente ¿su escuela tuvo convenio SEP?			¿Piensa que su establecimiento firmará este convenio en los próximos años?		
	N	%		N	%		N	%
Sí	247	76.95		--	--		--	--
No	74	23.05	Sí	6	8.11		--	--
			No	68	91.89	Sí	30	44.12
						No	38	55.88

Los datos de la tabla nº29 muestran que 68 establecimientos (21% del total de la muestra) nunca han participado del programa SEP, pero solo 38 establecimientos (12% del total de la muestra) tampoco consideran participar a futuro del programa. Dicho de otro modo, 88% de los establecimientos encuestados han participado, participan o están

considerando participar del programa SEP. Cabe agregar que, de los establecimientos participando actualmente, el 98% de los directores afirma que renovarían su convenio al final del período actual.

Se pidió a los establecimientos que previamente firmaron convenio, pero que ya no lo tienen vigente, que explicaran las razones de su renuncia, las respuestas fueron diversas. En dos casos, los directores declaran que la subvención se “perdió” por no utilizar todos los recursos asignados, en un tercer caso no se renovó el convenio solo por un problema administrativo, dice el director: *“El Colegio quedó fuera del proceso este año académico producto de la no firma del convenio en la fecha pertinente por parte del sostenedor”*; en este caso, el director declara, además, que su establecimiento volverá a postular al programa SEP en los próximos años. Solo en dos de los casos, los directores dan cuenta de una decisión expresa de parte del establecimiento de no continuar participando, en el primer caso, el dinero recaudado vía SEP era menor que el reunido *“vía pago del Financiamiento Compartido”*, en el segundo se afirma que los resultados *“no eran mejores que antes del convenio y además la limitación del uso de los recursos no permitía realizar modificaciones al PME presentado”*.

Los establecimientos que no han participado hasta ahora del programa, dan razones diversas respecto de esta decisión, de 67 casos, 21 directores indican que esto se debe al bajo índice de vulnerabilidad, en 11 casos se indica que se trata de decisión exclusiva del sostenedor del establecimiento. La tercera razón más frecuentemente citada es la dificultad de la gestión administrativa del programa. Otras razones indicadas son la suficiencia de los recursos propios, la falta de infraestructura y la falta de concordancia del programa SEP con el proyecto educativo del establecimiento. En cuatro casos, los establecimientos se encuentran postulando o preparando su postulación para el próximo año.

Respecto de los establecimientos participando actualmente en el programa, el 51% de ellos suscribió el convenio el año 2008, un 34% se integró en los tres años siguientes (2009, 2010 y 2011), el 15% restante lo hizo en los tres años más recientes. Como se presenta en la Tabla 31, según datos Mineduc 2014, 26% de las escuelas de la muestra están clasificadas como autónomas, 63% como emergentes y 10% en recuperación (n=309). Esta distribución es cercana a la distribución total de los establecimientos particulares subvencionados según los datos 2014 en que las escuelas autónomas, emergentes y en recuperación representan un 32%, 58% y 9% respectivamente.

Tabla 31, Comparación Muestra y Total Establecimientos Particulares Subvencionados según Nivel de Desempeño 2014

Clasificación SEP muestra		Clasificación SEP total PS 2014	
Autónoma	26%	Autónoma	32%

Emergente	63%	Emergente	58%
En recuperación	10%	En recuperación	9%

Fuente: Base MINEDUC Subvención Escolar Preferencial (SEP) 2014 n muestra =309, n total=4010.

Respecto de los establecimientos participando actualmente en el programa, el 51% de ellos suscribió el convenio el año 2008, un 34% se integró en los tres años siguientes (2009, 2010 y 2011), el 15% restante lo hizo en los tres años más recientes. Según datos Mineduc 2014, 26% de las escuelas de la muestra están clasificadas como autónomas, 63% como emergentes y 10% en recuperación (n=309). Esta distribución es cercana a la distribución total de los establecimientos particulares subvencionados según los datos 2014 en que las escuelas autónomas, emergentes y en recuperación representan un 32%, 58% y 9% respectivamente.

Como ya se mencionó, el 98% de los establecimientos con convenio vigente declara que lo renovará cuando este termine. Se consultó a los directores por las razones para querer renovar el convenio, la más frecuentemente citada es directamente económica, respecto de la cual se entregan argumentos como: *“el establecimiento no posee financiamiento compartido, por lo tanto se financia a partir de la subvención normal, SEP y educación especial, sin esos aportes no es viable su funcionamiento”* o *“los recursos percibidos por la SEP se han convertidos en imprescindible”* o *“porque los recursos económicos que se perciben son esenciales para sostener los programas implementados”*.

La segunda razón más frecuentemente citada se relaciona con la alta vulnerabilidad de los estudiantes que asisten al establecimiento o del sector en donde este se ubica: *“dentro del nuevo marco, lo más probable es que nos acojamos a la gratuidad. Atendemos a una población escolar con 76% de vulnerabilidad. SEP es una herramienta importante para invertir en proyectos que favorezcan sus aprendizajes”*; *“en [nombre de la comuna] hay muchos alumnos de condiciones vulnerables y se requiere todos los recursos disponible para atender a alumnos con necesidades especiales”*; *“somos un colegio inserto en un medio socioeconómico altamente vulnerable, tenemos actualmente más del 70% ive; y, los recursos SEP nos permiten ser colegio y educar”*.

En concordancia con el segundo argumento, el tercer argumento más citado es la coherencia entre la propuesta del convenio SEP, el proyecto institucional y el proyecto de mejora del establecimiento, los directores dan argumentos como: *“La ley SEP ha permitido mejorar considerablemente el PEI gracias al PME”*; *“El plan de mejoramiento educativo es una herramienta fundamental y necesitamos mantener el financiamiento y el ordenamiento estructural que ofrece el PME”*; *“Las acciones aún se encuentran en la etapa de instalación, esperamos que se trasladen a “mejora” en un nuevo plazo de 4 años”*. Otras razones citadas son el impacto directo en la mejora de resultados de aprendizaje: *“Renovaremos el convenio por los buenos resultados de integración y académicos alcanzados”*; el aporte del programa en recursos de apoyo a los aprendizajes: *“Pensamos postular nuevamente, ya que la SEP nos ha ayudado a implementar nuestro establecimiento con tecnología, material didáctico, útiles escolares, contratar especialistas para todos nuestros alumnos y especialmente para los alumnos prioritarios. Gracias a ella hemos logrado ayudar a muchos niños que sin la SEP seguramente ya estarían fuera del sistema educativo”*; y el aporte que el programa entrega a la gestión del establecimiento:

“Ha sido una buena herramienta para nuestra gestión donde hemos propuesto metas que nos impulsan a un mejoramiento continuo”.

- Gestión del convenio en el establecimiento

Para los establecimientos que declararon tener convenio SEP vigente, se hizo una serie de preguntas respecto de cómo se gestionan las decisiones en el establecimiento. En primer lugar se preguntó a los directores por quiénes participaban de la toma de decisión respecto de participar o no en este programa. La Tabla 32 presenta los resultados de esta serie de preguntas, allí se observa que los sostenedores son, casi unánimemente quienes toman finalmente la decisión de participar en el programa. En segundo lugar, la decisión recae en los directores y en tercer lugar en el equipo directivo. Respecto de profesores, apoderados y estudiantes, estos tienen un rol mayoritariamente solo consultivo.

Tabla 32 participación de la comunidad escolar en la decisión de firmar el convenio SEP, porcentajes de respuesta de la encuesta de directores

	Rol principal (son quienes finalmente tomaron la decisión)	Rol secundario (solo se consultó con estos actores)	No se consultó la decisión con estos actores	Desconozco si se consultó con estos actores
Sostenedor	96.36 %	2.83%	--	0.81%
Director	77.33%	13.77%	3.64%	5.26%
Equipo directivo	57.49%	24.70%	10.12%	7.69%
Profesores	29.55%	37.25%	22.27%	10.93%
Apoderados	10.12%	31.17%	41.30%	17.41%
Estudiantes	4.86%	21.86%	53.85%	19.43%

La tabla 33 muestra que hay una distribución semejante respecto de la decisión de en qué invertir los recursos, los sostenedores siguen siendo los decidores principales, aunque aumenta el porcentaje de estos que solo juega un rol consultivo. Los directores aumentan su rol central en la toma de decisiones casi equiparándose a los sostenedores. En el análisis de entrevistas de la sección siguiente, veremos que esta complementariedad entre directores y sostenedores respecto de las decisiones es un rasgo común en los casos estudiados. Aumenta también la capacidad de decisión atribuida a los equipos directivos que deciden, también, sobre la inversión de los recursos en más de un tercio de los casos. En comparación con la decisión de participar, los profesores tienen una relevancia mayor respecto de la inversión de recursos, si bien, este rol sigue siendo mayoritariamente secundario. Los apoderado también participan más respecto de la inversión aunque también mayoritariamente en un rol consultivo. Lo mismo ocurre con los estudiantes, estos son los actores a los que mayoritariamente no se consulta respecto de la inversión de recursos SEP.

Tabla 33 Pregunta: En su establecimiento ¿Quiénes deciden en qué se invierten los recursos SEP?

	Rol principal (son quienes finalmente tomaron la decisión)	Rol secundario (solo se consultó con estos actores)	No se consultó la decisión con estos actores	Desconozco si se consultó con estos actores
Sostenedor	84.62%	13.77%	1.62%	--
Director	80.97%	16.60%	1.62%	0.81%
Equipo directivo	72.47%	20.24%	5.67%	1.62%

Profesores	37.25%	48.18%	12.96%	1.62%
Apoderados	10.12%	40.49%	44.94%	4.45%
Estudiantes	9.72	37.65	47.77	4.86

Se pidió a los directores que identificaran las tres áreas más importantes en las que el establecimiento ha invertido los recursos recibidos gracias al programa SEP. La inversión principal ha sido en material pedagógico, seguido cercanamente por la adquisición de recursos tecnológicos y la contratación de profesionales no docentes. Se incorporó también en la encuesta la posibilidad de que el director escribiera en sus propias palabras sus áreas de inversión, opción que 15 directores respondió, entre las áreas mencionadas se encuentran la creación de una orquesta infantil, la fotocopia y reproducción de material para los alumnos, las giras y salidas pedagógicas y la contratación de asistentes de la educación.

Tabla 34 Áreas en las que los directores declaran que se han invertido los recursos SEP.

Área	%
Material pedagógico (libros, juegos didácticos, instrumentos musicales, etc.)	58,30
Recursos tecnológicos (proyectores, computadoras, tablets, etc.)	57,89
Contratación de otros profesionales (psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, etc.)	57,09
Creación de talleres / actividades extraprogramáticas para los alumnos	46,15
Capacitación o formación de profesores.	34,82
Contratación de más profesores y mejora de sueldos	18,62
Asistencia técnica pedagógica	18,22
Mejoramiento de infraestructura	2,02
Gastos médicos de los estudiantes y medicamentos	0,81

Respecto de la integración de la SEP en la planificación estratégica del establecimiento, 42% de los directores está muy de acuerdo (y 36% de acuerdo) con que la SEP ha permitido al establecimiento continuar con proyectos que ya estaban en curso. Más importante es el nivel de acuerdo respecto de que la SEP ha permitido crear proyectos nuevos: 72% muy de acuerdo. También es importante el porcentaje de directores que está de acuerdo (41%) o muy de acuerdo (45%) con la afirmación: La SEP ha permitido que mi establecimiento mejore sus resultados académicos. En porcentajes semejantes los directores señalan que la participación en el programa ha permitido reducir las brechas de aprendizaje y mejorar la convivencia escolar. Finalmente, también es particularmente alto el porcentaje de directores que están de acuerdo (33%) o muy de acuerdo (56%) con que la SEP ha permitido mejorar el equipamiento del establecimiento. Solo un 5% de los encuestados está de acuerdo con que la SEP no ha significado ningún cambio en el establecimiento.

Tabla 35. Principales problemas asociados a la participación en el programa SEP

Área	%
La interacción en la plataforma de seguimiento	57,09
El compromiso de los apoderados	38,87
La comprensión y claridad de las orientaciones del Mineduc	31,17
Cambio en la condición de prioritarios de los alumnos	24,29
La construcción de "evidencias"	23,08
Las entidades fiscalizadoras	22,27
La relación con las nuevas instituciones (agencia, superintendencia, etc.)	19,84
La planificación del plan de mejoramiento	19,03

La gestión de los recursos	18,22
El compromiso de los profesores	14,17
La ejecución del plan de mejoramiento	11,74
La planificación de las acciones	6,88
La incorporación de los estudiantes beneficiarios	2,83

La última pregunta de esta sección del cuestionario, pidió a los directores que identificaran los mayores problemas asociados a su participación en el programa. La respuesta más frecuente fue la interacción con la plataforma de seguimiento. Este fue un tema que emergió de las entrevistas en las redes participantes y que luego se confirmó en las entrevistas finales. Un segundo tema, que también fue emergente en las entrevistas previas fue la relación con los apoderados de los establecimientos. Si bien hay situaciones diversas, también se reportaron casos de cambios de establecimientos asociados directamente a la incorporación en el establecimiento de alumnos vulnerables. Por otro lado, cabe destacar que es bajo el porcentaje de problemas relacionados con los profesores y con la incorporación de los estudiantes beneficiarios en el establecimiento.

- Procedimientos de admisión y matrícula de alumnos nuevos

La mayor parte de los establecimientos en la muestra declaran que sus cursos de admisión principal son pre-kinder (61%), kinder (38%) y primero básico (40%), solo un 9% de los directores nombran segundo o tercero básico como sus cursos de admisión principal, lo que da cuenta de la temprana integración de los niños a estas escuelas.

Solo un 20% de los directores (n=64) declara que su establecimiento ha cambiado en los años recientes el grado de acceso principal al establecimiento. Respecto del año en que este cambio ocurrió, la tendencia es a declarar que fue en fechas recientes, 30% indica que el cambio se produjo el año 2013, 19% señala que el cambio se produjo el año 2012, 16% en 2011 y 19% en 2010. Respecto de él o los grados de acceso principal, el 50% de los directores indicó que este era primero básico, 39% indicó que éste era kínder y 25% respondió Pre-kínder. Esto señala que de los establecimientos encuestados, la tendencia es a abrir cursos menores con foco en la educación pre-escolar. Por otro lado, también se da cuenta de un número de establecimientos que redujo sus cursos en lugar de aumentarlos. Ello queda mejor en evidencia al revisar las razones que los directores dieron sobre el cambio. 10 de los 64 directores que indicaron que había habido cambios, señalaron que estos iban en el sentido de una reducción de la matrícula en el establecimiento. Según los directores, esta se relaciona con una baja en la población del sector, la migración hacia otros establecimientos, la ubicación propio establecimiento y el cambio en la jornada escolar. En la mayoría de estos casos, los niveles que dejaron de funcionar eran de educación preescolar. El resto de los directores, señaló que su establecimiento había aumentado su oferta educativa, en la mayor parte de los casos, se trata de la apertura o el aumento de cupos para educación pre-escolar. Entre las causas del aumento, se cita frecuentemente la alta demanda por parte de los apoderados, el hecho de haber abierto los niveles pre-básicos, mejoras en infraestructura y recursos pedagógicos y los buenos resultados académicos del establecimiento. Otras causas mencionadas para explicar el aumento son la migración de otros establecimientos, tanto municipales como de otros particulares subvencionados, la gratuidad, el fin de la selección y la implementación de la jornada escolar completa., de esta forma la SEP es una causa secundaria asociada al cambio de matrícula de los establecimientos particulares subvencionados, especialmente con efectos positivos más que negativos.

Respecto del proceso de admisión, 25% de los establecimientos abre sus matrículas en el mes de agosto, 19% lo hace en octubre o septiembre. Según los directores, solo un 10% de los establecimientos abre sus matrículas antes de estos meses. 35% de los establecimientos termina el proceso en diciembre, mientras que el 18% termina en marzo.

Se consultó a los directores por los requisitos o antecedentes que se solicitan a los padres al momento de la postulación. La Tabla 36 presenta las respuestas, tanto para la pregunta general por los requisitos solicitados, como también en los casos en que el encuestado indicó que había habido un cambio en los requisitos en los años recientes y/o requisitos especiales para alumnos beneficiarios SEP.

Tabla 36. Requisitos o antecedentes solicitados al momento de la matrícula, porcentaje de directores que declaran considerar cada antecedente en total, en años recientes y en caso particular de beneficiarios SEP.

Requisitos o antecedentes	Muestra Total	Requisitos anteriores	Requisitos prioritarios
Certificado de nacimiento	91,28	50,42	100%
Entrevista con los padres	42,68	44,54	33,33
Certificado de notas del establecimiento anterior	39,56	53,78	33,33
Evaluación de Educación Preescolar	13,40	42,86	-
Antecedentes de escuela de lenguaje	11,53	25,21	-
No se solicita ningún antecedente	10,28	1,68	-
Los postulantes deben asistir a una sesión de juego	6,54	21,85	16,67
Postulantes deben rendir un examen escrito o prueba de ingreso	6,23	53,78	-
Condición de niño prioritario	5,30	5,88	33,33
Test de personalidad	3,43	10,92	-
Ficha CAS/Ficha Familia	3,43	6,72	-
Familia en Chile Solidario	2,18	5,88	-
Certificado de bautizo y/o matrimonio por la iglesia	1,25	13,45	-
Certificado de matrimonio civil	0,62	8,40	-
Certificado de remuneraciones	0,62	8,40	-
	N=321	N=119	N=6

Además de los antecedentes aquí considerados, se dio espacio para que los directores describieran en sus propias palabras los antecedentes solicitados. Entre los antecedentes más frecuentemente descritos, se cuenta los certificados de notas del año anterior, certificados de alumno regular y los informes de personalidad, varios casos también mencionan los certificados de vacunación y antecedentes respecto de necesidades educativas especiales. Algunos establecimientos señalan que da prioridad a familias con alumnos o ex-alumnos en el establecimiento. Llama la atención que aún hay actividades evaluativas en algunos casos, como “*Diagnóstico de conductas de entrada*”, “*taller vivencial para observar la sociabilidad de los menores*” o “*prueba del reglamento de convivencia*”.

Respecto de posibles cambios en los antecedentes solicitados, 37.1% de los directores declara que han variado en los años recientes, los últimos cuatro años concentra la mayoría de las respuestas respecto del cuándo se produjo este cambio, 2011 tiene 10% de las respuestas, 2012= 18%, 2013=21% y 2014 = 18%. Al comparar los casos en que ha habido cambio en la solicitud de antecedentes, cabe destacar que el único antecedente que aumentó su demanda es el certificado de nacimiento. En la mayor parte de los casos la tendencia es que se hace menos frecuente la demanda de requisitos

como la evaluación preescolar, los certificados de notas, exámenes o sesiones de juego. Se mantiene estable la proporción de establecimientos que realizan entrevistas con los padres y que piden conocer la condición de beneficiario SEP, si bien esto es igualmente poco frecuente y mayoritariamente específico para posibles beneficiarios. Las respuestas abiertas respecto de otros posibles antecedentes que antes se solicitaban, mencionan requisitos semejantes a los señalados respecto de los requisitos actuales: certificados e informes de personalidad, vacunas y pruebas diagnósticas.

De los casos en que ha variado el proceso, el 64% de los directores afirma que este cambio se relaciona con la firma del convenio SEP. Sin embargo, cabe destacar que solo en 6 casos, los directores indican que los antecedentes solicitados durante la postulación son diferentes en el caso de los estudiantes beneficiarios SEP. En comparación con los requisitos exigidos regularmente, el único antecedente más frecuentemente pedido es que demuestren su condición de beneficiario. Solo un director agrega otro requisito que es el "llenado de ficha".

- Divulgación de vacantes y proceso de matrícula

Respecto de los mecanismos para informar públicamente a la comunidad sobre el inicio del proceso de matrículas, el más frecuente es dar aviso a apoderados y miembros de la comunidad escolar (85%). Le sigue la instalación de un cartel a la entrada del establecimiento (70%). El tercer y cuarto mecanismos solo son utilizados en cerca de un tercio de los casos: anuncio en medios digitales (32%) y volantes distribuidos a los apoderados (30%). 15% de los directores declara que se realizan visitas a jardines infantiles y otros centros educativos y el 12% que se distribuyen volantes a los propios alumnos. 11% de los establecimientos recurre a anuncios en radio y/o televisión. Los mecanismos menos frecuentes son la promoción en espacios de encuentro de la comuna (actividades públicas, ferias libres, plazas, etc.) (9%), la distribución de volantes a los transportistas escolares (5%), visitas a centros de salud o recreación (3%) y correos electrónicos masivos (2%). Además, el 7% de los directores respondió que no se anuncia públicamente la apertura de la matrícula. La responsabilidad de decidir cómo se anuncia el proceso de matrícula es mayoritariamente de los equipos directivos (53%) o se decide en conjunto entre la dirección y el sostenedor (46%). Solo en un 16% de los casos la decisión es exclusivamente del sostenedor. Los profesores y apoderados participan menos de esta decisión (14 y 3% respectivamente).

En solo 22 establecimientos los directores afirman que hay formas de publicidad focalizadas en la atracción de estudiantes de familias más vulnerables (posibles beneficiarios SEP). Esta consiste en mencionar en la publicidad (carteles, trípticos, volantes, flyers) que el establecimiento participa de programa SEP y/o de los posibles beneficios especiales para los alumnos.

Se consultó a los directores por los mecanismos utilizados para elegir a los estudiantes que pueden matricularse en el establecimiento. La Tabla 37 presenta la lista de alternativas que se presentó y los porcentajes de respuesta positiva que cada una obtuvo.

Tabla 37 Medios utilizados para elegir a los postulantes que pueden matricularse

Medios de admisión	Total
Se da prioridad a los hermanos de alumnos del establecimiento	67.29
Se hace una lista por orden de llegada	47.35

Se da prioridad a hijos de funcionarios del establecimiento	47.04
Se da prioridad a hijos de ex alumnos	41.12
Se prefiere a alumnos con mejores antecedentes conductuales	14.02
Se prefiere a alumnos con mejores antecedentes académicos	5.92
Se sortea al azar entre los postulantes (lotería o tómbola)	4.05
Se prefiere a familias que profesen una determinada religión	0.62
Se prefiere a alumnos cuyos padres tienen mayor nivel educacional	0.31

Los criterios más frecuentemente utilizados son aquellos vinculados a la relación previa de la familia con el establecimiento: se da prioridad a hermanos, hijos de ex – alumnos y funcionarios del establecimiento. También en casi la mitad de los casos se hace una lista por orden de llegada, siendo este el mecanismo más cercano a la no selección descrito por los directivos. Es poco frecuente la utilización del sistema de lotería o tómbola (13 casos). Mucho menos frecuente aún es el uso de criterios religiosos o referidos a la educación de los padres. Si bien tanto los antecedentes conductuales como de los antecedentes académicos, son ambos poco utilizados como criterios, resulta interesante constatar que los antecedentes conductuales son dos veces más frecuentes que los antecedentes académicos. 67 directores eligieron describir sus propios criterios en el espacio destinado para ello. La gran mayoría de estos (n=33) indicó que su establecimiento no era selectivo en ningún sentido con respuestas como “*No hay criterio de selección ya que tenemos poca matrícula por curso. Se acepta a todo quien necesite matrícula*”. La segunda respuesta más frecuente, aunque solo citada por siete directores, es la valoración de las entrevistas realizadas a padres o alumnos, destacan en ellas respuestas como “*Coherencia en la dinámica del grupo familiar visto en las entrevistas*” o “*Entrevista después de recibir una carta por parte de las familias postulantes de por qué desean ingresar al establecimiento*”. En relación con esta última respuesta, tres directores indican que se pide compromiso con el PEI del establecimiento. En algunos casos los directores repitieron alternativas de la lista como que se matricula solo siguiendo el orden de llegada o dando prioridad a estudiantes con vínculos de parentesco. Dos respuestas particulares fueron que “*Se da prioridad a alumnos de escuela de lenguaje del mismo sostenedor*” y “*Según vacantes por programa interno de segmentación por habilidades de aprendizaje*”.

Respecto de los estudiantes beneficiarios SEP, dos directores señalaron que en su establecimiento se da prioridad a estudiantes vulnerables. Se incluyó en la encuesta una pregunta para los directores de establecimientos con convenio SEP, planteando un caso hipotético que surgió en la primera etapa de entrevistas: “*hay una sola vacante disponible y dos postulantes, uno de ellos es beneficiario SEP y el otro no ¿La condición de beneficiario incide en la decisión final de otorgar la matrícula?*”. Al respecto, el 80% de los encuestados respondió que la condición de beneficiario no incide de ninguna manera en la decisión. El 20% restante contestó que esto incidiría favorablemente en la decisión. Ningún director contestó que esto pudiese incidir negativamente en la decisión de aceptar o no al alumno. En los casos en que sí se favorecería al posible beneficiario, la mayor parte de los directores (39) declaran que son ellos mismos quienes toman la decisión final de aceptar o no al alumno (solo en tres casos se afirma que la decisión la tomaría el sostenedor y en 9 casos se explica que se hay una comisión o coordinación de admisión).

Se consultó a los directores por las políticas de repitencia del establecimiento, el 61% de ellos respondió que los alumnos repitentes se vuelven a matricular en el establecimiento al año siguiente sin condiciones; el 27% respondió que se vuelven a matricular en el

establecimiento al año siguiente pero su matrícula es condicional; el 10% respondió que los estudiantes repitentes se vuelven a matricular en el establecimiento al año siguiente solo si quedan vacantes. Algunos directores complementan sus respuestas indicando que la segunda repitencia no se puede hacer en el colegio o que se evalúa caso a caso. El 19% de los directores de establecimientos con convenio SEP respondió afirmativamente a la pregunta ¿Hay una política especial para alumnos repitentes que sean beneficiarios SEP? Se les pidió que explicaran esta política y entre las respuestas más frecuentes se cuenta la puesta en marcha de programas de reforzamiento y de acompañamiento, ya sea en forma genérica o con equipos psicopedagógicos: “*Se les hace seguimiento para que participen de los reforzamientos que ofrece el colegio.- Se les deriva a psicopedagoga.- Se les apoya en forma individualizada con profesores especialmente contratados para ello*”, “*Estos estudiantes son incorporados a los talleres de reforzamiento al iniciar el año, se programa un seguimiento y acompañamiento informando al apoderado en entrevista*”. Se menciona también el contacto con los apoderados y la demanda de su compromiso ante la posible repitencia “*comunicación constante con el apoderado, se considera para reforzamiento si lo amerita*”. En cuatro casos, el director menciona que se da prioridad a los alumnos SEP por sobre otros posibles repitentes “*Se prioriza al alumno, ante otro caso de alumno que repita y no sea prioritario*”.

- Características de los postulantes y sus familias

En relación con el volumen de postulantes, el 32% de los directores declara que este es muy alto, 47% declara que la demanda es similar a los cupos disponibles, 14% declara que la demanda es menor a los cupos disponibles. Solo un 6% declara que la demanda está muy por debajo de los cupos disponibles. **Si se desagrega este resultado entre establecimientos con y sin SEP hay mayor proporción de “muy alta demanda” entre los establecimientos sin SEP (43% v/s 29%), la demanda semejante a los cupos no varía (46% v/s 47%). Finalmente sí hay mayor proporción de directores que declaran que la demanda es inferior o muy inferior a los cupos disponibles en establecimientos con SEP (23%) que en establecimientos sin SEP (11%).**

Frente a posibles variaciones de la demanda, la tendencia es al alza, 59% de los directores señala que esta ha aumentado en los años recientes, 25% señala que se ha mantenido igual y 16% señala que la demanda ha disminuido. **Aquí también hay diferencias en la tendencia de acuerdo con la participación o no en el programa SEP, el aumento de postulantes declarado es mayor entre los establecimientos sin SEP (65%) que en los con SEP (57%); aunque menos disímil, la disminución de postulantes es mayor en los establecimientos con SEP (17%) que en los sin SEP (14%).**

Se pidió a los directores que indicaran las posibles causas respecto de las variaciones de la demanda. En el caso del aumento, tal como se presenta en la Tabla 38, las dos razones más frecuentemente mencionadas se relacionan con la calidad de la enseñanza y el desempeño académico del establecimiento, ambas con proporciones cercanas comparando establecimientos con y sin SEP, en los ítems en que se evidencian mayores diferencias son, a su vez, poco frecuentes, como el aumento de vacantes o la disminución de los cobros, ambos ligados directamente a los objetivos de la ley. La tercera razón más citada es la incorporación del establecimiento al programa SEP, pregunta solo contestada por quienes están actualmente en el programa. Le siguen a estas razones de cambios en las circunstancias externas que rodean al establecimiento, como el aumento de población o la disminución de matrícula de otros establecimientos.

Tabla 38 Situaciones posiblemente vinculadas con el aumento de postulantes, porcentaje de valoración “alta importancia”.

Situaciones posibles	Escuela con SEP	Escuela sin SEP
El desempeño académico del establecimiento ha mejorado en los últimos años	58.57%	56.25%
La calidad de los docentes ha mejorado en los últimos años	55.00%	50.00%
Más familias vulnerables se han interesado en nuestro establecimiento desde que este firmó el convenio SEP	47.14%	--
Ha aumentado la población en los barrios cercanos	30.00%	22.92%
Otros establecimientos cercanos han disminuido su matrícula	15.71%	12.50%
El establecimiento ha aumentado los cupos para nuevas matrículas	16.43%	8.33%
El establecimiento disminuyó sus cobros a los padres (cuota de inscripción, mensualidades)	13.57%	2.08%
El establecimiento cambió sus mecanismos de admisión de alumnos	12.14%	4.17%
El establecimiento cambió las estrategias de publicidad	7.14%	0.00%
El establecimiento aumentó la cantidad de publicidad con que se promociona	5.71%	0.00%

Con SEP n=140, sin SEP n=48.

Los directores tuvieron oportunidad de expresar con sus propias palabras cuáles creían que eran las razones para el aumento de postulantes, este espacio fue utilizado por importante mayoría de los establecimientos con aumento de postulantes (n=111). Las respuestas más frecuentes, fue que la razón era el ambiente, clima y/o los valores que promueve el establecimiento, se recibieron respuestas como: *“El colegio es reconocido por lo que los apoderados reconocen como un ambiente sano y seguro, existe una sana convivencia con hincapié en la resolución pacífica de conflictos”* y *“el proyecto educativo ha cautivado a la comunidad por la educación que se entrega, los niños independiente de su condición social o económica se adapta a un ambiente de grata convivencia, respeto y valor al cumplimiento y disciplina”*. En este grupo, se incluyen también varios establecimientos confesionales que relacionan el aumento de matrícula a sus valores religiosos: *“Somos una Institución Cristiana Evangélica, cuidamos mucho la carga valórica y la promoción de los principios que sustentan nuestra Fe, son conocidos por los padres, que en su mayoría, no profesan la misma Fe”*.

Un segundo grupo de argumentos se relaciona con la mejora de la imagen pública del establecimiento y/o el prestigio que ya tiene consolidado en la comunidad: *“Se nos va reconociendo como parte del barrio”, “conocimiento de la comunidad de nuestra instancia educativa”* o *“El Colegio goza de cierto prestigio que hace que las mismas familias de los alumnos antiguos reserven los cupos disponibles que siempre son escasos por la capacidad instalada”*. En varios casos, son los apoderados o los mismos alumnos los que comunican a la comunidad una imagen positiva del establecimiento: *“mayor número de postulantes vienen por recomendación de ex alumnos y apoderados. Familiares de alumnos vigentes. Mejora constante en infraestructura”*.

Un tercer grupo de argumentos tiene que ver con el PEI, la oferta educativa, su variedad y calidad, así como los resultados académicos: *“Nueva propuesta curricular y didáctica con innovaciones que responden a necesidades de las familias”, “La gestión técnico pedagógica y administrativa del Establecimiento, la incorporación de la familia y el buen trato y mejoramiento de las relaciones y de los resultados, incidieron en que muchas más familias quieran incorporarse a nuestro Proyecto Educativo, aumentando la matrícula en los últimos dos años”* o *“Buenos resultados en las pruebas SIMCE Puntajes nacionales en la PSU Buenos resultados de sus exalumnos con una marcada vocación social y de*

servicio público”. Otras respuestas fueron el aumento en la infraestructura del establecimiento, la apertura de nuevos niveles, la gratuidad o el bajo copago y la migración de alumnos de los colegios municipales.

Tabla 39 Situaciones posiblemente vinculadas con la disminución de postulantes, porcentaje de valoración “alta importancia”.

Situaciones posibles	Escuela con SEP	Escuela sin SEP
Ha disminuido la población en los barrios cercanos	52.38%	70.00%
Otros establecimientos cercanos han aumentado sus cupos para matrículas nuevas	23.81%	30.00%
La calidad de los docentes ha disminuido en los últimos años	2.38%	30.00%
El desempeño académico del establecimiento ha bajado en los últimos años	2.38%	20.00%
El establecimiento redujo los cupos para nuevas matrículas	4.76%	10.00%
Menos familias se han interesado en nuestro establecimiento desde que este firmó el convenio SEP	2.38%	--
El establecimiento aumentó sus cobros a los padres (cuota de inscripción, mensualidades)	2.38%	10.00%
El establecimiento cambió sus mecanismos de admisión de alumnos	2.38%	0.00%
[El establecimiento cambió las estrategias de publicidad con que se promociona	2.38%	0.00%

Con SEP n=42, sin SEP n=10.

Cabe señalar que tanto esta lista de posibles situaciones como aquella relacionada con el aumento de postulantes consideran posibles razones derivadas de la literatura consultada y también, información entregada por los directores en la primera ronda de entrevistas. En relación con la disminución de matrícula, cabe destacar la importancia casi opuesta dada a los argumentos en comparación con las razones para el aumento. Mientras que allí era clave un posible mejoramiento del desempeño académico, acá una posible disminución es una respuesta poco frecuente, lo mismo ocurre con la calidad de los docentes. Al revés, respuestas poco frecuentes en el caso del aumento como cambios en la población o los establecimientos vecinos, ocupan un rol central respecto de las explicaciones de la disminución. Resulta significativo que respecto del aumento, las razones más frecuentes se vinculen a méritos internos, mientras que respecto de la disminución se apele a circunstancias externas. Igualmente, hay diferencias entre establecimientos con y sin SEP, aunque el número de establecimientos es menor para hacer comparaciones.

Los argumentos escritos por los directores van en la misma línea, las causas más frecuentes tienen relación con la ubicación del establecimiento, la ruralidad y/o el aislamiento y la disminución de la población: *“Nuestra escuela está inserta en un sector plenamente rural y antes las familias eran numerosas, pero ahora con el control de la natalidad la matrícula ha ido bajando verticalmente. Otra razón es que las familias campesinas emigran en busca de oportunidades de trabajo”*. Un segundo grupo de argumentos tienen relación con la competencia con otros establecimientos: *“Ha aumentado significativamente el número de Colegios y Escuelas en el sector”*, en algunos casos, incluso de afirma que esta competencia no es del todo ética ofreciendo becas o incentivos a los padres: *“la disminución se debe a que en esta escuela a los padres no se les hace oferta ni se les regala nada asociado a la matrícula”*. Finalmente, resulta pertinente agregar que solo dos establecimientos señalan haber perdido matrícula debido a su participación en el programa SEP, contrariamente otro director señala perder

matrícula por no participar del programa: *“Al no tener SEP, los padres retiraron a sus hijos y los llevaron a colegios con SEP, por los beneficios que estos tienen para ellos”*.

Más específicamente, solo el 35% de los directores cree que hay una relación entre la firma del convenio SEP y el cambio en el volumen de postulantes. De entre ellos solo uno entrega un argumento negativo, señalando que *“El aumento de vulnerabilidad ha incidido en que algunos padres prefieran otros establecimientos”*. Todos los demás aluden un efecto positivo en el interés de los padres por el establecimiento, entre las causas, se citan la gratuidad y/o el fin del copago: *“Al eliminarse el copago obligatorio, se elimina un primer filtro de postulación”*, *“Al ser un colegio con Financiamiento Compartido, el apoderado se ha informado que puede acceder en forma gratuita a nuestro colegio por ser prioritario”*. Los recursos de aprendizaje y el personal con que cuenta el establecimiento son también causas frecuentemente citadas: *“Mayor y mejor equipamiento pedagógico; más personal de apoyo al cumplimiento del Plan de Mejoramiento e implementación de Actividades extra-programáticas; atraen a los padres al colegio”*. También se mencionan mejoras en la infraestructura, clima escolar y el PEI del establecimiento.

Se planteó a los directores una serie de afirmaciones para indagar sobre el efecto en la comunidad educativa de la participación del establecimiento en el programa SEP. La afirmación con mayor porcentaje de acuerdo fue *“La comunidad escolar está convencida que la ley SEP es una excelente oportunidad para mejorar la integración social y la calidad de la educación en nuestro establecimiento”* que obtuvo un 81,14% de respuestas de acuerdo o muy de acuerdo. La segunda afirmación más aceptada fue *“La composición social de mi establecimiento se ha mantenido igual”*, con 73,68% de acuerdo o muy de acuerdo. A pesar de que pudiese ser parcialmente contradictorio, también obtuvieron altas tasas de acuerdo las afirmaciones: *“Hay más estudiantes vulnerables matriculados en los primeros grados (67,2% de acuerdo o muy de acuerdo) y “Hay más postulantes provenientes de familias de mayor vulnerabilidad social” (59,52% de acuerdo o muy de acuerdo).*

Por otro lado, afirmaciones relativas a posibles efectos negativos de la SEP, tuvieron bajas tasas de acuerdo: *“Han aumentado los retiros de estudiantes de familias de mejores condiciones socioeconómicas” (22,26% de acuerdo o muy de acuerdo); “Las familias se han quejado por efectos negativos que ha generado la participación del colegio en la ley SEP” (8,91% de acuerdo o muy de acuerdo); y “Los profesores se han quejado por efectos negativos que ha generado la participación del colegio en la ley SEP” (14,98% de acuerdo o muy de acuerdo).*

Si bien ya sea había preguntado a los directores por las razones que a su juicio explicaban los cambios en el volumen de postulantes, también se preguntó explícitamente por las razones de los padres para elegir postular al establecimiento. La tabla 38 presenta estos resultados.

Tabla 40. Razones de los padres eligen postular al establecimiento a juicio del director

Razones	% de acuerdo
Por el orden y la disciplina del establecimiento	61,37
Por su excelencia académica o buenos resultados en el SIMCE o la PSU	36,76
Por la orientación valórica o religiosa del establecimiento	33,33
Porque los hermanos/as del estudiante están en ese establecimiento	24,30

Porque es un colegio que ofrece educación completa, desde pre-kínder a 4º medio	22,43
Porque es gratuito	20,56
Cercanía de su domicilio	19,94
Por la infraestructura del establecimiento	17,13
Porque al establecimiento asisten niños del mismo ambiente y realidad familiar	13,71
Porque tiene convenio SEP	9,97
Porque compañeros/as o amigos/as del estudiante se matricularon en este establecimiento	9,03
Porque es un colegio que se inicia en pre-kínder	7,48
Porque es el más económico	4,36
Porque el establecimiento es bilingüe	2,80
Porque no aceptaban al estudiante en otro establecimiento	2,49
Porque es el único de la comuna	0,62

Los directores tuvieron la posibilidad de agregar otras razones no presentes en la lista, 45 de ellos lo hicieron. Allí se citan razones como que el establecimiento es de tamaño pequeño *“La gente señala que somos un colegio que parece una familia. Somos pequeños”*, proyectos de integración educativa: *“por ser un colegio inclusivo donde se atienden las NEE”* o la oferta de educación artística en el establecimiento: *“se promueve ampliamente el desarrollo de talentos artísticos”*.

Respecto del nivel educacional de los padres, se pidió a los directores que identificaran diversos grupos e indicaran su nivel de demanda de matrícula. Resulta significativo observar estos resultados en relación con la pertenencia del establecimiento al programa SEP.

Tabla 41. Porcentaje de alta demanda a establecimientos con y sin convenio SEP según nivel educacional de los padres

Nivel Educacional	Con convenio SEP	Sin convenio SEP
Profesionales, titulados de una Universidad	2.83	17.57
Educación incompleta en una Universidad	6.88	25.68
Titulados de un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional	14.17	33.78
Educación incompleta en un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional	15.38	17.57
Educación media completa	46.15	48.65
Educación media incompleta	48.58	25.68
Educación Básica completa	48.58	29.73
Educación Básica incompleta	44.13	18.92

Ante la pregunta de si el establecimiento está considerando implementar cambios en sus procesos de admisión, solo 21% de los directores respondió afirmativamente. En la mayor parte de los casos, al explicar en qué consisten estos posibles cambios, los directores responden que se trata de ajustarse a los cambios en la normativa: *“Se están realizando adecuaciones para velar por el cumplimiento de normativa de la SUPEREDUC respecto a los procesos de postulación y matrícula”*. El segundo tema más recurrente es la introducción o modificación de entrevistas con apoderados y alumnos. Varios directores consideran muy importante conocer a los apoderados y que estos conozcan bien el PEI del establecimiento: *“la entrevista con los padres es fundamental. Ya no aplicamos evaluaciones diagnósticas”, “cambios en la forma de realizar la entrevista a los padres, ya que generalmente no leen el proyecto educativo”*. No siempre se usa el concepto de

“entrevista” para describir este tipo de actividades, un director habla de “*Conversación con Padres para dar a conocer PEI*” y otro de “*Aplicar una anamnesis*”. Finalmente, una tercera línea de cambios se relaciona con el aumento de la información y de la publicidad del establecimiento, el objetivo suele ser el comunicar más y mejor las ventajas del establecimiento: “*hacer campañas de matrícula destacando logros de los estudiantes y mencionar las fortalezas de la escuela y el entorno*”.

En la última sección de la encuesta, se solicitó a los directores dos evaluaciones globales respecto del programa SEP. En la primera, con la ayuda de una pauta, se pidió a los directores que valoraran el impacto de la participación de su establecimiento en el programa SEP. La evaluación es altamente positiva en todos los aspectos, solo un director valoró un aspecto como muy negativo. Sumando las valoraciones “muy positivo” y “positivo”, se obtiene que el aspecto mejor valorado es Convivencia, con 95.95% de respuestas positivas. Por otro lado, si solo se consideran las valoraciones “muy positivo” el aspecto mejor evaluado es el mejoramiento escolar, que en total, además, tiene un porcentaje de respuestas positivas de 93.92%. Por otro lado, respecto de la integración social, si bien esta tiene una tasa de 82,19% de respuestas positivas, es también el aspecto sobre el que más se dice que no ha influido la SEP y es también, el aspecto respecto del cual hay más respuestas negativas, aunque estas solo alcanzan al 2.83% (7 casos).

Tabla 41. Efectos de la participación en el programa SEP en el establecimiento

	Muy positivo	Positivo	Negativo	Muy negativo	No ha influido en este aspecto
Integración social	45.75	36.44	2.43	0.40	14.98
Mejoramiento escolar	48.58	45.34	2.43	--	3.64
Convivencia	46.56	49.39	--	--	4.05
Capacitación docente	41.70	47.37	1.62	--	9.31
Liderazgo	41.70	51.01	0.81	--	6.48

N=247

La segunda evaluación global del programa SEP que se pidió a los directores, fue su comentario personal respecto a aspectos que se pueden mejorar o cambiar. La mayor parte de los encuestados entregó varias sugerencias apuntando a diversos aspectos del funcionamiento y las normas del convenio. A modo de síntesis, presentamos la totalidad de los temas referidos, sus variaciones, en caso de que las hubiese y ejemplos de las opiniones.

Flexibilidad en el uso de los recursos. De los 275 directores que entregaron sugerencias, 112 piden mayor flexibilidad para utilizar los recursos y/o mayor capacidades locales para decidir en qué invertir estos recursos. En esta línea, las demandas más genéricas hablan de “*Mayor amplitud de los ítems de gastos*” o “*Mayor libertad en la utilización de los recursos financieros*”. Otros directores son más específicos indicando en qué les gustaría poder invertir, de entre los posibles ítems, se destaca muy por sobre los otros, la demanda de invertir en infraestructura, en especial mobiliario y espacios deportivos: “*Posibilidad de realizar inversionistas en infraestructura, que sean funcionales al plan de mejoramiento. Por ejemplo construcción de salas multiuso para talleres, laboratorios y habilitación de gimnasios para el desarrollo del deporte*”; “*construcción de sala para CRA por ejemplo, pues no contamos con ella, techado de patios pues no tenemos lugares que puedan albergar a los niños en días de lluvia o protegerlos del sol*”.

del verano, sala de Integración mejor equipada, etc.” El segundo ítem más frecuente es la inversión en personal, remuneraciones, incentivos y perfeccionamiento para los docentes: *“Los recursos de la SEP deberían estar destinados a mejorar los sueldos de los profesores, porque estos son la base del mejoramiento educativo”; “mayores apoyos al perfeccionamiento docente, recursos didácticos, ampliación horaria de docentes para preparación de la gestión curricular”*. También hay algunos casos que piden poder destinar estos recursos específicamente al despido del personal: *“permitir mejora en infraestructura, finiquitar docentes que tengan contrato por el sostenedor y no solo por SEP”*. Otros ítems mencionados son transporte, gastos médicos y equipamiento deportivo. Algunos directores piden que esta mayor flexibilidad del uso de los recursos sea un beneficio para aquellos establecimientos que han demostrado un buen desempeño en el programa: *“Liberaría los porcentajes de gastos asignados a cada Ítem a los colegios autónomos”; “Mayor autonomía de los colegios que han demostrado trabajar sería y comprometidamente con los recursos otorgados”*.

Gestión y plataforma. El segundo aspecto mencionado (por 54 de los directores) es la gestión del PME y, muy particularmente, las dificultades en la interacción con la plataforma on-line. Respecto de esta última, si bien pocos directores dan detalles de los problemas encontrados, sí se utilizan calificativos como *“engorrosa”, “poco amigable”* o *“burocrática”*: *“Propondría que la plataforma para el registro y seguimiento de los planes de mejora, fuera de menor complejidad. Así mismo, para las rendiciones de cuentas que se realizan en forma on line”*. Se pide que la plataforma sea más *“flexible”, “efectiva”* y *“rápida”*. Respecto de la gestión, se pide que esta sea menos compleja: *“Simplificar las rendiciones- Intervención a escuelas que no logran mejorar resultados en determinada cantidad de tiempo- Simplificar el monitoreo y la recopilación de evidencias”* y más oportuna en el tiempo *“Que las rendiciones no se exijan a fines de año, cuando el colegio está más atareado con cierre de año escolar, admisión y planificación del año siguiente, graduaciones, etc.”*. Otros directores sugieren que las rendiciones de cuentas sean cada dos o cuatro años. Finalmente, respecto de la gestión, también hay demandas por mayor autonomía local: *“Entregaría mayor autonomía a los directores y crearía una junta directiva para que los recursos favorezcan la gestión académica y se enfoquen en lo que realmente es importante, como son los logros de aprendizaje de los alumnos”*.

Condiciones en que se entrega la subvención a alumnos y escuelas. Se puede distinguir un grupo que pide cambios en las condiciones para los alumnos y otro para los establecimientos. Respecto de los alumnos, se pide que la condición de beneficiario sea definida por los mismos establecimientos *“La evaluación de los alumnos prioritarios debería hacerla el colegio y no el Gobierno”*. De la mano con esto, se reportan varios casos de definiciones equivocadas, más frecuentemente, de estudiantes que no deberían tener el beneficio: *“Que el colegio seleccione alumnos prioritarios ya que algunos no lo son y los que realmente lo requieren no aparecen”*. Se pide también que la subvención no dependa de la asistencia de los alumnos sino de otros factores como el pago de la subvención SEP por matrícula *“En zonas vulnerables, la toma de conciencia de lo que es la pérdida de una clase es muy complejo de abordar. El índice de asistencia, atrasos y retiros diarios es alto”*, que la condición de beneficiario sea informada más tempranamente *“tener la información definitiva a más tardar en Abril de cada año de los alumnos definidos como prioritarios”* y que esta no varíe año a año: *“Que los alumnos mantuvieran esta condición durante su escolaridad básica por lo menos, y no cambiarla todos los años”*. Algunos directores piden que se amplíe el beneficio a más estudiantes, a aquellos que viven en zonas rurales o a todos ellos. En un caso se menciona en particular

la comunidad migrante: *“Que estudiantes en riesgo social que no están incluidos en los servicios sociales, específicamente niños migrantes e hijos de migrantes, puedan ser considerados SEP para considerar en el diseño del PME acciones de integración y nivelación”*.

Respecto de los establecimientos, se sugiere que haya mayores beneficios para los establecimientos con mayor concentración de beneficiarios y que los PME puedan extenderse más en el tiempo *“Que los proyectos sean elaborados cada dos años. Un año es muy poco, sobre todo pensando en que entre el diagnóstico, las propuestas, reuniones, etc, en un tiempo de dos a o tres meses, o que no permite desarrollar un trabajo a largo tiempo”*. Otras demandas son que la participación en la SEP sea obligatoria o parte de la subvención regular.

Mayor apoyo técnico. De la mano con la complejidad reportada en la gestión del PME, los directores piden poder contar con mayor información, apoyo durante el proceso y capacitación: *“Mayor acompañamiento antes, durante y después de la elaboración del PME. Incorporar la evaluaciones intermedias y finales”*; *“Un equipo de asesoría directa que apoye al colegio en su plan de mejoramiento, pues hay situaciones que no se resuelven a tiempo por falta de repuestas oportuna”*; *“Curso o capacitación para los colegios que nos hemos integrado recientemente a la Ley SEP”*. En algunos casos se pide específicamente este apoyo para la interacción con la plataforma o para administrar el uso de los recursos. Un director sugiere instancias de colaboración con otros establecimientos: *“Que pudiésemos compartir experiencias enriquecedoras que han permitido mejorar los resultados académicos en otros colegios, obtener buenas ideas y replicarlas”*.

Más y mejor fiscalización. Si bien hay un número menor de directores que sugieren que *“los fiscalizadores desaparezcan, no así los asesores y los supervisores del Mineduc”*. Es más numeroso el grupo que pide mayor fiscalización (24 casos). En términos genéricos, estas sugerencias van en la línea de pedir *“mayor Fiscalización en terreno a los establecimientos para verificar si los recursos empleados son utilizados realmente en beneficio directo de los alumnos”*. Algunos sugieren que junto con el mayor control haya más apoyo técnico: *“mayor rigurosidad en la fiscalización de los recursos y un monitoreo y apoyo técnico del MINEDUC al Plan de Mejoramiento”*. Otros directores hacen hincapié en controlar la inversión de los recursos: *“La evaluación o fiscalización de la evidencias en que se han gastado los recursos no es lo suficiente minuciosa para verificar la realidad de los costos que en muchas oportunidades es más valorado en las facturas de lo que corresponde”*.

Ajustar exigencias a la realidad específica de cada establecimiento. Los directores consideran que una única normativa y condiciones de funcionamiento del programa SEP, va en perjuicio de su establecimiento: *“Consideramos que sería un beneficio el tener mayor libertad para la elaboración del plan de mejoramiento, pues nos parece muy importante la posibilidad de poder centrar las acciones en las áreas que cada colegio considere más urgentes en relación a su propia realidad y así poder abordar y enfocar sus acciones en aquellos aspectos”*; *“cada Unidad Educativa es una realidad diferente y solo el colegio puede fijarse metas de acuerdo a lo que tiene”*. Todos estos directores piden cambios en la línea de simplificar y de hacer menos exigente la rendición de cuentas y la elaboración del PME: *“Alivianar la enorme carga de obligaciones administrativas que impone el desarrollo de este programa. Por ejemplo, en relación a la cuestión económica. Dar más espacio a la autonomía directiva para manejar el programa”*. En algunos casos,

se consideran que son tratados injustamente o discriminados: *“las metas de rendimiento de cada establecimiento deberían ser proporcionales a los logros individuales de cada colegio y de la población de alumnos con que trabaja, ya que en un establecimiento educacional como el que dirijo que esta apuntado a trabajar con alumnos que presentan NEE permanente y transitorias sus ritmos de aprendizaje son diferentes a los de otro tipo de población”*.

Cantidad de la subvención. La última sugerencia más masiva de los directores (15 casos) es el aumento del monto de la subvención: *“Aumento en el valor de la subvención, aun cuando este nos sirve bastante, este podría acercarse más a lo que significa poder dar una educación de calidad a los sectores vulnerables”*. Junto con estos temas, que fueron los más frecuentemente mencionados, hay otros con 9 o menos menciones que consideramos igualmente necesario reportar: **Cambios y regulación del funcionamiento de las ATEs**, la imagen de estas es negativa: *“Creo que la presencia de una ATE no enriquece en nada el trabajo realizado”*, se pide regular más su funcionamiento *“Que se intervenga de alguna forma el “mercado” de las ATE para que aquellas que salgan de circulación aquellas que no logran resultados”* o se pide poder contratar asesorías fuera de la red de asistencia técnica: *“Que las capacitaciones docentes y de asistentes las pudieran realizar personas calificadas con títulos profesionales o grados académicos relacionados con los temas a capacitar y no sólo las Ates tengan este privilegio”*.

Exigencias para los apoderados, siete directores piden poner condiciones a los apoderados antes de otorgar el beneficio a sus hijos: *“Propongo que los apoderados pudieran tener algún tipo de responsabilidad asociada a su condición de prioritario, dado a que son en general los más irresponsables en cuanto a asistencia a clases y a reuniones”*; *“establecer condicionalidad de la matrícula al compromiso de los apoderados, referido a la asistencia a entrevistas y reuniones; y a la asistencia del alumno a clases”*; *“Ejercer obligatoriedad para los padres en lo básico:- enviar a sus hijos al colegio,- participar del proceso de aprendizaje de sus hijos,- asistir a entrevistas, reuniones, talleres a los que son convocados. Hasta ahora ellos perciben que sólo tienen derechos y no deberes frente a la formación de sus hijos”*, todos los comentarios, van en la línea de exigir condiciones a los apoderados, no se observan casos en que se proponga sumarlos al proceso de gestión o la toma de decisiones.

Rol de los sostenedores. En seis de los siete casos en que se mencionan los sostenedores, se afirma que se debería reducir su incidencia en la administración de los recursos: *“Que los recursos no pasaran por un Sostenedor. Que el Director junto al equipo directivo pudiera administrar y tomar decisiones en relación a los recursos SEP. Incluir al Consejo Escolar”*; *“Mayor autonomía de los equipos directivos de los colegios para utilizar los recursos SEP, que el 10% del sostenedor sea entregado a los colegios”*; en un caso más extremo, se da a entender que pueden haber casos de mala inversión de los recursos por parte del sostenedor: *“Si bien es cierto que el director, equipo directivo profesores pueden ser parte. En la realidad esto no funciona así, es solo el sostenedor quien decide cómo, cuanto y en que se invierten los recursos. - La evaluación o fiscalización de la evidencias en que se han gastado los recursos no es lo suficiente minuciosa para verificar la realidad de los costos que en muchas oportunidades es más valorado en las facturas de lo que corresponde”*.

El último tema presente, aunque solo en seis casos, es la posibilidad de **permitir mayor participación a la comunidad** en la gestión de los recursos: *“Que la decisión de la*

inversión no sea de resorte exclusivo del sostenedor. Debiera considerar a los docentes o fraccionar los montos en porcentajes de manera que uno de ellos sea elegido por docentes y niños, otro equipo directivo y otro sostenedor”; “Mayor incidencia de los equipos directivos en la toma de decisiones y gestión de los recursos asignados”.

3. Estudios de caso en 5 establecimientos particulares subvencionados.

Para la tercera etapa de trabajo se realizaron: entrevistas a directores, profesores y apoderados se seleccionaron establecimiento cuyos directores completaron la encuesta de la etapa anterior. Los criterios para seleccionar casos fueron: a) establecimientos con convenio SEP vigente; b) establecimientos de nivel socioeconómico medio, medio-alto o alto; c) director declara en la encuesta que ha habido cambios recientes en el volumen de postulantes y la composición socioeconómica; d) director declara en la encuesta que este cambio se relaciona con la participación en el programa SEP; e) el establecimiento guarda registro de todas las postulaciones de los años recientes; f) establecimiento ubicados en las regiones V, VI o XIII. Dado que escasos establecimientos cumplían con todos los criterios, la disponibilidad de información sobre los postulantes se utilizó solo como criterio referencial pero no selectivo.

En total, se accedió a cinco establecimientos, cuatro de la región metropolitana y uno de la quinta región. Un cambio importante respecto del diseño original, es que en esta etapa no se buscó contactar solo a los directores sino que también a profesores y apoderados de estos establecimientos. De este modo, se realizaron cinco entrevistas con directores, cinco grupos focales con profesores y tres grupos focales con apoderados. Las temáticas abordadas fueron a) Antecedentes de los entrevistados; b) Conocimiento sobre el programa SEP y sus objetivos; c) Rol en las decisiones que se toman en el establecimiento respecto de la implementación del programa SEP; d) Percepción de cambios en la composición social (ver anexo 3). En general, los temas son semejantes a los abordados en las dos etapas anteriores, pero esta vez se hizo particular énfasis en comprender los roles de los diversos actores y su percepción respecto de los cambios recientes de sus establecimientos.

Tabla 42. Porcentaje de alumnos prioritarios respecto de la matrícula total para primero y cuarto básico 2009-2013.

CASOS /Categoría SEP		1o Básico					4o Básico					
		2009	2010	2011	2012	2013	2009	2010	2011	2012	2013	
	Grupo GSE											
Caso 1 (C1) Emergente	Medio	47,6%	42,9%	29,0%	48,0%	67,6%	41,9%	43,2%	31,6%	57,8%	67,7%	
Caso 2 (C2) Emergente	Medio	41,4%	34,4%	36,4%	56,5%	51,6%	31,6%	30,8%	37,5%	50,0%	50,0%	
Caso 3 (C3) Emergente	Medio	36,8%	33,3%	25,6%	34,2%	48,6%	43,3%	36,0%	41,7%	34,9%	48,8%	
Caso 4 (C4) Autónomo	Medio	33,6%	32,3%	31,1%	58,3%	62,7%	29,0%	29,3%	44,0%	45,1%	58,0%	
Caso 5 (C5) Autónomo	Medio Alto	16,3%	30,2%	37,6%	33,7%	51,2%	24,5%	26,8%	27,3%	30,0%	36,5%	

Para el análisis de la información, se procedió de forma semejante a la primera etapa, transcribiendo y codificando las narraciones. La pauta de codificación se simplificó y se realizaron análisis contrastivos entre la información de los diversos establecimientos. La Tabla 42 presenta la evolución de la matrícula de estudiantes vulnerables en estos establecimientos. Como se puede observar, todos estos establecimientos tienen, al año 2013, una matrícula cercana o superior a la mitad de los nuevos admitidos, sin embargo, sus tasas de matrícula de alumnos vulnerables eran menores antes de su participación en la SEP, tal como lo demuestran las tasas de 2009 y los porcentajes actuales de cuarto año básico. Entre los establecimientos, hay tres cuya clasificación es de establecimiento emergente y dos que son establecimientos autónomos.

Todos los establecimientos visitados son independientes desde el punto de vista de la gestión, si bien algunos sostenedores están involucrados en la gestión de otros establecimientos, con trabajan en red y cada colegio administra sus recursos por sí mismo.

El establecimiento C1, es un establecimiento ubicado en un sector aislado y originalmente rural de la Región Metropolitana. En los alrededores hay parcelas, sectores agrícolas, campamentos o poblaciones surgidas a partir de tomas de terreno y proyectos inmobiliarios más recientes que han creado nuevas villas. Internamente el establecimiento es de reciente creación y ha tenido dificultades para mantener un equipo directivo estable, un profesor antiguo del establecimiento, afirma que: *“en siete años ha habido como cuatro equipos directivos...”* (C1). El establecimiento participa del programa SEP desde 2011 y es el que tenía la matrícula más alta de alumnos vulnerables antes de la firma del convenio.

El establecimiento C2 se ubica en un sector urbano de la zona sur de Santiago, en medio de grandes concentraciones de sectores residenciales, con conexión directa a avenidas que conectan la comuna con el resto de la capital. A pesar de la conectividad y su centralidad respecto de su comuna, este es el establecimiento con menor infraestructura y el más pequeño en cuanto a matrícula. La participación en el programa SEP es reciente (2011) y se relaciona directamente con la implementación de la jornada escolar completa, la directora afirma que: *“el año 2011 tomamos la SEP, la jornada escolar completa y el plan de apoyo compartido... la jornada escolar completa no es reconocida por el ministerio, por lo tanto tuvimos que asumirla como colegio, pero nos apoyamos en la SEP para eso, porque aumentamos las horas de matemáticas, de ciencias, de educación física en torno a talleres prácticos, así que comenzamos a implementar esta SEP”* (C2). Por otro lado, la directora afirma que el perfil de alumnos en su establecimiento ya era de vulnerabilidad antes de la adscripción a SEP: *“nosotros no pedimos que nuestros alumnos sean especialmente prioritarios, pero nosotros ya teníamos alumnos dentro de nuestro universo, ellos ya tenían esa condición, por lo tanto fue mucho mejor para los apoderados, que pagaban una mensualidad que no era muy alta, y que tampoco la pagaban, estar por lo menos con esta situación de gratuidad”* (C2). Esto se ratifica con los datos que muestra que ya en 2009 la tasa de alumnos vulnerables era cercana al 40%.

El establecimiento C3, al igual que el establecimiento C1 se ubica en un sector rural de la Región Metropolitana, en medio de parcelas aunque igualmente con varias poblaciones cercanas de extrema pobreza. A diferencia del establecimiento C1, cuyo nicho son grupos de mayor vulnerabilidad y que no da cuenta de haber desarrollado procesos de selección

en el pasado, el establecimiento C3 sí ha sido más selectivo en el pasado, con un copago cercano a \$25.000, tiene como meta el poder recibir estudiantes de todos los grupos sociales, no solo de grupos vulnerables.

Respecto del establecimiento C4 este se instala en el sector junto con la construcción de numerosas poblaciones, en uno de los sectores de mayor concentración de vulnerabilidad social del sector sur de Santiago. A pesar de ello, mantuvo por varios años un carácter selectivo, tanto por los exámenes de ingreso como por su nivel de copago (cerca de \$25.000). A pesar de ello, la alta vulnerabilidad del sector siempre fue parte del establecimiento. *“dijimos ‘hace rato que venimos atendiendo algo que no entendemos del todo, y si nosotros podemos allegar herramientas, porque de hecho ya los tenemos aquí, son nuestros alumnos, están hace..’ y no estamos, estamos estancados, estamos empezando a estancarnos en el tema de los resultados, y por otro lado hay una serie de problemáticas que venían asociadas con estos estudiantes, que nosotros no estábamos acostumbrados a trabajar, o sea, el tema de la alta vulnerabilidad en temas de drogas, de alcohol, de violencia intrafamiliar...”* (C4). Esta situación se refleja en la evolución de la tasa de matrícula de estudiantes vulnerables que se ha duplicado en el periodo SEP.

El quinto caso es el del establecimiento que tenía menos matrícula de estudiantes vulnerables antes de su firma del convenio SEP. Se trata de un establecimiento ubicado al interior de la Quinta Región, en una zona históricamente rural pero que comienza a cambiar sus dinámicas a formas más propias del sector urbano. El establecimiento tiene gran prestigio en la zona y solía ser altamente selectivo. Se cobra copago (cerca de \$52.000), por esta vía era excluyente para familia de escasos recursos. Un profesor nos describe una situación que, dice, solía ocurrir: *“...antiguamente [los apoderados] llegaba mintiendo ¿ya? Para poder entrar, por el temor de ser prioritario, que el colegio te cerrara las puertas... mucha de esa gente luchaba por entrar acá al colegio...”* (C5). En este caso el director afirma que la decisión de incorporarse al programa SEP: *“Fue una decisión más bien consecuente con nuestra forma de ver la educación”* (C5). Tanto este establecimiento como el establecimiento C4 son autónomos respecto de su clasificación SEP, lo cual se traduce en diferencias que detallaremos en los resultados del trabajo de campo que presentamos a continuación.

1. La SEP en las escuelas

1.1. Conocimiento sobre los objetivos y propuestas del programa SEP

1.1.1. Profesores

En todos los establecimientos los profesores están informados de que se recibe subvención escolar preferencial, pero ante la pregunta sobre qué es el programa SEP, las respuestas son diversas, en la mayoría de los casos los profesores dan cuenta de conocimientos generales y poco precisos, por ejemplo, en un establecimiento, los docentes afirman que la SEP son *“recursos extra que se deben utilizar solamente con los alumnos para el beneficio de ellos...”* (C1), otro docente agrega que *“...con eso también se paga a los profesores para que hayan más talleres deportivos, taller de reforzamiento...”* (C1). En otro de los establecimientos la única respuesta que una profesora logra elaborar es: *“son recursos otorgados a los colegios para implementar la metodología, para comprar materiales que sean necesarios como para mejorar la calidad del aprendizaje”* (C2).

En los establecimientos históricamente más selectivos, los profesores elaboran más sus respuestas. En un caso una profesora afirma que lo que se sabe entre los profesores respecto de la SEP es: “... *lo que se sabe de todos como culturalmente es que llega más plata, ese es como la primera cosa que todos tienen claro y que es poder invertirla para nivelar los que están más bajo en la parte social, sociocultural. Poder integrar niños... al colegio... que no estén en desventaja*” (C5); otra profesora complementa: “... *la ley SEP es una inyección de recursos que se les da a los establecimientos... esto va orientado a los alumnos prioritarios ¿ya? que los han relacionado con lo que es la parte económica, porque antiguamente acá el niño que estaba acá pagaba, pagaba su mensualidad ... hay niños que a lo mejor le costaba por su pobreza cultural, su capital cultural, y ahora tienen la posibilidad de entrar al colegio sin pagar, sin pagar acá al colegio. Nosotros hemos tenido la experiencia de niños que les cuesta mucho, ahí se inyectan recursos a los reforzamientos, se contrató a psicopedagoga que cuando llegamos acá no había, y no era necesario tampoco en esa época*” (C5).

En el establecimiento (C4) una docente dice: “... *la SEP es la subvención escolar preferencial, la idea es darle las mismas oportunidades a los niños vulnerables en cuanto a la educación, por eso ellos pueden postular a estos colegios como nosotros, que somos SEP, y estudiar gratis y tener la posibilidad, reitero, de todo lo que nosotros podemos entregar, que quizás en otro lado no podrían recibirlo. Además se les apoya con materiales, tienen becas de alimentación, hay hartas cosas más que han sido muy buenas, que son unos fondos que están especialmente dirigidos, que los envía el gobierno, para estos niños*” (C4), otra docente agrega: “... *esos fondos también se utilizan en material ya sea físico, también, de forma, por ejemplo a la psicóloga, psicopedagoga, que se trabaja, o sea, con ese dinero se pagan estas horas, más los talleres extracurriculares que también se imparten*” (C4).

Solo en uno de los establecimientos los profesores jefes dicen trabajar con una lista de quienes son beneficiarios SEP y quienes no en su curso: “...*siempre se nos entrega una lista con ‘este es prioritario, este no, vulnerable’*” (C3), esto tendría la finalidad de conocer “... *los recursos que tiene que utilizar cada chico, porque hay un chico que tiene muchos recursos y uno que tiene dificultades en comprar algún material...*” otro profesor agrega: “O *por ejemplo de repente llegan operaciones de salud... se va a ver a alumnos que tengan problemas dentales, problemas a la vista, entonces uno de acuerdo... a ese panorama que uno tiene, va mandando niños...*” (C3). En los otros establecimientos esta información se centraliza a nivel administrativo o en forma indirecta: “Se *maneja* [la información], *pero no se da a conocer en forma particular, sino que se conoce por alguna instancia en la cual uno empieza a averiguar*” (C2).

Respecto del uso de los recursos, los profesores tienen poco conocimiento, no saben en qué se pueden gastar o no los fondos SEP según el marco legal y no saben con exactitud cómo se invierte estos recursos en sus establecimientos. Al interrogarlos sobre este tema, en un establecimiento una docente responde: “*Nosotras somos profesoras de aula no más, no sabemos... la parte administrativa*” esta misma docente, ante una descripción de gastos en materiales para las asistentes de aula hecha por la jefa de UTP, comenta: “*No sabía, no sabía que eran... mira como uno se va enterando...*” (C5). Este mismo establecimiento otra docente pregunta a los investigadores y a sus colegas si es

posible invertir estos recursos en material de audio para sus clases de idioma: *“Pero si uno, o sea, ¿hay como una lista de necesidades o qué? Por ejemplo en el caso de [idioma extranjero], no sé po, una radio, una cosa así. Si yo tengo esa necesidad...”* (C5).

1.1.2. Apoderados

Los apoderados tienen un **conocimiento impreciso y vago de los objetivos de la ley SEP**, se repiten ideas como ayudar a niños de riesgo social, vulnerables o de menores recursos *“...es como un programa de integración para niños vulnerables”* (C5); *“niños vulnerables que tengan acceso a una mejor educación, porque comúnmente, o sea, con lo que se ve, colegios municipales de repente no tienen el mismo acceso que un colegio subvencionado”* (C4). En otros casos simplemente se desconoce de qué se trata: *“Yo la verdad es que no manejo mucha información, pero... lo que yo sé que en los dos cursos de mi hija hay muchos niños de esos”* (C5); En el establecimiento con mayor vulnerabilidad (C1) los apoderados solo asociaban el programa SEP con el término “prioritario” pero no nos explicaron qué significaba este término para ellas. Los docentes de este mismo establecimiento afirman que los apoderados no eligen matricular en él a sus hijos debido a la SEP porque *“no tienen idea”* y *“son muy poco informados”* (C1), otro docente agrega que: *“muchas veces no saben ni siquiera que son prioritarios, solamente les interesa el proyecto de integración”* (C1).

En las tres conversaciones con apoderados, el equipo de investigación fue consultado por los apoderados sobre el programa SEP, ante lo cual se dedicó un momento al cierre de los grupos focales para resolver algunas dudas.

Igualmente poco preciso es el **conocimiento sobre cómo se accede a la condición de prioritario** y cuáles son los beneficios, se menciona la “encuesta”, la JUNAEB, la Ficha de Protección Social y la municipalidad como intermediaria: *“me hicieron a mí los trámites para la municipalidad y todo eso, por mi encuesta, y mi encuesta es súper baja, entonces eso me ayudó a que después salieran todos programa SEP”* (C4). Otros apoderados nos dicen respecto de cómo supo que su hija era beneficiaria: *“que nunca consulté, yo cuando llegué, por ejemplo, yo la matriculé pero no sabía de ese asunto, nada”* (C1); *“Que la verdad es que no sé por qué llegué al programa, llegaron unos informes acá de mis hijos y estaban en el programa. Supongo yo porque el más chiquito estuvo en una JUNJI y de ahí tienen que haber sacado los datos”* (C5).

Respecto de la definición de la condición de prioritario, la constante en las tres conversaciones con apoderados fue su **convicción de que hay casos en que se beneficia a familias que no necesitarían esta “ayuda”**: *“Sí, hay familias que sí, que sí, pero hay otros que... otros que no y que uno sabe, o sea uno conoce... que son realidades adulteradas en el sistema”* (C4).

La solución prevista por los apoderados para esta situación pasa por **atribuirle a los establecimientos y sus apoderados la capacidad de decidir sobre el beneficio**: *“nosotros conocemos el entorno, conocemos los vecinos, conocemos a las familias”* (C4); *“No me cabe mucho en la cabeza que venga eso, vengan seleccionados esos niños de otros lados, yo creo que le correspondería al colegio seleccionar”* (C4). Se suma a esto un caso en que **una apoderada nos afirma que de sus dos hijos, uno es beneficiario SEP y el otro no**: *“...a mí me salió el caso que [nombre hijo menor] no va a ser prioritario...Porque este año, el [nombre hijo mayor] pre kínder y kínder fue prioritario, y*

este año matriculé al de pre kínder y no me salió como prioritario. Voy a tener que pagar los veinte mil pesos de ¿qué es lo que era? De insumos” (C1).

Internamente, la **comunicación sobre el programa** y sus beneficios no es fluida en la mayoría de los casos, se menciona el Consejo Escolar como medio de difusión de información y al equipo de secretaría y administración “... *me dicen [en secretaría] ‘deme el RUT’, y les doy el RUT, dice pero sus hijos son prioritarios, pueden venir... fue como bien, feliz, siquiera puro preocuparse de comprar los uniformes” (C1).* El tópico más común es el desconocimiento, tanto de la condición de prioritario como de los derechos específicos para los alumnos beneficiarios SEP “*Yo lo que no sé realmente, ... cuáles son los beneficios aparte, o sea, de no pagar cosas así, porque yo, bueno, hace muy poco me enteré que, o sea yo nunca ... mismo lugar del colegio que llegan materiales para niños prioritarios, y son, nunca supe nada po” (C4); “por lo que yo tengo entendido como que la gente alguna está y después sale, no es cómo así como fijo para algunas familias” (C5).* Por otro lado, el hecho de que la decisión sobre la condición de prioritario está centralizada, tiene como consecuencia que **los establecimientos no se sienten mayormente responsables de acompañar y orientar a los apoderados**, un director afirmó que contestaba a sus apoderados: “...*si usted quiere, métase, averigüe, usted es la que tiene que ir a apelar al ministerio si perdió su condición de prioritario, pero eso lo tiene que hacer usted, no lo tengo que hacer yo, ni yo tampoco tengo que informarle” (C1).* En otro de los casos, se destaca a la Agenda Escolar (financiada por SEP) como un medio de comunicación fundamental: “...*trae los reglamentos, trae los proyectos que tenemos, cómo opera el seguro escolar, aquí está el proyecto curricular, evaluación... también vienen todas las actividades que van por calendario, que en el fondo, si se hace ‘en qué se gasta como con la SEP’, entonces en el fondo aquí ya te va quedando como claro...” (C4).*

1.2. Utilización de los recursos

Los establecimientos estudiados establecen **diferentes focos para invertir los recursos** recibidos por medio de la SEP.

En el establecimiento C1, el director afirma que la SEP ha permitido **suplir los fondos que se recaudan vía copago**: “*Por copago, que lo único que financian es la luz y el agua ¿ya? Así que la SEP en ese sentido a nosotros nos ha ayudado bastante. Nos ha permitido mejorar prácticas pedagógicas, nos ha permitido contratar personal... principalmente la SEP ¿qué viene a ser? Viene a suplir un poco, cubrir todo aquello aporte económico que no hacen los apoderados porque ellos no pagan [el copago del establecimiento]” (C1).* En este establecimiento los profesores mencionan varios ítems en que se ha notado una diferencia respecto de la disponibilidad de recursos a partir de la firma del convenio SEP. Mencionan la implementación de fotocopiadora, sala interactiva, “datas” y la biblioteca; el profesor de educación física agrega: “*En mi área se notó harto el cambio porque antes no teníamos muchos recursos... llegaron muchos recursos en aspecto material deportivo... balones, petos, trampolín, minitramp... caballete” (C1),* otra profesora agrega que: “*También se ha hecho la sala de ciencias, todo lo que es tecnología se ha mejorado bastante” (C1).* Junto con esto, los profesores también afirman haber participado en capacitaciones de primeros auxilios, evaluación liderazgo educativo y lecto-escritura.

En el establecimiento C2, se ha invertido en financiar **talleres y actividades extra programáticas** que a su vez han permitido la instalación en el establecimiento de la jornada escolar completa, además de ello, la directora afirma que *“pudimos obtener materiales, apoyo tecnológico, recursos en general, didácticos, tecnológicos, de oficina, que nosotros no teníamos”* (C2). Además, **la directora afirma que se ha invertido en capacitación para los docentes**: *“Hemos capacitado a los docentes, hemos mejorado nuestro sistema de evaluación a través de cursos y capacitaciones, elaboración de instrumentos de evaluación, hemos trabajado en convivencia escolar tomando capacitaciones en resolución de conflictos, desarrollo de habilidades cognitivas, método Singapur, todo lo que los docentes, las deficiencias que nosotros hemos ido notando en docentes”*(C2). Esto resulta un tanto contradictorio con el hecho de que cuando le preguntamos a los profesores sobre si participaron en la decisión de firmar el convenio, la directora, que se mantuvo presente en la conversación, afirma *“es que la mayoría son nuevos”* (C2).

En el establecimiento C3, los profesores informan que **se “trabaja con fondos SEP” en asistentes de la educación, proyectos deportivos, talleres de futbol y gimnasia** y se han comprado los equipos para estas actividades. Además, se financia *“un proyecto súper grande acá en el colegio que es el festival de teatro”* (C3). El director complementa esta información diciendo que *“Aquí lo que más se gasta plata es en talleres”* (C3) y detallando que los talleres que se imparten en el colegio son de carácter obligatorio, parte de “la malla curricular” y que hay diversos tópicos: *“desde séptimo para arriba, los alumnos pueden elegir una gama de dieciséis talleres... hay, de los deportivos hay voleibol, hándbol, fútbol, básquetbol, atletismo, hay medio ambiente, taller tecnológico, hay cocina, hay taller formación para el trabajo... hay talleres de carpintería... de orfebrería...”* (C3). El director también menciona la compra de un bus escolar que “por ahí esta” porque se averió y no ha sido reparado.

Por otra parte, ante la consulta por **capacitaciones para los docentes**, estos dicen haber recibido **solo una en el marco del financiamiento SEP**: *“Tuvimos uno [curso]... del constructivismo, ese fue por SEP”* (C3), en seguida los profesores manifiestan su interés por recibir más oportunidades de capacitación: *“en todo ámbito, didáctico, de salud también, como dicen, primeros auxilios”* (C1). Ante esta demanda, un coordinador presente en la reunión afirma que en el establecimiento no se invierte en capacitación por la alta tasa de *“rotación docente... Hay un cambio que debe equivaler como al 40%, este año lo más probable es que no sea tan potente, pero hay en años en que ha sido así permanentemente, entonces es complejo capacitar”* (C3).

En el establecimiento C4 se han invertido **importantes recursos en reforzar su equipo de profesionales no docentes**: *“Hoy día somos casi cien [funcionarios] entonces igual hay un cambio. O sea prácticamente se duplica...”* (C4), se menciona que se han contratado más inspectores, más asistentes de aula, profesores de reemplazo, psicopedagogas y psicólogas, para el proyecto 2015 se espera contratar un asistente social que ayude con el seguimiento de los alumnos. Respecto de posibles gastos futuros, la directora afirma que su intención es reforzar este tipo de gastos, puesto que pasada una etapa inicial en que se gastó en recursos didácticos y tecnológicos, se considera clave el poder contar con un equipo consolidado: *“los medios son medios que o sea si ya compré la tele este año, no necesito comprarla al año siguiente. Si la cuida además, debería permanecer harto rato, entonces como que de repente al año, como que hay ideas que tú te sentís como un poco frenado porque lo que tú requieres para el niño*

vulnerable, es el equipo multiprofesional, el equipo multidisciplinario” (C4). Se mencionan también mejoras implementadas en el laboratorio de ciencias, la biblioteca, libros para los alumnos, talleres de reforzamiento, talento, extracurriculares, salidas pedagógicas y apoyo de personal para la gestión, se trabajó en años previos con una ATE pero no se continúa con ello en el presente.

La directora nos describe dos programas, una actividad de fomento de la asistencia y otra de prevención de la deserción, la primera financiada con fondos SEP: “... *hay una asistencia del curso, digamos, del 90% y después se sortea una tablet entre los estudiantes que tuvieron el cien por ciento de asistencia en ese mes... la meta están en el 96%, pero los para abajo, que no sé, los pre kínder, los kínder, primero y segundo básico, la meta está en el 90%... me ha dado resultados eso, y eso también se financia con SEP*” (C4). La actividad de prevención de la deserción consiste en un bono de peluquería gracias a un convenio con una cadena de peluquerías.

En el establecimiento C5, el director afirma que **el gasto mayor ha sido en personal y en el desarrollo de talleres de reforzamiento**, en “más profesionales”, “más profesores” y “recursos humanos” (C5), también se menciona la compra de dos fotocopiadoras, retroproyectoras y pantallas interactivas. Respecto de estas últimas, habrían “*algunas personas que lo están usando hartito*” (C5) y se estaría capacitando al resto del personal para mejorar su uso. Los profesores detallan más el trabajo específico de los profesores contratados por ley SEP, que sería el reforzamiento en áreas específicas del currículo, una profesora describe la estrategia “*se hace diagnóstico primero, para ver en qué condiciones están los niños, después de eso se establecen reforzamientos, si se necesitan psicopedagogas, muchas, muchas estrategias, claro, se paga a profesores con horas para que refuercen, en algunos casos, en otros lo hacemos dentro de nuestras horas, y así comenzamos con todas las asignaturas*” (C5); otra profesora menciona que las asignaturas en que se desarrolla este trabajo son: “*uno comienza con lenguaje y después el próximo año matemáticas, es cíclico*” (C5). Por otro lado, una apoderada describe el **alto nivel de exigencia que este foco en el rendimiento académico supone para los alumnos**: “*al más chico, al mío, le cuesta mucho y él está en reforzamiento. Si sale a las cuatro y media se tiene que quedar a reforzamiento, sale a las cinco y media y llega a las seis y media, siete, o sea son doce horas, y llegar a hacer tareas*” (C5). En este establecimiento, también se invirtió en la asesoría de una ATE los tres primeros años del convenio, solo el presente año se prescindió de ella: “*...si no hubiésemos tenido ATE ese primer año, yo creo que habiéramos terminado todos con licencia psiquiátrica ¿ya? Pero en tres años aprendimos hartito...*” (C5).

1.2.1. Principales dificultades asociadas a la participación en la SEP

Al consultar a los directores sobre las dificultades que han encontrado, se identifican dos grandes temas, en primer lugar, **dificultades asociadas al trabajo con familias y alumnos con mayores dificultades para seguir el ritmo escolar**. En segundo lugar, **las dificultades de gestión del convenio**.

Respecto de la primera, se hacen afirmaciones como “*los alumnos todos tienen que tener los mismos derechos, pero en realidad tampoco todos tienen el mismo capital sociocultural*” (C1). También se asocia estas dificultades con el **trabajo de los profesores con los alumnos**: “*yo diría que la dificultad más grande está en que los profesores asuman que tienen niños distintos en la sala de clases*” (C5); “*nuestro*

profesorado no está preparado para este tipo de alumnos... estaba acostumbrado a un perfil más... el niño que se portaba bien, el niño ordenadito, que tú le dabas la tarea y te llegaba con la tarea subrayadita... ahora los niños no hacen la tarea, la mamá no les revisó la mochila, estamos hablando de niños con falta de respeto, que eso nunca se ha visto en el colegio” (C5).

Respecto de las dificultades de gestión, es común entre los directores el hablar de su **participación en la SEP como un proceso de aprendizaje**: “... generalmente uno no tiene el acceso a recursos así... lo otro es el control además, y en lo que se puede gastar, entonces ahí hay que aprender a priorizar, hay que aprender varias cosas” (C3); “en ese tiempo [2010, cuando se postula] también la SEP era súper distinto a como es ahora. La plataforma era distinta, cómo formular las acciones era distinto, cómo guiarte era distinto, y en realidad nosotros siempre hemos tenido que aprender sobre la marcha” (C1). En este contexto se identifican varios ítems que ha sido complejo aprender a gestionar.

Por ejemplo, **es recurrente la mención de la plataforma de gestión como una fuente de dificultades**. : “...estos dos últimos años la plataforma, si bien es lenta, que tiene todas estas cosas que son lo más desagradable que hay, porque empezar a trabajar en la plataforma es como un apostolado, porque tú decís ‘pucha cuándo voy a poder terminar de meter mi dato’. Los datos además tienes que consolidar mucho dato para llegar a meter ese dato ahí, por lo tanto es un esfuerzo importante” (C4)

Junto con esto, también se habla de la **falta de apoyo y retroalimentación por parte del ministerio**: “te llegan unos manuales para que tú vayas desarrollando el proyecto, pero tú siempre los lees muchas veces, los conversas con tu equipo, los hablas, ves cuál es la necesidad y qué se yo, pero no tienes una retroalimentación de poder saber si esa planificación que tú hiciste está como ‘aprobada’ ” (C4). Refiriéndose a la implementación de una “acción” que consistiría en dar bonos por logros SIMCE a los profesores del establecimiento, una directora afirma: “aunque yo lo tengo en mi plan... yo lo doy por entendido que si nadie me objeta el plan, está correcto, pero en el fondo como que te falta esa retroalimentación”.

Otro director menciona que ha sido difícil la **utilización de los recursos tecnológicos ya adquiridos**: “... que tenemos una pizarras interactivas que nunca las hemos usado, hicimos el curso, hicimos todo... o sea y tengo arrumbadas las cosas y tengo que saber cuidarla porque vienen a revisarlas” (C3).

En varios casos, se menciona la **mayor interacción con la justicia u organismos como el SENAME** o la ODE como una dificultad no prevista: “La ley dice que cuando hay un proceso en un colegio particular subvencionado nosotros nos vamos a la justicia ordinaria, a la fiscalía, al tiro” (C1); “tenemos que hacer mucho informe ahora pal juzgado... Yo tengo que responder mucho, hacer muchos oficios” (C5).

1.2.1. Principales logros gracias a la SEP

La recepción positiva de la SEP es unánime, no se registraron casos en que algún entrevistado manifestara su rechazo a la SEP, ni siquiera en los grupos focales con apoderados. Directores y profesores aceptan la SEP como un programa que ya es parte de sus establecimientos y no hay casos en los que se esté pensando en terminar con el convenio. Como ya se mencionó, cada establecimiento fija prioridades específicas para el uso de los recursos de acuerdo con sus metas. En términos generales, se pueden

mencionar como logros el desarrollo y fortalecimiento de equipos profesionales multidisciplinares, el financiamiento de actividades extra programáticas, el soporte general para el funcionamiento del establecimiento: “... creo que la SEP ha venido a solucionarnos varias deficiencias que como colegio nosotros no podíamos financiar” (C1); “yo creo que sin esos fondos, este colegio no sería lo que es ahora, eso es cierto, o sea ha ayudado a surgir harto el colegio, pero yo tengo la percepción que no todo el dinero es utilizado para lo que nosotros decimos” (C3). Finalmente cabe mencionar la incorporación de recursos tecnológicos al trabajo docente “... en la parte tecnológica es súper motivador para los niños trabajar con estos medios tecnológicos en la sala... Y el tema de las salidas pedagógicas la parte cultural principalmente también, también eso ha sido muy positivo para ellos” (C2).

1.3. Rol en las decisiones

En concordancia con los resultados previos, **los actores principales de la decisión de continuar participando en la SEP son los directores y sostenedores**. Según los primeros el trato con los dueños de los establecimientos sería directo y poco jerárquico: “en la decisión propiamente tal, final, está el equipo directivo y esto se lleva a los sostenedores, a los dueños del colegio, y ellos me dan la ratificación final... yo reporto a los sostenedores del colegio con un informe mensual y tengo una reunión mensual para ir a defender como mi informe, las cuatro áreas de la SEP” (C4); “...el sostenedor nos da libertad, me da libertad. Para todo lo que sea necesidades pedagógicas... o sea, ¿qué necesita? Ni siquiera me dice, o sea yo con el equipo trabajamos, ya tantos profesores de apoyo SEP, las psicopedagogas, tantas horas, pa, pa, y le presentamos. Nunca ha dicho no” (C5).

Respecto de los profesores en un caso solo se les informa de la continuidad del convenio: “...más que consultar si se conversó [con los profesores] digamos que íbamos a continuar en la SEP porque se ve como un proceso casi natural, porque o si no tú tendrías que decir... que todas estas acciones que se vienen haciendo desaparecen” (C4). En otro caso, el director ejemplifica la situación dando cuenta de que **el margen de participación de los profesores respecto de las inversiones es bajo**: “nos pasó ahora, por ejemplo cuando hicimos el proyecto para este otro año, habían profesores que querían gastar más ellos y teníamos un poco porcentaje para gastar po, porque la plata estaban decididas ya po, si no tendríamos que haber sacado talleres, tendríamos que haber comprado menos materiales, y los profesores no captan eso” (C3). Los profesores de otros establecimientos afirman que solo se enteraron de la participación de su establecimiento en el programa SEP cuando “ya estaba tomada la decisión” (C5) o “cuando ya se estaba ejecutando” (C1); aquí mismo habría una reunión informativa anual a la que asisten dos representantes de los profesores, pero la cual no tienen tiempo para preparar ni tampoco para comunicar posteriormente los acuerdos a sus colegas: “el problema es que, no sé, nos avisan ‘oye, en tres días más es la reunión’, entonces uno tiene poco tiempo pa juntarse con los colegas, de partida” (C1), otra profesora agrega: “después de las reuniones tampoco le dan el tiempo a nuestros representantes que nos comuniquen de qué se habló, no hay mucho tiempo para eso” (C1). En un cuarto caso, la instancia de participación de los profesores es la entrega de un listado de materiales con lo que necesitan para el año: “Cada uno puede dar un listado... en cuanto a los materiales o los recursos que necesite” (C2). **Solo un establecimiento tiene establecido un conducto regular para que los profesores presenten proyectos que pueden ser financiados por medio de recursos SEP**: “[el establecimiento] está dividido en tres niveles, de pre

kínder a segundo nivel menor, de tercero a sexto nivel medio, y de séptimo a cuarto medio nivel mayor. Cada uno tiene una coordinadora... nosotros accedemos, sobre todo... a las coordinadoras, entonces ese es el camino, digamos ¿ya? Y lo postula [el proyecto]" (C4); otra profesora agrega: "las personas que tienen ideas para esto, siempre son bien acogidas, y así se gestan los talleres, muchas veces" (C4). Las profesoras dicen también contar con apoyo para capacitaciones y asistencia a seminarios: "... todos los años tenemos capacitación... nos envían a seminarios, todo lo que nos sirva para lo que estamos nosotros realizando, (D: se nos acepta) se nos ayuda al perfeccionamiento, sí" (C4).

Respecto de los apoderados, su nivel de participación es diverso aunque siempre esencialmente informativo. En dos de los establecimientos los apoderados solo se enteran indirecta e informalmente de la existencia del programa: *"yo lo único que sé es que las mamás firman, no tengo idea por qué firman, pero hay un listado de niños que la mamá le dicen que tienen que firmar porque son como prioritarios o pertenecen a ese cuento, es lo único que yo sé"* (C5). Hay un solo caso en que las apoderadas afirman recibir información sistemática de las actividades realizadas o por realizar a través del consejo escolar *"Ahí nosotros nos informamos"* (C4), los apoderados del establecimiento C4 afirman que ellos pueden opinar sobre el plan de trabajo, expresar su acuerdo o desacuerdo y que su opinión sí es tomada en cuenta.

1.4. Sugerencias para mejorar impacto de la SEP

Los tópicos surgidos ante la posibilidad de implementar cambios en el programa, son semejantes a los ya identificados. En primer lugar, se menciona la necesidad de incorporar **mejoras en el sistema de identificación de alumnos prioritarios**, un grupo de apoderadas afirma que la identificación de alumnos prioritarios se haga a través de un sistema, ya que *"el sistema no son las realidades. Uno conoce las realidades de los vecinos"* (C4), otra apoderada agrega: *"Mi realidad tampoco es esa la que sale en el papel"* (C4). En la misma línea, un director critica la permanente actualización de las listas: *"el ministerio tira al año como cinco o seis listas de alumnos prioritarios, tú partís enero con una lista, después marzo te dan otra lista, en abril te dan otra, después en julio te dan otra, y en octubre te dan otra, entonces también ¿cómo uno puede mejorar optimizar o adelantarse?"* (C1).

Un segundo tópico mencionado es la posibilidad de **flexibilizar el uso de los recursos**, en particular, para el **financiamiento vía SEP de mejoras de sueldo y condiciones laborales para los docentes**, así lo afirma uno de los directores, quien agrega que *"para mí la educación se mejora con los profesores"* (C3). Otra directora agrega: *"en temas de docentes, por ejemplo, poder tomar mayores horas en poder pagar personal, porque existe el 50% que no puede financiar, que fuese más amplio eso también, porque llega un minuto de la SEP en que uno ya ha invertido en muchas otras cosas... lo demás es simplemente renovar material, mantención que se yo, pero los docentes no po, ahí quedamos cortos siempre, creo que necesitamos aún más o podríamos hacer más cosas"* (C2). **Los docentes**, por su parte, son conscientes de la poca participación que tienen en la toma de decisiones y esperan tener **mayor participación**: *"tomar una opinión a nosotros profesores, pa lo que necesitamos realmente, los recursos... Creo que sería lo más importante"* (C1), otra docente agrega: *"... tomarnos en cuenta al momento de decidir*

*las acciones que se van a hacer con lo que es SEP” (C1). En el establecimiento C4 las docentes mencionan mejores sueldos para los profesores e inversión en perfeccionamiento de postgrado, también hablan en inversión en infraestructura para mejorar su establecimiento. En el establecimiento C2 los profesores hacen hincapié en la falta de tiempo para preparar actividades “*hay actividades muy bonitas que uno puede hacer, pero para eso hay que preparar materiales, hay que tener tiempo... o sea nosotros, o sea nos pagan súper poco, tenemos un horario súper corto y dentro de ese horario no podemos hacer todas las cosas, es que no se puede hacer todo lo que uno quisiera hacer” (C1).**

Un último tema mencionado es la necesidad de **mejoras en la fiscalización, gestión central y la plataforma**: “la SEP debería supervisarse mucho más, con mucho más, yo podría decirle a la SEP debería ser mucho más al hueso... no deberían dejarse pasar tres o cuatro años para supervisar la SEP” (C1).

1.5. Cambios en la labor de profesores y directores

Tanto profesores como directores ven dos grandes cambios en su labor desde que su establecimiento participa en la SEP, el aumento de las tareas administrativas y la mayor dificultad para interactuar con alumnos y sus familias.

El primer tema que surge la **mayor carga administrativa**: “*Tenemos niños intervenidos, mucha violencia intrafamiliar, tenemos muchos casos de padres que no se pueden acercar... tenemos que hacer mucho informe ahora pal juzgado... Yo tengo que responder mucho, hacer muchos oficios” (C5); “[mi trabajo] de directora en un doscientos por ciento, eso sí, sí eso sí tengo que reconocer que es mucho el trabajo” (C2);* la jefa de UTP de otro establecimiento dice: “*Nosotros teníamos ATE antiguamente y no tenemos, y todo ese trabajo que hacía un ATE lo hacemos nosotras, entonces como tú verás, si tú me hablas si para mí ha cambiado, el 1000% en cuanto trabajo” (C5).*

Los profesores también declaran tener mayor carga de trabajo administrativo: “*los docentes tienen un sistema de planificación que es súper riguroso... necesitan mucho tiempo para trabajar eso, ellos hacen inicio, desarrollo, cierre, planificaciones diarias” (C2).* Respecto del mismo tema, en otro establecimiento un docente afirma que “*Sí, por ejemplo a mí me piden un listado de los alumnos que vienen a los talleres, porque los talleres me los pagan por SEP... Entonces eso ya es un libro aparte...*” otro agrega que “*para gestionar proyectos también, si se va a ver con platas de la SEP o si no, porque con SEP es más tiempo” (C1).*

El segundo tema recurrente y el que parece ser más complejo de resolver es el **cambio en la responsabilidad de las familias** frente a la educación de sus hijos y la **necesidad de que los profesores se adapten a estudiantes y familias con los cuales es más complejo trabajar**: “*Un niño vulnerable, en los niveles mayores sobre todo, es un niño bien desafiante... entonces el profe en una primera etapa, los primeros años sobre todo, tenía esta sensación de ‘chuta, esto de habernos involucrado en la SEP, que parecía tan maravilloso porque íbamos a recibir todos estos recursos, significó también un montón de trabajo asociado” (C4).* En el mismo establecimiento, un grupo de profesores nos dice que “*uno ha visto el, como la metamorfosis de los estudiantes que estaban sin SEP y después con SEP, cómo se va cambiando... los niños en general son más vulnerables,*

tienen mayores problemas emocionales, económicos de relaciones con sus papás” (C4), En el mismo establecimiento, la psicopedagoga afirma que: “Nos hemos tenido que adaptar, es como que fuera otro colegio” (C4). Por su parte, un director nos dice que “Hemos tenido que trabajar mucho con los profesores, los profesores no entienden que el tipo de alumno cambió, entonces quieren seguir funcionando con el tipo de alumnos de, nosotros teníamos, la mayoría de nuestros apoderados eran profesionales. Ahora son muy pocos los hijos de profesionales que están con nosotros” (C5). En este mismo sentido, los profesores de este mismo establecimiento enumeran una serie de aspectos en los que ahora deben trabajar más, se menciona: aspectos valóricos, orientación, reforzar hábitos, modales, vocabulario, y la propia vocación del profesor. Respecto del cambio en el nivel de responsabilidad, en varios casos se identifica a los apoderados y no a los niños como responsables de esta situación: “tienes que educarlos [a los niños] en cuanto a lo que son las responsabilidades, las normas, los hábitos... no es culpa de ellos, eso es culpa de sus papás, y muchas veces sus papás miran eso como algo normal, natural” (C4); “papás que no acompañan... no siguen como la rutina académica... ni siquiera revisan... si traen los cuadernos, hay niños que no vienen ni siquiera con un cuaderno, o de repente no tienen lápices” (C5); “... al apoderado no le interesa, al apoderado no le interesa venir para acá, al apoderado cuando tú lo llamas ‘¿y para qué quiere que vaya?’... [el director cita una conversación entre apoderados:] ‘si no venís igual no te lo pueden echar porque eso dice la ley” (C1).

En dos de los casos, asociada a estas dificultades está una **mayor dificultad para mantener o mejorar los logros académicos**: *“nosotros analizamos nuestros resultados cuando recién empezamos, lo hemos bajado, es una cosa natural... en lenguaje nunca en mi vida me había pasado que yo estoy cerrando un tercero básico con doce promedios rojo en lenguaje... De esos doce, yo revisé, son ocho prioritarios, niños que los papás no están ni ahí, ni ahí” (C5). En otro caso, el director atribuye a los profesores impaciencia respecto del logro de resultados: “...el profesor, o sea educado ahora lo quiere todo altiro... quieren tener logros, quieren como meterse con algo, pero no se cree que esto es un proceso, las cosas son a largo plazo, entonces ese es el gran problema de poderles explicar a ellos que es factible hacerlo” (C3).*

Finalmente, cabe destacar que **los profesores ven en la SEP una oportunidad de desarrollo profesional**, ya sea gracias a las capacitaciones a las que tienen acceso por medio del programa, a poder contar con el apoyo de otros profesionales o por el hecho mismo de trabajar en un establecimiento con convenio SEP. En uno de los establecimientos en que más se reportó dificultad para adaptarse a los cambios percibidos como efectos de la SEP, un profesor joven destacó la posibilidad de aprendizaje que este nuevo contexto significaba para él: *“Yo no llevo tanto tiempo en el colegio pero sí puedo comparar con donde hice mi práctica profesional, que no era un colegio SEP, con este que sí es SEP, y en verdad se nota lo que dicen las colegas acá, la diferencia. Y yo encuentro que cambia la predisposición del profesor también, es como de más compromiso, y hace un profesor, y forma, yo en el sentido que puedo decir que me he formado en este colegio, a un profesor más humano”; más adelante agrega: “como que nos chocaba esa realidad y también lo humaniza más. Entonces en ese sentido... yo me estoy formando como profesor nuevo, me hace un profesor más humano y más aterrizado en la realidad que es el contexto donde está el colegio” (C4).*

2. Admisión

2.1. Características de los grados de entrada al establecimiento

En todos los establecimientos, el **curso inicial de acceso al establecimiento es pre kínder**. La apertura de estos cursos es reciente en todos los casos, en algunos se asocia con la obligatoriedad del kínder. En los colegios con mayor demanda, esto significa que ya desde kínder comienzan a ser escasas las vacantes. En uno de los casos, se ve una relación directa en la consolidación de los cursos pre-escolares como ingreso principal y la participación en la SEP: *“Antes el fuerte del ingreso estaba en primero, no estaba en pre kínder y kínder, porque pre kínder y kínder hasta antes de ser de la subvención escolar preferencial... era pagado... Ahora se quedan porque con la subvención escolar preferencial tú tienes tu beca y la mantienes siempre, digamos”* (C4). En todos los casos se permite la primera repitencia de los alumnos en el establecimiento en caso de haber una segunda repitencia se ve caso a caso *“Sí hay un momento en que tú haces como una línea”* (C4) o se deja la decisión a los apoderados del alumno (C5).

2.2. Mecanismos de postulación y ordenamiento para la matrícula

En todos los establecimientos se ordena a los postulantes por orden de llegada: *“lo hacemos por orden de llegada no más po, si eso fue lo que se nos ocurrió a nuestro genio, tómbola lo encuentro demasiado aleatorio”* (C1); **este mecanismo se complementa con la prioridad por parentesco:** *“lo que hacemos primero el tema para los ex alumnos, hermanos, los primitos, qué se yo, que ya empiezan desde antes a estar inscritos en el libro de matrículas, y luego el resto de las vacantes hacemos difusión, no hacemos proceso de selección”* (C4). **En ninguno de los casos se constata que haya mecanismos de postulación diferentes para los estudiantes prioritarios.**

Tampoco se da cuenta de que haya habido modificaciones en los mecanismos de selección producto de la SEP (a pesar de que, en todos los casos, sí se indicó esta relación al contestar la encuesta on-line), de darse estas modificaciones, **estas se asocian a los cambios legales generales respecto de la selección.** En el colegio de mayor copago (C5) y el más selectivo de la muestra, los apoderados declaran que sus hijos debieron pasar pruebas, entrevistas y presentar antecedentes pre-escolares, se afirma que este proceso se sigue aplicando. El director, por su parte, señala que ya no se aplican mecanismos selectivos. Dos otros directores afirman que se realizaban evaluaciones cuyo único fin era el diagnóstico: *“...lo que se hacía era una prueba de diagnóstica, pero que da lo mismo el resultado... ni siquiera vamos a hacer esa prueba, la vamos a hacer después de que matriculados”* (C4). En este caso el cambio aparece asociado a la Reforma Educacional en curso, en otro, se afirma que la *“LGE no te permite hacer ningún tipo de filtro, no te permite hacer ningún tipo de cobro”* (C1), en este mismo establecimiento, los apoderados dan cuenta de procesos diferentes vinculados al programa de integración: *“...es que los míos como venían con fonoaudiólogo... y le hicieron esa prueba y los dos entraron... aparte de su clase”* (C1).

2.3. Uso de mecanismos de promoción

No hay mecanismos específicos de promoción enfocados a atraer posibles beneficiarios SEP pero sí **se incluye la participación del establecimiento en el programa como una de sus características positivas en la publicidad regular:** (carteles, trípticos, volantes)

“tengo dos personas que son mis secretarias, que van a las ferias libres que quedan por aquí en el sector y van y reparten los dípticos y los volantes... nosotros publicamos lo del tema de la SEP... ponemos que tenemos subvención escolar preferencial” (C4). En otros establecimientos no se realiza publicidad puesto que se considera que sus resultados y su imagen pública es su mejor medio para darse a conocer: *“...si tú trabajas bien, a la larga ahí está la propaganda del colegio. Nosotros hacemos viaje a la nieve, vamos a Valparaíso, hacemos muchas actividades distintas”* (C3); *“La única propaganda que hicimos este año, fue en marzo, publicar la lista de los... treinta y tantos niños que quedaron en las universidades tradicionales”* (C5).

Otras instancias de presentación a la comunidad se dan en el marco del proceso mismo de postulación, en que se organizan **reuniones de inducción con las familias postulantes para dar a conocer el PEI del establecimiento**, allí se menciona a la SEP, nuevamente como uno de los beneficios del establecimiento para los futuros alumnos: *“...hacemos como un pre ingreso de todo el que está interesado, que venga... ahí se ponen como los beneficios.... Por ejemplo inglés desde primero básico, apoyo de asistentes de pre kínder a cuarto... Evaluación externa del MIDE, que eso es SEP, clases con medios audiovisual, es SEP, sala de informática SEP. Todos estos beneficios son SEP, apoyo de psicólogos, fonoaudiólogos y todo lo demás”* (C4).

2.4. Volumen de postulantes

2.4.1. Cambios en el volumen de postulantes

Históricamente, el volumen de postulantes es distinto para cada establecimiento, en uno el director lo define como fluctuante: *“Nuestra matrícula siempre ha sido fluctuante, al igual que nuestros resultados SIMCE... aquí nosotros no podemos hablar de tendencias a la baja o tendencias al alza, porque siempre han sido fluctuantes... en la del SIMCE anterior a ti te entregaron una cartilla y te decían 18 colegios en la comuna, nosotros éramos el 17”* (C1). En otro caso, la matrícula tenía, en años previos a la SEP, una tendencia a la baja: *“En algún momento aquí [se data este proceso entre 2007 y 2008] en el colegio aparecen varios otros colegios alrededor, algunos municipales, algunos particulares subvencionados, bajó un poco el tema de la matrícula”* (C4). En estos casos, **la SEP y su política de inclusión social han sido un medio para consolidar la matrícula**: *“el colegio tiene que abrirse más a la comunidad, o sea ese proceso como selectivo que llevaba en un principio ya no puede seguir siendo más porque si no se va a quedar sin estudiantes... en ese momento era como venir a este colegio significaba como ‘oh’, era un colegio como de un cierto renombre en el sector”* (C4).

2.4.2. Superávit de postulantes

Actualmente, los establecimientos C3, C4 y C5 tienen matrícula completa y solo se ven impedidos de ampliar sus cupos por la falta de espacio físico: un apoderado del establecimiento C5 nos dice *“La gente lo toma de chicos porque es imposible entrar después. Después ya no se puede... De hecho ahora yo sé que no hay cupos para primero básico”* (C5); el director corrobora que *“desde el 2007 al 2014, lejos la matrícula, lejos de ir bajando hemos ido subiendo, y de hecho este año tuvimos problemas casi con la capacidad, tuvimos que, hicimos un [curso] paralelo”* (C5). Respecto de pre-kínder, la directora de C4 especifica que hay un número de postulantes semejantes a los cupos, aunque eso varía luego durante el año: *“pre kínder... es un nivel como bien fluctuante en*

su asistencia, igual se te pueden matricular 40 pero finalmente terminas con 30 o con 25, porque es un nivel que no es condición la asistencia ni lo que has aprendido para pasar al siguiente curso...” (C4).

En tres de los establecimientos, se atribuye una **relación directa entre el aumento en el volumen de postulantes y la firma del convenio SEP**: “se nos produjo esta subida de matrícula... producto que la gente empieza a saber lo que es la SEP... Los apoderados van a la dirección provincial de educación, en la dirección provincial le dicen ‘pero vaya al C5, ese colegio está en SEP y es un muy buen colegio’... los padres y apoderados sí están empoderados de lo que es la ley SEP, aquí nos llega a postular y a matricular con el certificado de alumno prioritario ¿ya? yo diría que un porcentaje importante a partir del año pasado” (C5). Los profesores de C4 ven también una relación directa: “...es un sector de nivel socioeconómico bajo, hay muchos niños vulnerables, y nosotros como colegio tenemos un buen prestigio, entonces los papás anhelan tener a sus hijos acá... por eso ha aumentado, los papás han cambiado a los niños de otros colegios y los han traído para acá, como tienen la opción de la subvención, porque si no fuese así no podrían, porque es... pagado” (C4). El coordinador SEP del establecimiento C3 ve una relación directa entre la firma del convenio SEP y el aumento en el volumen de postulantes “La verdad es que el nivel de matrícula del colegio ha incrementado desde que el colegio tiene SEP, nosotros cuando partimos teníamos una matrícula de 320 alumnos. En el momento en el que el colegio, suscribió el contrato, el convenio de igualdad, y se ha elevado la matrícula hasta el día que tenemos una matrícula copada” (C3) ante este superávit de postulantes el director afirma que se implementará, a futuro, un sistema de tómbola para la admisión.

3. Características de las familias

Como ya se mencionó, el colegio de mayor vulnerabilidad (C1) se ubica en un sector rural de la Región Metropolitana en donde una parte importante de la población se ha instalado en el sector en años recientes debido a la proliferación de viviendas sociales y de proyectos de urbanización privada. Los apoderados entrevistados nos dicen que sus oficios son de dueña de casa, cajera o trabajadora dependiente, ante la pregunta de si estos son los tipos de actividades comunes entre los apoderados del establecimiento, nos responden afirmativamente. Igualmente señalan que en la actualidad se ven “más autos” que antes a la hora de la salida, lo que ellos atribuyen a familias de mayores recursos. El director del mismo establecimiento describe las familias de su establecimiento diciendo: “De todo hay en la viña de Señor aquí ¿ya? Si bien es cierto yo podría decirles que aquí hay alumnos que vienen a estudiar porque vienen aquí al colegio a comer, también puedo decirles que hay alumnos que vienen todos los días acá, no pagan mensualidad pero todos los días andan con \$2.000” (C1). Los profesores del mismo establecimiento, confirman que la composición es diversa si bien destacan la alta presencia de mujeres jefas de hogar: “Aquí te encuentras apoderados con muchos recursos y apoderados con nada de recursos” otro profesor agrega “...destaca mucho más el perfil de la mamá trabajadora, de la familia que de repente no tiene la formación convencional de una familia. Eso sí, eso sí. Hay niños que están más tiempo solitos...” (C1)

El tercer colegio, también se encuentra en un sector rural de la Región Metropolitana, el director describe las familias de las siguiente manera: “... antiguamente acá asistían los fundos, las parcelas, las haciendas, y esto cambió así como la demografía cambió hace como quince años... ahora, ellos no trabajan en el campo, porque el campo ya se murió

po, ellos trabajan en empresas, en otros lugares, en servicios menores, en labores de hogar ¿ya? en los mismos condominios... y tenemos... otras población a donde hay drogadicción, alcoholismo” (C3). Más adelante el director afirma que en su establecimiento hay diversidad de orígenes: “cuando me eduqué en... [nombra un liceo público de un sector cercano] íbamos todos po. Yo recuerdo haber estudiado con gente muy acomodada, otros muy pobres, íbamos todos. Y acá se da eso, tenemos empresarios, tenemos profesionales de alto nivel” (C3). Los profesores confirman que este establecimiento atiende a una población importante de alta vulnerabilidad: “yo creo que la mayor cantidad de alumnos que tenemos de [nombre de la localidad] es de zonas, que se hacen llamar campamentos... que son lugares súper vulnerables”, otro profesor agrega: “...son como cinco alumnos en el colegio que viven en parcelas, no creo que más” (C3).

El establecimiento de fuera de la Región Metropolitana se ubica en un sector tradicionalmente rural, pero que ha aumentado en años recientes su grado de urbanización, con mejoras en vivienda, conectividad y servicios lo que ha implicado cambios en la demanda de puestos laborales según sectores productivos. De acuerdo con el encargado de convivencia, estos cambios tendrían un impacto en las familias y, en consecuencia, en los apoderados del establecimiento, **el mayor problema de las nuevas familias integradas al establecimiento sería cultural más que económico**: “hoy día, con una clase media que... tiene incorporaciones nuevas por un ascenso económico... minería, empresas de servicios, hay acceso a educación, y esta educación ha permitido, por lo tanto, subir, si lo queremos desde ese punto de vista, a una escala mayor. Pero está el otro problema de la reproducción de dónde se viene, lo que... un punto de vista súper estructural funcionalista, pero en ese aspecto la cultura, si la queremos definir como la forma de sociabilización, las interconexiones, la forma de expresar su resolución, no son las que han elevado...” (C5). Para caracterizar la distribución socioeconómica en el establecimiento, el director nos habla de los “tres tercios”. Los apoderados, también, perciben que “hay de todo” refiriéndose al nivel socioeconómico de las familias, destacan, además que esto no afectaría la convivencia entre los alumnos.

3.1. Causas por las que los padres eligen postular al establecimiento

Las causas para elegir el establecimiento y postular a sus hijos son diversas entre los apoderados. En algunos casos, se trata simplemente de **cercanía y disponibilidad de cupos**: “justito quedaban dos cupos, entraron justito mis dos bebés” (C1). En este mismo caso se menciona el **programa de integración** como una ventaja del establecimiento: “yo tengo reuniones con el fonoaudiólogo, que me explican cada paso que da mi hijo” (C1). En el caso del establecimiento más selectivo, los apoderados reportan que es **la mejor opción disponible de acuerdo con su capacidad de pago**: “...este colegio es el que está en el medio, porque tiene los colegios que son particulares, que son imposible de pagar, por lo menos en mi caso, y después están los municipalizados, y dentro de lo que nosotros tenemos opción, es la mejor opción” (C5).

En general, los **apoderados** que participaron en los grupos focales se muestran conformes con los establecimientos a los que asisten sus hijos, en los tres casos se muestran **conformes con la calidad académica y el trato hacia los alumnos**. Al compararlo con sus experiencias como apoderados en otros establecimientos, siempre las comparaciones son positivas: “La parte académica, o sea, te digo, yo pensé que mi

hijo hasta podía repetir [al cambiarlo a otro establecimiento], porque yo dije 'el nivel debe ser bajo acá el colegio' y nada que ver, o sea, mi hijo va parejo con sus compañeros" (C1). A partir de estas experiencias, **los apoderados han desarrollado confianza en los establecimientos**: *"Yo venía con miedo, por lo que nos había pasado en otro colegio... yo pongo como mis dos hijos en manos de una persona que yo no conozco... pero no... aquí no, todo lo contrario"* (C1).

Los directores y profesores, por su parte identifican también diversas causas para la elección que hacen los apoderados. En uno de los establecimientos de **menor demanda**, **el director piensa que solo se elige el establecimiento por su cercanía**: *"...supuestamente como dice este proyecto de ley, el apoderado tiene que decidir estar en el colegio porque le gusta el colegio porque el colegio le va a imponer un sello... pero resulta que a un apoderado no le interesa eso, eso es mentira. Todos los estudios hasta aquí, hasta el año pasado dicen 'todos los estudios que el apoderado mande a su hijo al colegio por geografía'. El apoderado que vive al frente manda a su hijo aquí porque le queda más cerca"* (C1).

En los establecimientos de **mayor demanda** se habla del **prestigio** y de los **resultados académicos** según SIMCE y PSU del establecimiento, dicen los profesores: *"...nosotros como colegio tenemos un buen prestigio, entonces los papás anhelan tener a sus hijos acá, porque ven los resultados que tenemos, no solamente los resultados académicos, sino que todo el apoyo que entregamos"* (C4). En este mismo establecimiento, fuera de la Región Metropolitana, tanto apoderados como profesores mencionan la **falta de alternativas del mismo nivel académico**: *"si el papá quiere que el niño vaya en esa línea académica, pucha lo único que él quiere es entrar acá porque no son muchas las otras opciones dentro de la zona"* (C4).

3.2. Aumento de retiros de estudiantes del establecimiento de un determinado grupo social a partir de la implementación de la SEP.

El reporte de retiros de alumnos a partir de la firma del convenio SEP no es frecuente, pero sí **común en los dos establecimientos autónomos**, que son los de mayor prestigio e historial de selectividad: *"Sí, se fueron apoderados del colegio cuando supieron que lo habíamos incorporado al SEP... Por esa razón, sí... [Decían] 'mi hijo se va a mezclar con niños de [nombres de sectores cercanos], que es nuestra realidad ahora"* (C5); *"...un grupo se retiró, pero de los que se quedaron, priorizaron la relación con los profes, porque los profes se mantuvieron, entonces 'es mi profe, es mi escuela ¿por qué me tendría que ir yo?"* (C4). Esta misma directora nos señala que los argumentos de los apoderados en contra de la inclusión de estudiantes vulnerables era: *"la escuela se está echando a perder porque están recibiendo a gente que no deberían recibir"* (C4).

A pesar de esta oposición inicial, **en ambos establecimiento se destaca que no ha habido mayores consecuencias negativas**, que la decisión se ajusta a los intereses de los proyectos educativos de los establecimientos y que al contrario se ha mejorado la matrícula: *"...con el sostenedor compartimos absolutamente la medida y desde el 2007 al 2014, lejos la matrícula, lejos de ir bajando hemos ido subiendo"* (C5); *"conversando con el sostenedor le dije si sabía lo que era la ley SEP, 'algo'... le expliqué en qué consistía y le dije 'mira, nosotros tenemos tantos alumnos prioritarios'... el sostenedor piensa bastante o casi lo mismo, entonces me dijo 'apostamos por los pobres... con el riesgo de que se nos vayan algunos apoderados y no me interesa, me dijo, no me interesa, los que*

se quieran ir, que se vayan” (C5). Se habla además de que se ha integrado alumnos que han sido un aporte: “...así como llegaron estudiantes que podían tener más dificultades, también llegaron otros muy esforzados, llegaron por ejemplo unas estudiantes bien maravillosas en la media, digamos, que como muy sistemáticas, bien rigurosas...” (C4).

3.3. Cambios en composición social y su vinculación a la SEP

En la mayoría de los establecimientos se mencionan cambios recientes en la composición social, aunque el sentido de estos cambios es diverso. Los establecimientos que históricamente ya recibían un porcentaje importante de estudiantes vulnerables reportan cambios vinculados a la matrícula total, no específica de este grupo. Los establecimientos históricamente más selectivos sí reportan cambios importantes que afectan la tarea de los profesores y la convivencia de los apoderados.

En el establecimiento más pequeño se afirma que el **cambio es solo respecto del número de alumnos**, pero que sus familias de origen siguen teniendo el mismo perfil: “No... no ha variado mucho... tenemos los mismos apoderados... ha llegado más gente, tenemos más alumnos” (C2), sí se afirma que, como efecto de ello, los **apoderados tendrían menos tiempo** debido a que se estarían integrando más al mundo laboral, lo que en parte se facilitaría con la SEP: “Ellos son en general dueñas de casa en su mayoría... La mayoría ha terminado el octavo, no ha hecho enseñanza media... apoderadas que antes estaban en la casa, ahora han salido a trabajar, porque les ha permitido la SEP, la jornada escolar completa, hacerlo” (C2).

En otro establecimiento, tanto apoderados como profesores afirman que **el cambio es respecto del número de alumnos** pero que **las familias siguen siendo las mismas**, puesto que habría mucha **continuidad por parentesco**: “Ha integrado más familias... pero nos llegan los hermanos chicos, entonces es la misma familia que se va quedando... llega uno y va trayendo a toda la familia” (C1).

En el establecimiento que hace más énfasis en sus **actividades culturales y deportivas** el director afirma que **hoy hay más apoderados profesionales y de mejor nivel educativo**: “... ¿qué es lo que pasa con eso? Esa es la propaganda, o sea eso la gente lo promueve y después trae sus niños” (C3), el director afirma que esto ha generado **interés en familias de mayores ingresos**: “Es atrayente para le gente el colegio, ¿y qué pasa? Que ha llegado gente de clase acomodada al colegio” (C3), este director afirma que hay una **relación directa con la SEP**, debido a que es **con sus recursos con lo que se financian estas actividades**: “...ha influido [la SEP] porque el colegio, por ejemplo si tiene una rama de cadetes que sale a jugar afuera.. si nosotros hacemos salidas, hacemos paseos, hacemos festival de teatro... tú ves la cancha de ahí [señala por la ventana a una cancha de pasto de gran tamaño], la cancha no es nuestra... eso se arrienda, con la plata SEP ¿ya? ahora, es parte del colegio, nosotros la ocupamos para ir a recreo, para hacer todas nuestras actividades las hacemos ahí” (C3). Un profesor del establecimiento confirma esta relación: “aquí el prestigio que hay son los talleres, el festival de teatro, y todo eso se financia con la SEP, entonces no podría haber surgido sin ese apoyo, yo creo” (C3). Un miembro de la coordinación de este establecimiento perciben que la **composición socioeconómica es semejante y no ve la relación directa con la SEP**: “...proporcionalmente debe haberse incrementado tanto como en

alumnos prioritarios como de otros segmentos socioeconómicos, no creo que sea la SEP un factor que ha hecho que familias de mayores ingresos elijan este colegio por sobre otros”, sin embargo este mismo profesor **sí percibe una relación entre la SEP y el número de alumnos**: “en el momento en el que el colegio, suscribió el contrato, el convenio de igualdad, y se ha elevado la matrícula hasta el día que tenemos una matrícula copada” (C3).

En sentido contrario, los **establecimientos históricamente más selectivos, se constata la presencia de más familias con menor nivel y recursos educativos**: “...de los 280 apoderados [con datos JUNAEB], 2 tienen más de diez libros en la casa’, este es el tipo de apoderados que tenemos ahora... Cuando yo llegué acá al colegio como director, el IVE era de un 10,5%, ahora tenemos 60% de vulnerabilidad” (C5); en el mismo sentido, la directora de otro colegio afirma: “el mismo vecino de acá te empieza a comentar ‘oh, trajiste a otro tipo de estudiante que es distinto del que regularmente tenís’, entonces eso nos obliga un poco a decir ‘chuta’, replantearte algunas cosas y replantear también el equipo. Eso coincide, digamos, con nuestro ingreso a la SEP que es el 2008” (C4).

Respecto de los efectos de este cambio, **los profesores de C4 afirman que su trabajo se ha complejizado y requerido de mayor coordinación**: “...como siempre trabajamos mucho... se fue dando que a medida que esto iba cambiando, nosotros nos íbamos adaptando... también se buscaron nuevas herramientas de apoyo, lo que son las evaluaciones externas, lo que son los talleres... Después también partimos con especialistas” (C4), otra profesora agrega que: “Claro porque, como eran muy distintos los grupos, si estaba sólo una profe, digamos, en un primero, la otra en el otro, la interconexión era más compleja, entonces al tener especialista por ejemplo yo que empecé con matemáticas en primero básico, trabajo con los tres primeros básicos matemáticas de esta forma, estructurando a los chiquillos, porque igual ellos necesitan mucho más estructura” (C4). En el otro establecimiento los profesores también subrayan la **necesidad de contar con más recursos de apoyo**: “... antiguamente este colegio era casi selectivo, por lo tanto no necesitaba de ninguna ayuda externa, pero ahora debido a los niños vulnerables y prioritarios, es necesario toda la ayuda que llegue, toda”(C5), otra profesora continúa: “...ese apoderado que venía a conversar contigo, que venía a pelear hasta la última décima de la prueba, ese apoderado que venía a pedir más guías ‘manden más tareas’. Hoy en día tenemos muchos niños solos, entonces nosotros hoy en día tenemos que saber trabajar y saber pensar ‘este niño está solo, si yo puedo ayudarlo porque va a estar solo’, o sea no hay nada que hacer. Tenemos alumnos aquí hijos de personas que están presas, que realidad que nosotros antes no teníamos” (C5). Por otra parte, también **se afirma que hay alumnos pertenecientes a este grupo que se han destacado**: “...hemos tenido la experiencia de niños prioritarios que han sido los primeros del curso, ya, o sea niños con muchas capacidades pero no tenían lo que eran los recursos... nosotros tenemos educación de calidad, obviamente hay colegios mejores que nosotros, pero para esos niños nosotros éramos inalcanzables y tuvieron la posibilidad de llegar acá” (C5).

Para las apoderadas de estos establecimientos, también ha habido **cambios en la composición social que valoran como negativos**. Este es un tema que resulta difícil abordar, el lenguaje suele ser evasivo o indirecto, aun así se dice [refiriéndose al cambio del tipo de alumno] “no es por discriminar, pero se notó mucho” (C4), otra apoderada agrega que los niños ahora son “más desordenados, más agresivos, más groseros” (C4)

ambas apoderadas coinciden en que esto no es una característica solo de los niños sino que de las familias, las que vienen con una “*actitud negativa*” (C4). Lo que sería distinto en estas familias, que ellas identifican como “*prioritarias*” sería “*la forma de hablar, la forma de expresarse, su vocabulario... el trato*” (C4). En este grupo focal, ante la relación que estas apoderadas hacen entre familias de alumnos prioritarios y mayor conflictividad, otra de las apoderadas cuyos hijos son prioritarios, trata de matizar los juicios de sus pares: “... *de repente siempre dicen prioritarios así como que, juntan en grupo así como que fueran los peores así, los que vienen de más bajo no sé nivel, y no son todos así po, son ciertas personas, ciertas personas*” (C4), otra de las apoderadas acepta que “*de repente se generaliza...*” aunque enseguida insiste en afirmar que las nuevas apoderadas “*muchas se hacen notar por sus reacciones, por su mala educación*” (C4). Las apoderadas coinciden en su percepción de que “*El ambiente cambió*” (C4), y ven una **relación directa entre el cambio de ambiente y la participación del establecimiento en el programa SEP**: “*se notó po, se notó la diferencia que fuimos muchos años parejitas, parejas, las mismas*” (C4). Los profesores de este establecimiento fueron más directos al caracterizar la resistencia de los apoderados a la inclusión de estudiantes vulnerables, según una profesora el razonamiento de los apoderados sería: “...*o sea que tu pagay un poco más y tenís derecho a ser selectivo y que no se vayan a mezclar y que... ‘pucha y cómo [lo van a admitir] si él es el hijo de no sé quién’...*” (C4)

En el otro establecimiento autónomo, las apoderadas también perciben un **cambio asociado directamente a la SEP**: “*Yo creo que como bien mezclado [refiriéndose al origen socioeconómico de las familias del colegio], porque de cuando el colegio comenzó, que era, no era el plan SEP, era en el fondo clase media hacia arriba, y después... hoy día no es clase media*” (C5). A diferencia del establecimiento anterior, **no se percibe este cambio como motivo de mayores conflictos entre apoderados o alumnos**, se atribuye la mayor dificultad de relacionarse, no a la SEP sino al aumento del número de alumnos por curso: “*no tan solo el hecho que haya niños vulnerables, sino que el colegio creció*”, otra apoderada agrega: “*Los cursos crecieron y los cursos son de muchos niños... eso ha traído como hartos problemas con los niños, porque, o sea si bien en todos lados hay niños que quieren aprender y hay niños que no*” (PM), refiriéndose a las relaciones entre los niños, esta misma apoderada agrega: “*los niños se quieren y ellos no hacen distinciones*” (PM).

V, Principales Conclusiones del Estudio

Los análisis cuantitativos y cualitativos del estudio dan cuenta de las siguientes principales conclusiones:

Respecto de la principal pregunta de este estudio acerca de si ha existido recomposición social en las escuelas desde la implementación de la ley SEP, la respuesta es afirmativa, gradualmente estudiantes del 40% más vulnerable, casi todos ellos matriculados antes de la reforma en escuelas vulnerables de la educación municipal, han migrado hacia escuelas particulares subvencionadas de mayor NSE, especialmente de los quintiles 3 y 4, y en menor medida también del quintil 5, aunque más bien las escuelas particulares subvencionadas del 20% de mayor NSE promedio tienden a continuar concentrando mayoritariamente alumnos del 20% de mayor NSE.

Sin embargo, al analizar los efectos que está teniendo la SEP sobre la segregación social en el sistema escolar se observa que a pesar que existen incipientes logros de la detención del incremento observado desde fines de los 90 y una paulatina reducción, este proceso es mucho más atenuado que la recomposición social, los cuales han estado vinculados a tres características: a) una leve reducción de la segregación social, especialmente entre los centiles 20-50; b) un incremento de la segregación social entre los estudiantes de grupos medio-alto y alto –a partir del centil 70; c) en forma sintética, este proceso puede describirse como de “recomposición social descompensada y truncada por arriba”, donde los estudiantes vulnerables migran desde la educación municipal a la particular subvencionada, en donde parte de los colegios particulares subvencionados con financiamiento compartido aceptan a este grupo de estudiantes, posibilitando que estos colegios sean más diversos socialmente que antes de la reforma, pero donde, en muchos casos, los nuevos migrantes vulnerables se encuentran en condiciones sociales menos integradas que lo que estaban en los colegios públicos de origen, implicando que al cambiar los pesos relativos de la matrícula de los estudiantes vulnerables el efecto observado sea sólo un pequeño cambio en el nivel de segregación social a nivel agregado. Al mismo tiempo, parte de los estudiantes de familias de mayor NSE están retirándose no solo de los colegios municipales sino que ahora de los particulares subvencionados con SEP, lo cual es factible que suceda debido a que es voluntaria la firma de la SEP y no obligatoria para todas las escuelas con financiamiento compartido; d) los colegios de niveles medio-alto y alto que firman la SEP son lo que modifican en mayor medida, aunque gradualmente en el tiempo, su recomposición social, es decir, cuando éstos se vuelven gratuitos y no selectivos son crecientemente preferidos por las familias de estudiantes vulnerables. Esto da evidencia sobre una falla en el diseño de la Ley SEP, la cual no consideró dentro de sus planes el aumento de la inclusión social en los establecimientos educacionales, mostrándose una situación crítica en los establecimientos que educan a estudiantes de mayor NSE.

Las estimaciones a nivel comunal dan cuenta que los mayores desafíos para reducir los altos niveles de segregación social provienen de los cambios que se presenten –gratuidad y no selectividad- entre los establecimientos particulares subvencionados que actualmente educan a niños de NSE Medio-alto y Alto. De esta forma, la posibilidad de contar con un sistema escolar más integrado en el corto y mediano plazo se jugará en las preferencias y convicciones de la elite del sector particular subvencionado.

Para revertir esta asimetría en los procesos de desegregación –pequeñas reducciones en los niveles Medio-Bajo y Medio, y elevados en los niveles Medio-Alto y Alto entre aquellos colegios que deciden participar de la ley SEP- es indispensable avanzar hacia mecanismos que permitan que los niños (al menos los prioritarios) tengan libertad de elegir entre todas las escuelas con financiamiento público y no sólo entre las que deciden participar en la ley SEP, lo cual es un claro contrasentido a lo indicado en la Ley General de Educación respecto de no discriminación por nivel socioeconómico en el ingreso de los niños a las escuelas con aportes públicos –por lo menos hasta 6º básico-.

Sin embargo, se anticipa positivamente que los procesos de reducción gradual en la segregación escolar observados entre estudiantes de 4º básico se profundizarán en los años venideros, pues los antecedentes de matrícula de 1º básico –aunque incompletos respecto de la heterogeneidad socioeconómica de las familias de los alumnos- anticipan que se observará una reducción adicional en los niveles de segregación social, aunque

pareciera que dicho proceso puede revertirse debido a las restricciones impuestas por el diseño institucional existente.

Los directores entrevistados y los que contestaron la encuesta on-line, corroboran en gran medida los resultados de los análisis descriptivos y econométricos, si bien, para ellos, dada la correspondencia de la ley SEP con los objetivos de las entidades a las que representan, la ley no significó un cambio sustantivo en sus políticas.

Respecto de la recomposición social, la evidencia analizada a partir de encuestas y entrevistas a colegios particulares subvencionados da cuenta que ésta ha sido gradual y ha estado vinculada a cambios producidos tanto en la oferta –asociada a cambios requeridos tanto por la SEP como por la Ley General de Educación- como la demanda por establecimientos particulares subvencionados –mayor preferencia de las familias por colegios PS, especialmente con financiamiento compartido-. La encuesta aplicada a directores de colegios particulares subvencionados da cuenta que cerca de un tercio de estos colegios ha modificado en los últimos años los mecanismos de selección de estudiantes –especialmente a partir del 2013, lo que hace consistente este hallazgo con la mayor frecuencia de utilización de mecanismos selectivos observado por Carrasco et al (2014) a comienzos del 2013-: reduciendo intensamente el requerimiento de antecedentes académicos para la postulación al colegio, aunque aún se mantiene la aplicación masiva de entrevista a los apoderados y más del 40% pide certificado de notas para alumnos nuevos. En forma complementaria, más del 20% de los establecimientos indica que seguirá ajustando los mecanismos de selección a la normativa legal vigente, indicando que más que la SEP, ha sido la fiscalización de la Superintendencia de Educación la que ha permitido reducir estas barreras de selección a estudiantes más vulnerables. Al mismo tiempo, entre los colegios con SEP el 57% de los directores señala que la demanda por su establecimiento se ha acrecentado en los últimos años –entre los sin SEP es 65%- y 47% de ellos indica que ello ha estado vinculado a la existencia de la SEP, factor explicativo que solo es superado por el mejoramiento del desempeño y la calidad de los docentes del establecimiento. También se menciona que la reducción en los cobros y en la aplicación de mecanismos de selección han incidido en el aumento de la demanda por sus colegios, situación que es mencionada tres a cuatro veces con mayor frecuencia entre los colegios con SEP que sin ella, es decir, la gratuidad y la reducción de mecanismos de selección ha llevado a que un creciente número de familias vulnerables estén escogiendo colegios que antes no estaban dentro de sus alternativas educativas, ello explica los procesos graduales de composición social, compatibles incluso con familias que no tienen información respecto de la condición de prioritario de sus hijos al momento de postular por primera vez a un colegio.

Sin embargo, este proceso de recomposición social es acompañado por una emigración de las familias de mejores condiciones sociales de los colegios SEP, de tal forma que este resultado es consistente con el observado en los análisis econométricos a nivel comunal, donde una mayor intensidad y cobertura de la ley SEP es acompañada por un incremento de la segregación social de los grupos de NSE medio-alto, que se retiran paulatinamente hacia colegios de alto co-pago que no han firmado la ley SEP, y por ende mantienen altas barreras de ingreso a las familias más vulnerables.

Adicionalmente, los directores de colegios señalan dificultades en la definición de quién debe ser beneficiario del programa, a ello se suma que no se percibe que el carácter de beneficiario sea un antecedente claro para diferenciar al grupo de alumnos más

vulnerables. En algunos casos las diferencias entre un alumno beneficiario y un alumno que no lo es, les resultan demasiado sutiles o decididamente equivocadas.

Por otra parte, a partir de la implementación de la ley SEP también se intensificó un intensivo proceso de migración de estudiantes vulnerables desde colegios municipales a colegios particulares subvencionados, situación que era muy reducida en los años previos a la reforma. Al analizar la redistribución de esta matrícula se aprecia que la mayor parte se dirige hacia colegios particulares subvencionados con financiamiento compartido y de NSE Medio. De igual forma, entre los pocos colegios particulares subvencionados de NSE Medio-alto y alto que participan de la SEP se aprecia una intensa recomposición social de su matrícula, reflejando que entre las familias vulnerables existe un alto interés por estos establecimientos. Esto permite concluir que el financiamiento compartido sí operaba como una barrera de entrada activa para las familias, contrario a lo que señalaban algunos autores nacionales. Esta activa emigración continúa con intenso ritmo hasta ahora y se convierte en un nuevo mecanismo para convertir a la educación pública en una oferta irrelevante en el sistema escolar chileno –ahora en un periodo reducido de tiempo-. Esto implica que, si existe la convicción que la educación pública es relevante para el país y se desea preservar un sistema educativo con provisión mixta, se hace indispensable y urgente diseñar e implementar un programa activo de fortalecimiento de educación pública.

Aunque mayoritariamente directivos, profesores y apoderados evalúan positivamente la implementación de la ley SEP, tanto desde su impacto en una mayor inclusión social, mejoramiento educativo y en la convivencia al interior del colegio, también plantean dos desafíos urgentes a ser resueltos para mejorar el impacto del programa y contener las tensiones que generan. El primero corresponde a la necesidad de apoyar a las escuelas y profesores para trabajar con una mayor diversidad social y mayor heterogeneidad en las necesidades educativas de los niños, mientras que el segundo corresponde a las percepciones de las familias de mayor capital cultural y social de las escuelas con SEP, donde la integración de familias más vulnerables, de menor capital cultural, conlleva la percepción de una reducción del estatus de la escuela, el temor a que se reduzca el desempeño del establecimiento, y en algunos casos lleva a evitar este tipo de familias mediante la migración a otros establecimientos escolares –situación que es señalada por casi uno de cada cuatro directores de escuelas PS con SEP-..

Finalmente, se observa una situación anómala respecto a la identificación de estudiantes prioritarios, situación que se ha acrecentado en los años 2012 y 2013, donde en vez del 40% de estudiantes en esta condición se observa al 54% de estudiantes (respecto de un 44% en el año 2011). Claramente este resultado de política pública se explica por las definiciones con que se implementa el programa –beneficiarios del Programa Chile Solidario y el tercio de estudiantes de familias con menor puntaje en la Ficha Familia- lo cual presenta ventajas y desventajas, pero debiese ser resuelto en forma transparente. Por otra parte, en algunos establecimientos entrevistados se indica que existe un elevado porcentaje de estudiantes mal identificados, especialmente entre estudiantes que reciben el beneficio –aunque también se mencionan algunos casos de estudiantes muy vulnerables que no son beneficiarios del mismo programa-.

VI. Propuestas para Políticas Públicas

La evidencia acumulada a partir del conjunto de investigaciones realizadas en este proyecto permite entregar sugerencias para políticas públicas tanto para la reducción de la segregación escolar, para hacer frente a diversas externalidades que esta política ha generado y también para mejorar la gestión de la implementación de la subvención escolar preferencial.

Respecto de la segregación escolar vinculada a la SEP, es indispensable considerar políticas más estructurales si se pretende afectar con mayor intensidad la reducción de la segregación social, especialmente porque las escuelas y las familias del 20% de mayor NSE tienden a estar altamente concentradas, especialmente entre las que asisten a colegios particulares subvencionados. En este sentido, la recientemente aprobada Ley de Inclusión, que eliminará el financiamiento compartido y los mecanismos de selección, son medidas adecuadas para avanzar a mayores grados de inclusión social entre las escuelas vulnerables.

De igual forma, los efectos no deseados de la actual ley SEP, como es la migración de los estudiantes de mejor NSE hacia escuelas particulares subvencionadas de alto co-pago y sin SEP, y la profundización de la precarización de la educación pública, deben ser resueltas con políticas públicas más estructurales y específicas para los objetivos que se desea alcanzar.

En primer lugar, la eliminación generalizada del copago y la selección en todos los establecimientos que reciben aporte público va en el sentido correcto de permitir una amplia libertad de elección por parte de las familias, así como una mayor igualdad de condiciones entre los diferentes oferentes educacionales. Sin embargo, el comportamiento estratégico de las familias anticipa que una parte de las familias de mayor NSE es posible que prefiera emigrar al sector particular pagado antes que ser parte de escuelas más inclusivas, lo mismo sucederá con algunos establecimientos PS de alto co-pago, todo lo cual redundará en la mantención de extremos niveles de segregación entre las familias de mayores percentiles de NSE. En este sentido, se hace indispensable que en forma sistemática el estado desarrolle una política masiva para apoyar a las familias y comunidades escolares a reflexionar sobre la relevancia de educar a los hijos e hijas en escuelas más inclusivas, al mismo tiempo que el Ministerio de Educación y la Agencia de la Calidad desarrollen programas y estrategias para apoyar técnicamente a las escuelas a que esta nueva realidad pueda ser adecuadamente comprendida, gestionada y que se transforme en una oportunidad para una educación de mayor calidad y no genere un proceso de frustración a directivos, profesores y apoderados.

En forma complementaria, es posible anticipar que el proceso acelerado de migración de estudiantes vulnerables hacia escuelas PS con financiamiento compartido y de NSE medio y medio-alto se mantendrá en los próximos años y se verá profundizado al implementar la Ley de Inclusión; de esta forma, si existe el objetivo real de fortalecer la educación pública, es indispensable definir políticas de mediano plazo para este objetivo, las cuales se orienten a promover una mayor matrícula desde los primeros años de escolaridad de los niños, permitan reconocer avances sustantivos en la calidad ofrecida y que paulatinamente se reduzca el estigma asociado a esta oferta educacional.

Finalmente, a partir de las entrevistas y encuestas a las comunidades escolares que se encuentran implementando la SEP en las escuelas de educación básica del país es posible sugerir un conjunto de acciones que pueden ser abordadas en el corto y mediano plazo, las cuales permitirán mejorar sustancialmente el impacto de esta ley, así como

también entregan valiosos aprendizajes para la implementación de parte de la Ley de Inclusión, la cual incrementa el valor de la SEP y crea una complementaria que llega hasta el 80% de los estudiantes de menor NSE. Estas propuestas son:

- i) Se debe mejorar la calidad de la plataforma tecnológica, que sea más sencilla, que esté operativa en forma regular y oportuna, así como también ésta sea una herramienta de apoyo y aprendizaje para las escuelas.
- ii) Evolución y estabilización de los mecanismos de identificación de alumnos prioritarios: Desde el punto de vista de la gestión de esta política pública, resulta aconsejable diseñar una fórmula más eficiente y estable de definir la condición de estudiante prioritario, de manera de dar una mayor robustez y estabilidad en el tiempo a esta condición. A excepción de las familias participantes en el programa Chile Solidario, el resto de las familias beneficiarias pueden ver variar su condición año a año. Ello hace imposible que una familia pueda planificar acciones en base a la condición de beneficiario de un hijo, como por ejemplo pensar en un cambio de establecimiento o incluso planificar la propia inversión familiar en educación para el año escolar.
- iii) Al mismo tiempo, se debe adecuar el marco institucional actual, de tal forma que no se incremente artificialmente el porcentaje de estudiantes prioritarios, basta recordar que los antecedentes para el año 2013 dan cuenta de 53% de todos los estudiantes en la condición de prioritario, siendo que el marco de la ley SEP daba cuenta que este porcentaje alcanzaría sólo al 40%.
- iv) Mejor comunicación con las familias potenciando el rol mediador de los establecimientos: En el mismo sentido anterior, las escuelas podrían tener un rol de validación de la condición de prioritario de los estudiantes, pues en reiteradas ocasiones directivos y profesores daban cuenta de equivocaciones en la identificación, tanto de personal de altos ingresos que no debiesen recibirla, como de otros estudiantes muy vulnerables que no contaban con la condición de prioritario.
- v) También es indispensable avanzar en la definición de estudiante prioritario para aquellos que son extranjeros, puesto que mayoritariamente tienen esta condición y las escuelas donde estudian presentan un desafío aún mayor de integración social y cultural.
- vi) Seguir avanzando en la mayor flexibilidad del uso de los recursos SEP, por ejemplo en la posibilidad de contratos transitorios a profesores, así como la divulgación de buenas prácticas y experiencias en el uso de los recursos, pues muchos colegios entienden que está prohibido lo que otros realizan regularmente.
- vii) Asociación entre gestión y autonomía para los establecimientos de acuerdo a su trayectoria: Es comprensible y correcto que en una primera etapa de su desarrollo, esta política pública haya funcionado con plazos ajustados, ya que se trató de la primera gran reforma a la organización del financiamiento del sistema educativo chileno en la última década. Con la experiencia acumulada en seis años de funcionamiento es aconsejable iniciar una etapa de consolidación del programa que implique una visión a más largo plazo y la mayor autonomía de los establecimientos y redes de mejor desempeño. Para los establecimientos que han desarrollado una experiencia exitosa de gestión de sus convenios, resulta desventajoso que la gestión del PMI sea la misma

que para establecimientos que está recién comenzando a participar en el programa. Mientras que estos se beneficiarían de mecanismos de acompañamiento más directos, los primeros se beneficiarían de una rendición de cuentas simplificada y con un periodo de ejecución más largo. Lo ajustado de los plazos de implementación y ejecución de los PME, año a año, hacen que se replique a mayor escala la imposibilidad de planificar a largo plazo de las familias. En lo concreto, el convenio de igualdad de oportunidades parte de cero cada año, lo cual supone altos grados de recarga administrativa y posible mal gasto de recursos públicos.

- viii) Equilibrar el rol de fiscalización que se realiza a los establecimientos sobre los recursos SEP con un mayor foco en la colaboración, apoyo técnico y compromiso desde el MINEDUC y la Agencia de la Calidad, especialmente a establecimientos que llevan poco tiempo en la SEP, en la elaboración y monitoreo de los Programas de Mejoramiento Educativo, así como la divulgación de mejores prácticas.

Referencias

- Acevedo, I. y Valenzuela, J.P. (2011). Ley de Subvención Escolar Preferencial: More opportunities of choice for vulnerable students? Borrador, CIAE, Universidad de Chile.
- Auguste, S. (2004). An Empirical Model of School Formation, Tesis de Doctorado, University of Michigan-Ann Arbor.
- Borman, G., y Dowling, M. (2010). Schools and inequality: A multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data. *Teachers College Record*, 112(5), 1201-1246
- Calvo, A. (2013). La implementación de la jornada escolar completa en una red de colegios efectivos: Red de la Sociedad de Instrucción Primaria. Tesis Magíster en Economía, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Carrasco, A., Flores, C., San Martín, E. y Gutiérrez, G. (2013). Políticas de Admisión, Evolución Composicional y Efectividad Escolar ante la reciente institucionalidad que prohíbe seleccionar alumnos. Borrador FONIDE 2012, CEPPE-Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CEPPE-Fundación Chile (2010). Planes de mejoramiento SEP: Sistematización, análisis y aprendizajes de política. Estudio contratado por la División de Educación General, MINEDUC, Santiago, Chile.
- Clotfelter, C., Ladd, H., y Vigdor, J. (2010). Teacher mobility, school segregation, and pay-based policies to level the playing field. *Education, Finance, and Policy*, 6(3), 399-438.
- Chay, K; McEwan, P y Urquiola, M (2003). The central role of noise in evaluating interventions that use test scores to rank cholos. NBER, Working Paper 10,118.
- Chellman, C.C. (2008). State Education Aid in the United States, Dissertation.
- Contreras, D., P. Sepúlveda y B. Bustos. (2010). "When Schools Are the Ones that Choose: The Effects of Screening in Chile", en *Social Science Quarterly*, 91, 1349-1368.
- Correa, J., Inostroza, D., Parro, F., Reyes, L. y G. Ugarte (2012). "El impacto del voucher diferenciado en los resultados académicos: el caso chileno". Mimeo Ministerio de Hacienda.
- Costello, A. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), July 2005
- DiStephano, Zhu, Mindrila (2009) "Understanding and Using Factor Scores- Considerations for the Applied Researcher
- Domínguez, P. (2014). El impacto de la subvención escolar preferencial en la composición socioeconómica de las escuelas. Documento de Referencia 15, Espacio Público, Santiago, Chile.
- Doornik, J. A., y Hansen, H. (2008). An omnibus test for univariate and multivariate normality. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 70: 927-939.
- Elacqua, G. y Santos, H., (2013). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Gestión y Política Pública*, Vol. XXII (1), pp. 85-129.
- Elacqua, G. y Santos, H. (2013). Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: un análisis georreferenciado. *Espacio Público*, Documento de Referencia 01, Santiago, Chile.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32, 444 – 453.

- Epple, D. y Romano, R. (1998). Competition between private and public schools, vouchers, and peer-group effects. *The American Economic Review*, 88(1), pp. 33-62.
- _____ (2002). Educational vouchers and cream skimming. NBER Working Papers 9354, National Bureau of Economic Research.
- Fabrigar, L., Wegener, D., MacCallum, R., y Strahan, E. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Flores, C. y Carrasco, A. (2013). Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. Documento de Referencia 02, *Espacio Público*, Santiago, Chile.
- Gallego, F. y Hernando, A. (2009) SchoolChoice in Chile: Looking at the Demand Side. Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Economía. Documento de Trabajo No 356.
- Greene, William. (1999): *Econometric Analysis*. New York University, New York. Prentice Hall
- Guajardo, M. (2010). Gestión escolar en redes educacionales: el caso de la Fundación Belén Educa. Tesis Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2010). The economics of international differences in educational achievement, NBER, working paper 15.949
- Hoxby, C. (2000). Does Competition among Public Schools Benefit Students and Taxpayers?, *American Economic Review*, *American Economic Association*, vol. 90(5), pages 1209-1238, December.
- Hutchens, R. (2004). One measure of segregation. *International Economic Review* 45(2): 555-578.
- Imbens, G. y Wooldridge, J. (2009). Recent Developments in the Econometrics of Program Evaluation. *Journal of Economic Literature*, 47(1): 5–86.
- Irrarrázaval, I., Paredes, R., Murray, M., Gutiérrez, G., y C. Contreras (2012). “Evaluación de los primeros años de Implementación del Programa de Subvención Escolar Preferencial, de la Subsecretaría de Educación” Informe Final, Centro de Políticas Públicas Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Kahlenberg, R. (2012). *The future of school integration*. The Century Foundation, New York.
- Kane, T., Staiger, D. y Geppert, J. (2002). Randomly Accountable: Test Scores and Volatility. *Education Next*, Spring 2002, 2(1), pp. 56-61.
- Ladd, H., Fiske, E. y Ruijs, N. (2009). Parental choice in the Netherlands: growing concerns about segregation. Paper prepared for the National Conference on School Choice, Vanderbilt University.
- Lunceford, J. y Davidian, M. (2004). “Stratification and weighting via the propensity score in estimation of causal treatment effects: A comparative study”. *Statistics in Medicine*. **23** 2937–2960.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika* 57: 519-530.
- Massey, D. y Denton, N. (1988). “The dimensions of residential segregation”. *Social Forces*, 67, 281-315.
- Mickelson, R. (2011). Exploring the school-housing nexus: A synthesis of social Science evidence. In P. Tegeler (Ed.). *Finding common ground: Coordinating housing and education policy to promote integration* (pp. 5-8). Washington, DC: Poverty and Race Research Action Council.
- MINEDUC (2014), Tabulación resumen Base de Datos SEP Alumnos Prioritarios y Beneficiarios 2008-2013, Centro de Estudios Mineduc.
- MINEDUC (2013). Antecedentes sobre Subvención Escolar Preferencial en www.mineduc.cl

- MINEDUC (2012). "Impacto de la Ley SEP en SIMCE: una mirada a 4 años de su implementación" Serie Evidencias N°8, centro de Estudios MINEDUC.
- Mizala, A. y Torche, F. (2013). ¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos?. Borrador, EspacioPúblico.
- Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the Schools Back In: The Stratification of Educational Achievement in the Chilean Voucher System. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144.
- Montt, G. (2012). Effective integrated schools. Where are they? What do they look like?, Borrador presentado en ICSEI 2013, Santiago, Chile.
- Neilson, C. (2013). Targeted vouchers, competition among schools, and the academic achievement of poor students, Yale University.
- OECD (2013). PISA 2012
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504>
- Orfield, G., Kicsera, J. y Siegel-Hawley, G. (2012). E PLuribus...Separation: deepening double segregation for more students. The Civil Rights Project, Estados Unidos.
- Osbourne, A.B. y Costello, J.W..(2005). Best practices in exploratory factor analysis- four recommendations. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, Vol 10, N° 7.
- PUC (2012). Seminario Pontificia Universidad Católica de Chile "Implementación de la ley SEP", Julio.
- Raczynski, D., Salinas, L., Hernandez y M. Lattz (2010) Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias. Proyecto FONIDE N°: F310827 / 2008.
- Robins, James; Rotnitzky, Andrea; y Zhao, Lue Ping (1994). Estimation of regression coefficients when some regressors are not always observed. *Journal of the American Statistical Association*. Vol 89 846–866.
- Robins, James; Rotnitzky, Andrea; y Zhao, Lue Ping (1995). Analysis of Semiparametric Regression Models for Repeated Outcomes in the Presence of Missing Data. *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 90(429): 106–21.
- Roje, P. (2014). Segregación escolar por nivel socioeconómico y su relación con las políticas públicas educacionales en Chile. Tesis para magíster en economía, Universidad de Chile.
- Romaguera, P. y Gallegos, S. (2010), Financiado la educación de grupos vulnerables: La Subvención Escolar Preferencial. Las nuevas Políticas de Protección Social en Chile, PNUD.
- Román, M.; Perticará, M. y Carrasco, A. (2012). Uso de los recursos de la ley SEP y su efecto en los resultados SIMCE. FONIDE, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Rosenbaum, P. y Rubin, D. (1985). Constructing a control group using multivariate matched sampling methods that incorporate the propensity score. *The American Statistician*, 39, 33–38.
- Rosenbaum, P y Rubin, D (1983). The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects, *Biometrika* 70(1), 41-55.
- Rosenbaum, P y Rubin, D (1984). Reducing bias in observational studies using sub-classification on the propensity score. *Journal of the American Statistical Association*, Vol 79, 516 – 524.
- Rubin, D. B., y M. J. Van der Laan.(2008). Empirical efficiency maximization: Improved locally efficient covariate adjustment in randomized experiments and survival analysis. *International Journal of Biostatistics* 4, 1–40.

- Saporito, S. (2003). Private choices, public consequences: Magnet school choice and segregation by race and poverty. *Social Problems* 50, 181-203.
- Schafer, J. y Kang, J. (2008). Average causal effects from nonrandomized studies: A practical guide and simulated case study. *Psychological Methods*, **13**, 279–313.
- Schwartz, H. (2010). *Housing Policy is School Policy*, The Century Foundation, New York.
- Tauber K. y James, D. (1982). Racial segregation among public and private schools. *Sociology of Education*. 55, 133-143.
- Thurstone, L. (1935). *The vectors of mind*. Chicago: University of Chicago Press. (pp. 226-231)
- Treviño, E., Órdenes, M., y Treviño, K. (2009). ¿Cómo los Planes de Mejoramiento Educativo SEP pueden ayudar a mejorar los aprendizajes?, En Foco Educación, Universidad Diego Portales, ISSN 0717-9987.
- Urquiola, M. (2005). Does School Choice Lead to Sorting? Evidence from Tiebout Variation, *American Economic Review, American Economic Association*, vol. 95(4), 1310-1326, September.
- Valenzuela, J.P.; Villarroel, I. y Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): Algunos resultados preliminares de su implementación, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 113-131.
- Valenzuela, J.P. y Allende, C. (2013). Factores asociados al mejoramiento de las trayectorias escolares en Chile. Borrador, CIAE-Universidad de Chile.
- Valenzuela, J.P., Villalobos, C. y Gómez, G. (2013). Segregación y polarización en el sistema escolar chileno y recientes tendencias: ¿Qué ha sucedido con los grupos medios? *Espacio Público*, Documento de Referencia 03, Santiago, Chile.
- Valenzuela, J.P. y Sevilla, A. (2011). Comparación Internacional de la Segregación Escolar: PISA 2009, Borrador, CIAE, Universidad de Chile.
- Valenzuela, J.P.; Bellei, C, y De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Educational Policy*, 29(2), 217-241.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua. *¿Fin de Ciclo? Cambios en la gobernabilidad del sistema educativo*. OREALC-UNESCO- Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Villalobos, C. y Valenzuela, J.P. (2012). Polarización y cohesión social en el sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145 – 172.
- Villarroel, I. (2012). Mejoramiento en Resultados Académicos de la Educación Básica en Chile: ¿Primeros efectos de la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)? (Borrador), Departamento de Economía y CIAE, Universidad de Chile.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A. y Muñoz, G. (2010), *La Subvención Preferencial: Desde una Difícil Instalación Hacia su Institucionalización*. ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. UNESCO and Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Willms, J.D. (2010). School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes, *Teachers College Record*, 112(4), pp.3-14

Anexo 1. Pauta de entrevista para directores y responsables de la admisión en establecimientos educacionales de Educación Básica

1. Antecedentes del entrevistado

¿Cuál es su profesión?

¿Desde cuándo trabaja usted en este establecimiento?

¿Qué cargos ha ocupado?

¿Desde cuándo ocupa el cargo actual?

En este cargo, ¿Cuál es su responsabilidad respecto de: a) la SEP, b) los procesos de admisión?

¿Hay otras personas en su establecimiento que durante estos años han tenido un rol protagónico en estas actividades?, ¿me podría indicar sus nombres? (coordinar la posibilidad de reunirse con ellas para realizar la misma entrevista)

2. La SEP y la escuela. Historia de la vinculación del establecimiento a la SEP

¿Cuándo se firmó el convenio de Subvención Escolar Preferencial?

¿Cuál es su percepción general de la SEP en su establecimiento?

¿Cuáles han sido los usos que se han dado a los recursos recibidos? (2 o 3 usos más relevantes)

¿Cuán autónoma es la escuela para decidir el uso de los recursos?

¿Cuáles han sido los principales logros del establecimiento gracias a la SEP?

¿Cuáles han sido las principales dificultades asociadas a la participación del establecimiento en la SEP?

3. Admisión. Características de los grados de entrada al establecimiento

¿En qué grado (Pre-Kínder, Kínder, 1º básico) se desarrolla mayoritariamente el proceso de admisión?

¿Ha cambiado el grado en los últimos 10 años? ¿En qué forma?

¿Cuántas vacantes hay para alumnos nuevos en el grado de admisión principal? ¿Ha cambiado el número de cupos? ¿Cuántos cursos hay en este grado?

¿Se ha modificado debido a la implementación de la ley SEP?

¿Qué ocurre con los estudiantes que repiten de curso?

4. Admisión. Mecanismos de postulación

¿Cuáles son los mecanismos de postulación a los grados de ingreso principal?

¿En qué difiere el proceso para quienes ingresan a otros grados?

¿Qué antecedentes se solicitan a los padres al momento de la postulación?

¿En qué fecha se realizan las postulaciones?

¿Se utilizan mecanismos de promoción? (por ejemplo, publicidad, letreros, difusión en medios, que la persona indique los principales que utilizan)

Los mecanismos de promoción, ¿Han cambiado a través del tiempo? ¿Por qué?

¿Son políticas decididas por la escuela o por el sostenedor?

¿Ha cambiado el proceso de postulación desde la firma del convenio SEP? ¿Cómo?

¿Desde cuándo?

¿Cuál ha sido el impacto de la SEP en los cambios en los mecanismos de postulación?

Los procedimientos de postulación ¿son diferentes para los estudiantes prioritarios?

¿Hay mecanismos de promoción específicos para el caso de los estudiantes prioritarios?

¿Desde cuándo los están utilizando?

5. Admisión. Volumen de postulantes

¿Ha variado la cantidad de postulantes a los grados iniciales en el establecimiento durante los últimos años? ¿En qué sentido? Podría indicarnos la magnitud de esta evolución

¿Ud. diría que la evolución ha sido diferente entre estudiantes prioritarios/vulnerables y no prioritarios? Describir estas diferencias y si se han intensificado en el tiempo

¿Hay superávit de postulantes? (indicar magnitud o rango) ¿desde cuándo? ¿Se ha acrecentado esta situación?

¿Cuáles cree usted que son las causas de estos cambios?

¿Cuál ha sido el rol de la SEP en estos cambios?

¿Se organiza una lista de espera? ¿Se organiza una lista de espera de estudiantes prioritarios?

¿Cómo interactúa el establecimiento con quienes están en esta lista? (re-orientación, admisión en grados posteriores)

6. Admisión. Registro de postulantes

Su establecimiento, ¿guarda registro de las postulaciones?

¿En qué formato?

¿Para qué período?

¿Qué datos se guardan? (preguntar por RUT específicamente)

¿Se puede acceder a esta información? ¿Por intermedio de qué funcionario?

7. Admisión. Mecanismos de Selección.

¿Qué porcentaje de los postulantes son finalmente admitidos al establecimiento?

¿Cómo se elige a los estudiantes que son admitidos al establecimiento en los cursos de ingreso principal? ¿En el resto de los cursos?

¿Quién toma la decisión final de admitir o no a un estudiante?

Las políticas de selección, ¿las decide el establecimiento o el sostenedor?

¿Han cambiado los mecanismos de selección en los últimos 10 años? ¿Desde la implementación de la ley SEP? ¿De qué forma han cambiado? ¿Por qué?

¿Hay criterios distintos para la selección de estudiantes prioritarios? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Al conformar los nuevos cursos iniciales, la distribución de los estudiantes prioritarios ¿Es homogénea entre los cursos nuevos? ¿Se prefiere concentrarlos en algunos cursos? ¿Por qué? (ejemplo: mejorar las estrategias de apoyo para estos estudiantes, nivelación)

8. Características de las familias de los postulantes.

A su juicio, ¿Cuáles son las principales causas por las cuales los padres eligen postular a sus hijos a este establecimiento?

Según las siguientes categorías de familias:

a) padres profesionales, b) padres con estudios técnicos, c) padres con E.M. Completa, d) padres con E.M. incompleta, e) padres con Educación básica

En los últimos 10 años/luego, desde la implementación de la ley SEP

¿Ha cambiado el interés por postular al establecimiento de un grupo u otro?

¿Ha cambiado la composición social de los seleccionados?

¿Han aumentado los retiros de estudiantes del establecimiento de un determinado grupo social?

¿Cómo han afectado estos cambios sociales al establecimiento?

¿Ud. diría que estos cambios se produjeron, se intensificaron o se redujeron desde la implementación de la ley SEP?

¿Ud. diría que algunos de estos efectos vinculados a la ley SEP se han generado paulatinamente? o ¿Se han intensificado cada año?

¿Esto ha implicado efectos positivos?, ¿Cuáles?, ¿Negativos? ¿Cuáles?

¿Están pensando en realizar nuevos cambios en el corto plazo/mediano plazo respecto a promoción, admisión o selección? (estudiantes prioritarios/no prioritarios). ¿Cuáles?, ¿Por qué?

Respecto a los temas que hemos conversado ¿Tiene sugerencias para mejorar el impacto de la ley SEP?, ¿Para su sostenedor?

Anexo 2. Árbol de códigos para el procesamiento de entrevistas con los directores de establecimientos pertenecientes a las redes en convenio.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Antecedentes del entrevistado	Profesión	
	Tiempo de trabajo en el establecimiento	
	Cargos que ha ocupado	
	Responsabilidad respecto de la SEP	
	Responsabilidad respecto de los procesos de admisión	
Admisión	Características de los grados de entrada al establecimiento	Grado de admisión mayoritaria
		Grado de admisión mayoritaria~ ¿ha cambiado en los últimos 10 años~
		Número de vacantes en grado de admisión principal
		Número de vacantes en grado de admisión principal ¿ha cambiado el número de cupos~
		Número de cursos en grado de admisión principal
		Modificación de número de cursos luego de implementación de la SEP
		Política con repitentes
	Mecanismos de postulación	Mecanismos de postulación en grado principal
		Diferencias entre admisión a grado principal y admisión a otros grados
		Tipo de antecedentes que se solicitan
		Fechas de postulación
		Cambios en el proceso de postulación desde la firma de convenio SEP (tipo de cambios y temporalidad)
		Posible impacto de la SEP en cambios de mecanismos de postulación
		Diferencias en postulación para estudiantes prioritarios
	Volumen de postulantes	Variación en cantidad de postulantes a grados iniciales (magnitud en los últimos años)
		Posibles diferencias entre evolución de volumen de postulantes prioritarios v's no prioritarios en los últimos años
		Existencia de superávit de postulantes
		Desde cuándo hay superávit de postulantes
		Causas de estos cambios (en relación al volumen de postulantes)
		Rol de la SEP en estos cambios (en relación al volumen de postulantes)
		Existencia de lista de espera
		Existencia de lista de espera específica para prioritarios
		Forma en que el establecimiento interactúa con la lista de espera (re-orientación, admisión en grados posteriores)

	Mecanismos de selección	Porcentaje de alumnos finalmente admitidos a establecimiento
		Forma de elección de estudiantes que serán admitidos a grado de ingreso principal
		Forma de elección de estudiantes que serán admitidos a otros cursos
		Persona ~ instancia que toma la decisión acerca de quién es admitido
		Política de selección propia del establecimiento v~s política del sostenedor
		Cambios en mecanismos de selección en los últimos 10 años (forma y razones por las que ha cambiado)
		Cambios en mecanismos de selección desde la implementación de ley SEP (forma y razones por las que ha cambiado)
		Existencia de criterios distintos para selección de prioritarios (tipo y razones)
		Existencia de formas particulares de distribución de estudiantes prioritarios en cursos nuevos (tipo y razones)
	Mecanismos de promoción	Uso de mecanismos de promoción
		Cambios en el uso de mecanismos de promoción a través del tiempo
		Gestión de mecanismos de promoción (política de la escuela o del sostenedor)
		Existencia de mecanismos de promoción específicos para estudiantes prioritarios
Intención de realizar cambios en corto plazo o mediano plazo respecto a promoción, admisión o selección (foco en prioritarios v~s no prioritarios) (cuáles, por qué)		
La SEP y la escuela	Año en que se firma el convenio SEP	
	Percepción general de la SEP en establecimiento	
	Uso de recursos SEP (2 o 3 usos más relevantes)	
	Nivel de autonomía de la escuela para decidir sobre uso de recursos SEP	
	Principales logros gracias a la SEP	
	Principales dificultades asociadas a la participación en la SEP	
	Sugerencias para mejorar impacto de la SEP	
	Sugerencias al sostenedor	
Familias	Familias vulnerables	General
		SEP
	Familias no vulnerables	
	Percepción de cambios en la composición social	
Alumnos	Alumnos SEP	

	Alumnos Repitentes		
	N~A		
Relación familia ~selección	Causas por las que los padres eligen postular al establecimiento		
	Perfil~ tipo de padre que hay en el establecimiento		
	Luego de la implementación de la SEP	Existencia de cambios en el interés por postular de un grupo u otro	
		Existencia de cambios en composición social e seleccionados	
		Aumento de retiros de estudiantes del establecimiento de un determinado grupo social	
		Forma en que estos cambios han afectado al establecimiento	
	Percepción acerca de si los cambios en la composición social se produjeron, intensificaron o redujeron desde la implementación de la SEP		
Percepción acerca de si estos cambios en la composición social vinculados a la SEP han sido paulatinos o se han intensificado cada año			
Profesores			

Anexo 3. Pautas de trabajo para estudio de casos.

3.1 Temario director y profesores

- a) Cargo, cursos que enseña actualmente, antigüedad laboral en el establecimiento
- b) Conocimiento sobre los objetivos y propuestas del programa SEP ¿qué es, cómo funciona en su establecimiento, qué responsabilidades nuevas implica para los docentes, que oportunidades nuevas supone?
- c) Rol en las decisiones que se toman en el establecimiento respecto de la implementación del programa SEP (Sobre la decisión de adscribirse al programa, sobre el uso de los recursos)
- d) Percepción de cambios en la composición social (familias de origen de los estudiantes) sus posibles causas y vinculación con la SEP.
- e) cambios en su propia labor que puedan estar vinculados a la incorporación de su establecimiento a la SEP o a los cambios en la composición socioeconómica del establecimiento.

3.2 Pauta de grupo focal para Padres y Apoderados

- a) Antigüedad como apoderado del establecimiento, curso(s) al que asiste(n) su(s) hijo(s)
- b) Conocimiento sobre el programa SEP, qué es y cómo funciona. Cuándo y cómo se ha consultado / informado a los apoderados sobre la participación en el Programa SEP.
- c) Ha cambiado el origen social de las familias que traen a sus hijos al colegio (nivel educacional, lugares de residencia, actividades laborales) (posible vinculación con SEP o con cambios en el proceso de Postulación)
- d) ¿Ha cambiado el proceso de postulación al establecimiento? ¿cómo ha afectado esto al perfil de las familias nuevas?
- e) En general, ¿siente que su establecimiento ha cambiado en los años recientes? ¿en qué sentido? (posible vinculación con SEP)