

INFORME FINAL

Evaluación Convenio para la Superación de la Pobreza

Organismo Demandante:
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



Elaborado por:
ClioDinámica Asesorías,
Consultoría e Ingeniería
Limitada.



Diciembre 2016

TABLA DE CONTENIDOS

1. OBJETIVOS DE LA CONSULTORÍA	4
1.1. Objetivo General	4
1.2. Objetivos Específicos.....	4
2. CONVENIO E INTERVENCIONES	5
2.1. Presentación del convenio	5
3. HALLAZGOS Y RESULTADOS DE LA EVALUACION	8
3.1. NIVEL DE CONOCIMIENTO DEL CONVENIO	8
3.2. MAPA DE ACTORES.....	10
3.3. RESULTADOS OBTENIDOS POR ÁMBITO DE INTERVENCIÓN	12
Participación.....	13
Convivencia	15
Ámbito comunitario	17
Prácticas pedagógicas	19
Resultados no proyectados.....	20
Valoración y Satisfacción con el programa y la intervención.....	21
3.4. PERFIL Y PREPARACION DE PROFESIONALES	24
Perfil, conocimientos y capacidades esperadas.....	24
Conocimiento y descripción del proceso	25
Metodologías	26
Valoración y evaluación del Diplomado.....	27
Aspectos críticos de la preparación de los profesionales	27
3.5. ELEMENTOS FACILITADORES Y DE RIESGO.....	31
Elementos de riesgos	31
Elementos Dinamizadores.....	33
3.6. GESTION ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA DEL PROGRAMA EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN	35
4. CONCLUSIONES	37
4.1. Hallazgos a nivel de resultados obtenidos	37
4.2. Hallazgos asociados a la preparación de los profesionales.....	40
5. RECOMENDACIONES	43
6. ANEXOS	45
6.1. ANEXO N° 1: Metodología.....	45



6.2. ANEXO N° 2: Muestra y diagnóstico de terreno 45



1. OBJETIVOS DE LA CONSULTORÍA

1.1. Objetivo General

Evaluar el desempeño de la implementación y la gestión de recursos de las intervenciones del Programa Servicio País en el ámbito de Educación en Escuelas Rurales ejecutadas en 20 comunas del país, en el ciclo 2015-2016, según la percepción de los distintos actores involucrados.

1.2. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos definidos en los términos de referencia y propuesta, son los siguientes:

1. Caracterizar de forma breve, a partir de los antecedentes y la información disponible, las 20 intervenciones que se han ejecutado en el marco del convenio entre la Fundación y el Ministerio de Educación en el ciclo 2015-2016.
2. Analizar y evaluar la gestión administrativa y financiera del programa en su conjunto, en el marco de los objetivos del programa y los resultados esperados para el período en evaluación.
3. Evaluar, a nivel de percepciones, el conocimiento, la valoración y satisfacción que los actores más relevantes de cada intervención que tienen del programa y de la intervención en que han participado.
4. Evaluar, a nivel de percepciones, el desarrollo de la convivencia escolar, la participación y de las prácticas pedagógicas en el establecimiento y su entorno, generadas con la implementación de cada intervención en concordancia con los objetivos del Plan de Trabajo de la Intervención.
5. Describir y evaluar el cumplimiento de roles y funciones de los actores institucionales relevantes involucrados en el Programa mencionados en los convenios, entre la Fundación y el Ministerio, y entre la Fundación y cada Municipio.
6. Evaluar, a nivel de percepciones entre los Profesionales Servicio País, la pertinencia, oportunidad y suficiencia de la preparación que les entrega la Fundación en las distintas etapas del ciclo de las intervenciones en que participan para la adecuada participación en el ámbito educación.
7. Identificar factores facilitadores y de riesgo en la implementación del programa y de las intervenciones locales desarrolladas en el período.
8. Generar conclusiones y recomendaciones relacionadas con la pertinencia, las posibilidades de crecimiento del programa y su sustentabilidad en el corto y mediano plazo.



2. CONVENIO E INTERVENCIONES

2.1. Presentación del convenio

El convenio tiene por finalidad implementar un programa de intervención social con niños y niñas de escuelas rurales vulnerables, con el fin de generar espacios de desarrollo del componente de convivencia y participación, realizando actividades con los niños y niñas e incorporando actores claves de la comunidad escolar, permitiendo mejorar y potenciar los aprendizajes afectivos, socioculturales y cognitivos de los niños y niñas, a través de actividades educativas no formales y trabajo en proyectos con las comunidades escolares, ambas intervenciones apoyadas por profesionales Servicio País (MINEDUC, 2015).

El programa propone, además, desarrollar en los profesionales Servicio País competencias de intervención social en contextos educativos vulnerables, fortaleciendo conocimientos, habilidades y actitudes, para que participen en investigaciones e intervenciones sociales, vinculadas con educación, en contextos de pobreza (MINEDUC, 2015)

A partir de este propósito, es posible referenciar los diferentes objetivos que presenta el Programa, en el marco de este Convenio, a decir:

- Desarrollar competencias de intervención social en contextos educativos vulnerables en los/as profesionales Servicio País, fortaleciendo conocimientos, habilidades y actitudes, para que participen en investigaciones e intervenciones sociales, vinculadas con educación, en contextos de pobreza.
- Desarrollar competencias; en sectores centrales del aprendizaje en los niños/as y/o desarrollar competencias que favorezcan la convivencia escolar y la relación con el entorno (Tutorías socioeducativas y/o Actividades educativas complementarias como talleres en temáticas relacionadas con medio ambiente, artístico-culturales y cuidado del entorno).
- Asesorar y capacitar a voluntarios/as en el trabajo con niños/as y jóvenes. (Solo cuando se incorporen de manera continua o permanente).
- Desarrollar proyectos e iniciativas que permitan la participación de la comunidad escolar y favorezcan los aprendizajes de los/as niños/as.
- Difundir, coordinar y validar el Programa con la comunidad escolar y con la institucionalidad educativa comunal (particularmente fortalecer competencias de metodologías activo-participativas al interior de la Escuela y en el trabajo con microcentros para ampliar la base de apoyo institucional a experiencias de educación no formal).

Este trabajo se focaliza en territorios con escuelas rurales de comunas vulnerables y apartadas, teniendo como aliados relevantes a los municipios, con los cuales se conviene la instalación de profesionales Servicio País (en adelante SP).

Se propone como estrategia para abordar estas intervenciones socioeducativas, generar prácticas complementarias, a través de la implementación de metodologías activo-participativas que permitan aumentar la participación de diversos actores y la incorporación de otras disciplinas y saberes en concordancia con los intereses, costumbres y recursos de esa comunidad educativa. En esta línea se



pretende incidir en el proyecto institucional del establecimiento para favorecer este tipo de metodologías; y fomentar la participación de otros actores de la comunidad escolar.

Algunas estrategias, que se incorporan en estas intervenciones son: participación de los diversos actores (niños/as, familias, voluntarios/as, comunidad educativa) en procesos educativos de calidad; mediación de aprendizajes; pertinencia local; acciones para desarrollar competencias incorporando el arte y la cultura; y la Integración con otros ámbitos del bienestar a la comunidad educativa.

Cobertura generada por el Convenio

El convenio tiene presencia en 20 comunas pertenecientes a 11 regiones del país, con 20 intervenciones, las cuales se presentan a continuación:

Nº Reg.	Proceso	Estado de la Intervención	Región	Comuna	Nombre de Intervención
1	2015-2016	Continuidad	Arica y Parinacota	Putre	Yatichawi
1	2015-2016	Continuidad	Arica y Parinacota	Camarones	Uñachaña
3	2015-2016	Fin Convenio	Antofagasta	Ollagüe	Ollagüe Educación
3	2016-2017	Nueva	Antofagasta	San Pedro de Atacama	San Pedro Atacama Educación
5	2015-2016	Continuidad	Coquimbo	Río Hurtado	Cerro Reloj
5	2015-2016	Continuidad	Coquimbo	La Higuera	La Dársena
7	2015-2016	Continuidad	Metropolitana	San Pedro	El Yali
9	2015-2016	Fin Convenio	Maule	Curepto	Curepto Educación
9	2016-2017	Nueva	Maule	Río Claro	Educación Identidad y Tradición Local
10	2015-2016	Continuidad	Biobío	Treguaco	Treguaco Educación
10	2015-2016	Continuidad	Biobío	Yungay	Educación en Yungay
10	2015-2016	Continuidad	Biobío	Santa Bárbara	Santa Bárbara Educación
11	2015-2016	Continuidad	La Araucanía	Cunco	Educando en Comunidad
11	2015-2016	Fin Convenio	La Araucanía	Saavedra	Chilkatuiñ kom pu Pichiqueche
11	2015-2016	Continuidad	La Araucanía	Lumaco	Educación y Asociación Comunitaria
11	2016-2017	Nueva	La Araucanía	Teodoro Schmidt	Educación en Huilio
12	2015-2016	Continuidad	Los Ríos	Lago Ranco	Lago Ranco Educación
13	2015-2016	Continuidad	Los Lagos	San Juan de La Costa	Radio Lafken Ray
13	2015-2016	Continuidad	Los Lagos	Hualaihué	Cormorán de las rocas
14	2015-2016	Continuidad	Aysén	Coyhaique	Educación Balmaceda
14	2015-2016	Continuidad	Aysén	Guaitecas	Educación Repollal
14	2015-2016	Continuidad	Aysén	O'Higgins	Educación O'Higgins
15	2015-2016	Continuidad	Magallanes	Natales	Puerto Edén

Además, se propuso trabajar en estas comunas, focalizándose en territorios con escuelas rurales, donde el trabajo con microcentros fue una de las variables prioritarias a considerar.

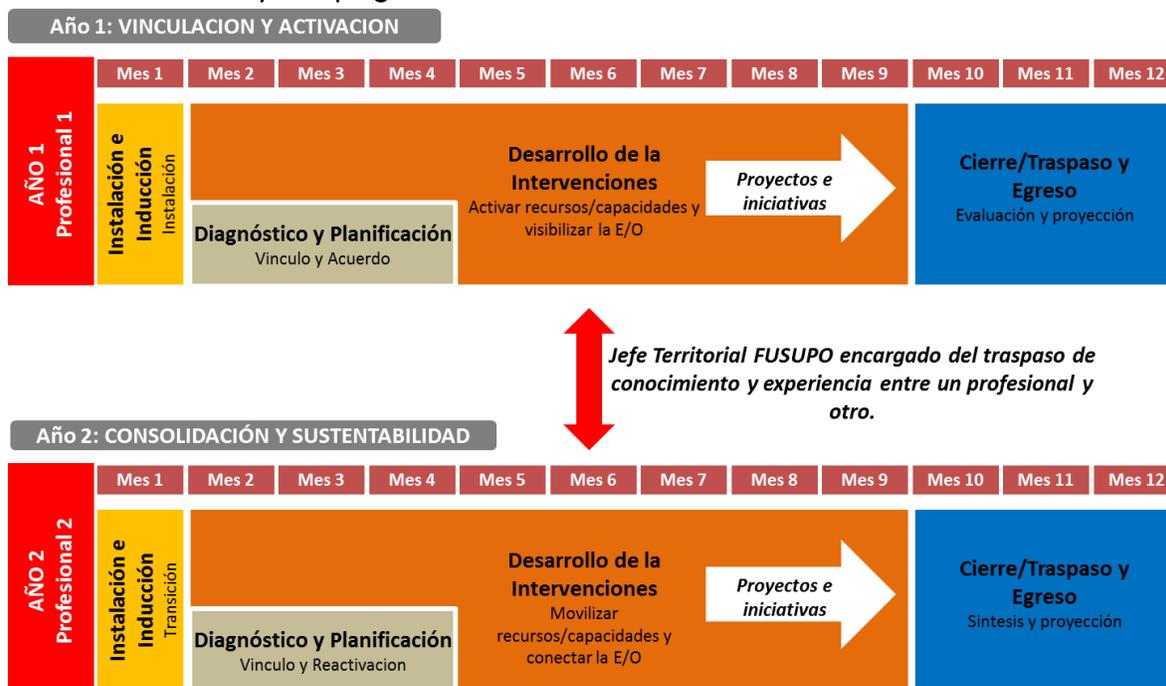


Características generales de las intervenciones

Las intervenciones se desarrollan durante **dos años**, generándose planes de trabajo de intervención que buscan dar respuesta a problemáticas de las comunidades en el ámbito educación. Cada plan de trabajo de cada intervención (PTI) se fundamenta en el vínculo entre los/as profesionales SERVICIO PAÍS y la comunidad; a partir de ese vínculo, se construye el diagnóstico participativo, se identifican los problemas a abordar en la intervención y se define la estrategia destinada a enfrentar de un modo diferente las problemáticas vinculadas al bienestar de la comunidad y resolver parcial o totalmente el problema priorizado en la intervención a través de la visibilización y activación de los propios recursos, y la conexión con la estructura de oportunidades. Estas estrategias definidas para las intervenciones socio-educativas, deberían pasar a formar parte del Proyecto de Mejoramiento Educativo de cada escuela.

El ciclo de cada una de las intervenciones, es el que se presenta a continuación:

Ciclo de intervención y ciclo programático SERVICIO PAÍS



Fuente: CLIODINAMICA, en base a Ciclo de intervención y ciclo programático SERVICIO PAÍS - Informe Técnico Final FSP – MINEDUC 2015

Importante comentar que, si bien la intervención es por dos años, el/la profesional que gestiona estas intervenciones no es el mismo el primer y segundo año, generando entre un año y otro, un proceso de cierre parcial y traspaso de experiencia al nuevo profesional, por medio del jefe territorial de la Fundación (actor institucional que genera el nexo y traspaso de experiencia, avances, logro y dificultades al nuevo profesional).



3. HALLAZGOS Y RESULTADOS DE LA EVALUACION

En el siguiente apartado se exponen los resultados obtenidos en el proceso de consultoría que buscaba evaluar el desempeño de la implementación y la gestión de recursos de las intervenciones del Programa Servicio País en el ámbito de educación.

Para esto, en primer lugar, se expone el nivel de conocimiento de los diferentes actores participantes en relación al convenio, a la intervención y a los procesos o etapas que se implementaron. Luego se presentan los resultados obtenidos por ámbitos de intervención, seguido de la preparación de los profesionales. En cuarto lugar, se exponen los elementos de riesgo que dificultaron el desarrollo de las intervenciones y por lo tanto el cumplimiento de los objetivos, así como también se exponen aquellos elementos dinamizadores de las intervenciones que facilitaron o permitieron el alcance de los resultados. Finalmente, se presenta la gestión administrativa y financiera que realizan los diferentes actores involucrados en el marco de las intervenciones.

3.1. NIVEL DE CONOCIMIENTO DEL CONVENIO

A continuación, se presentan los hallazgos respecto de los niveles de conocimiento sobre el Programa Servicio País en el ámbito de Educación. Dentro de los hallazgos más importantes extraídos a partir del análisis de los diferentes actores que inciden en las intervenciones, se observa lo siguiente:

Los actores que poseen mayor conocimiento del programa son las unidades de trabajo de la Fundación constituidas por la dirección regional, las jefaturas territoriales y los Profesionales Servicio País.

De manera general, todos los **equipos provenientes de la Fundación** coinciden que el Programa Servicio País tiene un enfoque promocional cuyos objetivos apuntan a activar los recursos y capacidades de la comunidad educativa para mejorar su calidad de vida, además de potenciar habilidades socioeducativas a los niños y niñas a través de la educación no formal, pero adaptándose a las dinámicas operativas de las escuelas en contextos de ruralidad. Asimismo, el programa busca formar profesionales jóvenes con nuevos enfoques sobre la superación de la pobreza.

Se puede apreciar que aquello que los Directores Regionales levantan como conocimiento tiende a sustentarse más en el diseño y los objetivos estratégicos del programa, debido a que su participación en el territorio es comparativamente menor, por lo que no construyen su discurso a partir de su experiencia en terreno. En cambio, los Jefes Territoriales y los Profesionales Servicio País, al ejercer sus funciones en el territorio, despliegan un conocimiento que se construye más desde la experiencia en los territorios, que desde el diseño.

Los profesionales tienen un nivel de conocimiento evidentemente relacionado con la puesta en práctica de la intervención, y en su condición de gestores manejan sus pormenores. A un nivel muy similar que los profesionales se encuentran los Jefes Territoriales, cuya labor se relaciona con el apoyo y monitoreo de las actividades del profesional en la intervención. Debido a su función en las



intervenciones, el Jefe Territorial posee un nivel de conocimiento que cruza aspectos operativos y más técnicos.

En el caso de los **Encargados de Educación Rural** de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, se visualiza un nivel de conocimiento muy general del programa, mostrando al mismo tiempo desconocimiento de las intervenciones propiamente tal.

No obstante, se ha observado una excepción en la Región de Arica y Parinacota, donde la encargada del ciclo anterior mostraba un alto nivel de conocimiento del programa y de las intervenciones en su territorio, lo que se relaciona con el rol político-estratégico y de colaboración que desarrolló con la Fundación. Su función principal consistió en informar a las autoridades regionales sobre las actividades del programa y las complejidades experimentadas, por lo que su nivel de conocimiento fue mayor que el de los demás encargados de educación rural.

En cuanto a los **profesores encargados**, se observa que en general no tienen un conocimiento muy acabado del programa; empero, fue posible identificar algunos casos que identificaban de manera general sus principales lineamientos.

Estos profesores no logran visualizar los objetivos de las intervenciones, por lo que muestran un nivel más bajo de conocimientos que en el primer grupo; al margen de estas diferencias, se aprecia que la información que manejan los profesores encargados es medianamente alta. Esto no es de extrañar, porque las intervenciones se realizan en los mismos establecimientos, por lo que se espera que los docentes manejen un nivel de conocimiento basal. No obstante, se han observado algunas excepciones de docentes encargados que poseen un bajo conocimiento de la intervención desarrollada.

En el caso de los **actores municipales**, su conocimiento es incluso menor –y en el mejor de los casos igual- al de los profesores encargados de la intervención en la escuela; no obstante, hay excepciones que muestran un mayor nivel de información sobre el programa, el que podría estar asociado a su conocimiento de los convenios.

A diferencia de los profesores encargados, la municipalidad tiende a tener mayor conocimiento del programa que de las intervenciones propiamente tal. Esto se debe se podría deber a dos cosas: por una determinación de parte de la contraparte que solo se limita a su labor administrativa, sin un mayor involucramiento, y por el aislamiento de los territorios que se intervienen.

De todas maneras, se visualizan algunos actores municipales que, si bien tienden a limitar su involucramiento a temas administrativos, poseen un conocimiento general de lo que son las intervenciones. No obstante, existen casos minoritarios donde los actores municipales no tienen mayor conocimiento de las intervenciones.

En el caso de la **comunidad educativa**, conformada por padres y apoderados, organizaciones de base, otras entidades públicas presentes en el territorio, etc., también se observa un conocimiento bajo sobre el programa y sus objetivos; esto está directamente relacionado con que su relación con este son las intervenciones, y las iniciativas que aquí se desarrollan. El conocimiento que maneja la comunidad educativa respecto de la intervención, tiene estrecha relación con las iniciativas más

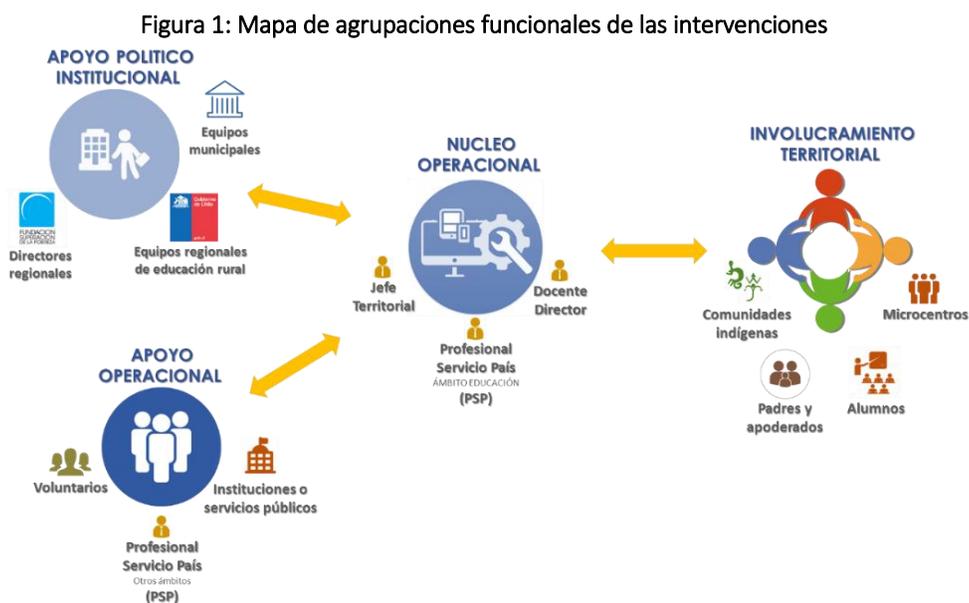
visibles que desarrollan los Profesionales Servicio País en el territorio; en este sentido, se observa un nivel de conocimiento marcado por las iniciativas que constituyen “hitos” en las intervenciones, pero al mismo tiempo se observa un conocimiento de sus objetivos que tiende a ser más bien menor.

En modo de resumen, se puede dividir el nivel de conocimiento del programa en cuatro categorías: La primera categoría sería el equipo de la Fundación que evidentemente posee un alto nivel de conocimiento del programa; la segunda categoría se encuentran algunos profesores y actores municipales que también logran visualizar el programa, pero con un manejo de información muy general; la tercera categoría, son los encargados regionales que tienen un nivel medio de conocimiento de programa, pero su conocimiento es conceptual, porque no mantienen una retroalimentación sobre las intervenciones que se realizan en las escuelas; y la cuarta categoría, con un nivel bajo de conocimiento del programa, se encuentran la mayoría de los profesores y actores municipales y la totalidad de las comunidades, quienes a lo sumo muestran algún nivel de visibilización de las actividades implementadas por los profesionales Servicio País, sin tener una comprensión de que estas responden a un objetivo común ligados a una oferta programática específica.

3.2. MAPA DE ACTORES

ROLES Y FUNCIONES DE LOS ACTORES EN EL TERRITORIO

Para dar cuenta del mapa de interrelaciones, funciones y responsabilidades de los diferentes actores que forman parte de las intervenciones, es necesario entender como ellos se agrupan en el territorio¹. Para dar cuenta de lo anterior es posible agrupar a los diferentes actores en cuatro grupos funcionales, los cuales se ilustran a continuación:



ClioDinámica Limitada

¹ Es una visión general de lo que sucede en el territorio, existiendo particularidades en cada una de ellas.

En un primer grupo se encuentra el **núcleo operacional** de las intervenciones, factor detonante del desempeño y éxito de cada una de ellas. Este núcleo operacional está compuesto por el/la profesional Servicio País que dispone la Fundación para ejecutar la intervención en el territorio, el cual se vincula con la comunidad escolar (docentes, estudiantes, padres y apoderados y comunidades de base) para dar cumplimiento a cada una de las etapas de la intervención y cumplimiento de los objetivos definidos en ella. A él lo apoya técnica y operacionalmente el Jefe territorial, actor dispuesto por la Fundación para dar soporte a cada una de las intervenciones en el territorio (no solo las asociadas al convenio de Educación, sino que, en todos los ámbitos de intervención dispuestos por la Fundación en un territorio determinado, definido por un conjunto de comunas). Son ambos los que se relacionan con el docente o director del establecimiento a intervenir, con diferentes niveles de intensidad, pero de manera colaborativa, siendo éste el tercer pilar operacional de la intervención y principal detonante del desempeño del mismo.

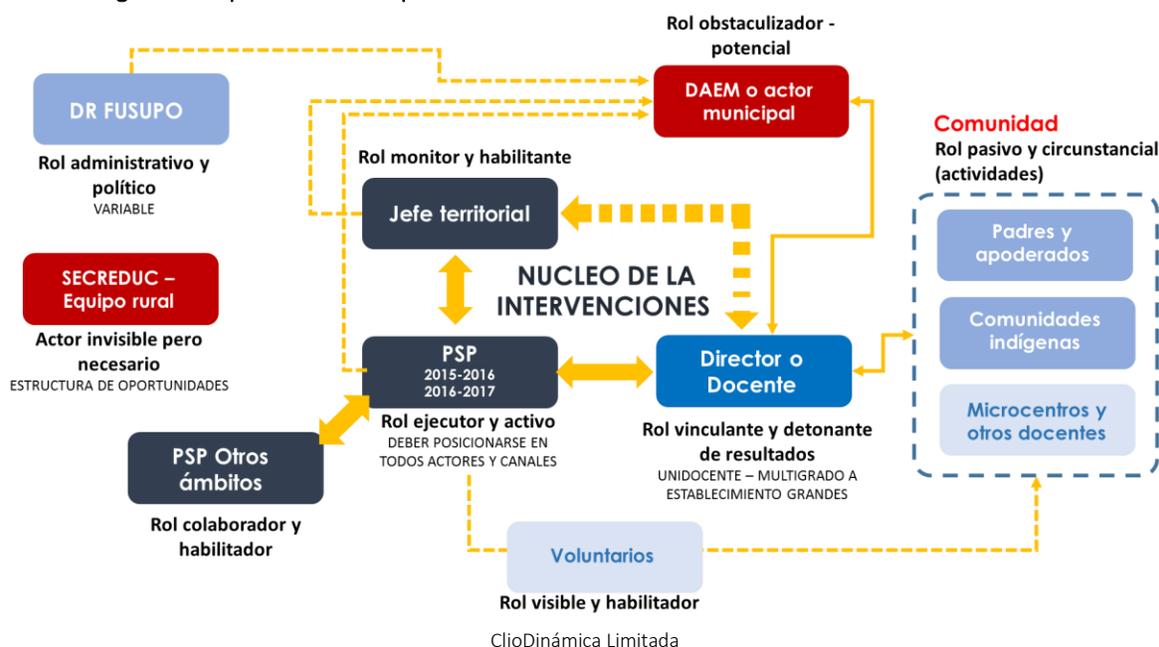
En un segundo grupo de encuentra el grupo de **apoyo operacional**, el cual brinda soporte a los Profesionales Servicio País del ámbito educación y su presencia depende mucho de condiciones estructurante del territorio (redes de apoyo externas) y del desempeño de la Fundación en el territorio, ello porque este grupo está compuesto por Profesionales Servicio País de otros ámbitos y de los voluntarios que son posibles captar para cada una de las intervenciones. Los primeros con un rol habilitante y colaborador de las intervenciones, trabajando muy de cerca con el/la profesional del ámbito educacional, mientras que los segundos son utilizados como soporte en la realización de determinadas actividades en el contexto escolar o comunitario.

Un tercer grupo es el denominado **“apoyo político institucional”**, donde se encuentran los representantes regionales de la FUSUPO, los coordinadores de educación rural de las secretarías regionales de educación y las contrapartes municipales de cada una de las intervenciones. El rol de este grupo es más bien político, salvo algunas regiones donde es posible observar un mayor nivel de coordinación y proactividad de ellos, lo que inevitablemente afecta el desempeño y obtención de los resultados en cada una de las intervenciones. De los tres actores pertenecientes en este grupo, son las contrapartes municipales quienes debieran tener un rol más activo en torno a la intervención ya que depende de ellos la habilitación de los recursos municipales comprometidos para las intervenciones, como por ejemplo acceso al establecimiento, movilización e infraestructura.

Por último, está el grupo denominado **“involucramiento territorial”** donde son posible observar a todos los beneficiarios directos e indirectos de las intervenciones a nivel territorial, donde están los estudiantes de los establecimientos seleccionados para las intervenciones, los padres y apoderados, comunidades indígenas, microcentros y toda organización de base de las comunidades que fueron intervenidas. En general de todos los actores referenciados anteriormente, a excepción de los mismos estudiantes, son los padres y apoderados quienes tuvieron un mayor involucramiento en las intervenciones, ya sea desde la participación o desde el financiamiento de actividades y proyectos que formaban parte de la intervención. Importante mencionar en este sentido, que son los docentes y profesionales de Servicio País quienes activan su participación.

Ahora si nos concentramos en los roles y funciones que cumplieron cada uno de los actores agrupados anteriormente, es posible observar lo siguiente:

Figura 2: Mapa de funciones para cada uno de los actores involucrados en las intervenciones.



3.3. RESULTADOS OBTENIDOS POR ÁMBITO DE INTERVENCIÓN²

En el contexto de la discusión por la calidad de la educación, el Estado tiene la urgente tarea por mejorar los diferentes ámbitos que la componen con el fin de generar un cambio profundo y significativo para lograr la construcción de un modelo educacional que asegure el acceso a la estructura de oportunidades a todos los chilenos.³

En este sentido, el convenio pretende contribuir al logro de este objetivo a través de la implementación de intervenciones sociales en establecimientos en un contexto rural y vulnerable, que tiene como propósito *“generar espacios de desarrollo del componente de convivencia y participación, realizando actividades con los niños y niñas e incorporando actores claves de la comunidad escolar permitiendo mejorar y potenciar los aprendizajes afectivos, socio culturales y cognitivos de los niños y niñas, a través de actividades educativas no formales y trabajo en proyectos con las comunidades escolares, ambas intervenciones apoyadas por profesionales Servicio País”*⁴.

Es por lo anterior que, con el fin de conocer los resultados obtenidos por las diferentes intervenciones, en el siguiente apartado se presentan los efectos a nivel de participación y convivencia y como esto ha contribuido al fortalecimiento de las comunidades. Por otro lado, entendiendo que las prácticas pedagógicas son un eje fundamental al hablar de educación, se presentan los efectos percibidos por los diferentes actores en relación a este aspecto.

² El apartado de resultados está basado en el análisis de la información levantada que se presenta con citas textuales de las entrevistas en el Informe Final de la consultoría.

³ Para mayor detalle, ver Informe Final de la Consultoría.

⁴ Convenio de cooperación y transferencia de recursos “Programa Servicio País en Educación” entre Ministerio de Educación y Fundación Nacional para la superación de la pobreza. 2015.

Adicionalmente, se exponen otros resultados obtenidos por las intervenciones y la satisfacción y la valoración que tienen los diferentes actores en relación al programa y las intervenciones.

||| Participación

La participación de los diferentes actores que constituyen una comunidad escolar es fundamental para generar un proceso de aprendizaje integral, pues en conjunto con otros factores, esto define el **ambiente** en donde se desarrollan los procesos de aprendizaje, por lo cual se considera un factor determinante en el desempeño escolar.⁵ En este sentido, el desafío está en “Fortalecer espacios e instancias de comunicación y de real participación en las actividades formativas y académicas de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de involucrarlos en el proceso de aprendizaje integral.”⁶

Sin embargo, en la actualidad la baja participación y el escaso empoderamiento de actores como los padres y apoderados, es cada vez más frecuente y en las escuelas rurales el panorama no es muy distinto. En ese sentido, es importante conocer en qué medida las intervenciones enfrentan esta problemática y si es que lo hacen, cómo logran aminorarla. Ahora bien, entendiendo que es una condición de base que depende de otros múltiples factores, la baja participación de estos y otros actores que conforman una comunidad educativa, es un factor que puede poner en riesgo no sólo la continuidad de una intervención, sino que el desarrollo mismo de esta, en la medida en que se entiende el trabajo de Servicio País como un conjunto de actividades colaborativas que buscan resolver problemáticas que aquejan a la misma comunidad.

Es por esto, que a continuación, se definen una serie de factores claves que explican los resultados de las intervenciones a nivel de participación. En primer lugar, es importante considerar que el desarrollo de la participación escolar, se vincula con el **sentido de pertenencia** que la comunidad educativa tiene con las escuelas, pues si la escuela constituye realmente un espacio con el cual las personas se identifican, entonces estos tendrán más disposición para participar en los diferentes espacios de encuentro que puedan existir. Los resultados muestran que el trabajo realizado por los profesionales de Servicio País ha contribuido a que los estudiantes, docentes y apoderados, desarrollen un mayor sentido de pertenencia a sus localidades y a las escuelas en particular. En algunos casos, la intervención sirvió para recuperar la escuela como un espacio de encuentro, en donde la identidad territorial fue un punto de encuentro fundamental para generar espacios de confianza y conversación.

En lo que respecta a los **apoderados**, se puede decir que si bien la participación es totalmente deseable, sólo se da bajo ciertas condiciones que en muchos casos vienen dadas con anterioridad en función de las características de cada territorio. Un ejemplo de esto, tiene que ver con la escasez de tiempo que los limita a participar, lo cual es común escuchar en todas las intervenciones. Esta situación es aún más problemática en el caso de los internados, en donde la distancia con el establecimiento prácticamente imposibilita su participación.

⁵ Ver Informe Final de la Consultoría.

⁶ Ver “Informe de resultados 2014 Otros Indicadores de Calidad Educativa: Desarrollo personal y social” Agencia de Calidad de educación.

Por otra parte, se percibe que las distintas iniciativas que se llevan a cabo en el marco de las intervenciones, dado que participan actores de distintos estamentos dentro de las escuelas, son una oportunidad para reflexionar sobre la realidad de la comunidad educativa, desarrollando y dando a conocer las inquietudes que tienen. En este sentido, se considera que en el marco de las intervenciones los actores pueden dar su opinión, y que los profesionales de Servicio País reciben de manera acogedora las propuestas de los distintos actores de la comunidad.

Cuando la formulación de los proyectos tiene un carácter participativo, donde toda la comunidad es parte de la definición del foco que tendrá cada intervención, esto contribuye a que la comunidad educativa se sienta más participe y tenga mayor identificación con lo que sucede dentro de la escuela, ya que han incorporado sus ideas y proyectos dentro de la intervención. Sin embargo, este panorama no se da para todas las intervenciones. En muchos casos, la realización de un diagnóstico participativo no es trabajo simple para el/la profesional si no cuenta con el interés de la comunidad educativa para desarrollarlo. Esto se da sobre todo en las intervenciones en donde Servicio País es todavía una institución desconocida y la lógica del enfoque participativo es poco habitual.

Vinculado con lo anteriormente descrito, un aspecto clave para la participación de la comunidad educativa tiene que ver con la **pertinencia de las actividades** que se desarrollan en el marco de las intervenciones, ya que esto facilitaría el involucramiento de los actores y por tanto su participación dentro de las escuelas.

En este sentido, el que la intervención sea pertinente con las necesidades del territorio, posibilita una mayor disposición por parte de la comunidad educativa para participar, lo cual es percibido en la opinión de los docentes, padres y de los mismos estudiantes. Esto se puede ver en que se vinculan en mayor medida con las decisiones que se toman en los establecimientos, que en primera instancia tienen que ver con las actividades relacionadas en el marco de las intervenciones y a largo plazo, con cualquier otro aspecto relacionado con la comunidad educativa. En ese sentido, un resultado deseable que se encontró en las intervenciones fue la creación o fortalecimiento de entidades dentro de los establecimientos como lo son los centros de alumnos, que refuerzan su participación y empoderamiento.

Por otro lado, la presencia del profesional y el desarrollo mismo de las intervenciones ha contribuido a que los actores aumenten su **nivel de confianza** en los resultados que se pueden obtener y de que puedan ir observando cómo las distintas actividades e iniciativas rinden fruto a partir del trabajo realizado. Además, mientras más personas se involucren en la intervención, más llamativa será para el resto de la comunidad educativa que observa, los cuales se van sumando y van adquiriendo más confianza, se van haciendo parte, y finalmente se comienzan a empoderar de los proyectos como parte de un todo que es la comunidad educativa reflejada en la escuela. En este sentido, desde la confianza se logra un mayor involucramiento, y se sobreponen a la actitud de resistencia que la comunidad educativa pudo haber tenido en un inicio con la intervención.

A esto se le suman que la participación de algunos actores atrae consigo la participación de otros. Un ejemplo interesante es lo que sucedió con algunos actores municipales como el DAEM, que luego de ver como la intervención empezó a activar el tejido social local, motivó el financiamiento de actividades realizadas en el marco de las intervenciones.

Es importante señalar que la **participación de los DAEM** aumenta las posibilidades de que la intervención y sus resultados pueden llegar a tener continuidad una vez que el/la profesional finalice su ciclo, ya que se logra generar redes de apoyo con actores institucionales, que es precisamente lo que se espera para que una comunidad logre su autosuficiencia. Sin embargo, aquí hay que señalar que la participación de este actor en la mayoría de los casos no fue frecuente y generar este tipo vínculos es considerado como un logro de la intervención y no como una condición de base. Esto es preocupante considerando que estos actores forman parte importante en el desarrollo de las intervenciones, pues por convenio, deberían “al menos” proporcionar a los profesionales de transporte e infraestructura.

Otro elemento importante a considerar respecto de la participación, es el **efecto “bola de nieve”** que se produce entre los distintos integrantes de una comunidad educativa. Esto quiere decir que una vez que se logra llamar la atención de los integrantes de parte de una comunidad educativa, esto logra captar la atención de otros miembros.

En cuanto a los estudiantes, en aquellas intervenciones en donde se ha obtenido resultados exitosos a nivel de participación, se ha observado que los estudiantes comienzan a motivarse y a comprometerse con su futuro. A partir de las intervenciones y de las actividades que llevan a cabo los Profesionales de Servicio País, la escuela deja de verse como un espacio estéril donde no existen oportunidades y comienza a ser percibida como un lugar en el cual es posible participar e intentar llevar a cabo nuevos proyectos. Sin embargo, lo anterior no se da en la mayoría de las intervenciones, pues las **problemáticas de contextos rurales** como el progresivo despoblamiento, afectan la motivación de actores como los estudiantes y, por lo tanto, su nivel de compromiso e involucramiento con lo que se realice en la escuela no es muy alta.

Por último, cabe dar cuenta que incluso en las iniciativas consideradas como más exitosas en términos de participación, no se logra el involucramiento del conjunto de la comunidad educativa. Sin embargo, la activación de la participación de algunos de los actores, refleja indicios de la mejora en la participación gracias a las intervenciones. En el mejor de los casos, se cuenta con la participación de todo tipo de actores, es decir, estudiantes, docentes, apoderados y miembros de organizaciones, pero que generalmente son aquellos que incluso antes de la realización de la intervención, contaban con un capital social y un mayor vínculo con la comunidad.

||| Convivencia

En segundo lugar, al analizar los efectos que las intervenciones podrían haber tenido en las comunidades escolares, se espera conocer en qué medida las iniciativas implementadas han logrado algún efecto en el **clima de convivencia escolar**, en coherencia con uno de los objetivos del convenio entre la Fundación y el Ministerio; específicamente, se hace referencial respeto, organización y seguridad del ambiente en el establecimiento, entre otras.

En este sentido, se identifica que uno de los principales efectos que las intervenciones tendrían a nivel de convivencia escolar, se vinculan con la **instalación de espacios o instancias que conllevan el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales en los estudiantes**. En términos generales, el impacto más reconocido de la intervención tiene que ver con el desarrollo personal de los

estudiantes, donde los profesionales y los actores de la comunidad educativa mencionan cambios de variada índole.

Es así que, el reforzamiento de la convivencia escolar entre los niños/as no solo se destaca desde el respeto hacia el otro, sino que también desde el respeto por sí mismo, donde los estudiantes al participar de los distintos proyectos que impulsan las intervenciones han podido aprender a valorarse a sí mismos. En relación con lo anterior, se identifica que, a partir de las intervenciones, en los estudiantes hay un desarrollo de la confianza en sí mismos y por ende una disminución en la timidez. Si bien es importante mencionar que esto tiene matices entre las diferentes intervenciones, este efecto en los estudiantes se reconoce prácticamente en todos los establecimientos.

Por otra parte, las actividades desarrolladas en las intervenciones contribuirían al desarrollo de la convivencia escolar, en la medida que abren espacios para una mayor relación entre los estudiantes, principalmente entre quienes son de distintos cursos. Además, cuentan con instancias y con la confianza para dar a conocer su opinión, lo cual a su vez va contribuyendo a un aumento en la participación dentro de la escuela.

Cabe destacar que, frente a estos resultados los profesionales de Servicio País, reconocen niveles de logro relativos. Para lograr consolidar estos resultados en los estudiantes, es necesario que se continúe trabajando con ellos incluso después de terminado el ciclo.

A nivel de la comunidad educativa, desde la visión de los actores más relacionados con los profesionales, se reconoce un mejoramiento general, dado que, en periodo de intervención, los profesionales trabajaron técnicas de convivencia e incluso colaboraron a resolver tensiones y conflictos entre sus miembros.

Complementariamente, se identifica que uno de los principales resultados está en la **auto valoración de la comunidad**, donde - al menos en contextos donde existe alta presencia de población con descendencia de pueblos originarios - tiene que ver con el desarrollo de la **interculturalidad**, a partir de las distintas actividades y proyectos que los profesionales de Servicio País han ido implementando en torno a esta temática. Este elemento contribuye al sentido de pertenencia que los distintos miembros de la comunidad educativa van teniendo con sus raíces y al mismo tiempo con la escuela, la cual se establece como el ente configurador de dicha pertenencia y como el principal punto de encuentro. Esto es importante a nivel de convivencia pues permite que la escuela se constituya como un punto de encuentro para los diferentes actores de la comunidad educativa.

Así también, se destaca que algunas intervenciones han potenciado la apertura de los espacios de las escuelas para actividades fuera de la programación escolar de los/as estudiantes, las cuales, según los actores, han aportado positivamente a la convivencia escolar entre los estudiantes. Un ejemplo de esto, son las actividades de encuentro entre distintas escuelas que son parte de una misma intervención o que son parte de intervenciones distintas, ya que son comunas y profesionales de Servicio País diferentes. Lo anterior, aportaría a la convivencia escolar:

- En primer lugar, este tipo de instancias potencian el vínculo entre los estudiantes de una misma escuela, **fortaleciendo las relaciones que tienen los estudiantes**, ya que pueden interactuar y conocerse en un ambiente distinto a la sala de clases.



- Además, estas iniciativas permitirían que los estudiantes puedan interactuar con sus pares de otras escuelas, donde a partir de la conversación con ellos puedan, por ejemplo, ir desarrollando o fortaleciendo su personalidad; además permite abrir sus horizontes de mundo al conocer otras realidades e interactuar más allá del lugar y las personas con las que se vinculan cotidianamente.
- Complementariamente, estas iniciativas serían fructíferas para los profesores y otros miembros de la comunidad educativa que acompañan a los estudiantes, ya que al igual como sucede con los estudiantes, les permitiría vincularse con otras realidades, e interactuar más allá del contexto al cual se enfrentan en la cotidianidad.

Cabe considerar que el nivel de motivación de los estudiantes con las actividades está dado también por otros factores que componen las intervenciones, como lo llamativas que les resulten las actividades realizadas. En ese sentido, como se ha mencionado anteriormente, un factor importante para el éxito de las intervenciones es qué tan coherentes sean las actividades realizadas con los intereses de la comunidad educativa.

Por último, es interesante mencionar que el desarrollo de las actividades impulsadas por las intervenciones, motivan a los estudiantes ya que son consideradas más entretenidas, permitiéndoles salir de la rutina propia de sus localidades.

Resulta interesante considerar que, según señala la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2015) estos distintos elementos que han sido aquí descritos van dando forma y calidad a la Convivencia Escolar y por tanto inciden en el nivel de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, pudo observarse que quienes participan activamente en las distintas actividades que se impulsan dentro de las intervenciones, van desarrollando un sentido de pertenencia con la escuela y su comunidad educativa.

||| **Ámbito comunitario**

En el siguiente apartado, se da cuenta de los principales efectos que las intervenciones de la Fundación para la Superación de la Pobreza han tenido en torno al **fortalecimiento de las comunidades** en las cuales realizan sus intervenciones, considerando no solo a los actores directos de la comunidad educativa, dentro de los cuales se encuentran los sostenedor, directivos, docentes, padres, madres y apoderados, estudiantes y asistentes de la educación⁷, sino que también al resto de los actores sociales que están presentes en el territorio, como organizaciones de comunidades indígenas u otras instituciones que intervienen en los territorios ya sean de origen público o privado.

En ese aspecto, se destaca abiertamente que las intervenciones realizadas en las distintas localidades han tenido como efecto una **reactivación en la comunidad educativa**. A partir de las intervenciones han tenido la oportunidad de concretar proyectos y ser parte de la política pública, lo que conlleva

⁷ “Cómo llegamos a ser una comunidad educativa sustentable. Educación para el Desarrollo Sustentable” Ministerio de educación 2013.

una revitalización de la escuela como parte de la comunidad, a partir del desarrollo de iniciativas para la comunidad.

En las intervenciones más exitosas, en donde se logró una mayor participación de los diferentes actores, generaron efectos a nivel de **vinculación**, ya sea dentro de la escuela, dentro de la familia, o incluso con el resto de la comunidad local. Es así que, se destaca el aporte de las intervenciones para lograr la articulación entre todos los actores relevantes dentro de los territorios a partir de un objetivo común, lo que en algunos casos nunca antes había sucedido, ya que no existía trabajo conjunto.

Como se dijo en los apartados anteriores, si bien esto se dio en contextos en donde las intervenciones lograron generar un buen ambiente de convivencia y participación, la vinculación también se logró en menor medida en aquellas intervenciones no tan exitosas como lo fue el caso de San Pedro de Atacama, en donde si bien se encuentran en el primer año de intervención, se logró captar la atención del DAEM que antes era totalmente ausente y que actualmente muestra mayor disposición a facilitar recursos como el transporte para algunas de las actividades, lo que es considerado por la Fundación a nivel regional como un gran logro a nivel de vinculación.

Esto también se refleja en el involucramiento que han tenido las organizaciones sociales del territorio, como juntas de vecinos u organizaciones indígenas, las cuales también han desarrollado un sentido de pertenencia y han construido espacios de colaboración dentro de la comunidad en los cuales sus propuestas son escuchadas y donde se han ido empoderando del quehacer de las escuelas.

Por otra parte, las intervenciones han contribuido al **reforzamiento de una identidad común y al desarrollo de un sentido de pertenencia** al territorio, lo cual ha fortalecido a las comunidades, ya que los distintos actores participan en torno a una temática común, la cual a su vez refleja la identidad de un territorio a través de la escuela.

Lo anterior también se refleja en que las intervenciones han tenido efectos en la **reivindicación de la identidad indígena**, trabajando en profundidad la inclusión a través del reconocimiento de las raíces comunes de los distintos miembros de la comunidad. Lo relevante de esto es que el cambio es más fuerte en los propios apoderados, quienes sí fueron violentados por ser indígenas y quieren enseñarles a sus hijos que ser poseedores de este acervo es motivo de orgullo. En este sentido, las comunidades indígenas se fortalecieron en función de poder rescatar las tradiciones de sus antepasados, y transmitir las a los estudiantes a través de la intervención. Aquí es importante considerar que esto no se dio en todas las intervenciones. Es decir, la temática de la multiculturalidad no fue siempre un eje para las intervenciones, lo que, en muchos casos, no excluyó la participación de comunidades indígenas en las intervenciones.

Por último, cuando hay un alto nivel de participación en las actividades impulsadas por los profesionales de Servicio País, se han visto indicios del **fortalecimiento de la comunidad local a través de su empoderamiento**.

En estos casos, acercar la estructura de oportunidades a la comunidad permitiría que esta tenga sus propios **recursos para impulsar sus propios proyectos**, es decir, se instalan capacidades para que la comunidad pueda **seguir adelante con otras iniciativas** más allá de la intervención de la Fundación

para la Superación de la Pobreza. Esto, además, va de la mano con un ejercicio de cohesión entre todos los actores relevantes del territorio, ya que comparten un fin en común dado por el sentido de pertenencia al territorio que han ido formando.

Para llegar a este escenario deseable, es importante tener en cuenta que el/la profesional debe no solo realizar gestiones de manera individual, sino que debe acercarse realmente a las personas a la estructura de oportunidades, enseñándoles cuáles son y cómo utilizar los recursos o beneficios disponibles. Ejemplo de esto es una de las intervenciones en donde el trabajo realizado por el/la profesional permitió que las personas estuvieran en conocimientos de aspectos como “hacer trámites”. Al ser esto una práctica que se identificó particularmente en una de las intervenciones de la Zona Sur, puede ser considerada como una **Buena Práctica**.

A partir de lo descrito anteriormente, es posible señalar que la escuela – a partir de la intervención – se va conformando como un punto de encuentro de la comunidad local, generando mayor involucramiento de los actores que están presentes en el territorio. En aquellos casos más exitosos, se ha fortalecido el sentido de pertenencia, en función de una identidad común que ha sido gracias al trabajo y las actividades desarrolladas por los profesionales de Servicio País.

||| Prácticas pedagógicas

De manera general se puede decir que este es uno de los objetivos más críticos en cuanto existen dificultades para que los diferentes actores participantes lo identifiquen como eje de las intervenciones y como un resultado esperado. En algunos casos, sobre todo para los actores municipales, les resulta difícil no solo reconocer resultados en cuanto a mejoras en las ~~practic~~prácticas pedagógicas, sino que, además, no comprenden cómo es que la Fundación puede aportar en este aspecto, sobre todo considerando que los profesionales que llegan no están necesariamente capacitados para intervenir en este ámbito.

Ahora bien, en cuanto al aporte de estas metodologías en los docentes, se puede decir que existieron intervenciones en donde la introducción de metodologías participativas fue considerada como un aporte significativo para estos.

Es importante destacar que esto se da sobre todo en escuelas uni o bi-docentes, lo que podría guardar relación con la voluntad que muestran los docentes de este tipo de establecimientos, los cuales están dispuestos a recibir todo tipo de ayuda. Existe valoración por parte de los docentes encargados de escuelas bi-docente, hacia el trabajo de los profesionales de Servicio País, los cuales generan un aporte al conocimiento de los docentes que se encuentran en un contexto de educación formal tradicional.

Por otro lado, se identificaron iniciativas en donde se pudo observar a los docentes más abiertos a aprender nuevas prácticas pedagógicas, y en particular, mostraron disposición a participar de actividades que eran desconocidas para ellos, logrando además, el reconocimiento de resultados positivos en cuanto a prácticas pedagógicas. Para lograr esto, fue fundamental que en las intervenciones se generara una relación estrecha y de confianza entre el equipo territorial, es decir, el jefe territorial y el/la profesional, con la comunidad educativa, lo que surge como fruto de un trabajo constante y visible.



Los aportes que generan las intervenciones en los docentes, tiene que ver con entregarles más herramientas en sus contextos educativos, mediante generación de material de apoyo, e incluso dando nuevas ideas para que estos puedan aplicarlas. Esto es reconocido por los propios docentes, que han generado capacidades y competencias que complementan sus conocimientos.

Finalmente, el perfil joven de los profesionales que llegan es valorado en la medida en que se considera que estos llegan con ideas innovadoras que hoy en día no se encuentran en docentes de mayor edad o con una formación de tipo más tradicional. En ese sentido, el aporte en las prácticas pedagógicas que puede hacer el/la profesional que llega al establecimiento, tiene que ver con ser un complemento para el trabajo desarrollado por los docentes, esto se da sobre todo si la profesión de origen de quien desarrolla la intervención está relacionada al ámbito de la pedagogía.

||| Resultados no proyectados

Es importante mencionar que, dentro de los resultados observados en el levantamiento de información, fue posible identificar una serie de apreciaciones positivas relacionadas con temáticas, que no tienen que ver directamente con los tres lineamientos establecidos dentro del convenio entre la Fundación y el Ministerio (convivencia, participación y prácticas pedagógicas).

Uno de los aportes que puede hacer el/la profesional y la Fundación a nivel regional, es generar espacios de trabajo en donde se visibilizan las comunas intervenidas, logrando el reconocimiento de las problemáticas que deben afrontar estas comunas que generalmente están ubicados en zonas extremas y de difícil acceso. El contexto rural de estas comunas provoca, desde la perspectiva de los actores, un sentimiento de abandono por parte de las autoridades.

Lo anterior también es percibido por actores de la comunidad educativa, en cuanto se considera que como parte de los resultados más inmediatos que pudiese ser atribuible a la intervención en educación, se encuentra la mayor visibilidad de los establecimientos debido a la gran cantidad de actividades que se desarrollan en ellos lo que resulta atractivo para el resto de la comunidad educativa y logra captar la atención de padres y apoderados.

Otra de las problemáticas importantes es el problema de la sustentabilidad que puedan tener las intervenciones en el tiempo una vez finalizado el segundo año establecido por diseño. Si bien la mayoría de las intervenciones visitadas en el marco de la evaluación del convenio estaban terminando su ciclo y por lo tanto terminando la etapa de ejecución del PTI, los profesionales no lograban identificar que la etapa final tenía dentro de sus finalidades generar sustentabilidad en las intervenciones. En contraste con esto, se logró identificar una **Buena Práctica** en uno de los establecimientos de la Zona Norte, en donde la intervención logró vincularse con el proyecto educativo institucional del establecimiento intervenido. Además, se logró generar una unidad didáctica entre todas las escuelas del microcentro, la cual tiene un contenido transversal y otro propio de cada escuela y que, además, está vinculada en gran medida a la misión y visión del proyecto educativo institucional.

Finalmente, se identificó que los apoderados valoran positivamente el aporte que hace el/la profesional en cuanto les entrega información acerca de la formulación de proyectos para la

comunidad y conocimientos acerca del abanico de posibilidades que tienen para postular a diversos beneficios. Esto es sumamente importante considerando que dentro de los lineamientos establecidos por la Fundación es fundamental permitirles a las personas que hoy viven en situación de pobreza acceder a la estructura de oportunidades, con el fin de promover la equidad e integración social.

Esto último además es importante considerando la necesidad de generar sustentabilidad de las intervenciones, por lo que puede ser considerada como una **Buena Práctica**, que no solo acerca a la comunidad educativa a la estructura de oportunidades, sino que, además constituye un proceso de aprendizaje para los diferentes participantes, los cuales adquieren conocimientos que pueden ser utilizados posteriormente.

||| Valoración y Satisfacción con el programa y la intervención

Desde una perspectiva general, es posible constatar que hay una **valoración transversal** del programa y de las intervenciones, entre otras cosas porque llega con una oferta de actividades a localidades que normalmente se encuentran en la sombra de las políticas públicas; incluso su condición de inaccesibilidad hace difícil para la entidad municipal atender las necesidades y mantener una relación permanente con estas localidades.

Situados analíticamente desde la **satisfacción**, es posible apreciar que la percepción respecto del programa y las intervenciones es diversa entre los distintos actores- Esta va a depender, en primer lugar, de su nivel de conocimiento e involucramiento con cada una de las intervenciones específicas; y en segundo lugar, de cómo han funcionado estas en cada uno de los territorios.

En el caso de los **SEREMIS**, por ejemplo, que en general muestran un bajo conocimiento del programa y de las intervenciones desarrolladas en su región, en general manifiestan una satisfacción más bien neutra respecto de este, y relevan la necesidad de que la intervención se acoplen de mejor forma a las líneas estrategias del ministerio.

No obstante, en aquellos casos en que sí se observaba un conocimiento más acabado del programa y de los logros obtenidos por las intervenciones, consideran que estas han sido pertinentes tanto a nivel de actividades como de contenidos. Al mismo tiempo, y tal como se mencionaba anteriormente, la satisfacción con las intervenciones también se asocia a en qué medida se han ido cumpliendo los hitos y actividades definidos en la planificación. Dentro de este contexto, se relevó la importancia de los diagnósticos para sentar las bases y lineamientos de la intervención.

En el caso de las **contrapartes municipales**, se observa un discurso a nivel de satisfacción que se mueve dentro de generalidades, y que en la práctica da cuenta de un desconocimiento de cómo se ha desarrollado la intervención en las localidades intervenidas, y de cuáles han sido los efectos específicos logrados en el marco de cada intervención.

En la práctica, no se observa una opinión muy acabada y que denote un conocimiento en detalle de cómo se han desarrollado las intervenciones, al margen de que manifiesten satisfacción con el trabajo desarrollado. A lo sumo, muestran un conocimiento algo mayor de algunas fases específicas, como el diagnóstico, pero de cómo se definió el PTI y de cómo este fue implementado se observa bajo conocimiento.

En el caso de los **profesionales**, la experiencia ha sido muy satisfactoria. En términos generales, para estos actores la intervención fue muy gratificante en virtud del crecimiento y evolución que ésta tuvo en el tiempo, y por el crecimiento a nivel personal experimentado.

Entre estos actores emerge la convicción de que en espacios educativos con múltiples necesidades, pequeños cambios pueden generar resultados importantes, considerando también que esto es fruto de una lógica de cooperación con la comunidad educativa donde se circunscribe la intervención.

En el caso de **profesores y directores de escuela** en general se observa satisfacción con las intervenciones. Aunque no se haya logrado implementar a cabalidad lo planificado, hay un reconocimiento en relación a que las actividades han generado participación, han logrado aportar a los establecimientos y a la comunidad, cumpliendo en términos generales con los objetivos del programa. Nuevamente, aparece como un factor clave para la satisfacción el cumplimiento de las actividades programadas en los tiempos definidos.

En la comunidad, algunos aspectos que generaron disconformidad o insatisfacción tienen que ver con una falta de alineamiento de expectativas en torno a las actividades y resultados de las intervenciones, en cuanto se esperaba que estas pudiesen resolver problemas de otra índole y desde otros espacios. Algunos profesionales comentan que los actores de la comunidad esperaban ver resultados concretos e incluso materiales, más que resultados en términos de participación.

En función de los resultados anteriormente presentados, a continuación, se expone un esquema que agrupa los logros alcanzados por las intervenciones que tuvieron mayor éxito y cuáles fueron los condicionantes que permitieron alcanzarlos.



3.4. PERFIL Y PREPARACION DE PROFESIONALES

En el siguiente apartado, se expone el proceso de preparación que **leles** entrega la Fundación a los profesionales de Servicio País en las distintas etapas de las intervenciones. Para esto, a continuación, se abordarán temáticas relacionadas con el perfil de los profesionales destacando los aspectos más valorados por los diferentes actores, el conocimiento de los profesionales respecto del proceso y las etapas de preparación, seguido de las metodologías utilizadas en las diferentes instancias de capacitaciones y la valoración del diplomado. Finalmente, se identifican una serie de aspectos que son considerados como críticos de las capacitaciones.

||| Perfil, conocimientos y capacidades esperadas

Respecto del perfil de los profesionales los actores institucionales como los jefes territoriales y los directores regionales, señalan que es necesario considerar que los conocimientos técnicos no siempre son los más importante en el perfil de los seleccionados para ser parte de Servicio País, sino que hay habilidades que se buscan que tienen que ver más bien con la personalidad de los profesionales; específicamente, con habilidades sociales o “blandas”. Este tipo de habilidades que son parte de la personalidad de los profesionales, son posibles de percibir incluso antes del desarrollo de una intervención a través del proceso de selección que se estructura por 4 etapas: admisibilidad, evaluación grupal por competencias, evaluación individual y entrevista de empatía.⁸

De manera general se considera que los profesionales han sido bien capacitados y cuentan con las herramientas necesarias para el desarrollo de las intervenciones, ya que se han sabido desenvolver adecuadamente en el contexto de ruralidad muy complejo, sobre todo considerando que muchas de estas localidades son catalogadas como las “más aisladas del país”. Es por esto que, uno de los aspectos más valorados es la adaptación que tienen los profesionales en las localidades, lo que reflejaría la preparación que tienen.

Es interesante destacar, que la mayor parte de los entrevistados que no pertenecen directamente a la Fundación, en particular, actores municipales, docentes y comunidad educativa, tienden a valorar aspectos que no son necesariamente conocimientos técnicos, lo que se explicaría no sólo por su bajo conocimiento respecto de este aspecto, sino también porque son estos aspectos los que contribuyen, o incluso determinan en cierta medida, que una intervención sea exitosa.

Es común que al preguntarle a la comunidad educativa acerca de la preparación de los profesionales, estos se inclinan a evaluar su desempeño por forma de gestionar el desarrollo de la intervención y como este se relaciona con los diferentes actores. En ese sentido, son precisamente estas competencias las que hacen sobresalir a los profesionales, que estos sean valorados y que su trabajo sea evaluado positivamente.

Otro de los aspectos importantes que se debe considerar en la formación de estos profesionales, con la finalidad de que intervengan en una escuela, es acerca del funcionamiento de una escuela. Esto es especialmente importante si se considera que todos los profesionales tienen formaciones distintas y en diferentes ámbitos. Es sabido que los profesionales que intervienen no son necesariamente docentes ni que poseen conocimientos relacionados con educación. Si bien no se espera que todos

⁸ Primer informe Técnico de Avance Servicio País, Ciclo 2016-2017, Convenio FSP-MINEDUC.

los profesionales tengan conocimientos respecto de pedagogía, si es deseable que estos conozcan el funcionamiento de una escuela en general. Esto les permitiría adaptarse mejor a la realidad en la que están interviniendo y tener un panorama general de las condiciones bajo la cuales se realizará la intervención. En ese sentido, la dinámica administrativa o de gestión de una escuela como organización podría considerarse dentro de la preparación entregada a los profesionales.

Por otro lado, se cree que, dentro de la formación de los profesionales, se les debe contextualizar respecto de la zona que intervendrán. Esto sobre todo considerando que el trabajo se realiza en zonas rurales, en contextos de aislamiento. Este es un factor importante pues se considera que las condiciones en la que deben trabajar los profesionales de Servicio País son duras y difíciles de afrontar, por lo cual ellos deben estar conscientes del trabajo que deberán realizar y comprometerse; si no, no se lograrán los resultados esperados.

||| Conocimiento y descripción del proceso

Los profesionales coinciden en que existen diferentes instancias de capacitación a lo largo de las diferentes etapas de la intervención. En donde, en primer lugar, se realizan jornadas de inducción antes de la elaboración de los diagnósticos participativos y jornadas intermedias cuando se está implementando el plan de trabajo de intervención. Además, estas capacitaciones se hacen de manera general para todos los profesionales de cada región independiente del ámbito y que se realizan en las diferentes etapas de las intervenciones.

En cuanto a la primera inducción de presentación y capacitación, los profesionales destacan lo positivo de que esta se realice de manera global para todos los profesionales independiente del ámbito, pues esto permite conocerse y generar redes entre ellos. Esto permite generar trabajo en conjunto, sobre todo entre los profesionales que intervienen en la misma comuna, para así desarrollar actividades en conjunto y complementar sus intervenciones.

Ahora bien, no todos los actores tienen el mismo nivel de conocimiento respecto de las capacitaciones y de la preparación en general que reciben los profesionales. En el caso de los encargados de educación rural, docentes o directores encargados y actores municipales, tienen poco conocimiento respecto de si los profesionales reciben o no algún tipo de preparación de parte de la Fundación. En algunos casos más críticos, incluso se desconocía la formación profesional de estos.

Si bien la preparación de los profesionales no es un aspecto que se considere relevante de informar al resto de los actores como los mencionados anteriormente, algunos actores como encargados municipales, muestran incluso preocupación respecto de este aspecto, pues las intervenciones se realizan en los establecimientos y por lo tanto tienen contacto directo con los estudiantes.

En definitiva, se puede decir que si bien actores a nivel institucional de la Fundación como directores regionales, jefes territoriales y profesionales de Servicio País, reconocer con claridad el proceso de capacitación realizado en el marco de las intervenciones, la situación es distinta si se considera al resto de los actores. Si bien este es un proceso que se realiza internamente en la Fundación, el conocimiento respecto de la preparación de los profesionales podría servir como un facilitador para los profesionales, pues permitiría validar sus conocimientos antes actores que son más críticos como se vio en la cita anterior. A pesar de no ser un aspecto crítico, transparentar el proceso de preparación

permitiría fortalecer la opinión que tienen los diferentes actores respecto de la preparación de los profesionales.

||| Metodologías

Según los actores institucionales de la Fundación, en particular, los directores regionales y los jefes territoriales, las metodologías utilizadas en las capacitaciones entregadas a los profesionales intentan ser innovadoras y participativas, en la medida en que se trata de generar retroalimentación y entregar conocimientos técnicos y prácticos para el desarrollo de las intervenciones. Estas metodologías son consideradas como un facilitador de las capacitaciones que se le hacen a los profesionales, pues facilita el aprendizaje de estos y el desarrollo mismo de las intervenciones.

De manera general, los profesionales tienen una visión positiva de la preparación entregada por la Fundación pues se logran mezclar aspectos teóricos, prácticos y trabajo en equipo. A pesar de la gran cantidad de información que reciben a lo largo de todo el proceso, la preparación cuenta con un componente activo y dinámico en el que se propician las visitas a terreno, lo que finalmente permite que lo teórico pueda cruzarse con la realidad de los territorios.

Lo anterior se complementa con la contextualización de los territorios que se hace en cada capacitación. Esto es ampliamente valorado por los profesionales, sobre todo considerando que la mayoría de ellos realiza intervenciones en territorios distintos de su ciudad de origen, por lo cual necesario que estos conozcan aspectos relevantes de los territorios relacionados con aspectos demográficos o geográficos, pero por sobre todo, con aspectos carácter más bien logísticos de cada comuna, como por ejemplo, las redes existentes y las personas con las cuales tendrán que vincularse en el desarrollo de las intervenciones. Esto último es altamente valorado pues indudablemente facilita la entrada del profesional a la comunidad en la medida en que él tiene un marco general de actores con los cuales deberá relacionarse, por lo que se considera como una **Buena Práctica**.

Asimismo, la preparación de los profesionales se ve apoyada por distintas instancias intermedias donde se privilegia el contacto con los profesionales para que estos puedan nutrirse de diferentes experiencias desarrolladas en otras comunas. Estas instancias son conocidas como mesas técnicas de trabajo y buscan resolver dudas o problemáticas que se van dando en el desarrollo de las intervenciones. Además, constituyen instancias de encuentro para los profesionales que pertenecen a los mismos ámbitos de intervención y es por eso que estos espacios son fundamentales para generar instancias de retroalimentación que guíen el trabajo de los profesionales. Es por todo lo anterior que, estas instancias pueden ser consideradas como **Buenas Prácticas** en la medida en que se realicen de manera sistemática.

Las instancias de mesas técnicas son parte de la capacitación de los profesionales, sin embargo, en la práctica, estos encuentros no siempre se dan periódicamente pues dependen de la disponibilidad de recursos de la Fundación a nivel regional para realizarse.

Otro de los elementos destacados por los profesionales, es que el proceso de formación y el desarrollo mismo de las intervenciones se realiza bajo una lógica de trabajo en equipo, pues se generan instancias de trabajo en conjunto con profesionales de diferentes áreas y profesiones, lo que genera sinergia en el desarrollo de las intervenciones. Estos espacios de socialización son considerados por los profesionales como una **Buena Práctica**.

||| Valoración y evaluación del Diplomado

Desde la visión de los profesionales, el diplomado es uno de los aspectos más valorados de la formación que se les entrega, pues les permite aprender más acerca de las temáticas abordadas en las intervenciones, en especial, respecto del enfoque promocional con el que se trabaja.

Ahora bien, no sólo los profesionales valoran positivamente el diplomado como parte del proceso formativo, sino también los actores institucionales de la Fundación, pues este les permite realizar un mejor trabajo en terreno en la medida en que los contenidos entregados van de manera paralela al desarrollo de las intervenciones y porque además se capacitan respecto del enfoque promocional con el que trabaja la Fundación.

A pesar de lo anterior, si bien el Diplomado es ampliamente valorado por los profesionales, estos identifican dos grandes problemáticas en torno a esta fase de su preparación. La modalidad online resulta engorrosa a la hora de realizar trabajos en grupo, pues lograr la coordinación y verdadera sinergia es complejo entendiendo el contexto en el que se encuentran los profesionales, en donde no sólo deben coordinar sus tiempos, sino que también, muchas veces se encuentran en contextos que no son los más óptimos para realizar trabajos vía online, como les ocurre por ejemplo a los profesionales que habitan territorios con problemas de conexión a redes de internet.

Por otro lado, es importante que el diplomado entregue herramientas para las intervenciones en el momento apropiado, es decir, ante o por lo menos durante el desarrollo de cada una de las etapas de las intervenciones pues en algunos casos, existe descontento por el desfase de los contenidos entregados en relación a lo vivido en las intervenciones.

En definitiva, si bien se puede decir que el diplomado es un aspecto muy bien valorado por los profesionales de Servicio País y está diseñado para ser realizado de manera paralela al desarrollo de las intervenciones, según los testimonios de los propios profesionales, esto no está del todo alineado. Este aspecto es sumamente importante considerando que el diplomado es una herramienta que pretende complementar el trabajo del profesional entregándole conocimientos técnicos sobre temáticas como pobreza y modelo de desarrollo territorial que sean aplicables a la realidad local y formen parte del trabajo realizado por los profesionales.

||| Aspectos críticos de la preparación de los profesionales

Si bien de manera general la preparación de los profesionales es considerada como adecuada, se reconoce que tiene aspectos críticos que deben ser considerados para mejorar el proceso de preparación de los profesionales.

El proceso de acompañamiento que realizan los jefes territoriales, es descrito como asesorías técnicas constantes que buscan guiar al profesional de Servicio País con el fin de apoyar el desarrollo de su intervención. En muchos casos estas asesorías técnicas no se dan sólo en contextos formales de encuentro, si no que se espera que el jefe territorial se mantenga en contacto frecuente con los distintos profesionales que tiene a su cargo por medio de diferentes vías, como correo electrónico o telefónicamente.



Si bien los profesionales coinciden en que han participado en diferentes instancias de capacitación, y en que estas son de gran utilidad, recomiendan que estas se realicen de manera más constante. A pesar del contacto que mantienen con los jefes territoriales por diferentes vías, desde su perspectiva estas no son suficientes, pues los profesionales experimentan día a día nuevos desafíos que les plantea el desarrollo mismo de su intervención en el territorio.

En ese sentido, es frecuente que los profesionales recomienden generar instancias mensuales en donde se convoquen a los diferentes profesionales y jefes territoriales, para compartir experiencias y buscar soluciones en conjunto a las dudas y problemáticas que deben enfrentar día a día.

Por otro lado, las capacitaciones que se realizan apuntan de manera transversal a este objetivo, por lo que no existe una distinción entre los profesionales que realizan intervenciones en diferentes ámbitos. Sin embargo, se cree que sería provechoso realizar trabajo en conjunto con profesionales del mismo ámbito de intervención, en donde se podría generar mayor sinergia y potenciar los posibles resultados de las intervenciones en el ámbito específico de intervención. Adicionalmente, estas instancias también permiten que otras personas o entidades participen de estas instancias y contribuyan en la formación, específicamente en su ámbito de intervención.

Con todo lo anterior, y dado que, según el testimonio de los profesionales, no todos han recibido este tipo de capacitaciones, es posible considerarla como una **Buena Práctica** identificada, en la medida en que los profesionales sienten que la entrega de conocimientos relacionados con su ámbito de intervención es de gran utilidad para el trabajo que realizan, pues les permite realizar un trabajo más focalizado y tener una visión más exacta de los lineamientos y resultados que se busca obtener.

Por otra parte, es importante mencionar que los profesionales no sólo valoran la entrega de conocimientos técnicos respecto del ámbito educacional, si no también aspectos prácticos relacionados con este mismo ámbito como, por ejemplo, detalles que tengan que ver con el funcionamiento de una escuela sobre todo en el contexto rural, en donde la modalidad unidocente es muy frecuente y por lo general, es ajena a la realidad conocida por los profesionales. Por otro lado, considerando que los profesionales tienen formaciones de bases distintas y no necesariamente vinculadas al ámbito de la docencia, es normal que desconozcan asuntos relevantes como subvenciones y PME en el contexto rural.

Otro aspecto importante destacado por los mismos profesionales, debido a que no todos parten de la misma base, algunos profesionales identifican diferencias entre compañeros, sobre todo en aquellos aspectos relacionados con el ámbito de educación y respecto de cómo realizar una intervención social.

A pesar lo de lo anterior, es importante señalar que la Fundación reconoce que es parte de los objetivos de las capacitaciones nivelar a los profesionales. Para ellos es necesario ir complementando las competencias de cada profesional, reconociendo que llegan con diversas capacidades y conocimientos vinculados a su área de origen.

De manera general, es posible identificar tres tipos de perfiles de profesionales en el ámbito de educación:

- Primero, están aquellos que se vinculan a la docencia, los cuales, por más que no tengan experiencia, están más familiarizados con funcionamiento de un establecimiento.

- En segundo lugar, están aquellos profesionales que tienen relación con el área de las ciencias sociales, los cuales reconocen con mayor facilidad términos técnicos y metodologías utilizadas en una intervención social y además logran entender acerca del funcionamiento de las instituciones vinculadas.
- En tercer lugar, se encuentran lo que se podría llamar como “el resto de los profesionales”, en donde encontramos una amplia gama de profesiones.

Por otra parte, una de las brechas identificadas respecto a la preparación de los profesionales, se relaciona con la focalización y la coherencia de estas con las realidades regionales y comunales. Muchos de los profesionales mencionan que las capacitaciones deberían ser actualizadas y acordes a la realidad local de manera que el/la profesional cuente con un panorama general respecto del territorio a intervenir y las problemáticas que deberá afrontar.

Por último, con el fin de esquematizar el proceso de preparación de los profesionales a continuación se exponen las diferentes instancias por cada uno de los ciclos y etapas en las que se realizan. Estas se dividen en instancias de **impacto directo**, las cuales generan espacios de encuentro y aprendizaje para los profesionales en los ámbitos de intervención específicos. Entre ellas se encuentran:

- **Acompañamiento del jefe territorial:** Esta instancia se da de manera constante a lo largo de los dos ciclos y considera la comunicación al menos semanal con el/la profesional.
- **Mesas técnicas:** Estas constituyen un espacio de reflexión entre los profesionales del mismo ámbito.

Es importante destacar que ambas instancias parecen funcionar bajo una lógica voluntaria, por lo cual depende de la disposición de los encargados de realizarla (a nivel de direcciones regionales y de parte de los mismos jefes territoriales). Esto es preocupante considerando que ambas son instancias en donde se trabaja temáticas específicas del ámbito de intervención, que fue una de las recomendaciones más frecuentes entre los profesionales.

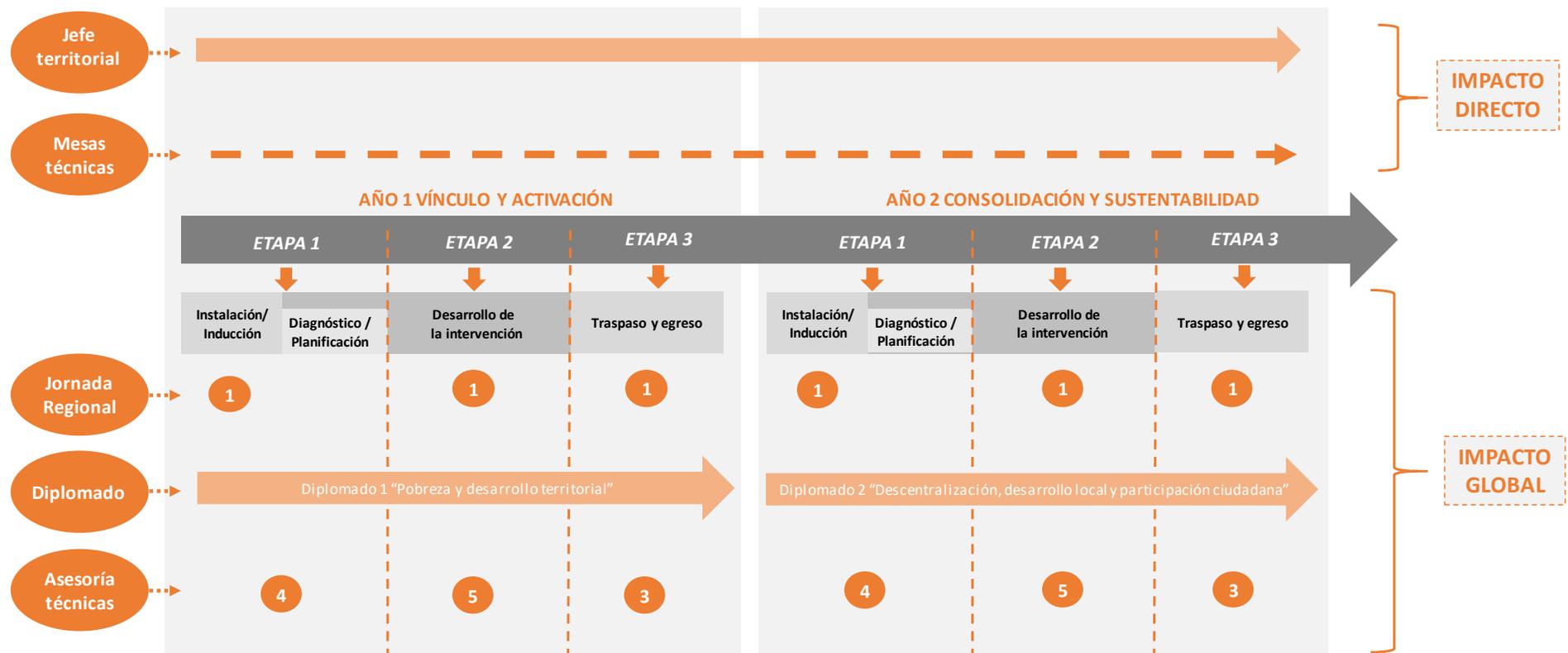
Por otro lado, se encuentran las instancias de **impacto global**, las cuales son transversales para los profesionales de todos los ámbitos:

- **Jornadas regionales:** Estas instancias de encuentro entre los profesionales de cada intervención de todos los ámbitos se realizan en cada una de las etapas por año, una introductoria, una intermedia y una de cierre.
- **Diplomado:** El diplomado es un aspecto ampliamente valorado, sobre todo porque es visto como un beneficio entregado gratuitamente por la Fundación que contribuye a la formación profesional.
- **Asesoría técnica:** Estas son instancias a cargo del Jefe territorial, el cual reúne de manera mensual a los diferentes profesionales que intervienen en el mismo territorio. Es decir, es una instancia multidisciplinaria y es valorada por su pertenencia territorial.

Lo anterior, se ilustra en el siguiente esquema:



PREPARACIÓN DE LOS PROFESIONALES: INSTANCIAS DE FORMACIÓN



3.5. ELEMENTOS FACILITADORES Y DE RIESGO

||| Elementos de riesgos

Entre los elementos de riesgos, es posible observar lo siguiente:

Convenio FUSUPO-Municipalidad

- El **convenio** establecido entre el **municipio y la FUSUPO** a partir del cual se definen los compromisos de cada institución en el marco de cada intervención, **no está asegurando** en algunos casos que los municipios cumplan efectivamente con los **compromisos** aquí estipulados, al margen de que establezca obligatoriedad en la colaboración en ítems como transporte, infraestructura, etc. Sobre todo, el tema de la locomoción y del alojamiento de los profesionales han significado un riesgo para las intervenciones.

Formación de los profesionales

- Algunos entrevistados reconocen la necesidad de **aterrizar** más la preparación recibida a las **particularidades territoriales** y enfocar la entrega de herramientas en función de dichas particularidades. Ligado a lo anterior, algunos profesionales declararon que la preparación recibida, al ser transversal a todos los ámbitos de intervención, era **más débil** en la entrega de herramientas específicas para el **ámbito educacional**, por ejemplo, la estructura organizacional de los distintos tipos de escuelas (uni o pluridocentes), y su dinámica administrativa y de gestión.
- Algunos profesionales manifiestan que el **diplomado** entregado resulta ser un poco **extemporáneo a la dinámica de las intervenciones**, en términos de no ir en sincronía con las etapas de la intervención, ya que las herramientas que entrega no alcanzarían a ser utilizadas por los profesionales en las etapas en que eventualmente podrían ser de mayor utilidad.

Rol de los profesionales

- No se observa en los profesionales un **conocimiento adecuado del mapa o estructura de oportunidades a nivel local**, ni como parte de su proceso de formación ni como parte del ejercicio diagnóstico inicial.
- Otro riesgo observado es el **alto nivel de rotación de los profesionales en algunos territorios**, más allá del ciclo bianual definido. Esto les resta potencia a las intervenciones, ya sea porque la rotación ha sido consecuencia de problemas con el proceso en el terreno y la relación con los actores claves del territorio, o porque desde otras instituciones los invitan a cumplir funciones dentro del territorio, dado que su ámbito profesional es requerido dentro de esta estructura.
- Otro de los riesgos observados es la solicitud desde la entidad municipal para que los **profesionales desarrollen actividades dentro de su ámbito profesional**, especialmente en aquellas especialidades donde las comunas muestran mayores carencias. Al respecto, es relevante que se pueda trabajar comunicacionalmente este tema de manera adecuada, porque para los actores territoriales es “incomprensible” que habiendo tantos déficits en las localidades estos profesionales no realicen otras tareas relacionadas con su especialidad.

Rol de la comunidad

- Un riesgo transversal observado en las intervenciones es la **baja participación de la comunidad** en el desarrollo de las intervenciones. En general, quienes participan son principalmente actores más empoderados y que tienen experiencia de participación y que destacan como líderes sociales en las localidades.
- Complementariamente al riesgo anterior, aparece el riesgo asociado a cuando los **padres viven lejos de los establecimientos** (como en la modalidad de internado), o cuando su **dinámica laboral** les impide tener una relación más activa con el establecimiento educacional de sus hijos; una situación similar se observa cuando por razones culturales el tejido social de las localidades es muy débil, con padres con un bajo nivel de habilidades sociales y con pocas prácticas de colaboración.

Rol de otros actores claves y stakeholders⁹

- Otro riesgo relevante remite al rol desempeñado por los **microcentros** en el marco de la intervención. Aunque en el diseño de la metodología de intervención aparecen como una entidad clave para activar el trabajo en los distintos territorios, en la práctica esto no se da.
- El **nivel de compromiso de las contrapartes municipales** ha sido relativo, y va desde un alto nivel de compromiso e involucramiento con las intervenciones, a un conocimiento e involucramiento casi nulo. En la práctica, al margen de estos matices las intervenciones han logrado instalarse y operacionalizarse pese al bajo nivel de involucramiento de este actor.
- Ligado con lo anterior, otro riesgo observado se relaciona con aquellos escenarios donde la **contraparte municipal no es el DAEM o un miembro de esta dirección**, ya que los problemas observados en el punto anterior tienden a hacerse más complejos.
- En general y salvo algunas excepciones, se ha observado un bajo nivel de empoderamiento de las **Secretarías Regionales Ministeriales** respecto de las intervenciones, lo que tiende a invisibilizar la presencia del Ministerio como actor relevante, quedando abierto en qué medida el trabajo desarrollado en los territorios se alinea con las prioridades y focos estratégicos y técnicos de esta institución.

Horizonte temporal de las intervenciones

- El **horizonte temporal** del convenio se puede constituir un factor de riesgo de la intervención, en relación a dos ámbitos específicos:
 - La definición de los tiempos para las fases que componen cada ciclo anual pueden constituir un riesgo en la medida que los plazos para el levantamiento del diagnóstico (que puede durar hasta cuatro meses) y la construcción del PTI, le restan tiempo al proceso de implementación del plan.
 - Los ciclos bianuales de las intervenciones tienden a despotenciar sus efectos en la medida que desde los distintos actores instalados en el territorio, el cambio de profesional puede significar un “empezar de cero” en el proceso, ya que impide capitalizar el capital social adquirido por el/la profesional durante el primer año de la intervención, y la llegada de un nuevo profesional que debe volver a posicionarse en la comunidad y que muchas veces debe luchar contra “la sombra” del primero.

⁹ Stakeholders entendidos como aquellos grupos e individuos con los cuales la organización tiene una relación de dependencia mutua.



Proyectos financiados con recursos MINEDUC

- Fue posible identificar que en los profesionales no existiría total claridad de cuáles son los ítems específicos **que permite financiar** MINEDUC para el desarrollo de las intervenciones, lo que los llevaba a diseñar proyectos que podían ser de alto impacto en la comunidad, pero inviables desde el punto de vista administrativo y no lograban la aprobación y transferencia de recursos. Esto generaba decepción aquellas intervenciones donde los proyectos eran socializados en la comunidad antes de ser aprobados.
- Es posible apreciar una **mayor visibilidad** del **proyecto** financiado por **MINEDUC** respecto de las demás actividades incorporadas en los PTI. Esto podría ser un dinamizador en la medida que este proyecto funcione como ancla para motivar la participación de la comunidad en las demás actividades; sin embargo, lo que se observa hoy es que su visibilidad tiende a opacar el resto de la planificación definida en el PTI, cuya relevancia puede ser tanto más relevante en términos del logro de los objetivos de cada intervención.

Impacto sobre las prácticas pedagógicas

- Un riesgo observado a nivel de diseño de la intervención es que **no hay total claridad**, especialmente entre los actores territoriales, en qué medida las intervenciones buscan **impactar a nivel de práctica pedagógicas**, y en qué medida los profesionales deben trabajar apoyando directamente el trabajo “dentro de la sala de clases”.

Sustentabilidad

- A nivel de **sustentabilidad**, uno de los riesgos importantes observados es que los actores territoriales **desconocen cuál es el horizonte temporal de las intervenciones**; específicamente, se observa un desconocimiento en relación a que éstas se extienden por un plazo de dos años, período después del cual los profesionales cierran su gestión para este ámbito específico en la localidad. Indirectamente este hallazgo lo que muestra es que la **sustentabilidad** de las intervenciones no se está gestionando adecuadamente, ya que si los actores del territorio desconocen cuándo es el cierre de la intervención, podría ser expresión de que no hay un “traspaso” a la comunidad educativa, para dar continuidad a las principales actividades que la constituyen, y seguir potenciando los capitales construidos a partir de estas.

||| Elementos Dinamizadores

Entre los elementos dinamizadores es posible observar lo siguiente:

Selección de profesionales

- Uno de los elementos a destacar como factor dinamizador o buena práctica, es el proceso de selección que realiza FUSUPO de los profesionales, pues se considera que quienes llegan son dinámicos y proactivos.

Formación de los profesionales

- El proceso de levantamiento de información permitió identificar experiencias en que profesionales de la **Secretaría Regional de Educación apoyaron el proceso formativo de los profesionales** en su región, lo que aparte de fortalecer la relación entre FUSUPO y MINEDUC a nivel local, permitía entregarle al proceso formativo un sello particular en la medida que se incorporaban aspectos específicos sobre el tema educativo, relevando las prioridades



ministeriales para el trabajo a desarrollar posteriormente en las diversas localidades de la región.

- Las **mesas técnicas** fueron un recurso altamente valorado por los profesionales, en la medida que les permitió compartir experiencias con profesionales de distintas regiones, de su propio ámbito de intervención, y se establecieron redes de cooperación más allá del ámbito exclusivo de la localidad en la que los profesionales estaban instalados.
- Otro elemento tipificado como elemento dinamizador en el proceso formativo de los profesionales, fue la entrega de **contenidos e información específica de las comunas y localidades** en las que les tocará desarrollar su intervención.
- Se valora la capacidad de los profesionales de gestionar recursos y proyectos. Se releva un potencial generador de proyectos que les permitan activar fuentes alternativas de fondos, en algunos casos más allá del propio MINEDUC.
- Otro elemento que destaca de la experiencia Servicio País como instancia de formación, es que los jóvenes **profesionales, en términos de su formación personal, salen potenciados de la experiencia**, sobre todo en cuanto a habilidades sociales.
- Destaca la **relación con profesionales de otros ámbitos**, en cuanto se produce una retroalimentación positiva de distintas dinámicas de trabajo, formas de leer y resolver problemas, etc.
- La **relación** que se da entre los **profesionales y los encargados territoriales**, también se releva como un elemento dinamizador desde el punto de vista formativo, en cuanto estos han sido capaces de traspasar su experiencia de trabajo en los distintos territorios a los profesionales.
- El **diplomado** también aparece como factor dinamizador, en cuanto los profesionales tenían la visión de que estaba bien armado, permitía aclarar distintos aspectos de una intervención social.

Rol del docente

- La presencia de un **docente empoderado** y con alto capital social como contraparte de los profesionales en los territorios dinamiza las intervenciones, en cuanto facilita la validación del profesional y de la intervención frente a la comunidad educativa, además que constituye un aporte en el desarrollo de las distintas actividades planificadas.
- Por su parte, la relación de los profesores con las intervenciones también constituyó un elemento dinamizador para su trabajo pedagógico, en cuanto les permitió **adquirir nuevas herramientas** desde el punto de vista de su relacionamiento con los estudiantes y la comunidad, incorporando un componente participativo a su trabajo, y contribuyendo a su vez a instalar estas prácticas en las localidades, relevando lógicas de colaboración, construcción de consensos, etc.

Rol de las organizaciones de base

- Cuando la intervención logra convocar y comprometer la **participación de las organizaciones de base** del territorio (centros de padres y apoderados, sindicatos, etc.), esta se fortalece de manera importante, y logra un mayor nivel de posicionamiento en la medida que logra apalancarse del capital social de estas organizaciones.
- Otro factor dinamizador del rol de las organizaciones de base es el **factor intercultural**. En general, fue posible observar que en estos escenarios existía un “germen participativo” más visible, y un mayor desarrollo de capitales.



Rol del voluntariado en las intervenciones

- Los voluntarios son un dinamizador porque logran entregar nuevos servicios que potencian el trabajo de los establecimientos y los hacen más atractivos frente a la comunidad (por ejemplo, con talleres de inglés, dinámicas grupales, etc.). Al mismo tiempo, estas experiencias tienen un componente formativo importante para los voluntarios, que los potencia como futuros profesionales.

Tipo de establecimiento

- Las intervenciones parecen tener un mayor nivel de consolidación en las **escuelas unidocentes**, ya que por un lado permite focalizar la coordinación y retroalimentación en un solo profesor lo que facilita el trabajo al profesional; por otro lado, el menor volumen de estudiantes permite una intervención más focalizada y que puede tener mayor visibilidad en la comunidad educativa que configura el entorno de la escuela. Por el contrario, en las escuelas pluridocentes los esfuerzos para convocar y movilizar a la organización escolar podrían ser más complejos.

Reportabilidad como forma de generar compromiso de stakeholders

- Cuando los profesionales **reportaban periódicamente a sus contrapartes municipales**, a través de un instrumento formal como un informe ejecutivo, lograban un mayor nivel de conocimiento e involucramiento por parte de estos con la intervención, facilitando con esto la dinámica de la relación entre el municipio y la intervención.
- Este ejercicio se releva como una buena práctica en cuanto genera un escenario de “transparencia administrativa en la ejecución de la intervención en los territorios”, con un sistema de control de gestión interno eficiente y transparente.

Presencia de FUSUPO en el territorio

- Otro factor dinamizador es la **presencia previa de intervenciones FUSUPO** en el territorio antes de la intervención en el ámbito educativo, en cuanto supone la instalación de capitales previos y un camino avanzado respecto de la legitimación de la intervención entre los actores territoriales.
- Relacionado con lo anterior, un factor dinamizador interesante son las dinámicas de colaboración y sinergias que se observan cuando hay **más de un ámbito de intervención FUSUPO en el territorio trabajando en paralelo**. Esto genera espacios de colaboración y trabajo conjunto entre los profesionales que potencia las distintas intervenciones.
- Otro de los factores dinamizadores de las intervenciones ha sido el trabajo desarrollado por los **jefes territoriales**. En general el análisis de la información levantada ha permitido constatar que se trata de individuos con experiencia, conocedores de las particularidades de los territorios, y que conocen bien tanto los aspectos operativos como políticos asociados a estas intervenciones.

3.6. GESTION ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA DEL PROGRAMA EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN

Directores FSP

Los Directores Regionales tiene relación con la gestión administrativa solo en situaciones de conflicto con MINEDUC en la pertinencia de gasto, aunque es una dimensión no administrativa, la actitud de



los Directores es respaldar a los profesionales y jefes territoriales en sus decisiones en torno a la intervención y reportar los niveles de avance y desempeño de las intervenciones a los actores institucionales. Los Directores Regionales no tienen un rol específico en la gestión financiera del programa, solo hacer saber su molestia por obstáculos puestos por MINEDUC a la pertinencia de algunos gastos de los proyectos.

Jefes territoriales

El jefe territorial es el o la encargado/a de generar el acercamiento entre el/la profesional y el equipo municipal una vez que el proceso de firma de contrato está hecho. Debido a esto, se ha insistido anteriormente que el jefe territorial debe considerar una planificación del trabajo para presentarlo como propuesta al municipio con el que se trabaja, el jefe territorial es una de las figuras claves desde el punto de vista técnico en conjunto con la propia municipalidad para el éxito del proceso de instalación de la intervención. Los jefes territoriales solo tienen la función, desde el punto de vista financiero, de administrar los fondos de proyecto MINEDUC, recabando información del presupuesto para hacer las cotizaciones.

Profesionales

La gestión administrativa de los profesionales tiene diferentes focos, reportar los avances en las fases de diagnóstico y PTI y la implementación del PTI. Buena parte de esta última tarea es la implementación del proyecto, ya que deben registrar y administrar la entrega de insumos del proyecto MINEDUC.

Los profesionales no tienen funciones financieras salvo generar los pedidos de compras a los jefes territoriales, tampoco reciben fondos externos, por reglamentación de la Fundación. Sin embargo, colaboran mucho con el docente encargado para captación de recursos externos. Solo reportan algunas dificultades en pago de traslados, ya que formalmente deberían ser provistos por el municipio y algunas zonas estos traslados pueden tener un alto costo.

SEREMI

En el caso de los SEREMIs, su labor si bien en muchas regiones es ausente y de desinformación en otras se encarga de informar a autoridades acerca de la intervención, sus avances y logros.

Actores municipales

Los actores municipales por ser contrapartida del convenio que firman con la Fundación, tiene roles administrativos, especialmente dotación de infraestructura y facilidades e transporte. En estas obligaciones la situación es muy variada, desde dotación de oficinas confortables con equipamiento básico hasta sitios de trabajo en instalaciones de otros fines como espacios en biblioteca.

Los municipios reconocen que hacen aportes pecuniarios productos del convenio, aunque aluden que el municipio tiene gastos no contemplados en el Convenio, que lo asocian a aporte de insumo o bienes de capital, p.e. bencina, vehículos, horas chofer. Indirectamente insinúan que el Programa les genera costos reales y estos deberían valorizarse y pagarse por parte de la Fundación o MINEDUC.

Profesor encargado

El profesor encargado tiene escaso conocimiento de la gestión administrativa de la intervención. Conoce vagamente que el/la profesional viaja para compra de insumos con recursos fuera de su

ámbito. Sus relaciones administrativas son con el Municipio para recibir apoyos de la SEP y para el PME.

Donde es significativo el rol del docente es en la co gestión del proyecto MINEDUC, porque son motivadores de la comunidad, consiguen colaboración de padres y apoderados y captar recursos del comunidad escolar o empresas aledañas.

Comunidad

La comunidad es un gran proveedor de recursos, desde mano de obra, insumos, hasta recursos económicos canalizados por el CPA. Este entusiasmo se refuerza cuando el proyecto o acción del PTI es valorizado como propio por la comunidad.

4. CONCLUSIONES

4.1. Hallazgos a nivel de resultados obtenidos

A NIVEL DE PARTICIPACIÓN

En relación a la participación en las intervenciones, se encontraron los siguientes hallazgos:

- a) Para lograr el involucramiento de los distintos actores con la intervención, es fundamental el trabajo que realiza el/la profesional motivando a los actores. Esto se puede dar tanto en contextos formales de encuentro (como reuniones de apoderados), como en instancias informales (conversaciones casuales fuera de la escuela).
- b) En aquellas intervenciones en donde se obtuvo una participación activa de los actores, se logró la creación o fortalecimiento de entidades dentro de los establecimientos como los centros de alumnos.
- c) Se produce un efecto “bola de nieve” en relación a la participación, pues una vez que se logra llamar la atención de los integrantes de parte de una comunidad educativa, esto logra captar la atención de otros miembros.
- d) La participación de una organización permite fortalecer el proyecto y aumentar las posibilidades de sostenibilidad del mismo, en la medida que se trata de actores con alto capital social y empoderados, los que podrían dar continuidad a las actividades de la intervención una vez cerrado el segundo ciclo.
- e) En aquellos territorios en donde la multiculturalidad es un tema de gran relevancia y en donde los profesionales consideraron este aspecto dentro de su PTI, las redes de apoyo y la participación de la comunidad se dieron de manera más expedita, permitiendo un trabajo en conjunto y consolidando las relaciones.

Los hallazgos en relación al sentido de pertenencia son los siguientes:

- a) Las intervenciones que han logrado un alto grado de participación, han contribuido a que los estudiantes, docentes y apoderados desarrollen un mayor sentido de pertenencia a las escuelas en particular y a sus localidades en general.



- b) En algunos casos, la intervención sirvió para recuperar la escuela como un espacio de encuentro, en donde la identidad territorial fue un elemento clave para generar espacios de confianza y conversación.

Los hallazgos en relación a la participación de padres y apoderados son los siguientes:

- a) La participación de los apoderados, no se dio de igual forma para todas las intervenciones. En la mayoría de los casos, lograr su participación es una de las grandes problemáticas que deben enfrentar los profesionales. Además, factores como la escasez de tiempo por sus ritmos laborales les hace más difícil participar.
- b) Conseguir la participación de estos actores es aún más problemático en contextos como los internados, en donde la distancia con el establecimiento prácticamente imposibilita su participación. En contextos como este, el logro de las intervenciones es comparativamente menor.

Los hallazgos en relación a la participación de los actores municipales son los siguientes:

- a) La participación y compromiso de los DAEM aumenta las posibilidades de que la intervención y sus resultados puedan llegar a tener continuidad una vez que el/la profesional finalice su ciclo.
- b) En una proporción mayoritaria de las intervenciones la participación de estos actores fue más bien formal, sin observarse un compromiso efectivo con las intervenciones.
- c) Si bien en algunas intervenciones se han logrado establecer vínculos con los actores municipales, esto depende mucho de la voluntad que tengan y de su percepción respecto al trabajo que se está realizando.

Por último, respecto de la presencia del profesional y el diagnóstico y desarrollo mismo de las intervenciones ha contribuido para:

- a) Cuando la formulación de los proyectos tiene un carácter participativo, donde toda la comunidad es parte de la definición del foco que tendrá cada intervención, la comunidad educativa se sienta más participe y se identifica con lo que sucede dentro de la escuela, ya que han incorporado sus ideas y proyectos dentro de la intervención.
- b) Uno de los facilitadores que se identificó en las intervenciones fue la implementación de los proyectos que eran postulados por la comunidad en conjunto con el/la profesional y que eran financiados por el MINEDUC, esto atraía la atención de otros actores y generaba confianza pues era posible visualizar resultados concretos. No obstante, estaba el riesgo de que desde la visión de la comunidad la intervención se redujera a esta actividad, invisibilizando las demás iniciativas planificadas.
- c) En relación a problemas como el despoblamiento, las intervenciones son un aporte en la medida en que se logra un aumento de la participación, pues generar espacios de interés para los integrantes de la comunidad, permitiendo aumentar la valoración hacia su territorio.

A NIVEL DE CONVIVENCIA

- a) En general se puede decir que las intervenciones lograron la instalación de espacios o instancias que conllevan el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales en los estudiantes.



- b) El impacto más reconocido de la intervención tiene que ver con el desarrollo personal de los estudiantes, donde los profesionales y los actores de la comunidad educativa mencionan cambios de variada índole.
- c) Uno de los logros más reconocidos fue que los estudiantes no sólo mostraron mejoras en el respeto hacia el otro, sino que también desde el respeto por sí mismos. En las distintas intervenciones se han desarrollado instancias donde los estudiantes han aprendido a valorarse a sí mismos.
- d) A lo anterior se le suma un desarrollo de la confianza en sí mismos y por ende una disminución en la timidez.
- e) Si bien existieron matices entre las diferentes intervenciones, los efectos mencionados en los dos puntos anteriores se reconocen prácticamente en todos los establecimientos.
- f) Las actividades desarrolladas en las intervenciones contribuirían al desarrollo de la convivencia escolar, en la medida que abren espacios para una mayor relación entre los estudiantes, principalmente entre quienes son de distintos cursos, fortaleciendo así las relaciones.
- g) Cuando se producen interacciones con otras escuelas, no sólo se fortalece su personalidad, sino que también les permite abrir sus horizontes de mundo al conocer otras realidades e interactuar más allá del lugar y las personas con las que se vinculan cotidianamente.
- h) Los profesionales concuerdan en que para que los resultados en los estudiantes se sustenten en el tiempo, es necesario continuar trabajando con ellos.

A NIVEL COMUNITARIO

- a) A partir de las intervenciones las comunidades han tenido la oportunidad de concretar proyectos, logrando una revitalización de la escuela como parte de la comunidad.
- b) Se destaca el aporte de las intervenciones para lograr la articulación entre todos los actores relevantes dentro de los territorios a partir de un objetivo común.
- c) En las intervenciones menos exitosas, de igual forma se observaron avances. Un ejemplo de esto fue cuando se logró captar la atención de DAEM totalmente distantes de la intervención, quienes mostraron mayor disposición a participar.
- d) Se han construido espacios de colaboración dentro de la comunidad en los cuales se logró la participación de organizaciones sociales, en donde sus propuestas son escuchadas y donde se han ido empoderando del quehacer de las escuelas.
- e) Es importante considerar que la temática de la multiculturalidad no fue siempre un eje para las intervenciones, sin embargo, esto no excluyó la participación de comunidades indígenas en las intervenciones.
- f) La entrega de conocimientos a la comunidad respecto de cómo gestionar proyectos y conseguir recursos es una buena práctica pues los acerca a la estructura de oportunidades y contribuye a la continuidad de las intervenciones.

A NIVEL DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

En relación a las prácticas pedagógicas, se pudo observar que las intervenciones obtuvieron los siguientes resultados:



- a) Este constituye uno de los aspectos más críticos a nivel de resultados, pues los diferentes actores no reconocen con facilidad estos efectos. Algunos incluso no comprenden cómo la intervención puede aportar en esto. Lo anterior, se da sobre todo en los actores municipales.
- b) Un aspecto preocupante según los actores como docentes y actores municipales, es la formación que tienen los profesionales respecto de su cercanía a la pedagogía, pues desde su visión sin estas herramientas, es muy difícil que puedan aportar dentro de este ámbito.
- c) El límite de intervención es la no interferencia en el aula y en el desarrollo normal de los establecimientos; en ese sentido, algunos de los actores no vinculan el aporte que hace el/la profesional en el área pedagógica.
- d) A pesar de lo anterior, se reconoce que la utilización de metodologías participativas contribuye a los conocimientos de los docentes. Los docentes han podido observar resultados a partir del trabajo con los estudiantes, en donde estos son considerados como agentes activos en su propio proceso de aprendizaje.
- e) La valoración del aprendizaje de nuevas metodologías se da sobre todo en aquellas escuelas uni o bi-docentes, quienes muestran mayor voluntad a recibir todo tipo de ayuda.
- f) En aquellas intervenciones en donde se reconoce que las intervenciones han logrado un aporte en este aspecto, se relaciona con la entrega de material de apoyo, e incluso dando nuevas ideas para que estos puedan aplicarlas.
- g) El perfil de los profesionales FUSUPO es valorado pues se considera que vienen con ideas innovadoras que hoy en día no se encuentran en docentes de mayor edad o con una formación de tipo más tradicional, en donde se prioriza la entrega de conocimientos teóricos a partir de clases expositivas y no bajo una lógica participativa.

4.2. Hallazgos asociados a la preparación de los profesionales

- a) **Acompañamiento del jefe territorial:** Esta instancia se da de manera constante a lo largo de los dos ciclos y considera la comunicación al menos semanal con el/la profesional.
- b) **Mesas técnicas:** Estas constituyen un espacio de reflexión entre los profesionales del mismo ámbito. Consideran la participación de especialistas, contrapartes regionales y nacional, además, se pueden realizar entre dos o más regiones en torno a un ámbito o problemática.
- c) **Jornadas regionales:** Estas instancias de encuentro entre los profesionales de cada intervención de todos los ámbitos se realizan varias veces al año, una introductoria, una intermedia y una de cierre.
- d) **Diplomado:** El diplomado es un aspecto ampliamente valorado, sobre todo porque es visto como un beneficio entregado gratuitamente por la Fundación que contribuye a la formación profesional. Sin embargo, existen críticas de algunos profesionales, en cuanto afirman que los contenidos no siempre están alineados temporalmente con su experiencia en el territorio, es decir, hay contenidos del diplomado que se ven después de que ya han sido aplicados en la intervención.
- e) **Asesoría técnica:** Estas son instancias a cargo del Jefe territorial, el cual reúne de manera mensual a los diferentes profesionales que intervienen en el mismo territorio. Es decir, es una instancia multidisciplinaria y es valorada por su pertenencia territorial.

A NIVEL DE CONOCIMIENTO Y DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

- a) Rol fundamental del Jefe territorial, el cual es el encargado de resolver todo tipo inquietudes que tenga el/la profesional.
- b) En cuanto a la primera inducción de presentación y capacitación, los profesionales destacan como positivo que esta se realice de manera global para todos los profesionales independiente del ámbito, pues esto permite conocerse y generar redes.
- c) Si bien la preparación de los profesionales no es un aspecto que se considere relevante de informar al resto de los actores (actores municipales, encargados de educación rural y docentes), algunos muestran interés y preocupación por conocer cuál es la formación de los profesionales y cuáles son sus conocimientos respecto del ámbito pedagógico.

A NIVEL DE PERFIL, CONOCIMIENTOS Y CAPACIDADES ESPERADAS

- a) Respecto del perfil de los profesionales, se espera que estos tengan habilidades que tienen que ver más bien con la personalidad de los profesionales; específicamente, con habilidades sociales o “blandas”.
- b) Uno de los aspectos más valorados es que los profesionales se sepan desenvolver y hayan logrado adaptarse adecuadamente en el contexto de ruralidad muy complejo.
- c) Es común que al preguntarle a la comunidad educativa acerca de la preparación de los profesionales, estos se inclinan a evaluar su desempeño por la forma de gestionar el desarrollo de la intervención y cómo este se relaciona con los diferentes actores.
- d) Se considera que es útil que los profesionales tengan conocimientos respecto del funcionamiento de una escuela.
- e) Por otro lado, se cree que, dentro de la formación de los profesionales, se les debe contextualizar respecto de la zona que intervendrán.

A NIVEL DE METODOLOGÍAS UTILIZADAS

- a) Según los actores institucionales de la Fundación, en particular, los directores regionales y los jefes territoriales, las metodologías utilizadas en las capacitaciones entregadas a los profesionales intentan ser innovadoras y participativas.
- b) Los profesionales valoran cuando, en las jornadas de inducción, se realizan contextualizaciones de los territorios.
- c) Lo anterior, facilita la entrada del profesional a la comunidad en la medida en que él tiene un marco general de actores con los cuales deberá relacionarse para el logro de los objetivos de la intervención.
- d) La metodología de trabajo privilegia el desarrollo de habilidades y la autonomía del profesional.
- e) Las mesas técnicas constituyen instancias de encuentro para los profesionales que pertenecen a los mismos ámbitos de intervención y es por eso que estos espacios son fundamentales para generar instancias de retroalimentación que guíen el trabajo de los profesionales.
- f) En la práctica, las mesas técnicas no siempre se dan periódicamente pues dependen de la disponibilidad de recursos de la Fundación a nivel regional para realizarse.



A NIVEL DE VALORACIÓN Y EVALUACIÓN DEL DIPLOMADO

- a) Este es uno de los aspectos más valorados por los profesionales acerca de la formación que se les entrega, pues les permite aprender más acerca de las temáticas abordadas en las intervenciones, en especial, respecto del enfoque promocional con que se trabaja.
- b) Los actores institucionales de la Fundación (directores regionales y jefes territoriales) valoran el diplomado, pues este les permite realizar un mejor trabajo en terreno en la medida en que los contenidos entregados van de manera paralela al desarrollo de las intervenciones.
- c) El diplomado los acerca al enfoque promocional con el que trabaja la Fundación.
- d) Algunos de los profesionales creen que la modalidad on-line dificulta la realización de trabajos en grupo con profesionales de diferentes regiones.

A NIVEL DE LOS ASPECTOS CRÍTICOS IDENTIFICADOS

En relación a los aspectos críticos identificados en la preparación de los profesionales, se puede decir lo siguiente:

- a) Si bien los profesionales coinciden en que han participado en diferentes instancias de capacitación, y en que estas son de gran utilidad, recomiendan que estas se realicen de manera más constante.
- b) Es frecuente que los profesionales recomienden generar instancias mensuales en donde se convoquen a los diferentes profesionales y jefes territoriales.
- c) Sin embargo, es importante mencionar que lo anterior no se da en todas las regiones visitadas. Algunos profesionales han mencionado que han recibido capacitación en su ámbito específico de intervención, las cuales son bien valoradas, en cuanto son coherentes con lo que los profesionales viven en el día a día; y además, están alineadas con el contexto nacional.
- d) Los profesionales no sólo valoran la entrega de conocimientos técnicos respecto del ámbito educacional, si no también aspectos prácticos relacionados con este mismo ámbito.
- e) Considerando que los profesionales tienen formaciones de bases distintas y que la mayoría no cuenta con experiencia en el trabajo en establecimientos o en el ámbito educacional en general, es normal que desconozcan asuntos relevantes como subvenciones y PME en el contexto rural.
- f) Algunos profesionales identifican diferencias entre compañeros, sobre todo en aquellos aspectos relacionados con el ámbito de educación y respecto de cómo realizar una intervención social.
- g) De manera general, es posible identificar tres tipos de perfiles de profesionales en el ámbito de educación: aquellos que se vinculan a la docencia, aquellos profesionales que tienen relación con el área de las ciencias sociales y otros de distintas profesiones.

5. RECOMENDACIONES

Relación FUSUPO-MINEDUC

La relación que se ha dado entre ambas instituciones en el marco del programa ha tenido más bien el perfil de una relación “cliente-proveedor”, en donde MINEDUC transfiere los recursos comprometidos, y FUSUPO ejecuta y reporta a nivel de resultados. En consecuencia, es necesario dar un viraje a esta relación hacia el relacionamiento técnico, especialmente en regiones, donde el acompañamiento de las direcciones regionales a los equipos FUSUPO del área educación podría agregar valor al trabajo realizado en los territorios.

Relación FUSUPO-Municipios

El convenio debería establecer algunos ejes específicos, ámbitos de acción y definir logros esperados en el ámbito educación, como un piso a partir del cual las entidades pueden evaluar su desempeño en el marco de las intervenciones. Dentro de este contexto, los compromisos asumidos por las partes deben ser reportables y susceptibles de monitoreo, como una forma de comprometer a los actores territoriales. Una alternativa interesante podría ser que las actividades definidas en los PTI, puedan ser incluidas como parte de la planificación de los propios establecimientos seleccionados como parte de las intervenciones, ya que esto podría asegurar un mayor alineamiento estratégico entre establecimientos e intervención, asegurando un mayor nivel de compromiso por parte de los actores educativos locales con el trabajo desarrollado.

Esto no se traduciría en la construcción de convenios sectorizados, sino que se aboga por que en los convenios quede claramente establecido cuáles son los alcances y desafíos para cada ámbito, desde un enfoque territorial.

Agente técnico permanente a nivel local

En ocasiones se dan algunas coyunturas cuya resolución requiere de competencias técnicas más específicas, necesidad que los jefes territoriales, dentro de su multiplicidad de funciones, no necesariamente están en condiciones de responder.

Dentro de este contexto, un camino podría ser instalar a nivel regional la figura de agentes técnicos, especialistas en el ámbito de educación, que puedan asesorar a los profesionales en temas técnicos de mayor complejidad; hoy en la práctica, el trabajo en terreno permitió constatar que hay una serie de coyunturas técnicas sobre las cuales no hay total claridad, por ejemplo, en qué medida y bajo qué condiciones un profesional puede involucrarse directamente en prácticas pedagógicas, tanto dentro como fuera del aula. La figura del agente técnico permitiría entonces poder hacer intervenciones más específicas y focalizadas en el ámbito.

Un segundo camino dentro de este contexto podría ser que los profesionales puedan contar con la asesoría directa desde las direcciones regionales de MINEDUC, a partir de la realización de reuniones quincenales o mensuales.

Nivel remuneracional del servicio país

Uno de los “ganchos” para hacer atractivas estas ofertas es precisamente hacer una mejor oferta remuneracional, frente a la cual el rango de remuneraciones que ofrece FUSUPO a sus profesionales

no tiene posibilidades de competencia. En consecuencia, un mejor nivel de remuneraciones es un resguardo para la institución, en términos de disminuir la probabilidad de deserción de sus profesionales y dar mayor continuidad al trabajo en los territorios, ya desde el momento en que, en intervenciones con un componente comunitario importante, la construcción de capital social por parte de quienes coordinan el trabajo en el territorio es uno de los temas más complejos, y a la vez más claves para el éxito de la intervención.

Formación y apresto del equipo de profesionales Servicio País

Respecto del proceso formativo de los profesionales para el ámbito educación, se relevan algunos elementos, dentro de los cuales destaca:

- Es necesario que se profundice la entrega de antecedentes para una adecuada contextualización territorial de las localidades en las cuales los profesionales se instalarán.
- Algunos profesionales hicieron hincapié en la necesidad de entregar más herramientas de intervención comunitaria al inicio del proceso, del mismo modo que la entrega de metodologías de intervención educacional.
- Otro tema que requiere de mayor especificación en el proceso formativo, es en la clarificación de cuál es el tipo de iniciativas que pueden ser financiados por los fondos MINEDUC para el desarrollo de proyectos, ya que en algunos casos los proyectos no eran financiables o tuvieron que ser modificados de manera significativa para poder entrar dentro de esta categoría.
- Es necesario darles mayor sistematicidad y periodicidad a las mesas técnicas, en cuanto esta instancia fue altamente valorada por los profesionales como espacio de formación y retroalimentación en temas específicos para el ámbito educativo.

Sostenibilidad de las intervenciones

- Respecto a la bianualidad de las intervenciones y su relación con la sustentabilidad, el cambio de profesionales entre ciclos tiende a debilitar las intervenciones, en cuanto se produce “una fuga” importante de capital social; en este sentido, el cambio para la comunidad local representaba “empezar de cero” en términos de reconstruir las confianzas con el nuevo profesional. Es necesario pensar entonces en la forma de fortalecer el proceso de traspaso de un profesional a otro, y de cómo reducir esta fuga de capital social.
- Evaluar la posibilidad de reducir los tiempos para las fases iniciales de la intervención; especialmente el segundo año, en cuanto el segundo año los objetivos son muy similares a los del primero.
- Para esto es clave que el segundo año se pueda definir claramente la estrategia de salida del territorio, estableciendo el mapa de actores en orden a establecer a quien se debe empoderar el segundo año para sustentar la intervención y activar el mapa de oportunidades.

Rol de los microcentros

- Repensar o establecer el rol que deben cumplir los microcentros, repensar en función de la experiencia levantada con la intervención. Aunque fue posible observar algunas intervenciones donde se logró establecer un contacto con los microcentros que efectivamente permitió dinamizar las intervenciones, en la mayoría no fue posible establecer un contacto que agregara valor al trabajo desarrollado en las intervenciones.



6. ANEXOS

6.1. ANEXO N° 1: Metodología¹⁰

Para la evaluación de desempeño de la implementación del programa, se utilizó una metodología cualitativa. El levantamiento de información primaria se llevó a cabo a partir de la ejecución de grupo focales y la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a una muestra intencionada, no probabilística, de proyectos y actores, en coherencia con los objetivos del estudio.

Los grupos focales se ejecutaron con padres, apoderados y miembros de las comunidades educativa, en grupos de 8 a 10 personas, en 9 de las comunas intervenidas.

Por otro lado, se aplicaron 107 entrevistas semi-estructuradas a los demás actores involucrados en el programa y las intervenciones, es decir, actores institucionales de la Fundación y del Ministerio de Educación, los profesionales de servicio país, jefes técnicos y directores regionales de la Fundación, los docentes o directores encargados en los establecimientos y actores municipales vinculados.

6.2. ANEXO N° 2: Muestra y diagnóstico de terreno

A continuación, se presenta el status final del terreno, evidenciando, por cada actor el nivel de cumplimiento con las cuotas definidas:

Tabla N° 4: Estado final del Terreno

	Focus Group	Encargado regional Seremi	Jefes territoriales	Profesionales 2016 - 2017	Profesor encargado	Actores municipales	Profesionales 2015 - 2016	Directores regionales
Putre	No aplica	1	1	1	1	1	1	1
Camarones	1 6 partic.		1	1	1	1	1	
Ollague ¹¹	No aplica	1	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica	1	1
San Pedro de Atacama	No aplica		1	1	1	1	No aplica ¹²	
Río Hurtado	No aplica		1	1	1	1	1	
La Higuera	1 3 ent. individuales	1	1	1	1	1	1	1
San Pedro	1 Jueves 17-11 8 personas	1	1	1	1	1	No se logró contacto con el profesional	1
Curepto	No aplica	1	No existe	No existe	No aplica	No aplica	1	1

¹⁰ Para mayor detalle respecto de la metodología y el plan de análisis utilizado, ver Primer informe de consultoría e Informe Final de la consultoría.

¹¹ Intervención sin continuidad para el periodo 2016-2017.

¹² Intervención reemplazante de Ollague, por lo que sólo aplica el periodo 2016-2017

Río Claro	1 7 partic		1	1	1	1	No existe	
Treguaco	1 6 partic	1	1	1	1	1	No se logró contacto con el profesional (Solo mail)	1
Yungay	No aplica		1 ¹³	1	1	1	1	
Santa Bárbara	No aplica			1	1	1	1	
Lumaco	1 Jueves 10-11 8 personas	1	1	1	1	1	1	1
Saavedra	No aplica		No existe	No existe	No aplica	1	1	
Cunco	1 Sábado 13-11 10 personas		1	1	1	1	1	
Teodoro Schmidt ¹⁴	No aplica		1	1	1	1	No aplica	
Lago Ranco	No aplica	1	1	1	1	1	1	1
Hualaihué	No aplica	1	1	1	1	1	1	1
San Juan de La Costa	1 10 partic		1	1	1	1	1 con licencia hasta 25 de diciembre	
Guaitecas	1 3 ent. individuales	1	1	1	1	1	1	1
Coyhaique	1 5 partic			1	1	1	1	
Natales	1 5 partic	1	1	1	1	1	1	1

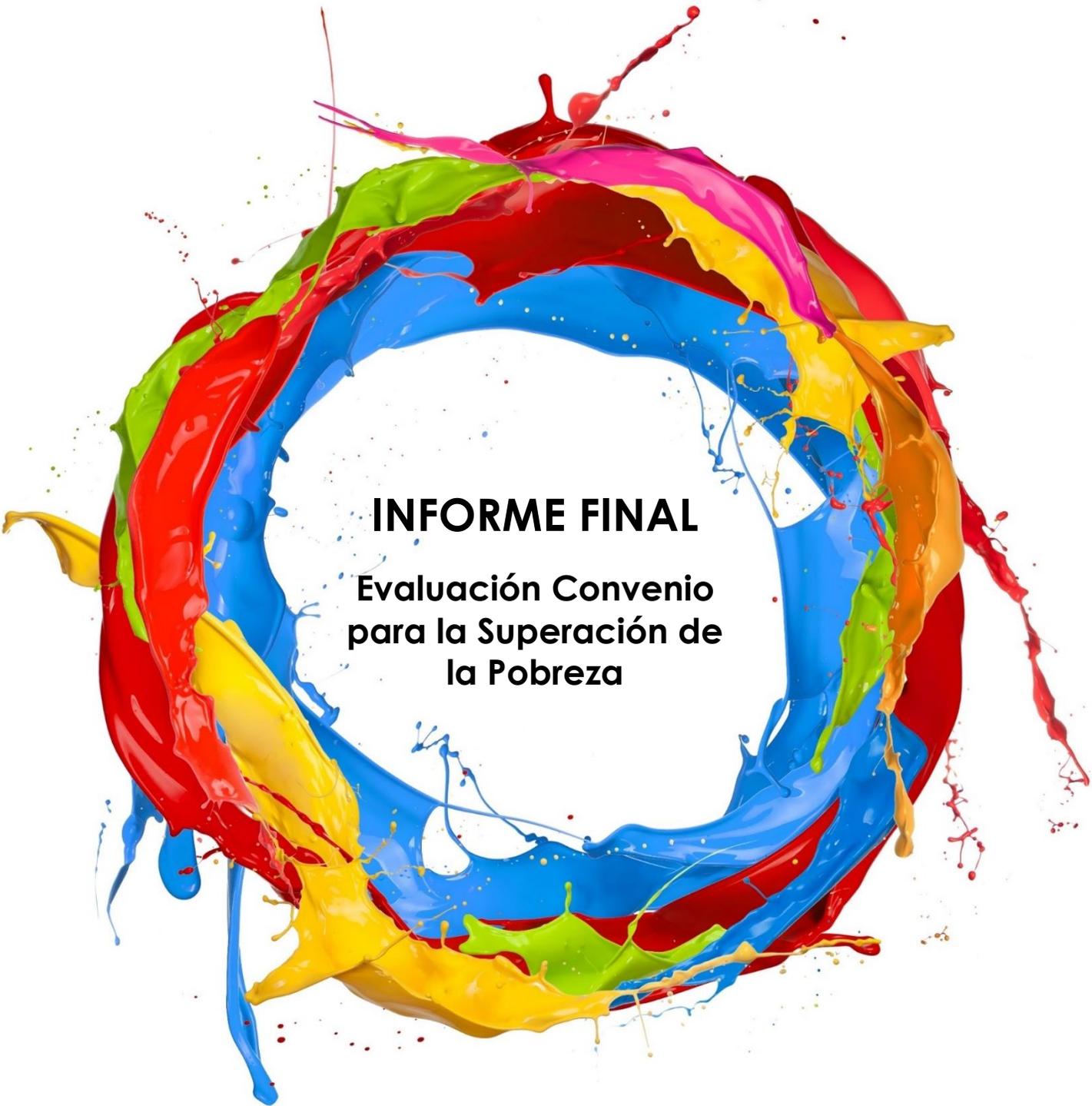
Fuente: CLIODINAMICA

Cuadro verde: Instrumento ejecutado

Cuadro rojo: Aplicación realizada, pero no logro número de participantes mínimos, o existieron factores externos a la consultoría que están afectando el cumplimiento con la programación.

¹³ Es el mismo jefe territorial en ambas intervenciones

¹⁴ Intervención reemplazante de Saavedra, por lo que sólo aplica el periodo 2016-2017



INFORME FINAL

Evaluación Convenio para la Superación de la Pobreza

Organismo Demandante:
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



Elaborado por:
ClioDinámica Asesorías,
Consultoría e Ingeniería
Limitada.



Diciembre 2016

TABLA DE CONTENIDOS

1. OBJETIVOS DE LA CONSULTORÍA	4
1.1. Objetivo General	4
1.2. Objetivos Específicos.....	4
2. CONVENIO E INTERVENCIONES	5
2.1. Presentación del convenio	5
2.2. Presentación de las intervenciones.....	9
3. HALLAZGOS Y RESULTADOS DE LA EVALUACION	11
3.1. NIVEL DE CONOCIMIENTO DEL CONVENIO	11
Nivel de conocimiento de la intervención	14
Nivel de conocimiento de los Procesos que se implementaron en la intervención	19
3.2. MAPA DE ACTORES.....	26
3.3. RESULTADOS OBTENIDOS POR ÁMBITO DE INTERVENCIÓN	45
Participación.....	45
Convivencia	52
Ámbito comunitario	57
Prácticas pedagógicas	61
Resultados no proyectados	63
Valoración del programa y de la intervención	66
Satisfacción con el programa y la intervención.....	66
3.4. PERFIL Y PREPARACION DE PROFESIONALES	71
Perfil, conocimientos y capacidades esperadas.....	71
Conocimiento y descripción del proceso	74
Metodologías	76
Valoración y evaluación del Diplomado	79
Aspectos críticos de la preparación de los profesionales	81
3.5. ELEMENTOS FACILITADORES Y DE RIESGO.....	89
Elementos de riesgos	89
Elementos Dinamizadores.....	95
3.6. GESTION ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA DEL PROGRAMA EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN	99
Gestión administrativa del Programa	99
Gestión financiera del Programa.....	102



4. CONCLUSIONES	105
4.1. Hallazgos a nivel de resultados obtenidos	105
4.2. Hallazgos asociados a la preparación de los profesionales.....	109
4.3. Hallazgos asociados al nivel de conocimiento	113
5. RECOMENDACIONES.....	117
6. ANEXOS.....	121
6.1. ANEXO N° 1: MARCO METODOLÓGICO	121
6.1.1. Muestra definida y validada.....	121
6.1.2. Diagnóstico de terreno	124
6.2. ANEXO N° 2: PLAN DE ANÁLISIS	126
6.2.1. Técnicas cualitativas de análisis	126
6.2.2. Análisis de representaciones sociales del discurso	128
6.3. ANEXO N° 3: DESCRIPCIÓN DE LAS INTERVENCIONES	132



1. OBJETIVOS DE LA CONSULTORÍA

Más allá de que en el primer informe fueron entregados los objetivos de la consultoría, es relevantes referenciar los objetivos, en el entendido que son la ruta de navegación, no solo en la individualización de sus objetivos, sino que también aportando una mirada sistemática del objeto a evaluar o investigar. En este contexto los objetivos de la presente consultoría son los siguiente:

1.1. Objetivo General

Evaluar el desempeño de la implementación y la gestión de recursos de las intervenciones del Programa Servicio País en el ámbito de Educación en Escuelas Rurales ejecutadas en 20 comunas del país, en el ciclo 2015-2016, según la percepción de los distintos actores involucrados.

1.2. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos definidos en los términos de referencia y propuesta, son los siguientes:

1. Caracterizar de forma breve, a partir de los antecedentes y la información disponible, las 20 intervenciones que se han ejecutado en el marco del convenio entre la Fundación y el Ministerio de Educación en el ciclo 2015-2016.
2. Analizar y evaluar la gestión administrativa y financiera del programa en su conjunto, en el marco de los objetivos del programa y los resultados esperados para el período en evaluación.
3. Evaluar, a nivel de percepciones, el conocimiento, la valoración y satisfacción que los actores más relevantes de cada intervención que tienen del programa y de la intervención en que han participado.
4. Evaluar, a nivel de percepciones, el desarrollo de la convivencia escolar, la participación y de las prácticas pedagógicas en el establecimiento y su entorno, generadas con la implementación de cada intervención en concordancia con los objetivos del Plan de Trabajo de la Intervención.
5. Describir y evaluar el cumplimiento de roles y funciones de los actores institucionales relevantes involucrados en el Programa mencionados en los convenios, entre la Fundación y el Ministerio, y entre la Fundación y cada Municipio.
6. Evaluar, a nivel de percepciones entre los Profesionales Servicio País, la pertinencia, oportunidad y suficiencia de la preparación que les entrega la Fundación en las distintas etapas del ciclo de las intervenciones en que participan para la adecuada participación en el ámbito educación.
7. Identificar factores facilitadores y de riesgo en la implementación del programa y de las intervenciones locales desarrolladas en el período.
8. Generar conclusiones y recomendaciones relacionadas con la pertinencia, las posibilidades de crecimiento del programa y su sustentabilidad en el corto y mediano plazo.



2. CONVENIO E INTERVENCIONES

2.1. Presentación del convenio

En el presente capítulo se entregarán lineamientos generales y específicos del Convenio suscrito entre la Fundación para la Superación de la Pobreza y MINEDUC, además se dará cuenta de algunos indicadores de gestión administrativa y operacional del Programa a nivel territorial.

Propósito del Convenio

El convenio tiene por finalidad implementar un programa de intervención social con niños y niñas de escuelas rurales vulnerables, con el fin de generar espacios de desarrollo del componente de convivencia y participación, realizando actividades con los niños y niñas e incorporando actores claves de la comunidad escolar, permitiendo mejorar y potenciar los aprendizajes afectivos, socioculturales y cognitivos de los niños y niñas, a través de actividades educativas no formales y trabajo en proyectos con las comunidades escolares, ambas intervenciones apoyadas por profesionales Servicio País (MINEDUC, 2015).

El programa propone, además, desarrollar en los profesionales Servicio País competencias de intervención social en contextos educativos vulnerables, fortaleciendo conocimientos, habilidades y actitudes, para que participen en investigaciones e intervenciones sociales, vinculadas con educación, en contextos de pobreza (MINEDUC, 2015)

A partir de este propósito, es posible referenciar los diferentes objetivos que presenta el Programa, en el marco de este Convenio, a decir:

- Desarrollar competencias de intervención social en contextos educativos vulnerables en los/as profesionales Servicio País, fortaleciendo conocimientos, habilidades y actitudes, para que participen en investigaciones e intervenciones sociales, vinculadas con educación, en contextos de pobreza.
- Desarrollar competencias; en sectores centrales del aprendizaje en los niños/as y/o desarrollar competencias que favorezcan la convivencia escolar y la relación con el entorno (Tutorías socioeducativas y/o Actividades educativas complementarias como talleres en temáticas relacionadas con medio ambiente, artístico-culturales y cuidado del entorno).
- Asesorar y capacitar a voluntarios/as en el trabajo con niños/as y jóvenes. (Solo cuando se incorporen de manera continua o permanente).
- Desarrollar proyectos e iniciativas que permitan la participación de la comunidad escolar y favorezcan los aprendizajes de los/as niños/as.
- Difundir, coordinar y validar el Programa con la comunidad escolar y con la institucionalidad educativa comunal. (particularmente fortalecer competencias de metodologías activo-participativas al interior de la Escuela y en el trabajo con microcentros para ampliar la base de apoyo institucional a experiencias de educación no formal)



Líneas de acción del Convenio

Este trabajo se focaliza en territorios con escuelas rurales de comunas vulnerables y apartadas, teniendo como aliados relevantes a los municipios, con los cuales se conviene la instalación de profesionales Servicio País (en adelante SP).

Se propone como estrategia para abordar estas intervenciones socioeducativas, generar prácticas complementarias, a través de la implementación de metodologías activo-participativas que permitan aumentar la participación de diversos actores y la incorporación de otras disciplinas y saberes en concordancia con los intereses, costumbres y recursos de esa comunidad educativa. En esta línea se pretende incidir en el currículo de la escuela para favorecer este tipo de metodologías; y fomentar la participación de otros actores de la comunidad escolar.

Algunas estrategias, que se incorporan en estas intervenciones son: participación de los diversos actores (niños/as, familias, voluntarios/as, comunidad educativa) en procesos educativos de calidad; mediación de aprendizajes; pertinencia local; acciones para desarrollar competencias incorporando el arte y la cultura; y la Integración con otros ámbitos del bienestar a la comunidad educativa.

La intervención socio-educativa, se desarrolla a nivel de la comuna o de una localidad y en los establecimientos focalizados por el Programa. La intervención contemplará, en base al diagnóstico participativo, tres prestaciones que se articularán en el Plan de Trabajo de la Intervención (en adelante PTI), posterior a la etapa de inserción y diagnóstico, el/la Profesional SP articula y luego formaliza y conviene con la contraparte de los establecimientos educacionales y la comunidad; incorporando algunos proyectos con participación de voluntarios/as

Cobertura generada por el Convenio

El convenio tiene presencia en 20 comunas pertenecientes a 11 regiones del país, con 20 intervenciones, las cuales se presentan a continuación:

Nº Reg.	Proceso	Estado de la Intervención	Región	Comuna	Nombre de Intervención
1	2015-2016	Continuidad	Arica y Parinacota	Putre	Yatichawi
1	2015-2016	Continuidad	Arica y Parinacota	Camarones	Uñachaña
3	2015-2016	Fin Convenio	Antofagasta	Ollagüe	Ollagüe Educación
3	2016-2017	Nueva	Antofagasta	San Pedro de Atacama	San Pedro Atacama Educación
5	2015-2016	Continuidad	Coquimbo	Río Hurtado	Cerro Reloj
5	2015-2016	Continuidad	Coquimbo	La Higuera	La Dársena
7	2015-2016	Continuidad	Metropolitana	San Pedro	El Yali
9	2015-2016	Fin Convenio	Maule	Curepto	Curepto Educación
9	2016-2017	Nueva	Maule	Río Claro	Educación Identidad y Tradición Local
10	2015-2016	Continuidad	Biobío	Treguaco	Treguaco Educación
10	2015-2016	Continuidad	Biobío	Yungay	Educación en Yungay
10	2015-2016	Continuidad	Biobío	Santa Bárbara	Santa Bárbara Educación



11	2015-2016	Continuidad	La Araucanía	Cunco	Educando en Comunidad
11	2015-2016	Fin Convenio	La Araucanía	Saavedra	Chilkatuiñ kom pu Pichiqueche
11	2015-2016	Continuidad	La Araucanía	Lumaco	Educación y Asociación Comunitaria
11	2016-2017	Nueva	La Araucanía	Teodoro Schmidt	Educación en Huilio
12	2015-2016	Continuidad	Los Ríos	Lago Ranco	Lago Ranco Educación
13	2015-2016	Continuidad	Los Lagos	San Juan de La Costa	Radio Lafken Ray
13	2015-2016	Continuidad	Los Lagos	Hualaihué	Cormorán de las rocas
14	2015-2016	Continuidad	Aysén	Coyhaique	Educación Balmaceda
14	2015-2016	Continuidad	Aysén	Guaitecas	Educación Repollal
14	2015-2016	Continuidad	Aysén	O'Higgins	Educación O'Higgins
15	2015-2016	Continuidad	Magallanes	Natales	Puerto Edén

Además, se propuso trabajar en estas comunas, focalizándose en territorios con escuelas rurales, donde el trabajo con microcentros fue una de las variables prioritarias a considerar.

Proceso de focalización de las escuelas en los territorios

Los criterios para la focalización de los establecimientos fue el siguiente:

- Escuelas municipalizadas pertenecientes a la nómina de comunas priorizadas por MINEDUC, preferentemente establecimientos con matrícula de menos 50 niños/as. (uní-bi-y tridocente o polidocente; escuelas multigrados).
- Escuelas donde los participantes de la intervención, no sean solo los estudiantes, sino que familia y comunidad.
- Escuelas disponibles para integrarse al Programa y que garanticen lo siguiente:
 - Establecer una contraparte para el desarrollo del Programa
 - Incorporar las actividades del Programa en horario de libre disposición del plan de estudios de la escuela.
 - Disponer de infraestructura para la ejecución de las actividades educativas del Programa (condiciones mínimas).
 - Participación de la comunidad educativa (niños/as; sus familias y docentes desde 1º a 8º básico). Trabajo con todas las escuelas que están organizadas en microcentros de una localidad.

Características generales de las intervenciones

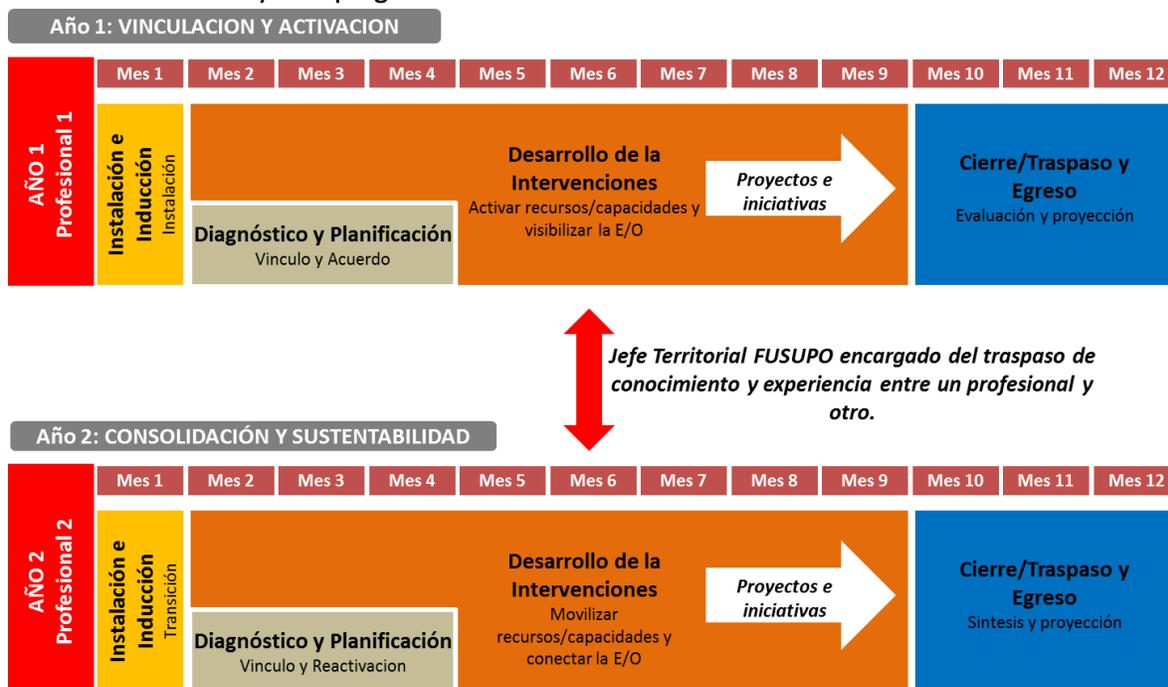
Las intervenciones se desarrollan durante **dos años**, generándose planes de trabajo de intervención que buscan dar respuesta a problemáticas de las comunidades en el ámbito educación. Cada plan de trabajo de cada intervención (PTI) se fundamenta en el vínculo entre los/as profesionales SERVICIO PAÍS y la comunidad; a partir de ese vínculo, se construye el diagnóstico participativo, se identifican los problemas a abordar en la intervención y se define la estrategia destinada a enfrentar de un modo diferente las problemáticas vinculadas al bienestar de la comunidad y resolver parcial o totalmente el problema priorizado en la intervención a través de la visibilización y activación de los propios recursos, y la conexión con la estructura de oportunidades. Estas estrategias definidas para las



intervenciones socio-educativas, deberían pasar a formar parte del Proyecto de Mejoramiento Educativo de cada escuela

El ciclo de cada una de las intervenciones, es el que se presenta a continuación:

Ciclo de intervención y ciclo programático SERVICIPO PAÍS



Fuente: CLIODINAMICA, en base a Ciclo de intervención y ciclo programático SERVICIPO PAÍS - Informe Técnico Final FSP – MINEDUC 2015

Importante comentar que, si bien la intervención es por dos años, el profesional que gestiona estas intervenciones no es el mismo el primer y segundo año, generando entre un año y otro, un proceso de cierre parcial y traspaso de experiencia al nuevo profesional, por medio del jefe territorial de la Fundación (actor institucional que genera el nexo y traspaso de experiencia, avances, logro y dificultades al nuevo profesional).

Resultados esperados del Programa y sus intervenciones

Se espera que en la implementación del Programa se incorporen al menos 900 (novecientas) personas, logrando que ellos visibilicen, activen y conecten capacidades y recursos para llevar a cabo proyectos de desarrollo local con el apoyo de jóvenes profesionales y voluntarios.

Además, se espera que al menos 22 Profesionales Servicio País y 100 Voluntarios participen en el Programa desarrollando competencias de intervención social en contextos educativos vulnerables. Junto con ello se espera generar en dichos profesionales y voluntarios un mayor grado de compromiso con la educación.

En este contexto, los profesionales Servicio País, apoyarán el desarrollo de iniciativas y proyectos que permitan mejorar y potenciar los aprendizajes afectivos, socioculturales y cognitivos de los niños y niñas, a través de actividades educativas no formales, que colaboren en la superación de la pobreza, en que participen miembros de la comunidad educativa. El apoyo estará dirigido a orientar y fortalecer el desarrollo de las iniciativas, tanto en la etapa de postulación como en la de ejecución de los proyectos.

2.2. Presentación de las intervenciones

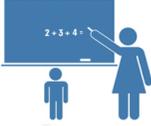
A modo de síntesis, tomando en consideración los planes de intervención generados por cada una de las intervenciones a nivel nacional, a continuación, se presenta el mapa de objetivos general¹:

Diferentes tipos de objetivos y su explicación

<p>FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO</p>	<p>FORTALECIMIENTO DEL VINCULO CON CULTURA DE PUEBLOS ORIGINARIOS</p>	<p>DESARROLLO EN TEMÁTICAS SOCIO-EMOCIONALES</p>	<p>FORTALECIMIENTO INFRAESTRUCTURA Y USO DE MATERIALES.</p>	<p>PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS</p>	<p>PROPICIAR ESPACIOS DE PARTICIPACION CIUDADANA</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecimiento de la redes de apoyo educacionales acorde a los intereses de los estudiantes. 2. Fomentar desarrollo de procesos de enseñanza pertinente para al comunidad escolar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover espacios que favorezcan desarrollo de proceso educativos pertinentes al contexto territorial y cultural. 2. Vincular a la comunidad escolar con el pueblo de Camarones, recuperación de la memoria y tradicionales culturales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Potenciar habilidades socioemocionales en los estudiantes. 2. Desarrollar capacidades y competencias en estudiantes para favorecer el desarrollo afectivo, sociocultural y cognitivo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestionar un preuniversitario 2. Generar instancias de participación de padres en proceso de aprendizajes de los niños. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reactivar centro de padres y apoderados, influyendo en el proceso de aprendizaje de sus hijos. 2. Generar instancias de participación de padres en proceso de aprendizajes de los niños. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciar espacios de participación ciudadana para el desarrollo comunitario de los niños.

¹ El detalle de cada intervención se presenta en el Anexo n°2 del documento. Cada ficha resume el Plan de Trabajo de Intervención por comuna, lo que incluye profesionales y jefes territoriales encargados, establecimientos participantes, objetivos y logros proyectados.

Mapa de objetivos por intervenciones

 <p>FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO (En contenidos, en actividades de formación, metodologías innovadoras, en creación de material didáctico, en construcción de redes de apoyo educativas, entre otros.)</p>	 <p>FORTALECIMIENTO DEL VINCULO CON CULTURA DE PUEBLOS ORIGINARIOS</p>	 <p>DESARROLLO EN TEMÁTICAS SOCIO-EMOCIONALES</p>	 <p>FORTALECIMIENTO INFRAESTRUCTURA Y USO DE MATERIALES.</p>	 <p>PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS</p>	 <p>PROPICIAR ESPACIOS DE PARTICIPACION CIUDADANA</p>
<p>YATICHAWI Comuna de Putre</p> <p>CERRO RELOJ Comuna de Río Hurtado</p> <p>LA DARSENA Comuna de La Higuera</p> <p>EL YALI Comuna de San Pedro</p> <p>CUREPTO EDUCACIÓN Comuna de Curepto</p> <p>TREHUACO EDUCACIÓN Comuna de Trehuaco</p> <p>LAGO RANCO EDUCACIÓN Comuna de Lago Ranco</p> <p>EDUCACIÓN OHIGGINS Comuna de Ohiggins</p> <p>EDUCACIÓN IDENTIDAD Y TRADICIÓN LOCAL Comuna de Río Claro</p> <p>EDUCACIÓN EN HUILO HUILO Comuna de Teodoro Schmidt</p>	<p>YATICHAWI Comuna de Putre</p> <p>UÑACHAÑA Comuna de Camarones</p> <p>OLLAGUE EDUCACIÓN Comuna de Ollague</p> <p>CERRO RELOJ Comuna de Río Hurtado</p> <p>CUREPTO EDUCACIÓN Comuna de Curepto</p> <p>EDUCANDO EN COMUNIDAD Comuna de Cunco</p> <p>CHILKATUÍN KOM PU PICHIQUECHE Comuna de Saavedra</p> <p>EDUCACIÓN Y ASOCIACIÓN COMUNITARIA Comuna de Lumaco</p> <p>RADIO LAFKEN RAY Comuna de San Juan de la Costa</p> <p>EDUCACIÓN OHIGGINS Comuna de Ohiggins</p>	<p>UÑACHAÑA Comuna de Camarones</p> <p>TREHUACO EDUCACIÓN Comuna de Trehuaco</p> <p>SANTA BARBARA EDUCACIÓN Comuna de San Barbara</p> <p>EDUCACIÓN EN YUNGAY Comuna de Yungay</p> <p>LAGO RANCO EDUCACIÓN Comuna de Lago Ranco</p> <p>EDUCACIÓN BALMACEDA Comuna de Coyhaique</p> <p>EDUCACIÓN REPOLLAL Comuna de Guatecas</p> <p>EDUCACIÓN OHIGGINS Comuna de Ohiggins</p> <p>PUERTO EDEN Comuna de Puerto Natales</p>	<p>YATICHAWI Comuna de Putre</p> <p>UÑACHAÑA Comuna de Camarones</p> <p>CORMORÁN DE LAS ROCAS Comuna de Hualaihue</p>	<p>UÑACHAÑA Comuna de Camarones</p> <p>OLLAGUE EDUCACIÓN Comuna de Ollague</p> <p>LA DARSENA Comuna de La Higuera</p> <p>EL YALI Comuna de San Pedro</p> <p>CUREPTO EDUCACIÓN Comuna de Curepto</p> <p>EDUCACIÓN EN YUNGAY Comuna de Yungay</p> <p>SANTA BARBARA EDUCACIÓN Comuna de San Barbara</p> <p>LAGO RANCO EDUCACIÓN Comuna de Lago Ranco</p> <p>EDUCACIÓN BALMACEDA Comuna de Coyhaique</p> <p>EDUCACIÓN OHIGGINS Comuna de Ohiggins</p> <p>PUERTO EDEN Comuna de Puerto Natales</p> <p>EDUCACIÓN EN HUILO HUILO Comuna de Teodoro Schmidt</p>	<p>OLLAGUE EDUCACIÓN Comuna de Ollague</p> <p>TREHUACO EDUCACIÓN Comuna de Trehuaco</p> <p>EDUCACIÓN EN YUNGAY Comuna de Yungay</p> <p>SANTA BARBARA EDUCACIÓN Comuna de San Barbara</p> <p>CHILKATUÍN KOM PU PICHIQUECHE Comuna de Saavedra</p> <p>EDUCACIÓN Y ASOCIACIÓN COMUNITARIA Comuna de Lumaco</p> <p>RADIO LAFKEN RAY Comuna de San Juan de la Costa</p> <p>CORMORÁN DE LAS ROCAS Comuna de Hualaihue</p> <p>EDUCACIÓN REPOLLAL Comuna de Guatecas</p> <p>EDUCACIÓN OHIGGINS Comuna de Ohiggins</p> <p>SAN PEDRO DE ATACAMA EDUCACIÓN San Pedro de Atacama</p> <p>EDUCACIÓN EN HUILO HUILO Comuna de Teodoro Schmidt</p>

3. HALLAZGOS Y RESULTADOS DE LA EVALUACION

En el siguiente apartado se exponen los resultados obtenidos en el proceso de consultoría que buscaba evaluar el desempeño de la implementación y la gestión de recursos de las intervenciones del Programa Servicio País en el ámbito de educación. Para esto, se integró la visión de los diversos actores involucrados.

Para esto, en primer lugar, se expone el nivel de conocimiento de los diferentes actores participantes en relación al convenio, a la intervención y a los procesos o etapas que se implementaron. Luego se presentan los resultados obtenidos por ámbitos de intervención, en donde se exponen los hallazgos a nivel de participación, convivencia, ámbito comunitario y prácticas pedagógicas; además, se presenta una serie de resultados no esperados o proyectados y la valoración y satisfacción del programa y de las intervenciones en particular.

En tercer lugar, se abordan aspectos relacionados con la preparación de los profesionales, entre los cuales se encuentran los conocimientos entregados en el proceso de formación, las metodologías utilizadas, la valoración y evaluación del diplomado y los aspectos críticos identificados a lo largo del proceso formativo.

En cuarto lugar, se exponen los elementos de riesgo que dificultaron el desarrollo de las intervenciones y por lo tanto el cumplimiento de los objetivos, así como también se exponen aquellos elementos dinamizadores de las intervenciones que facilitaron o permitieron el alcance de los resultados.

Finalmente, se presenta la gestión administrativa y financiera que realizan los diferentes actores involucrados en el marco de las intervenciones.

3.1. NIVEL DE CONOCIMIENTO DEL CONVENIO

A continuación, se presentan los hallazgos respecto de los niveles de conocimiento sobre el Programa Servicio País en el ámbito de Educación. Desde el análisis de los diferentes actores que inciden en las intervenciones, se observa lo siguiente:

Los actores que poseen mayor conocimiento del programa son las unidades de trabajo de la Fundación constituidas por la dirección regional, las jefaturas territoriales y los Profesionales Servicio País.

De manera general, todos los equipos provenientes de la Fundación coinciden que el Programa Servicio País tiene un enfoque promocional cuyos objetivos apuntan a activar los recursos y capacidades de la comunidad educativa para mejorar su calidad de vida, además de potenciar habilidades socioeducativas a los niños y niñas a través de la educación no formal, pero adaptándose a las dinámicas operativas de las escuelas en contextos de ruralidad. Asimismo, el programa busca

formar profesionales jóvenes con nuevos enfoques sobre la superación de la pobreza. Esto se puede observar en las siguientes citas ilustrativas:

“El Programa Servicio País es un programa de intervención social de carácter promocional, porque entendemos que para contribuir a la superación de la pobreza hay que reconocer los recursos y capacidades existentes, poner en valor las características de los niños, que los empodera a sí mismos, que les fortalece su conocimiento y autoestima y a su vez esperamos poder contribuir en la formación de profesionales jóvenes en esta mirada distinta, desde la pobreza. En educación hay que hacer el zoom en procesos de aprendizaje, entendiendo que los procesos de aprendizaje están desde la educación no formal.” (Director Regional, zona sur)

“El programa Servicio País en educación rural con enfoque promocional. Su objetivo es desplegar capacidades y recursos que tienen los territorios, colaborando desde la educación no formal, pero completando la educación (...) Fuertemente, se refuerzan habilidades sociales. También se trabaja con profesionales jóvenes con la comunidad socioeducativa en general y también con las y los docentes que se suman y son parte del trabajo.” (Jefe Territorial, Zona Sur)

“Servicio País consiste... en bueno la verdad es que van jóvenes profesionales a distintos lados del país y la idea es como crear intervenciones de acuerdo a las necesidades del territorio, en este caso por ejemplo el tema de educación y el convenio con proyectos y la idea es como crear vínculos hacer puentes y ojalá trabajar como en red, activar esto y las habilidades también de las personas y los ciclos duran dos años y cada profesional esta un año entonces la idea es como se termina ese ciclo ese trabajo y la idea es que después las personas sigan como solas digamos.” (Profesional 2016, zona norte).

Sin embargo, este hallazgo no genera mayores sorpresas, porque es esperable que el equipo de la Fundación conozca a cabalidad su propio programa. Empero, es interesante indagar en las diferencias cuantitativas sobre el conocimiento que tienen del programa.

Se puede apreciar que aquello que los Directores Regionales levantan como conocimiento tiende a sustentarse más en el diseño y los objetivos estratégicos del programa, debido a que su participación en el territorio es comparativamente menor. En cambio, los Jefes Territoriales y los Profesionales Servicio País, al ejercer sus funciones en el territorio, despliegan un conocimiento que se construye más desde la experiencia en los territorios, que desde el diseño².

En el caso de los Encargados de Educación Rural de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, se visualiza un nivel de conocimiento muy general del programa, mostrando al mismo tiempo desconocimiento de las intervenciones propiamente tal. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Bueno junto con lo que indica también el Ministerio, poder entregar una educación de calidad a todas las personas que se encuentran en territorio en Chile, y también permitiendo que esas personas estén en igualdad de condiciones, como niños que viven en Santiago que tenga las mismas oportunidades y que a través del programa se logre generar esa instancia y se logre acercar más a los niños a una realidad distinta en la que se encuentran hoy en día entregándole esas oportunidades.” (Encargado Regional de educación rural, zona norte)

² Estas diferenciaciones se van acentuando en la medida que el conocimiento es más específico.

No obstante, se ha observado una excepción en la Región de Arica y Parinacota, donde la encargada del ciclo anterior mostraba un alto nivel de conocimiento del programa y de las intervenciones en su territorio, lo que se relaciona con el rol político-estratégico y de colaboración que desarrolló con la Fundación. Su función principal consistió en informar a las autoridades regionales sobre las actividades del programa y las complejidades experimentadas, por lo que su nivel de conocimiento fue mayor que el de los demás encargados de educación rural. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Los conozco a grandes rasgos, de acuerdo a la línea que estamos desarrollando, que han estado desarrollando de trabajo y que hemos estado articulando desde ambas instituciones para que este programa funcione de la mejor manera posible considerando lo difícil que resulta, ya sea por la distancia por las condiciones de aislamiento en que se encuentran los profesionales o los alumnos que están en estas localidades y también por el carácter de las personas, que son personas muy especiales” (Encargado Regional de Educación Rural 2015, zona norte)

En cuanto a los profesores encargados, se observa que en general no tienen un conocimiento muy acabado del programa; empero, fue posible identificar algunos casos que identificaban de manera general sus principales lineamientos. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Bueno yo sé que esto tiene que ver con el tema de superación de la pobreza, cierto, y la pobreza todos estamos claros uno de los vehículos que podríamos utilizar es el de la educación, o sea, si nosotros apoyamos si mejoramos algunas cosas en nuestros niños, así como la autoestima, como la visión que tienen que tener, que ver en los campos es un poco limitada; hoy en día Servicio País nos ayuda a esta mirada de un poco más.” (Profesor encargado, zona sur)

En el caso de los actores municipales, su conocimiento es incluso menor –y en el mejor de los casos igual- al de los profesores encargados de la intervención en la escuela; no obstante, hay excepciones que muestran un mayor nivel de información sobre el programa, el que podría estar asociado a su conocimiento de los convenios. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Uno de los componentes del programa en la comuna cuando se hizo el convenio con la Fundación, uno de los ejes que se planteó como eje de trabajo para el territorio, particularmente fue el tema de educación, fundamentalmente fortalecer la relación de la comunidad con la escuela y apoyar técnicamente en algunos aspectos a los docentes de la escuela.” (Actor Municipal, zona sur)

En el caso de la comunidad que conforma el “entorno” de las intervenciones, conformado por los actores municipales responsables del convenio, por padres y apoderados, organizaciones de base, otras entidades públicas presentes en el territorio, etc., también se observa un conocimiento bajo sobre el programa y sus objetivos; esto está directamente relacionado con que su relación con este son las intervenciones, y las iniciativas que aquí se desarrollan. Esto se puede observar en las siguientes citas ilustrativas:

“Poco conocíamos de Chile País. Sabemos más que nada que es una iniciativa muy buena para la gente de zonas rurales (...) Siempre vemos a los chiquillos trabajando hartito. Trabajamos con la profesional durante el año pasado un par de veces.” (Actor Municipal, Zona Sur)

“Sé que es Servicio País de donde vienen estos jóvenes, trabajan en la escuela, están ahí con el profesor.” (Focus group, zona norte)



Como se puede apreciar, la mayoría de los actores mencionados asocia el conocimiento del programa con las labores que hacen los Profesionales Servicio País en el territorio. Esto ocurre porque los Profesionales Servicio País viven en el territorio, y en su mayoría trabajan de manera conjunta con la comunidad, en actividades que se realiza en las escuelas y asesorando con proyectos que apalancan recursos, por lo que se convierte en la cara visible de las intervenciones. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Si usted me dice asocie Servicio País yo te digo que es el profesional, nadie más... y cada vez que pienso en Servicio País, espero que se venga un profesional que tenga la mirada social.” (Focus Group, zona sur)

Excepcional por su nulo nivel de conocimiento del programa fue el docente encargado de la intervención de Putre, en cuanto no mostraba ningún conocimiento del programa; lo anterior se asociaba a su visión negativa sobre el trabajo que habían desarrollado los profesionales Servicio País en el territorio, como muestra la siguiente cita:

“En términos bien generales nunca he sabido exactamente qué es lo que vienen hacer esos jóvenes, ellos hablan de una intervención, yo les corrijo siempre y les digo no, no es una intervención, es una integración, ellos no vienen a intervenir algo que está instalado ya, está organizado, está programado, entonces programan y no cumplen, esa es la primera falla que yo veo de los jóvenes.” (Profesor encargado, zona norte).

No obstante lo anterior, se trata de un nivel de conocimientos excepcionalmente bajo, ya que los profesores, si bien no tienen un conocimiento acabado del programa, son finalmente los que administran los espacios donde se ejecutan varias de las actividades desarrolladas en el marco de las intervenciones. Finalmente, este desconocimiento podría deberse a problemas de comunicación entre estos actores y el equipo de la Fundación.

En modo de resumen, se puede dividir el nivel de conocimiento del programa en cuatro categorías: La primera categoría sería el equipo de la Fundación que evidentemente posee un alto nivel de conocimiento del programa; la segunda categoría se encuentran algunos profesores y actores municipales que también logran visualizar el programa, pero con un manejo de información muy general; y la tercera categoría, son los encargados regionales que tienen un nivel medio de conocimiento de programa, pero su conocimiento es conceptual, porque no mantienen una retroalimentación sobre las intervenciones que se realizan en las escuelas; y la cuarta categoría, con un nivel bajo de conocimiento del programa, se encuentran la mayoría de los profesores y actores municipales y la totalidad de las comunidades, quienes a lo sumo muestran algún nivel de visibilización de las actividades implementadas por los profesionales Servicio País, sin tener una comprensión de que estas responden a un objetivo común ligados a una oferta programática específica.

||| Nivel de conocimiento de la intervención

Al igual que el apartado anterior, los actores que muestran un mayor conocimiento de las intervenciones fueron los del equipo de la Fundación; al mismo tiempo, es posible observar algunos matices entre los actores que lo conforman.



Por una parte, los profesionales tienen un nivel de conocimiento evidentemente relacionado con la puesta en práctica de la intervención, y en su condición de gestores manejan sus pormenores. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“El principal objetivo de la intervención que estoy realizando ahora tiene que ver con fomentar la educación no formal a través de la interculturalidad y la articulación de las comunidades indígenas del sector. Son varias comunidades indígenas con las cuales estamos trabajando con la escuela, donde por primera vez se abrió la escuela a las comunidades. Entonces, estamos articulando, fomentando y desarrollando la cultura a través de la educación no formal.” (Profesional Servicio País 2016, zona sur)

A un nivel muy similar que los profesionales se encuentran los Jefes Territoriales, cuya labor se relaciona con el apoyo y monitoreo de las actividades del profesional en la intervención. Debido a su función en las intervenciones, el Jefe Territorial posee un nivel de conocimiento que cruza aspectos operativos y más técnicos. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Lo que hemos hecho principalmente, sobre todo el año pasado, fue realizar tutorías socioeducativas, es decir fortalecer comprensión lectora, razonamiento lógico y talleres de habilidades parentales con mamás, papás y apoderadas. Este año para poder profundizar lo que evaluamos el año pasado y poder ampliar algunas cosas de la intervención decimos que vamos a hacer, bueno en conjunto con los niños también tutorías socioeducativas pero un mix en las tutorías y actividades que no tengan que ver necesariamente con fortalecer el aprendizaje pero que están enfocadas en fortalecer lo socio afectivo de las niñas y los niños. Sobre todo, porque son niños y niñas que en general son bastante tímidos, habilidades sociales como la expresión oral es algo que les cuesta mucho, entonces empezamos a fortalecer a eso al niño.” (Jefe Territorial, Zona Sur)

Por su parte, los Directores Regionales poseen un conocimiento sobre la intervención también alto, pero se sitúa desde un discurso más teórico que práctico. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Puntualmente, lo que estamos realizando acá en la región (...) desde el ámbito de educación, estamos trabajando directamente con la escuela con fin de fortalecer capacidades y habilidades en los niños y niñas que están en la comunidad educativa y a su vez acercar la estructura de posibilidades a la escuela también.” (Director regional, zona norte).

Se evidencia entonces que los Directores Regionales tienen un nivel de conocimientos importante de las intervenciones, pero a diferencia de los otros actores internos de la Fundación, su discurso no se posiciona desde la experiencia en terreno. Esto ocurre principalmente porque su rol, que incide de manera estratégica en la intervención, implica un grado de involucramiento en el territorio reducido en comparación con los Jefes Territoriales y los Profesionales Servicio País.

Por otro lado, la mayoría los encargados de educación rural de las Secretarías Regionales de Educación no muestran un conocimiento de las intervenciones propiamente tal. Esto se puede observar en la siguientes citas ilustrativas:

“Y después que me llamaron, hice averiguaciones, porque no lo había asociado a la educación rural y sé que se relacionan con el municipio (...) pero la verdad no tengo ninguna vinculación. La verdad es que no sé qué hacen en las intervenciones” (Encargada de Educación Rural, zona sur)

“Bueno junto con lo que indica también el ministerio, poder entregar una educación de calidad a todas las personas que se encuentran en territorio en Chile, y también permitiendo que esas personas estén en igualdad de condiciones tanto niño que vive acá, como niños que vive en Santiago que tenga las mismas oportunidades y que a través del programa se logre generar esa instancia y se logre acercar más a los niños a una realidad distinta en la que se encuentran hoy en día entregándole esas oportunidades...” (Encargada de Educación Rural 2015, zona norte)

En cuanto a los docentes encargados, se puede decir que la mayoría conocen la intervención, aunque los niveles de profundización son variables.

De esta forma, existen profesores que tienen un alto nivel de conocimientos de los contenidos de la intervención. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Ya, el trabajo que se ha hecho aquí en la escuela ha consistido más que nada en tratar de desarrollar y entregar todo lo que dice relación con los pueblos originarios, ya que nuestra comunidad aquí es un 100% casi de descendencia indígena (...) hacia allá hemos orientado nosotros el trabajo de ellos, de las personas que han venido a cooperarnos, especialmente en el tema educación. Entonces hemos hecho algunas adquisiciones también a través de fondos que han destinado para este proyecto, especialmente todo lo que es vestimenta e instrumentos, lo que nosotros tenemos o hemos comprado es con aportes del ministerio a través del proyecto Servicio País. (...) El objetivo es que los niños conozcan más de sus orígenes, de sus raíces, que lo valoren, lo respeten y que se sientan orgullosos de quienes son, en el fondo es eso, tratar de enseñarles e inculcarles a los chiquillos cuáles son sus orígenes y que se sientan orgullosos de ellos.” (Profesor encargado, zona sur)

Pero al mismo tiempo existen profesores que poseen un nivel de conocimiento más general de las intervenciones, que guarda estrecha relación con su rol en el desarrollo del convenio. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Bueno la intervención a lo que corresponde a Servicio País, en dar apoyo específicamente al equipo directivo. Hacemos lineamiento, hemos coordinado el apoyo que se va dar al interior de las aulas con los docentes, a través de talleres preventivos, talleres de autocuidado y otros que van surgiendo de acuerdo a las necesidades que tiene cada curso, cada realidad.” (Director de escuela, zona sur)

Estos profesores no logran visualizar los objetivos de las intervenciones, por lo que muestran un nivel más bajo de conocimientos que en el primer grupo; al margen de estas diferencias, se aprecia que la información que manejan los profesores encargados es medianamente alta. Esto no es de extrañar, porque las intervenciones se realizan en los mismos establecimientos, por lo que se espera que los docentes tengan manejen un nivel de conocimiento basal.

No obstante, se han observado algunas excepciones de docentes encargados que poseen un bajo conocimiento de la intervención desarrollada. Por una parte, se encuentra el caso de Toconao, donde la profesora encargada tiende a reducir la intervención realizada al proyecto del invernadero implementado en el colegio. En este contexto, afirmaba que el objetivo de la intervención era acercar e instruir a los estudiantes en prácticas agrícolas, las cuales se habían perdido en el tiempo ya que la comunidad se había reconvertido desde la agricultura a la minería. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Bueno la intervención de Servicio País que se implementó acá en el colegio fue a través de un invernadero móvil, que era la idea, y principalmente el objetivo era instruir a los niños en lo que era la

agricultura, porque esto era una actividad que hace mucho tiempo se implementaba acá en Toconao pero se ha perdido a través de los años porque las personas ya no trabajan en agricultura sino que trabajan más en la minería, entonces la idea es que los niños tengan un hábito de plantar, de cultivar y que se de acá en la escuela. Todavía la gente adulta tiene huertos acá (..) tienen árboles frutales, pero es la gente con más edad, no se ve mucho en los jóvenes. Entonces ellos son los que los mantienen. Ese era como el objetivo del proyecto Servicio País.” (Profesor encargado, zona norte).

Es interesante contrastar las descripciones que hace la docente en comparación con la que hace la profesional. Esta última afirma que el objetivo de la intervención es más amplio que lo descrito por la docente, en la medida en que se busca generar actividades recreativas para los niños y jóvenes. Si bien la actividad del invernadero cabe dentro de los objetivos establecidos en el Plan de Trabajo de Intervención, lo descrito por la docente responde a los objetivos particulares de esta iniciativa, pero los de la intervención no se reducen a ellos.

Esto se puede deber a múltiples factores. En primer lugar, hay que destacar que la docente imparte la asignatura de ciencias naturales, lo que explicaría su interés por estas temáticas que guardan relación con el proyecto desarrollado. En segundo lugar, el invernadero constituye el primer resultado visible de la intervención, por lo que es considerado hasta la fecha como uno de sus logros principales, gracias al trabajo de la profesional de Servicio País en conjunto con la comunidad educativa.

Un segundo caso que mostraba un bajo conocimiento de la intervención es el de Putre (anteriormente mencionado), cuyo docente encargado no se encuentra satisfecho con la labor de la Fundación en su escuela. Según el profesor, la intervención está diseñada para que los Profesionales Servicio País desarrollen actividades fuera del horario de clases, por lo que no habría respondido a sus expectativas de apoyo a nivel pedagógico, por parte de los jóvenes profesionales. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“El objetivo de la intervención que ellos apuntan es venir a hacer un programa de acuerdo a sus especialidades, ellos desarrollan sus actividades, pero después de clase, después de la jornada de clase, es decir, a partir de las 16.00, un día a la semana (...) que rara vez se ha cumplido por lo menos de esta fecha para atrás, es que me ayuden por ejemplo con el trabajo pedagógico hora de estudio, por ejemplo, después de clase los niños internos, como es una escuela internado.” (Profesor encargado, zona norte)

Es importante mencionar que en el caso de Putre la relación del docente con la contraparte municipal y con los jóvenes profesionales era escasa, lo que podría explicar este nivel de conocimientos.

En ambos casos lo que está detrás de los déficits de conocimientos que muestran los docentes son déficits en la forma en como los objetivos de la intervención fueron socializados a estos actores; sin embargo, en este último caso estos son más evidentes. Una sugerencia que nace desde un Jefe Territorial es generar más instancias de retroalimentación a los docentes, que permitan transparentar los lineamientos de la intervención, integrándolos y generando un mayor interés e involucramiento. Esto se puede observar en la siguiente cita:

“Mira creo que lo que ahí pudiese como, no sé si lo calificó como una mala práctica, pero creo que cuando algún docente no esta tan encima o no le interesa tanto. Y a veces eso queda muy al alero de que el docente te de un espacio y también incide en el resultado de la intervención. (...) En esos casos, hay que ser más insistentes, como mostrarles el plan, tener un par de conversaciones previas y

posteriores, tener sesiones periódicas de evaluación y retroalimentación con los docentes.” (Jefe Territorial, zona sur)

En cuanto al nivel de conocimiento que tienen los actores municipales se puede afirmar que es variable. A diferencia de los profesores encargados, la municipalidad tiende a tener mayor conocimiento del programa que de las intervenciones propiamente tal. Esto se debe se podría deber a dos cosas: por una determinación de parte de la contraparte que solo se limita a su labor administrativa, sin un mayor involucramiento, y por el aislamiento de los territorios que se intervienen. Esto se puede observar en las siguientes citas ilustrativas:

“Primero quiero decir que porque estamos a una distancias considerables del territorio que se interviene porque la escuela es un establecimiento lejano al lugar donde yo estoy habitualmente y no tengo una evaluación fina del tema.” (Actor Municipal, zona sur)

“Nosotros somos como mediadores nada más, para que los niños, los de Servicio País puedan interceder o llegar a la escuela” (Actor municipal, zona norte)

De todas maneras, se visualizan algunos actores municipales que, si bien tienden a limitar su involucramiento a temas administrativos, poseen un conocimiento general de lo que son las intervenciones. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Los objetivos se marcan en hacer un trabajo escuela-familia-comunidad, que es el sello de todos los establecimientos acá en la comuna porque son interculturales, y desde la interculturalidad se trabaja con estos 3 componentes (...) Entonces, todos los proyectos que se han ganado, los han enfocado a eso. Ha hecho un trabajo comunitario bastante grande, porque el tema de construcción de la Ruca.” (Actor municipal, zona sur)

No obstante, existen casos minoritarios donde los actores municipales no tienen mayor conocimiento de las intervenciones. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Tengo entendido que están trabajando con las familias pero no sé si en algún tema puntual... podrían trabajar en el tratamiento de los animales... cuando matan a los cerditos y hay que llevarlos... preparar a la gente para eso...” (Actor municipal, zona sur)

Al buscar algunos antecedentes para contextualizar este nivel de conocimiento, nuevamente aparece como tema importante la comunicación y las estrategias de relacionamiento desarrolladas por el equipo de la Fundación en el territorio y estos actores.

En cuanto al nivel de conocimiento de la comunidad se observa un mayor manejo de información, el que tiene una estrecha relación con las iniciativas más visibles que desarrollan los Profesionales Servicio País en el territorio; en este sentido, se observa un nivel de conocimiento marcado por las iniciativas que constituyen “hitos” en las intervenciones, pero al mismo tiempo se observa un conocimiento de sus objetivos que tiende a ser más bien menor. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“En el ámbito de la educación, en este caso sería el desarrollo de los niños en el ámbito de salir desde acá, de salir a la ciudad, entonces la intervención que hicieron ellos es tratar de apoyarnos a través de actividades y en las emociones en actitudes para que el niño pueda afrontar con éxito el cambio de vida

que se realiza allá en la ciudad, que es muy distinto a estar acá en Puerto Edén” (Focus group, zona austral).

En modo de resumen, se puede dividir de manera general el nivel de conocimiento respecto de las intervenciones en cinco categorías: la primera categoría sería el equipo de la Fundación en terreno, que evidentemente posee un alto nivel de conocimiento de las intervenciones; la segunda categoría son los docentes encargados con un nivel medianamente alto de conocimiento de la intervención; en tercer lugar aparece la comunidad educativa con un nivel de conocimiento mediano de la intervención; la cuarta categoría son los actores municipales con un nivel medianamente bajo; y finalmente están los encargados de educación rural, con un nivel bajo de conocimiento de la intervención.

||| Nivel de conocimiento de los Procesos que se implementaron en la intervención

De igual modo que en los anteriores apartados y como resulta evidente al ser los actores responsables de la gestión de las intervenciones, los actores con mayor conocimiento de las etapas y procesos de estas son los que conforman el equipo de la Fundación; no obstante, es posible identificar algunos matices entre ellos.

El actor que mayor conocimiento tiene sobre los procesos implementados en la intervención son los Jefes Territoriales. Esto no es de extrañar, porque su principal función es llevar a cabo el éxito de la intervención, monitoreando y acompañando a los Profesionales Servicio País a lo largo del año, por lo que su manejo de información es bastante completo. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Lo que hacemos cuando partimos el año pasado y ahora es abril mayo, dos meses de diagnóstico o de actualización de diagnóstico dependiendo si es primero o segundo año. Ahora ya estamos hasta diciembre en plena ejecución del plan de intervención donde desplegamos todos los servicios, todas las actividades que el programa Servicio País tiene para lograr el objetivo. Luego diciembre es etapa cierre, fines de noviembre etapa de cierre, no necesariamente en Servicio País que no están en el marco escolar, pero como efectivamente aquí estamos en el marco escolar hay que darle un cierre al trabajo con las niñas y los niños. No obstante, en enero realizamos actividades más lúdicas, una tarde de cine un sábado, un pasacalle para abordar algunos temas igual. Se siguen en contacto como estas escuelas de verano, pero con unas actividades puntuales y en enero, sistematizamos la intervención, como estamos dando cierre sistematización, y en febrero los profesionales ya se van, y se acaba el ciclo de intervención.” (Jefe Territorial, Zona Sur)

A la par con el Jefe Territorial se encuentran los Profesionales Servicio País, que en su mayoría conocen en profundidad, aunque con menos precisiones técnicas, respecto de los procesos constitutivos de las intervenciones. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Vimos el diagnostico, este se revisó y de acuerdo a eso hicimos un plan de intervención para lo que queda digamos hasta diciembre más o menos noviembre realizando actividades como para gestionar la problemática y ya después viene el tema de evaluación que eso es como diciembre, enero y febrero que ahí termina” (Profesional 2016, zona norte).

A pesar de que existen ciertas diferencias en cuanto a la profundización técnica de cada etapa, el nivel de conocimiento de ambos actores es significativo.

A diferencia de los anteriores actores, la dirección regional posee un nivel de conocimiento de las etapas más general. Como se ha mencionado anteriormente, esto se debe a que su función en la intervención es de carácter más político-estratégico, y se relaciona principalmente con las etapas de inicio y de cierre. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Y bueno, yo me relaciono con todo lo que tenga que ver con los hitos de inicio, los hitos de cierre, uno igual participa... yo intento en la medida que puedo estar muy presente, cuando hay actividades más masivas estar, pero la intervención la realiza la jefa territorial.” (Director Regional, Zona Sur)

Dentro de los actores externos a la Fundación, se observa que la mayoría de los encargados de educación rural regional no poseen conocimiento de los procesos de la intervención. Una excepción digna de destacar es el caso del Arica y Parinacota, donde la encargada de educación rural posee un alto nivel de conocimiento sobre los procesos. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“De acuerdo a las etapas que yo he podido visualizar, partiendo en una etapa de diagnóstico, que el año uno en donde parte un profesionales donde empieza a elaborar un diagnóstico de acuerdo a la realidad y el contexto donde se encuentra, detectan una necesidad y a partir de ello hacen un levantamiento de un proyecto, luego empiezan a ejecutar ese proyecto y en el año dos se van evaluando las acciones de ese proyecto y se genera mejoras para continuar con esa idea que se detectó, entiendo que se le da continuidad en este periodo de tiempo para que puedan haber resultados más óptimos.” (Encargada de Educación Rural 2015, zona norte)

No obstante, cuando se le consulta por el Plan de Trabajo de Intervención, la encargada lo define desde su rol de coordinadora a nivel regional, donde se facilitaban algunos recursos, pero no muestra conocimiento de las actividades realizadas en el territorio, ni de las metodologías del proceso, por lo que su nivel de conocimiento es menor dentro de este ámbito específico. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Con los profesionales Servicio País más sus coordinadoras supervisoras las territoriales, trabajamos en conjunto para poder generar esas mejoras y a partir de esos se construía y por ejemplo detectábamos dificultades para que ellos pudiesen trasladar los materiales que se necesitaban para el proyecto que ellos habían levantado, entonces a raíz de eso, igual hacíamos gestiones con el municipio para pudieran ayudarle a trasladar los materiales” (Encargada de Educación Rural 2015, zona norte)

De manera similar ocurre cuando se le consulta por la etapa de Monitoreo, respondiendo desde su rol en el marco del programa de generar reportes a las autoridades regionales sobre los principales logros de la intervención. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Me correspondía el año pasado, informar a la autoridad referente al proceso en el que estaba este programa y el cual era las necesidades que se detectaban y cual eran los logros también que se iban alcanzando” (Encargada de Educación Rural 2015, zona norte)

Del resto de los actores externos a la Fundación en las intervenciones se puede afirmar que una mayoría conoce lo que son los Diagnósticos Participativos y los Planes de Trabajo Intervención, aunque su nivel de manejo de los contenidos que los constituyen es variable.

Por un lado, existen actores municipales que identifican de manera clara el diagnóstico participativo y el plan de intervención realizado por los Profesionales Servicio País. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Hacíamos reuniones periódicas donde ellas nos estaban informando de los distintos procesos de trabajo que estaban impulsando para levantar un diagnóstico con las escuelas y comunidades y posteriormente acordaban con nosotros una especie de calendarización de intervención y actividades relevantes a ejecutar en las escuelas (...) aplicaron cuestionarios, encuestas, de todas maneras que hubo un levantamiento que fue validado en cada uno de los sectores (...) Yo pienso que fue coherente que hubo una sincronía en ese aspecto, o sea no hubo en ningún caso un desfase entre lo que las profesionales pudieron levantar como diagnóstico y posteriormente como plan de trabajo propiamente tal y la ejecución de los mismos. (...) El plan es como una presentación general de las acciones que van a realizar para abordar esa problemática que han descrito, las actividades que tienen y hacen a través de una presentación general al departamento de operaciones en este caso, a docentes técnicos y a mí en persona, personalmente, luego van enviando también correos electrónicos y el informe propiamente tal a través de esos medios.” (Actor municipal, zona norte).

Por otro lado, existen los actores municipales que tienen un nivel de conocimiento más general de los procesos debido a que no participan de manera activa. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Sí, la idea fundamental primero era desarrollar un diagnóstico de la situación tanto a nivel educativo como organizativo, productivo del sector y después desarrollar algunas líneas de trabajo y apoyo básicamente esas son las etapas, obviamente después hacer una evaluación del proceso, esas son las etapas que yo identifiqué. (...) Pero yo no conozco en detalle de la metodología que se utilizó, yo no participé directamente en reuniones, desconozco más en detalle.” (Actor municipal, zona sur)

Como puede apreciarse, en ambos casos se mencionan las principales etapas de la intervención, pero en el segundo el grado de conocimiento es general, por lo que desconocen el detalle de cada una de ellas.

También existen casos donde la contraparte municipal muestra desconociendo de las etapas; estos matices se asocian a su nivel de involucramiento con las intervenciones desarrolladas en su comuna. Asociado a lo anterior, se pudo identificar además que este nivel de involucramiento puede estar asociado a si el actor municipal que formalmente actúa como contraparte de la intervención en educación, es parte o no de la unidad responsable de la Educación en la municipalidad. Esto se puede observar en las siguientes citas ilustrativas:

“Es súper ambivalente porque por parte del alcalde hay muy buena disposición con los profesionales Servicio País (...) no ha habido ningún problema, con el DAEM tampoco, todo muy bien (...) pero por otro lado nosotros tenemos una contraparte en el municipio, una contraparte que debería estar reuniéndose con nosotros permanentemente para ver cómo va la intervención, pero yo a esa contraparte no la he visto en todo el año” (Profesional 2016, zona norte)

En cuanto a los docentes encargados, se puede afirmar que en su mayoría reconocen con precisión el Diagnóstico Participativo y el Plan de Trabajo de la Intervención. Esto ocurre, porque el rol del docente encargado es de facilitar y apoyar la coordinación con la comunidad escolar, además de ser quien administra el recinto escolar donde se realiza la intervención, por lo no es de sorprender que

tengan un conocimiento mayor que algunos actores municipales. Sin embargo, cuando se les consulta por el Plan de Trabajo de la Intervención, tienden a reducirlo a un listado de actividades que realizan los Profesionales, más que un proceso formal de intervención construido a partir de los hallazgos del diagnóstico. Esto se puede observar en las siguientes citas ilustrativas:

“Las etapas inicialmente fue una etapa donde el profesional que vino, la primera vez empezó el a tratarse de dar a conocer a la comunidad. A través de encuestas, a través de conversaciones con la gente, conversaciones con nosotros también y los niños, y ahí hicimos una reunión y donde expusimos varios problemas que tenía, y de ahí nosotros, incluso con centro de padres vimos cuales eran nuestras necesidades de todos esos problemas que se habían planteado, si hubo participación tanto del centro de padres como también de la comunidad escolar de profesores.” (Profesor encargado, zona sur)

“Este año un profesor de la escuela y la educadora profesional fueron a un seminario, después de eso vino un señor de cerca de Temuco a hacer un curso, a dictar un curso relacionado con los juegos ancestrales y cosmovisión mapuche donde participaron profesores de la comuna y educadores tradicionales de la comuna, eso se hizo aquí en la escuela. También se hizo una exhibición de juegos y lo otro que hemos hecho hace pocos días atrás fue una exhibición también de parte de 2 escuelas de la comuna de la comunidad san juan de la costa, provincia de Osorno y el otro que fue de la escuela de Tehualda que es de la provincia, de la comuna de Fresia.” (Profesor encargado, zona sur)

Existe un segundo grupo minoritario donde se encuentran todos los profesores encargados que tienen un bajo manejo de información sobre las etapas de la intervención. Aunque no muestran una actitud de resistencia a la intervención, muestran un posicionamiento más pasivo frente a ella. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“De la ejecución te puedo hablar, porque de las etapas en sí (...) no tengo información acabada. Si tú me preguntas básicamente por los talleres, cómo se realizaron...” (Profesor, zona austral).

Finalmente, se encuentra el caso excepcional de profesor encargado de Putre, que como se mencionó anteriormente, no identifica ningún tipo de proceso o etapa de la intervención mostrándose completamente insatisfecho y en actitud de rechazo al programa. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“No, de las cosas que hacen los chicos no conozco ninguna (...) No sé cuáles son esas etapas, porque eso no se han hecho, se programaron, pero a uno de los jóvenes este año 2016 lo perdí de vista por ahí en junio, después vinieron las vacaciones de invierno apareció ahora hace dos jueves atrás, estamos en octubre. ¿Dónde estaba? No hay rigor administrativo, no hay una continuidad en las cosas, van y vienen y en Belén pasa lo mismo” (Profesor encargado, zona norte)

En cuanto al conocimiento sobre las etapas específicas de la intervención que tienen las comunidades educativas se observan principalmente dos situaciones.

Existen casos donde el conocimiento que manejan las comunidades educativas es alto y se debe principalmente al trabajo de visibilización que han realizado los Profesionales Servicio País como parte de las estrategias de trabajo de las intervenciones. Por lo general, las comunidades que han participado activamente en la intervención, tenderán a situar el discurso en primera persona y en plural, involucrándose como comunidad en las distintas actividades. Esto se evidencia en la siguiente cita:

“En abril les propusimos a los chicos que hiciéramos un árbol de lo que ellos querían aprender durante el año como diagnóstico, (...) y cada uno tenía que escribir lo que sentía, y ahí fue que sacamos todas las ideas de nuestro (...) ahí vimos la necesidad y las inquietudes que tenían nuestros estudiantes, y nuestros estudiantes dan mucho que decir. (...) Nosotros expusimos en nuestras reuniones lo íbamos a hacer (...) nosotros como apoderado también estamos dando nuestras ideas a ellos, aportando para que ellos puedan hacer su trabajo. (...) El Plan de intervención va desarrollando la entidad de nuestros estudiantes haciendo los talleres, en la parte artística, cultural para poder insertar a los chicos más, para fortalecer la cultura, eso y con las comunidades las articulaciones, una actividad se hacen acá, la otra en la comunidad de la ruca, o en la otra comunidad, una actividad allá, la otra acá, y todos participamos en las distintas actividades.” (Focus Group, zona sur)

Sin embargo, existen casos donde la comunidad educativa no identifica en absoluto ninguna etapa, comentando que la información del trabajo que hacen los Profesionales Servicio País es manejada por los profesores, pero no por los apoderados ni por el resto de la comunidad. Esto se evidencia en la siguiente cita:

“Porque nosotros como madres no sabemos si trabajan en el colegio, con ellos, con los chicos... en que no, no sabemos, más información tienen los profesores... el tío Hugo y el tío Domingo” (Focus group, zona austral.

Como se había mencionado anteriormente, esto se debe a la poca visibilización del trabajo que realizan los Profesionales Servicio País en la escuela y en la comunidad. Esto se evidencia en el discurso de las y los apoderados, en cuanto desconocen las actividades que se realizan en el marco de la intervención, posicionando el conocimiento en un tercero, a saber, en los docentes.

En cuanto al nivel de conocimiento que muestran los distintos actores sobre los procesos de Monitoreo y Evaluación de las intervenciones, evidentemente, se aprecia un alto nivel de familiaridad por parte la unidad de trabajo de la Fundación.

Por un lado, el Monitoreo es definido como la labor de la jefatura territorial de mantener un seguimiento constante en cada etapa de las intervenciones. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Mi rol es acompañar a los equipos de profesionales, técnica y metodológicamente como el trabajo en equipo de ellos, entonces me toca acompañar y conducir el diagnóstico, la definición de plan de trabajo, todas las actividades que implementan en el cotidiano que son del sistema, que cumplan con el acuerdo, es decir, llevar a cabo toda la implementación del Programa de Servicio País. Ese es como mi rol. Yo monitoreo y valido las actividades.” (Jefe territorial, Zona sur)

Por otro lado, la Evaluación es definida por la labor del Director Regional, que a través de reuniones con la contraparte municipal, va haciendo una recopilación de los principales logros de las intervenciones. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Y ya luego en la etapa de cierre y posterior, uno evalúa con la municipalidad, con las distintas organizaciones, dirigente, etc. que logramos, que no logramos, que funcionó y que no funcionó. Para que en el segundo año de intervención poder hacer estos ajustes.” (Directora regional, zona sur)

En cuanto a los actores externos de la Fundación, se observa que la mayoría de los actores municipales, en conjunto con los profesores, coinciden que la Evaluación es el seguimiento que el equipo de la Fundación realiza en el marco intervenciones. Sin embargo, el nivel de conocimiento del

proceso es más bien general y no logran identificar detalles o temas más específicos. Esto se puede observar en las siguientes citas ilustrativas:

“Yo sé que el profesional y las personas que están a cargo son muy celosas de la parte que están evaluando constantemente al profesional que está trabajando.” (Profesor encardo, zona sur)

“Yo sé que en el fondo el equipo de la Fundación hace el seguimiento y se contactan con ellos.” (Actor municipal, zona sur)

Por su parte, la comunidad educativa no identifica ningún proceso de Monitoreo o de Evaluación y a pesar de que reconocen la existencia de supervisores, desconocen la función que cumple en la intervención. En general, las comunidades no tienen un mayor involucramiento con el Jefe Territorial, por lo que desconocen su función de apoyo. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“De repente viene su jefe, su supervisor, pero nosotros no lo conocemos, pero él no se involucra mucho.” (Focus Group, zona sur)

En cuanto al proceso de Traspaso de un profesional a otro, se puede afirmar que sólo el equipo de la Fundación posee un alto conocimiento del proceso y que visualizan dos tipos de traspasos.

Por una parte está el documento oficial no presencial que realiza el anterior profesional en conjunto con el Jefe Territorial para entregárselo al profesional del segundo ciclo; pero por otra parte, está el traspaso de información no formal que proviene de la misma comunidad. Esto se puede observar en las siguientes citas ilustrativas:

“Los traspasos no son presenciales, las intervenciones quedan alojadas en las jefaturas territoriales, así que quien más se encarga de hacer el traspaso en este caso soy yo y la comunidad. (...) y el profesional lo que hace o la profesional es generar un documento de traspaso donde se entrega la mayor cantidad de información y en eso son súper cargantes, como los CD, los talleres, el plan trabajo por cada curso, la metodología utilizada, los temas abordados, lo que si no el próximo año vamos a repetir temas, talleres, etc. (...) Entonces es pega de nosotros como jefe territorial tratar de darle mayor consistencia al informe de traspaso.” (Jefe territorial, zona sur)

“Yo soy el encargado de realizar el traspaso ya como de forma más detallada y también resolver las primeras dudas que surjan de leer estos informes de traspaso. (...) yo lo leo y después viene el nuevo profesional que lo lee y ese es su informe de traspaso. Ahora, existe otro traspaso que es el traspaso que nosotros no controlamos que es el traspaso que hace la misma comunidad sobre su experiencia y sus expectativas del programa, “el niño que estuvo el año pasado hizo tal cosa”, que lo vio en todas las intervenciones y también se da el mismo traspaso en el municipio “el año pasado el equipo, esto, esto y esto”. (Jefe territorial, zona sur)

En el caso de los actores municipales se observan dos principales situaciones marcadas por un elemento común, a saber, en ambas se desconoce el detalle del Traspaso como etapa de las intervenciones.

Por una parte, se encuentran casos donde el actor municipal tiene conocimiento de la existencia de la etapa de transferencia, identificándola como una instancia interna de la intervención, pero desconoce totalmente el proceso. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Respecto del traspaso del equipo yo no tengo información pura, creo que aparte de los cambios de equipo profesional yo sé que obviamente el equipo anterior entregó su información al equipo entrante, pero desconozco, porque esa es una tarea que desarrolla fundamentalmente la encargada territorial de la Fundación, es la que les entrega los antecedentes a los profesionales y hace la conducción técnica del equipo entonces no manejo mucho ese proceso de traspaso, no lo conozco en detalle.” (Actor municipal, zona sur)

Por otro parte, existen casos donde el actor municipal asume la existencia del traspaso de información de un profesional a otro, pero desconoce los detalles del proceso. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“No, sabemos que existe o pensamos que existe, pero no las conocemos” (actor municipal, zona norte).

En cuanto a los docentes encargados, se observa que en todos los casos se desconoce el Traspaso de un profesional a otro como una etapa formal de las intervenciones. No obstante, cuando se consulta por ella, su percepción sobre esta etapa es relatada desde la experiencia del cambio del profesional y como eso incide en la continuación del programa. Esto se puede observar en las siguientes citas ilustrativas:

“Si po siempre está el tema de que hay que empezar un poco de nuevo en algunas cosas, principalmente adaptarse a la comunidad (...) entonces si hubiera una continuidad en los equipos ese tiempo sería mucho más provechoso pero igual ellos han ido adaptando súper bien al equipo a la realidad para continuar lo del año pasado.” (Profesor encargado, zona sur)

“Si a mí como coordinador me pregunta qué es lo más óptimo, yo pienso que como es una intervención de dos años debiera haber sido la misma persona, por el componente de competencia adquirido.” (Profesor encargado, zona norte)

Al vivenciar el traspaso como un contratiempo, se evidencia la importancia de la información traspasada por la misma comunidad. Esto también se ve reflejada la expectativa de estos actores en relación a la continuidad del profesional en los dos años de intervención, debido a que ya han adquirido cierto nivel de competencias y conocimiento que solo se traspasa a través de la experiencia en el terreno.

En cuanto a la comunidad escolar, se puede afirmar que en todos los casos se desconoce el proceso de Traspaso de información de un profesional a otro como un proceso formal. Sin embargo, cuando se les consulta por la etapa, se responde por la continuación del programa, evidenciando que el primer ciclo es de vinculación y el segundo es de consolidación. Esto se puede observar en la siguiente cita ilustrativa:

“Bueno yo por lo menos como he estado acompañando a los dos, han sido diferentes, porque es imposible que sean iguales, pero han sido diferentes porque la primera vez que vino Claudio, no se metió tanto en apoyar proyectos de forma inmediata, sino que más bien estuvo haciendo como una especie de vinculación de las comunidades y con nosotros, apoyando tanto más a las comunidades que al sector escuela (...) pero este año con el profesional hemos, verdaderamente hemos consolidado no sé mucha cosas que teníamos en mente, no han sido trabajos diferentes pero los dos han aportado su trabajo.” (Focus Group, zona sur)

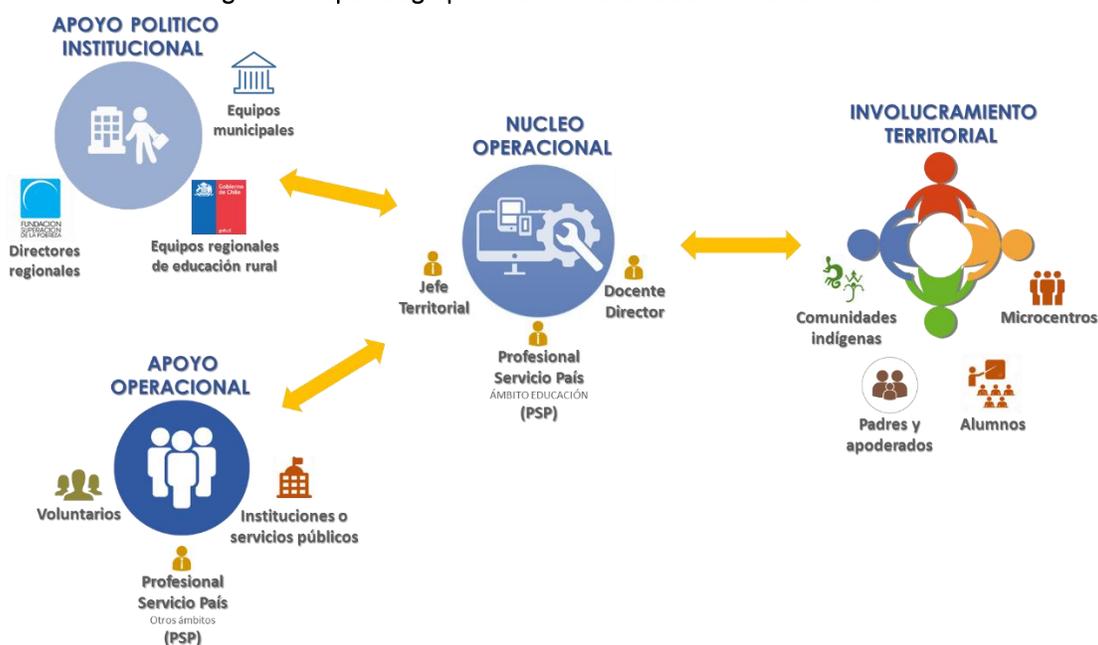
Esto confirma lo desarrollado anteriormente, evidenciando que el portador de conocimiento que complementa la continuidad de la intervención es la comunidad educativa, por la importancia que tiene este cambio en la intervención y en cómo se relaciona la comunidad con esta.

3.2. MAPA DE ACTORES

ROLES Y FUNCIONES DE LOS ACTORES EN EL TERRITORIO

Para dar cuenta del mapa de interrelaciones, funciones y responsabilidades de los diferentes actores que forman parte de las intervenciones, es necesario entender como ellos se agrupan en el territorio³. Para dar cuenta de lo anterior es posible agrupar a los diferentes actores en cuadros grupos funcionales, los cuales se ilustran a continuación:

Figura 1: Mapa de agrupaciones funcionales de las intervenciones



ClioDinámica Limitada

En un primer grupo se encuentra el **núcleo operativo** de las intervenciones, factor detonante del desempeño y éxito de cada una de ellas. Este núcleo operativo está compuesto por el Profesional Servicio País que dispone la Fundación para ejecutar la intervención en el territorio, el cual se vincula con la comunidad escolar (docentes, alumnos, padres y apoderados y comunidades de base) para dar cumplimiento a cada una de las etapas de la intervención y cumplimiento de los objetivos definidos en ella. A él lo apoya técnica y operativamente el Jefe territorial, actor dispuesto por la Fundación para dar soporte a cada una de las intervenciones en el territorio (no solo las asociadas al convenio de Educación, sino que, en todos los ámbitos de intervención dispuestos por la Fundación en un territorio determinado, definido por un conjunto de comunas). Son ambos los que se relacionan con

³ Es una visión general de los sucede en el territorio, existiendo particularidades en cada una de ellas.

el docente o director del establecimiento a intervenir, con diferentes niveles de intensidad, pero de manera colaborativa, siendo éste el tercer pilar operacional de la intervención y principal detonante del desempeño del mismo.

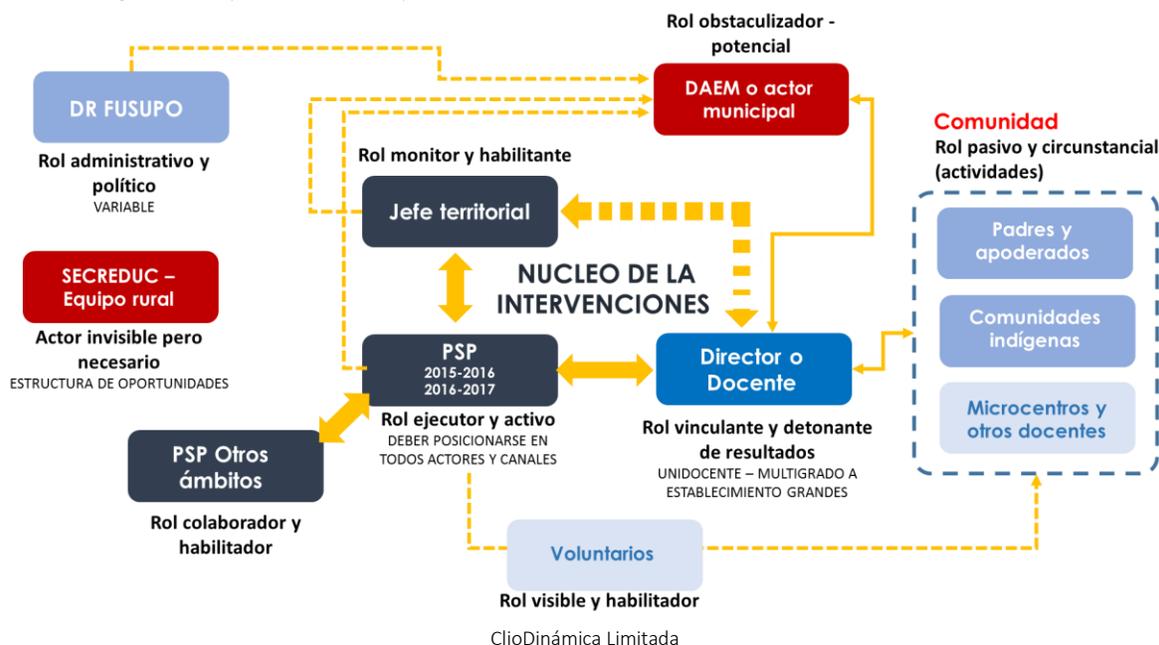
En un segundo grupo de encuentra el grupo de **apoyo operacional**, el cual brinda soporte a los Profesionales Servicio País del ámbito educación y su presencia depende mucho de condiciones estructurante del territorio (redes de apoyo externas) y del desempeño de la Fundación en el territorio, ello porque este grupo está compuesto por Profesionales Servicio País de otros ámbitos y de los voluntarios que son posibles captar para cada una de las intervenciones. Los primeros con un rol habilitante y colaborador de las intervenciones, trabajando muy de cerca con el Profesional del ámbito educacional, mientras que los segundo son utilizados como soporte en la realización de determinadas actividades en el contexto escolar o comunitario.

Un tercer grupo es el denominado **“apoyo político institucional”**, donde se encuentran los representantes regionales de la FUSUPO, los coordinadores de educación rural de las secretarías regionales de educación y las contrapartes municipales de cada una de las intervenciones. El rol de este grupo es más bien político, salvo algunas regiones donde es posible observar un mayor nivel de coordinación y proactividad de ellos, lo que inevitablemente afecto el desempeño y obtención de los resultados en cada una de las intervenciones. De los tres actores pertenecientes en este grupo, son las contrapartes municipales quienes debieran tener un rol más activo en torno a la intervención ya que depende de ellos la habilitación de los recursos municipales comprometidos para las intervenciones, como por ejemplo acceso al establecimiento, movilización e infraestructura.

Por último, está el grupo denominado **“involucramiento territorial”** donde son posible observar a todos los beneficiarios directos e indirectos de las intervenciones a nivel territorial, donde están los estudiantes de los establecimientos seleccionados para las intervenciones, los padres y apoderados, comunidades indígenas, microcentros y toda organización de base de las comunidades que fueron intervenidas. En general de todos los actores referenciados anteriormente, a excepción de los mismos estudiantes, son los padres y apoderados quienes tuvieron un mayor involucramiento en las intervenciones, ya sea desde la participación o desde el financiamiento de actividades y proyectos que formaban parte de la intervención. Importante mencionar en este sentido, que son los docentes y profesionales de Servicio País (docente solo o docente habilitando al Profesional Servicio País) quienes activan su participación.

Ahora si nos concentramos en los roles y funciones que cumplieron cada uno de los actores agrupados anteriormente, es posible observar lo siguiente:

Figura 2: Mapa de funciones para cada uno de los actores involucrados en las intervenciones.



1. NUCLEO OPERATIVO

Profesional Servicio País (PSP) en el ámbito de Educación

ROL EJECUTOR Y ACTIVO EN LAS INTERVENCIONES

El PSP es el responsable operacional del Convenio en el territorio. Su rol se puede conceptualizar como **ejecutor de todas las actividades y proyectos vinculantes con el convenio de educación** u otro de FSP en la comuna, pero además **activo**, ya que, ante la no disponibilidad de recursos, debe ser capaz de **asumir esas brechas con proactividad** para así lograr los objetivos plasmados en los diferentes planes de intervención generados. Sin lugar a duda, este desempeño se ve matizado por el perfil técnico conceptual de los Profesionales y una serie de elementos de contextos que afecta el logro de los objetivos.

“Bueno primero, en este caso Natalia fue quien coordino todas las actividades que hemos hecho, ayudar a conseguir los materiales, conseguir los permisos, en el fondo ella fue la coordinadora de todas las actividades que hemos hecho, y por supuesto que bastante bien, bastante bien. Quizás lo otro es que ella se adapta a las situaciones, ella también impone cosas, pide cosas, los otros casos eran muy autoritarios, conmigo no, yo siempre soy muy flexible, y entonces, para poder trabajar con las personas hay que tener cierta, cuando tenemos gente así es mejor.. no poniéndose más arriba si no que, al contrario, suavizando las conversaciones, bajando los tonos de voz, entonces esa es una forma que me ha dado muchos resultados para trabajar.” Profesor encargado, zona sur

En general, el PSP es aquel que se encargado de planificar, programar, gestionar y ejecutar cada una de las etapas de la intervención en el territorio, generando las sinergias necesarias con otras intervenciones e involucrando a todos los actores y stakeholder necesarios para el éxito de la iniciativa. En este contexto, los profesionales deben habilitar la reportabilidad de su gestión a los

diferentes actores territoriales (directores regionales, docentes, DAEM u otro actor relevante de informar), la cual puede ser desarrollado de manera individual o conjunta con el jefe territorial.

“Gestionar, esa es su función, gestionar el proyecto. Me contactó a mí, contactó a los chiquillos y ella gestionó el proyecto.” Profesor encargado, zona norte

“...nos dan metas por ejemplo tantas actividades con la comunidad en un mes e ir como gestionando el tema del PTI esas actividades es lo más administrativo ir gestionando esas cosas, pero en relación con las fundaciones es eso” Profesional FSP, Zona Norte

“...” pucha, es que principalmente tiene que ver con el tema de la confección de los informes. El tema de las actividades que hay que subir al Sistema de Registro de Monitoreo, los medios de verificación, las listas de asistencia, subir todo eso, inscribir a los participantes, las encuestas de satisfacción que tenemos que hacer ahora, por ejemplo, con los niños y niñas” ... Profesional FSP, Zona Sur

Su función oscila entre la operación y la administración del convenio, equilibrios que en ocasiones genera desincentivos y problemas, principalmente cuando se debe obtener diferentes medios de verificación que por la cultura de los territorios no son tan simples de obtener, ejemplo de ello es la desconfianza (listas de asistentes con sus firmas). Este tema se intensifica al momento de la implementación de los proyectos MINEDUC, debido a que son recursos sobre los cuales existe supervisión directa no solo de la FSP sino que también de MINEDUC, aspecto que tensiona la gestión de la información.

“...” Siento que a ratos es un poco tedioso, siento que quita mucho tiempo. Por otro lado, yo pienso que no sé cómo se podría simplificar porque igual es importante y nosotros nos hemos dado cuenta de que ha sido importante esto que, por ejemplo, nos insisten con el tema de las listas, de las minutas, de subir las guías y todo. Pero cuando nos hemos enfrentado, por ejemplo, a ciertos conflictos de “ay pero si ustedes no hicieron el taller” o ciertas cosas y está todo en la plataforma y está listo, como que nos sirve a modo de respaldo de lo que nosotros hacemos. - Profesional FSP, Zona Sur

“Para mí es un poco más complejo ese tema de la lista de asistencia, de las minutas. Quizá encontrar otro sistema de poder ver el tema del Registro de Monitoreo por localidad, (...) no todos te van a firmar, porque todos tienen miedo de firmar cosas que no saben que están firmando (...) mucha gente cree que es un contrato, que van a trabajar para la Fundación y después dicen “oiga, ¿y no van a pagar”. Aunque tú le expliques 10 mil veces lo que pasa con la carta, no lo entienden.” - Profesional FSP, Zona Sur

En el contexto de la ejecución de las etapas, actividades y proyectos relacionados con la intervención, el PSP también apoya la gestión y articulación de otras iniciativas de la FSP en otros ámbitos o en otros establecimientos (especialmente en durante el segundo año de intervención), lo cual se da de manera natural y en el entendido que la propuesta de valor de la FSP es acercar a la comunidad a la estructura de oportunidades, bajo un enfoque sistémico, aspecto que debe darse por la sinergia de todas la intervenciones.

“...” existe mucha colaboración y coordinación entre los profesionales, eso ayuda mucho en el territorio, ya que se apoyan en las actividades.... - Jefe Territorial, Zona Sur



“Claro si en el tema lo principal es como todos conocemos la localidad nos apoyamos por ejemplo es como oye tu tení tal contacto podi hacer eso como que igual nos apoyamos harto como con equipo entonces por ejemplo si yo tengo el tema del invernadero igual vino la Sofi y el Camilo entonces igual como que nos apoyamos si Camilo tiene algo también lo podemos apoyar”- Profesional FSP, Zona Norte

...” los territorios nos piden que nos acerquemos a otras comunidades, los municipios nos piden ampliar nuestra cobertura y la verdad es que nosotros accedemos a ello, en el entendido que es el segundo año- Actor institucional FSP

Otras gestiones desarrolladas por los profesionales es la vinculación con la estructura de oportunidades del territorio (modelo de negocios de la FPS), aspecto que fue posible observar principalmente en el sector salud y en menor medida con el sector productivo (sobre todo cuando se trabajaba con otras intervenciones).

“con Gonzalo estamos en unos proyectos dental con el SAPU, y para eso se dio atención gratuita a todos los niños de la escuela preventivo eh... limpieza, laser, de todo, pero ese programa era para el niño en situación de discapacidad.” - Profesional 2015-2016, Zona Centro

Desde la gestión de recursos, los profesionales no tienen funciones financieras salvo generar los pedidos de compras a los jefes territoriales, tampoco reciben fondos externos, por reglamentación de la Fundación. Sin embargo, colaboran mucho con el docente encargado para captación de recursos externos, lo que dinamiza la intervención y aumenta la percepción de efecto en la comunidad.

Recibimos recursos no pecuniarios, son en especie, si, si. Por ejemplo, de repente se hacen bingos comunitarios y nosotros gestionamos algunos premios acá con la institución, carabineros, con la FACH, con Besalco. Con ellos sí se han gestionado algunas cosas que tienen que ver con traslado de personas, acá cuando de repente quieren arreglar una cancha para palín. Entonces, más bien hemos como mediado en la recaudación de algunas cosas, pero nunca dinero, la verdad es que siempre con especies o con donaciones de premios de algunas cosas. - Profesional FSP, Zona Norte

Si bien está bien estructurado el trabajo de los PSP a partir del convenio, en algunas intervenciones, son los mismos municipios, docentes y la misma comunidad, quienes solicitan a los PSP que puedan realizar otras funciones ajenas a lo que define el convenio, especialmente a cuando existe sincronía entre los perfiles profesionales y las necesidades en el territorio, aspecto que es controlado por el mismo jefe territorial.

...” en ocasiones nos hemos encontrado con PSP complicados porque en el territorio le piden una cosa diferente a la de las intervenciones, situación que uno tiene que ir monitoreando y controlando. Los PSP son personas muy queridas y la voluntad de ellos por hacer cosas muchas veces hacen que igual lo hagan...”- Jefe territorial, Zona Centro

“Ojalá pudiéramos tener más Maikol, que nos pudieran apoyar en los procesos municipales, porque Municipalidades como la de nosotros, que son muy chiquititas, en Recursos Humanos es muy escaso. Entonces, la vinculación que podamos hacer con la

comunidad, se hace poco. Entonces, precisamente, lo rescatable de estos Programas de Servicio País es que nos permiten vincularnos un poco más con la comunidad. Si no tuviéramos ese apoyo, se nos hace muy complicado. - Actor municipal, zona sur

En general, son múltiples las funciones y responsabilidades que se le asignan a los profesionales, lo cual va a depender mucho de las atribuciones que se le entreguen a éste por parte de los docentes y los mismos jefes territoriales, lo cual también se relaciona con el perfil conductual de ellos en el territorio, ya que los roles pueden ser desde ejecutores de actividades definidas o mandatadas hasta articuladores de intervenciones, redes de apoyo, recursos y actividades en el marco del Convenio y buscando agregar valor social en los territorios.

Jefe Territorial

ROL MONITOR Y HABILITANTE

En el caso del Jefe territorial, segundo actor de este núcleo operativo, cumple un rol principalmente **monitor y acompañante de la intervención**, no siendo detonante de éxito o fracaso de ésta, sino que cubriendo brechas o ajustando acciones que puedan ir ocurriendo durante la ejecución de la intervención. La percepción del desempeño de ellos es variable a nivel nacional, existiendo experiencias muy positivas y otras donde no lo son tanto, pero al ser parte del modelo de negocio de la FSP son parte relevante en la instalación de la oferta de la Fundación en el territorio, por ello muchas veces, por la experiencia que ellos tienen, se transforman en personas habilitantes de las acciones conducentes al logro de los objetivos o al acceso a la estructura de oportunidades.

“O sea, en este caso los JT yo creo que es la persona en este caso el Jefe Territorial es la persona que está con nosotros y nos apoya que viene a ser como el apoyo en este caso que la Fundación nos brinda a nosotros a través de un jefe territorial, de las conducciones técnicas que hacen acá en la comuna o cualquier visión, comentario o situación por la que uno atraviese, el JT es el que te entrega las herramientas para poder sobrellevar cualquier situación por la que estemos atravesando.” - Profesional Servicios País 2016, zona sur

Desde la formalidad del convenio, las funciones del jefe territorial están centrados principalmente en lo siguiente:

- Orientar y entregar lineamientos programáticos e institucionales a los Profesionales Servicio país, respetando la propuesta de valor de la FSP.
- Asesorar técnica y metodológicamente las intervenciones, específicamente a los PSP en el diagnóstico y plan de intervención.
- Habilitar la estructura de oportunidades en el territorio, no solo para las intervenciones en el ámbito de educación, sino que en todas las intervenciones dispuesta por la FSP en un territorio determinado.
- Socializar en conjunto con los profesionales SP, los Planes de Trabajo de la Intervención (PTI) con la contraparte municipal

“Nuestro principal objetivo como programa es obviamente trabajar con las comunidades más alejadas y aisladas de la región y del país. Pero pensando en la región, ahí trabajamos e intentamos dar con la problemática de la comunidad, identificando todos los recursos de estas comunidades” - Jefa territorial, zona norte



Asimismo, el jefe territorial es quien está a cargo del proceso de reportabilidad de la intervención dentro de la comuna, ya sea a nivel institucional como a cada uno de los actores involucrados o interesados en el buen desempeño del convenio.

“Tenemos que generar reportes de los avances que van más allá de las fichas de asistencia que usamos y que usan mucho los propios profesionales en sus territorios. Es como eso finalmente, tenemos que estar mirando el funcionamiento de las cosas, y en papel también.” - Jefa Territorial, Zona Sur

Adicionalmente, acompañan la experiencia vivencial del profesional en el marco de la intervención, apoyando el desarrollo de actitudes favorables respecto de la pobreza (contextualización del territorio en que se insertan los PSP); el territorio; los beneficiarios; aliados y respecto del rol del profesional y generando espacios de contención de los procesos vinculados a la adaptación e inserción en el contexto territorial.

Otras de las funciones de los jefes territoriales, es la ejecución financiera de los proyectos MINEDUC, llevando un control administrativo de estos proyectos, discutiendo la pertinencia metodológica y territorial, su implementación y oportunidad, y sobre todo, la sostenibilidad de intervención en la localidad, después del ciclo de 2 años de accionar desde la Fundación, debido a que este Convenio no ha logrado instalar una estrategia y sociabilización del cierre del Convenio, por tanto la comunidad cree que el apoyo del PSP será por un periodo de tiempo mayor al que estipula el Convenio. El jefe territorial no tiene ninguna función de captación de recursos externos, aun cuando en algunas intervenciones trabaja con el PSP en diseñar estrategias al respecto.

“los aportes para los proyectos son obtenidos desde la comunidad. Soy yo quien va y solicita ayuda en ello, o en ocasiones cuando no existen más alternativas, es el jefe territorial quien nos orienta donde y como ir a la comunidad o organizaciones en el territorio.” - Profesional Servicio País, Zona Sur

A su vez, el jefe territorial tiene un rol importante en poder aportar a los profesionales con las herramientas que ellos necesiten para llevar a cabo las actividades, como, por ejemplo, gestionar trabajo con voluntarios, disponer de alianzas estratégicas que ha realizado la fundación a nivel regional con ciertas instituciones, entre otros elementos.

“del consejo regional de televisión (CNTV Bio Bio) porque es uno de nuestros aliados acá, a nivel regional tienen mucha oferta para capacitar a docentes, y material para discutir.” - Jefa Territorial, Zona Sur

Según los jefes territoriales, lo más complejo de la gestión del Convenio es la coordinación con todos los actores, quienes tienen diferentes intereses y expectativas respecto de las actividades a realizar, variabilidad que se potencia cuando en un mismo territorio se van a zonas extremadamente aisladas.

“Mira en temas como de gestión y administración de lo que nosotros hacemos siempre es complejo el aislamiento territorial y los viajes, viajar a ... y tener tres provisiones allá y una contraparte significa poder coordinar con estas 4 personas reuniones, y los profesionales al mismo tiempo tienen que coordinar con la comunidad para no tener salidas a terreno durante esas fechas, es harto que coordinar, entonces en ese contexto igual se vuelve como complejo. (...) la municipalidad tiene una expectativa del servicio

país, MINEDUC tiene otra expectativa de servicio país, el ministerio de desarrollo social o el consejo de la cultura tienen otras expectativas, nosotros como fundación también tenemos una expectativa, entonces tu como jefe territorial tienes que lograr consensuar todas esas visiones más la visión del profesional y por supuesto el resto de la comunidad en una intervención que sea capaz de cumplir con las expectativas de todos (...) no necesariamente es fácil compatibilizar todo eso.” - Jefa Territorial, Zona Sur

En virtud de cómo está definido el modelo de intervención sobre los territorios, son los jefes territoriales quienes trabajan en pro de una integración territorial al interior de la Fundación, atendiendo varias comunas en la Región con la propuesta de valor institucional. Esto les da la ventaja de una visión compartida de los rezagos y avances, a su vez varios de ellos impulsan conexiones territoriales como prácticas para servir a comunas con varios profesionales FSP, esto está condicionado a regiones que permiten un fácil contacto intercomunal. Esta función, en el contexto de la intervención en Educación, complica el acompañamiento constante en terreno, debido a que tienen que desplazarse por toda la región, recorriendo grandes distancias, más aún con el escaso acceso a recursos de transporte que se disponen desde los actores municipales

“Dentro de mi labor está acompañar también en terreno, esto se hace difícil de gestionar pensando en todas las intervenciones que tenemos que ver y que cada una tiene sus complejidades en cuanto a poder llegar a ella, a los territorios” - Jefa territorial, zona norte

Director o docente encargado

ROL VINCULANTE Y DETONANTE DE RESULTADOS

El tercer actor relacionado con el núcleo operativo es el director o docente encargado en el establecimiento que se intervendrá en el marco del Convenio, el cual se ha conceptualizado como **rol vinculante y detonante de los resultados**, en el entendido que un docente alineado con la intervención logra generar y habilitar al Profesional en la comunidad escolar, y por tanto, la validación y vínculo formal de la intervención frente a la comunidad escolar, mientras que un docente que no esté de acuerdo con la propuesta de intervención o perfil de los profesionales, no logra habilitar dichos espacios, y es entonces, el mismo Profesional quien debe auto validarse en la comunidad escolar y buscar caminos alternativos para el logro de los objetivos.

“El directivo es el dueño de casa de la escuela, pero la profesora que está a cargo mía, que es la profesora mentora, ella ha sido súper importante para la intervención. La Ximena ha sido bien importante en el sentido de la articulación con la comunidad. Como te dije, yo salgo, de repente de la comuna por hacer cosas de la Fundación y ella es la que se encarga de monitorear y ver que todo siga funcionando. Entonces, creo que es gran esfuerzo y gran gratitud que tengo por la intervención, tiene que ver gracias a ella.”

- Profesional Servicio País 2016, zona sur

El rol asumido por el docente en el marco de las intervenciones dependerá directamente del nivel de acuerdo, información y conocimiento que tengan ellos del Convenio. Según los mismos profesores, su rol en la intervención es de coordinación de redes y de la ejecución de las actividades en el marco del programa, supervisando su ejecución, y velando por la pertinencia pedagógica y social de lo que se ejecuta en su comunidad escolar.



“Yo más que nada estoy, hago la coordinación, tanto de las personas que vienen a cooperarnos, en este caso servicio país con un profesional, la escuela, la educadora tradicional y el profesor de la sala donde trabaja, que en el fondo somos dos profesores no más, entonces yo coordino el trabajo de la atribución horaria, la salida de los niños, todo eso estoy a cargo de coordinar para que se desarrollen las actividades que ellos nos han propuesto.” - Profesor encargado, zona sur

Otro de los roles que ha ejercido el docente es el de dar garantías a los compromisos adquiridos por los municipios para con el Convenio, aportando y exigiendo el cumplimiento de los recursos de infraestructura y movilización para los PSP, aspecto crítico en la implementación del convenio en cada uno de los territorios.

“Don Gavino es el encargado de la escuela de Pichicolo ha sido clave sobre todo en el tema de gestión, es con quien hemos sostenido reuniones con Fátima (DAEM) para ver el tema del encuentro multicultural o para ver la capacitación de juegos ancestrales que tuvimos en Pichicolo, en ese sentido yo creo que don Gavino ha sido súper aportador” - Profesional Servicios País 2016, zona sur

“En oportunidades es el mismo director quien habla con el DAEM para que nos den movilización, es una tremenda ayuda. Él también nos ayuda a conseguir recursos municipales y en la comunidad...” - Profesional Servicios País 2016, zona centro

“el profesor nos consiguió un lugar donde poder alojar...” - Profesional Servicios País 2016, zona sur

En este proceso de habilitación, el docente encargado sociabiliza necesidades por medio del Centro de Padres y Apoderados, para que sean ellos quienes puedan generar recursos complementarios para esta intervención o algún otro proyecto de la comunidad escolar. Es rol es fundamental para dar cuenta o soporte a la sostenibilidad de la intervención, ya que se activan recursos que ayudan a seguir desarrollando actividades y proyectos necesarios para mejorar el bienestar escolar (El PME es visto por docentes y encargados municipales como la fuente de sustentabilidad financiera después del término de la intervención de la FSP)

Todos los recursos que se juntan los hace Centro General de Padres, ellos manejan las cuotas, onces, beneficios, completos, platos únicos, todo para a fin de año sacar a los niños a una salida pedagógica, un paseo - Directora establecimiento. Zona Norte

Este año no teníamos el huerto en el PME, este año no lo incorporamos. El próximo año sí, por que voy a ir para que a través de la ley SEP me entregan los insumos, los recursos para eso - Directora establecimiento. Zona Sur

En general, el profesor encargado tiene escaso conocimiento de la gestión administrativa de la intervención. Conoce vagamente que el profesional viaja para compra de insumos con recursos fuera de su ámbito. Sus relaciones administrativas son con el Municipio para recibir apoyos de la SEP y para el PME.

2. APOYO OPERATIVO

Si lugar a duda, estos dos actores que forma parte del grupo de apoyo operativo a las intervenciones, son **perfiles habilitadores**, no solo de las actividades y proyectos relacionados con las intervenciones, sino que de otras actividades que van en fortalecer a la comunidad escolar. Agregan valor a la gestión y apoyan la operación, ya sea desde un **rol colaborador** en el caso de los PSP de otros ámbitos, como de **articulador y cobertura** (visible) en el caso de los voluntarios.

Profesional Servicio País de otros ámbitos de la FSP

ROL COLABORADOR Y HABILITADOR

Por el modelo de operación de la Fundación, donde se intervienen comunas con una oferta de programas y proyectos en diferentes ámbitos, hace que, en algunas localidades, el Convenio no aparezca por sí solo, sino que con un conjunto de acciones y más de un profesional apoyando la gestión comunitaria. Esto funciona como un dinamizador y articulador del trabajo realizado por los profesionales buscando bienestar global en la comunidad escolar.

“para el desarrollo de intervenciones en comunas rurales aisladas, se conforma un equipo de dos profesionales, de un profesional dedicado al ámbito de la educación y un profesional que en este caso es del ministerio del desarrollo social que trabaja la temática de hábitat y entre ellos hacen una sinergia bien importante para intervenir.” - Director Regional, zona centro

El rol que ejercen ellos en el marco de la intervención de **“apoyar la convocatoria a la comunidad escolar”** y **“apoyo en la realización de las actividades y proyectos desarrollados en el marco de la intervención en educación”**, en el entendido que el público objetivo al que ataca cada ámbito es el mismo y por tanto se generan economías en los esfuerzos generados.

“Claro si en el tema lo principal es como todos conocemos la localidad nos apoyamos por ejemplo es como oye tu tení tal contacto podi hacer eso como que igual nos apoyamos harto como con equipo entonces por ejemplo si yo tengo el tema del invernadero igual vino la Sofi y el Camilo entonces igual como que nos apoyamos si Camilo tiene algo también lo podemos apoyar” (Profesional Servicio País, zona norte)

“Nosotros, bueno parte de nuestro colega que era en el ámbito de trabajo, que también venían a sus actividades, también es que esa es la que es unos profesionales de servicio país, como nos apoyamos, en ese sentido nosotros también apoyamos a nuestro colega que era solo, en actividades entonces éramos dos áreas trabajando en un programa. Como programa, yo creo que ningún programa... bueno con los programas de intervención escolar, como estamos en el ámbito de educación como que teníamos más nexos.” (Profesional Servicio País 2015, Zona Sur)

“lo que pasa es que trabajar con un niño y por otro ámbito de intervención trabajai con su apoderado probablemente en el ámbito de salud y coincidía que los mismos grupos familiares formaban parte de las otras intervenciones que complementaban la educación que era salud y hábitat.” (Jefe territorial, zona sur)



No existe evidencia de otras funciones desarrollados por estos Profesionales, aun cuando existen procesos de diagnósticos comunales que son similares entre un ámbito y otro, por lo que existiría trabajo conjunto en este ámbito también.

Voluntarios

ROL VISIBLE Y HABILITADOR

La presencia de voluntarios en las intervenciones permite contar con más capital humano para el desarrollo de intervenciones, lo que alguna implica generar más de cobertura y habilita el desarrollo de las actividades en la comunidad escolar.

“lo que nos gustó mucho que funcionó, es que los voluntarios que vinieron de Antofagasta y pudieron interactuar con ellos, le hablaron de la experiencia de la Universidad, las carreras, ellos tenían carreras afines también, ingeniería ambiental, los niños le preguntaban, entonces eso de interactuar con personas que tienen otra realidad totalmente distinta a ellos, funcionó súper bien.” (Profesor encargado, zona norte).

“El rol de los voluntarios bueno es específico de acuerdo a cada intervención y yo igual en mi intervención hemos solicitado hartos voluntarios, pero la idea es que ellos vengan como a sociabilizar a conocer otra realidad y ayudar desde sus habilidades a los distintos proyectos que estamos ejecutando” (Profesional 2016, zona norte)

“Ellos estuvieron apoyando el desarrollo de los talleres. Fernando diseñaba y organizaba y los hacían en conjunto con los voluntariados, y además el acompañamiento que teníamos de la practicante de la UDD, porque de las 2 que tuvimos el primer semestre, uno quiso seguir vinculada y siguió apoyando en algunas cosas, y ellos complementaron la planificación que hizo Fernando, fue bien interesante su aporte.” (Jefe Territorial, Zona Sur)

Esta gestión es habilitada por los mismos actores del núcleo operativo (especialmente jefes territoriales) y son utilizados principalmente en actividades desarrollados con y hacia la comunidad escolar, donde existe alineamiento entre el tema a ejecutar (actividades o proyectos) y el perfil profesional o social de los voluntarios (carreras profesionales).

“Sí, el (jefe territorial actual) era el encargado el año pasado de jóvenes, entonces a nosotros nos pedían no se po, Cristian eh... en la escuela no se po ¿necesitas algún profesional que te ayude a hacer ciertas cosas? Y uno ya tenía el diagnóstico con Casas Viejas así que si es posible gestionar chiquillos de música, cachai y que vengas acá y nosotros de encargamos de conseguirnos instrumentos de conseguirnos el liceo etc, entonces esa solicitud la movilizaba Talca y de Talca la universidad.” (Profesional 2015-2016, Zona Centro)

Los trabajos con los voluntariados son evaluados como un aporte. Ellos potencian la pertinencia territorial y la interculturalidad a través de su trabajo

“El trabajo que hemos tenido con ellos, en este caso han estado trabajando en la biblioteca de Hornopirén y su intervención han sido actividades recreativas y pedagógicas relacionadas precisamente con el tema de pertinencia territorial (...) también trabajamos el tema de los juegos ancestrales, también con la temática del

medioambiente bajo la lógica mapuche y güilliche y de la revista Tejuela con el trabajo que se está haciendo con la revista entonces su intervención, o sea, estos encuentros formaban parte de la intervención porque están en coherencia con el tema de pertinencia territorial. Su trabajo es un gran aporte (...) son chiquillos sumamente motivados, es un equipo bien unido y yo creo que esto han pasado también porque yo les he hecho ver que ellos son tan importantes en la intervención y son parte de la intervención, o sea, no son personas que vengan a rellenar en el fondo.” (Profesional Servicios País 2016, zona sur)

La presencia de voluntarios es común, pero a diferencia del concepto de la Fundación son producto de convenios o contactos del Jefe territorial y son principalmente estudiantes de nivel superior (CFT, IP e Universidades) comprometidos en actividades voluntarias, prácticas o salidas de terreno. A pesar que en todas las intervenciones aparecen esta colaboración, ellos no son estables o están institucionalizados, restando un aporte constante relevante para la sustentabilidad de las intervenciones.

La gestión de voluntariados ha sido una preocupación fundamental de la Fundación con miras a apoyar la gestión de sus profesionales. En este escenario, la gestión del equipo de voluntariado se financia con recursos internos de la Fundación.

“O sea, como internos de nosotros, con la Fundación, no tenemos en este momento recursos desde MINEDUC para proyectos de voluntariado en especial, Y que los recursos nunca son suficientes, pero los hacemos cundir y no hemos tenido problemas, ponte tú, hubiese sido proyectar bien diez sesiones de y solo pudimos hacer cinco, pero ya igual se hacen.” (Jefa Territorial, Zona Sur)

En general, el proceso de trabajo con voluntarios en el marco de la intervención se caracterizó por ser bien ordenado gracias a las gestiones del jefe territorial para asegurar la movilización y la cantidad de veces que se iba a solicitar el apoyo de cada uno de los voluntarios.

Nosotros tuvimos voluntarios, eran grupos pequeños, pero nuevamente tuvimos que lidiar con la complejidad que implica llevar voluntarios de un sector urbano como Conce a un sector rural como Trehuaco y pegarse un viaje de 1 hora y tanto. Entonces tuvimos que organizarlo de forma tal que los recursos permitieran su traslado en forma más eficiente una vez a la semana o cada 15 días. (Jefe Territorial, Zona Sur)

3. APOYO POLÍTICO INSTITUCIONAL

En el grupo de los actores políticos institucionales están los equipos municipales, equipos de educación rural de la SECREDUC y las direcciones regionales de la FUSUPO.

Equipos y contrapartes municipales

ROL OBTACULIZAR Y POTENCIAL

Por convenio, los equipos o contraparte municipales son los llamados a habilitar recursos para la ejecución de la intervención, especialmente en lo que respecta a infraestructura y movilización, además de habilitar la llegada del Profesional a los establecimientos seleccionados, para validar su presencia con el equipo directivo y docente. Esta declaración de intenciones, en una porción



importante de intervenciones no se dio como estaba estipulado en el Convenio, generando complicaciones en la habilitación y gestión territorial de dichos recursos.

“Yo trate de acercarme el año pasado al DAEM pero fue complicado, o sea, te digo para tener una entrevista, una reunión para que te llamen a reunión me costó un mes.” (Profesional 2015-2016, Zona Centro)

“Yo creo que sinceramente porque no le interesa o no sé no les gusta, no quieren gestionar cosas para la comuna, no sé cuáles serán las razones, pero el año pasado yo tenía más relación con SECPLAN y con DIDECO, incluso los furgones cuando yo me movilizaba o tenía que hacer un viaje con los niños, y diría que DIDECO era quien me pasaba transporte y DAEM me lo paso una o dos veces.” (Profesional 2015-2016, Zona Centro)

“El DAEM debería tener un rol más activo, más que preocuparse solamente de los recursos, del traslado. Involucrarse más solamente para que el proyecto siga y que se sigan gestionando más proyectos como tal.” (Profesor encargado, zona norte).

Mucho de estos problemas se dan por el perfil de la contraparte y la importancia que se da a este Convenio, debido a que cuando existe un cambio de contraparte municipal, la disposición con el Profesional puede cambiar de manera importante. Los propósitos y propuesta de valor de la Fundación y la del convenio no siempre están alineadas con las prioridades municipales, lo que lo hace perder fuerza en el contexto municipal.

“No, cambio ahora, ya.., sí este año que hay más acercamiento, sobre todo en movilización , yo antes no se po me tenía que ir a deo, cachai llegaba súper tarde, de repente, a me gusta ser puntual para ciertas cosas cachai, no se tenía que estar a las dos en Maitenes y llegaba a las 2.30, entonces me comía media hora de la intervención y no era por culpa mía, perdía tiempo y después tenía que bajar a deo llegaban las 8 de la noche, entonces, esas cosas se solucionaron este año, si se solucionaron, eh... el fluido del transporte yo tengo un calendario de planificado, que días puedo y a qué hora puedo ir y al final nos va súper bien, pero en el otro sentido en contraparte técnica, no.” (Profesional 2015-2016, Zona Centro)

Ahora en el contexto de sus funciones y roles, los actores municipales por ser contrapartida del convenio que firman con la Fundación, tiene roles administrativos, especialmente dotación de infraestructura y facilidades e transporte. En estas obligaciones, tal como se comentaba, la situación es muy variada, desde dotación de oficinas confortables con equipamiento básico hasta sitios de trabajo en instalaciones de otros fines como espacios en biblioteca. Lo mismo sucede con transporte posiblemente uno de factores más críticos el desempeño de los profesionales, esto debido a que por razones de alojamiento la mayoría de los profesionales no reside en la localidad de intervención, sino en la capital comunal u otra localidad con facilidades de alojamiento. La carencia de transporte municipal diario compromete la productividad del profesional.

Como DAEM de repente nos vemos en una reunión que no son una o dos por semestre, creo que es una al inicio y al término del año, entre medio puede haber otra, creo que nos falta instancias de participación, instancias de reuniones donde... más frecuentes, porque de repente son cosas tan básicas y domésticas que podríamos haber solucionado pero mientras no sepamos que ellos tienen ese tipo de dificultad difícilmente podamos



aportar, por ejemplo el transporte de los chicos, o ellos quieren sacar a los estudiantes a algún lugar fuera del establecimiento como actividad y se topan con el tema del traslado de los alumnos y son cosas que nosotros sí podemos cubrir, por tanto siento que la instancia de participación, de reuniones de todos los equipos involucrados en esto tienen que ser más constante, porque así nosotros podemos aportar también - Directora DAEM. Zona Sur

A la profesional 2015 le ponían un vehículo, de la municipalidad. Con Kei ha costado un poco, porque aparte que son pocos los vehículos que hay, aparte que hay, que se implementó la enseñanza media, el primer año medio en la higuera hay que ir dejando los vehículos para llevar a los niños a la escuela, acercándolos porque son de lugares apartados, por eso le ha costado más llegar acá, me llama siempre y me decía profesora ya estoy acá, estoy esperando que salga un vehículo para que me vaya a dejar, entonces a veces no es tan importante el día, puede venir cualquier día. - Directora Establecimiento. Zona Norte

Los municipios reconocen que hacen aportes pecuniarios productos del convenio, aunque aluden que el municipio tiene gastos no contemplados en el Convenio, que lo asocian a aporte de insumo o bienes de capital, p.e. bencina, vehículos, horas chofer. Indirectamente insinúan que el Programa les genera costos reales y estos deberían valorizarse y pagarse por parte de la Fundación o MINEDUC.

Resulta discutible la localización funcional de la contrapartida técnica del programa y sus efectos en la gestión administrativa. La contrapartida puede variar desde el Administrador Municipal hasta Asistente de Biblioteca. Esta variedad influye sustantivamente en la jerarquía política de la contrapartida y no es novedoso que en los municipios de contrapartida de mayor jerarquía “todo sea más fácil”.

Ahora, también existen experiencias exitosas en este proceso relacional, lo cual se da especialmente cuando tiene a un equipo alineado con las necesidades de la comunidad, ya sea en educación u otro ámbito de intervención.

“En Santa Bárbara, la relación con la municipalidad es excelente (...) ya sea desde el alcalde hasta el director del DAEM, profesionales digamos y hemos tenido ya hace algún tiempo muy buena gestión en la intervención.” (Jefa Territorial, Zona Sur)

Asimismo, otro elemento clave es la orientación que ha entrega el equipo municipal a los profesionales en relación a poder contextualizar el espacio en el que se encuentran trabajando, ya que de esa manera se conocen las potencialidades y limitantes del territorio.

“Yo creo que lo fundamental de la intervención es tener un nicho de dialogo con la contraparte municipal, para tener su apoyo en la logística, tanto de movilización como materiales. Eso es súper necesario, y en el fondo que ellos también nos apoyen en esta focalización de las escuelas, y por otro lado, también desde las comunidades escolares.” (Jefa Territorial, Zona Sur)

En general, la relación que tiene la contraparte municipal es directamente con el establecimiento. Su principal contribución en el marco de la intervención es habilitar una relación virtuosa de cooperación entre el establecimiento, en particular con el director o docente encargado y con la Fundación, es

decir, el profesional y el jefe territorial. Incluso en aquellas comunas en donde la contraparte municipal era un actor presente en el desarrollo de la intervención, se cree que su participación podría ser más activa y no limitarse únicamente a la gestión de recursos y traslado.

“El DAEM debería tener un rol más activo, más que preocuparse solamente de los recursos, del traslado. Involucrarse más solamente para que el proyecto siga y que se sigan gestionando más proyectos como tal.” (Profesor encargado, zona norte).

“Eso recomendaría y que eso tuviera una bajada a la DAEM, a la Dirección de la Escuela, previa, aunque sea un correo informativo. Cosa de que cuando uno llegue, no llegue tan, así como “hola, me vengo a presentar porque nadie nos presentó antes”. Eso ya pasó, a nivel de Directores y de DAEM, yo ya me presenté, ya presenté a los chiquillos, ya nos conocemos y trabajamos juntos. Con las limitaciones que tiene ese trabajo, pero hay un trabajo. Lo que falta (golpea) es a nivel regional, buscar esos énfasis, que se nos de algún espacio para poder conocer qué hacen los Directores acá una vez al mes. Si es que podemos participar, aunque sea para, sin derecho a voz ni voto, sino como observadores del proceso.” (Jefe territorial, zona norte)

SECRETUC – Equipo Regional de Educación Rural

ACTOR INVISIBLE PERO NECESARIO

Si bien no se puede decir que es un actor invisible, es reconocido como ausente. Sin embargo, hay que tener en consideración que esto no es necesariamente por voluntad, si no por cómo se dio el diseño e implementación del convenio. Si bien en una porción importante de regiones se generada esta inactividad, existían otras donde existía una adecuada comunicación y coordinación entre la FSP y este actor, situación que dinamizaba el mapa de actores y los compromisos adquiridos.

“Ahora, nosotros, creo que todo lo que tiene que ver con educación rural sería bueno que tuviese una coordinación porque indudablemente uno podría hacer menos esfuerzos y partir de puntos comunes o de atender situaciones que puedan ser más necesarias el apoyo, y poder aunar esfuerzos.” (Encargada de Educación Rural, zona sur)

En el caso de aquellas intervenciones en donde su participación no se da, se espera que sea el mismo desarrollo de las intervenciones quien logre activar la participación de los diferentes actores considerados.

“Una recomendación a mí me parece que debería haber una reunión para conocer el convenio de colaboración entre las instituciones y conocer de manera anticipada como se genera el plan de intervención. Sería bueno, conocer lo que se está haciendo y esto vincularlo con el Secreduc, para no generar divorcio, si no, generar sinergia para poder ayudar a los establecimientos educacional.” (Encargado de ed. Rural, Zona Sur)

Sin lugar a duda, ha existido problema de comunicación e información entre los diferentes actores instituciones encargados de ejecutar este Convenio, llámese MINEDUC y FUSUPO, en el entendido de que la incorporación de las SECRETUC pudiera haber afectado favorablemente la gestión territorial y enfoque técnico pedagógico que se buscaba con las intervenciones.



“Durante este año no he podido tener contraparte en el MINEDUC acá, entonces no hemos tenido, salvo lo que nos envían desde Santiago que la contraparte de Santiago nos envía la nuestra en los informes que llegan no hemos podido tener un dialogo muy fluido con MINEDUC acá habiendo insistido por todos los medios.” (Directora Regional, zona sur)

“Yo creo que un gran aporte que viene de Santiago que entrega MINEDUC desde Santiago a nuestra contraparte nacional y nos envían, yo creo que ahí nos falta el tema de que en la región sientan que el programa es un tremendo aporte porque de hecho lo están pidiendo en todas las, en las dos escuelas nos están diciendo que no se vaya servicio país de educación.” (Directora Regional, zona sur)

Ahora cuando se le pregunta a los docentes o directores de establecimientos o los profesionales, respecto del rol ejecutado por MINEDUC central y regional, la respuesta es de desconocimiento o simplemente financista del programa, sin hacer mención de un involucramiento técnico mayor la respecto.

“El ministerio de educación a través del proyecto servicio país, entrega recursos para comprar cosas para la intervención, como es la vestimenta e instrumentos para las actividades sobre identidad indígena.” (Profesor encargado, zona sur)

“No sé, la verdad es que nosotros le reportamos todo a la fundación en la página web (...) todo lo que tiene que ver con si la actividad se hizo o no se hizo, o cuanta gente fue la que llegó y todas esas cosas, pero del ministerio, no sé si ellos tienen algo que ver con eso la verdad.” (Profesional 2016, Zona Sur)

Ahora desde el rol desempeñado en el marco del Convenio⁴, le corresponde informar a los actores territoriales de los avances, logros y proyecciones de las intervenciones, buscando generar participación e involucramiento en este programa.

“Administrativa mente, me correspondía el año pasado, informar a la autoridad referente al proceso en el que estaba este programa y el cual era las necesidades que se detectaban y cual eran los logros también que se iban alcanzando esa es la parte administrativa netamente tal” (Encargado regional seremi, zona norte)

Otras de las funciones ejecutadas desde MINEDUC es la participación en las mesas técnicas, que coordina la FUSUPO, y que tienen como objetivo poder establecer hitos de reportabilidad sobre el desarrollo de la intervención. Estos encuentros se hacen cada cierto tiempo, y sirven también como instancias para que el equipo SEREMI, y otros organismos públicos den a conocer nuevos proyectos y/o programas que pudiesen beneficiar a la comunidad educativa de la comuna.

“Mira el año pasado, era cada dos meses, pero este año hemos hecho una solamente y también le hemos mostrado el trabajo a las autoridades, y también como nos pueden ayudar ellos, algo que yo no tenía idea era del Mineduc, a través de la educación rural tiene un programa que se llama ingles abre puertas, ya yo no lo conocía entonces tu esa información se la bajas a la escuela, que se junten como microcentros y que postulen a

⁴ En algunas regiones, porque en el general, su rol fue de observador sobre la base del desconocimiento

*ese cachai pa que no se tengan ingles los niños, cosa que tengan ingles los niños.”
(Profesional 2015-2016, Zona Centro)*

FUSUPO – Directores Regionales

ROL ADMINISTRATIVO Y POLÍTICO

Los directores regionales de la FUSUPO son actores que efectivamente son parte del mapa de actores de las intervenciones, pero que están más bien informados respecto del desempeño más que ser un actor relevante en el desarrollo de cada una de las intervenciones. Es necesario entender que esto varía en todas las intervenciones. Hay casos en donde esta triada no funciona eficientemente (DAEM-SECRETEDUC-DIRECTORES REGIONALES FUSUPO) y es el profesional quien de alguna manera se hace cargo y busca la forma de agilizar el desarrollo de las intervenciones.

Los Directores Regionales de la FUSUPO, son quienes les corresponde resolver aspectos políticos y territoriales, estableciendo relaciones institucionales y monitoreando el cumplimiento de las obligaciones y compromisos adquiridos por los actores institucionales del territorio.

Se encargan de recibir los informes de gestión para dar pase a la entrega de sus remuneraciones, asegurándose de que se estén transferidos los recursos y ver los proyectos con el Ministerio. Además, rinde cuenta de las compras que hace el JT para los proyectos y realiza reuniones con los alcaldes para hacer evaluaciones finales de la intervención

Administrativamente lo que vemos nosotros es... principalmente lo que estaba vinculado, de acuerdo a los informes que hacen los profesionales mensualmente para poder ellos, entregarle su, su remuneración mensual, ósea eso como en lo administrativo, la solicitud, la rendición, el ingreso asegurarse que también se les transfieran los recursos o que se les deposite, eso como desde lo administrativo, más de ver también el tema de las solicitudes de los permiso, bueno eso tiene contratación de prestación de servicio pero igual nosotros le facilitamos una cierta cantidad de días para que ellos puedan ir a hacer sus actividades. De lo que más vemos acá que cuando se hacen la transferencia de los proyectos que con el Ministerio podemos llegar a hacer, el año pasado por cada establecimiento había cierta cantidad de ciertos proyectos educativos” (Director Regional, zona norte)

“En el caso mío, a pesar, eso lo hace la JT, pero también voy revisando todas las semanas las actividades (...) el tema del proyecto educativo, las platas las manejo yo, a pesar de que quien hace las compras son los jefes territoriales, pero yo soy la responsable final, y las gestiones con los alcaldes para ver si les parece o no les parece si vamos avanzando y hacer la evaluación final.” (Directora Regional, zona sur)

Desde lo político y programático, es el director regional junto con el jefe territorial, quienes gestionan los convenios, definiendo localidades de intervención y equipos operacionales dispuestos para las diferentes intervenciones. Focaliza el convenio en comunas de alta vulnerabilidad escolar que demuestren interés en iniciativas como estas en relación a sus necesidades. Dado este escenario, los directores regionales tienen autonomía en este proceso, como, por ejemplo, la metodología que utilizan para determinar cuáles son las comunas más afines.

“Se conversa con los administradores comunales o jefes comunales que son los alcaldes para contar también de que es lo que busca la intervención servicio al país (...) ellos lo evalúan y dan la factibilidad de poder instalarse y también ellos colocan sus orientaciones en intereses en estas localidades más que en otras y ahí un empieza a ver las distintas alternativas y después de eso, se va y se conversa con los directores se intenta generar una conversación una retrospección antes de llegar a la comunidad, conversar con algunos dirigentes, centros, juntas vecinales o centro de padres y apoderados que estén instalados, entonces se hace toda una conversación previa para poder llegar y bueno después se firma el convenio a nivel municipal y ahí se implementa” (Director Regional, zona norte)

(...) institucionalmente los directores regionales tenemos amplias facultades para poder incidir y tomar decisiones. De hecho, la firma de los convenios se realiza desde la dirección regional, y el proceso de focalización además también de los territorios lo realizamos nosotros y desde la región se presenta una propuesta a la dirección nacional que es quien dialoga con las contrapartes del MINEDUC para tomar las decisiones. (Director Regional, Zona Sur)

4. COMUNIDAD

El último grupo es el denominado comunidad, donde se incorporan actores como los padres y apoderados, comunidades indígenas y los microcentros.

Padres y apoderados – Comunidades Indígenas

ROL PASIVO Y CIRCUNSTANCIAL

La comunidad es un gran proveedor de recursos y participante de determinadas actividades o proyectos que aborda la intervención en Educación. Estos aportes pueden ir desde mano de obra e insumos, hasta recursos económicos canalizados por el CPA, entusiasmo que se refuerza cuando el proyecto o acción del PTI es valorizado como propio por la comunidad.

Tenemos una cuenta en el Banco Estado, tenemos personalidad jurídica, todo legal. En el año hacemos un bingo grande en esta fecha y una lista igual bien grande, son dos beneficios que hace el Centro General. En el año nosotros no hacemos más y con eso tratamos que nos alcance para el año para las cosas que se necesitan. Aquí en el colegio una empresa constructora creo que sí, han hecho unos aportes y no sé bien de qué se trata, pero si han hecho creo aportes acá en el colegio. En concreto han cooperado, así como para aseo, combustibles, insumos, pero actividades así para los niños y todo no, no nos han colaborado. - Apoderada Zona Sur

El profesional es quien desarrolla vínculos con la comunidad escolar, lo que se ha materializado principalmente en disposición de espacio físico por parte de la junta de vecinos (sede social), y ayuda en postulación a proyectos en el caso del profesional.

“Siempre hemos tenido una vinculación con la junta de vecinos donde vivimos nosotros para que nos pasaran la escuela, cachai, la junta de vecinos de las Mercedes, entonces siempre estaba esa cooperación, entonces no sé si pedían ayúdame en algo... postulación a esto o lo otro.” (Profesional 2015-2016, Zona Centro)

Las funciones que desempeñan las organizaciones de bases es de red de apoyos, comprometiendo recursos e incentivando la participación, para que la iniciativa tenga sustento y continuidad en el tiempo.

“Ellos forman parte de la comunidad escolar, son el territorio, pero no de la escuela (...) nosotros vemos a estas organizaciones de base como parte de la comunidad escolar (...) bueno su gestión es más bien como una red de apoyo, tampoco pasan metidos en el colegio, ellos van a hacer un taller específico y en ese sentido han sido bien profesionales y se han preocupado de entregar un estándar de calidad a los niños en el aula del taller puntual. Ahora con el centro de padres mucho más sistemático, que es una organización comunitaria pero que esta obviamente vinculada con el colegio y ese proceso también ha sido más positivo.” (Jefe territorial, zona sur)

Microcentros

ROL DESDE EL DISEÑO

La importancia de trabajo con los microcentros es fundamental, ya que se relaciona directamente con el foco de la intervención, que es poder trabajar con escuelas altamente vulnerables en contextos rurales.

“Mira el microcentro es súper importante, es una entidad súper importante, primero porque son todas las escuelas más vulnerables de la comuna, son las escuelas rurales, son las escuelas que uni-docente y bi-docente.” (Profesional 2015-2016, Zona Centro)

Su importancia radica también en la posibilidad que tienen estos de espacios de ser amplificadores de buenas experiencias/prácticas, lo que le permitiría a la intervención poder tener un mayor impacto.

“cada microcentro se hace una vez al mes y las escuelas tienen que mostrar acciones innovadoras y siempre está servicio país, nombran a servicio país, se van retroalimentando también con lo que realizamos nosotros, la escuela”. (Profesional 2015-2016, Zona Centro)

En general es difícil poder trabajar en conjunto, principalmente por temas operativos asociados al tiempo en que éstos se juntan. Los microcentros son instancias mensuales, donde muchas veces se abordan temas distintos.

“Por temas operativos, eh..., netamente el tiempo emm... también el microcentro acepta también al servicio país.” (Profesional 2015-2016, Zona Centro)

3.3. RESULTADOS OBTENIDOS POR ÁMBITO DE INTERVENCIÓN

En el contexto de la discusión por la calidad de la educación, el Estado tiene la urgente tarea por mejorar los diferentes ámbitos que la componen con el fin de generar un cambio profundo y significativo para lograr la construcción de un modelo educacional que asegure el acceso a la estructura de oportunidades a todos los chilenos.

En este sentido, el convenio pretende contribuir al logro de este objetivo a través de la implementación de intervenciones sociales en establecimientos en un contexto rural y vulnerable, que tiene como propósito *“generar espacios de desarrollo del componente de convivencia y participación, realizando actividades con los niños y niñas e incorporando actores claves de la comunidad escolar permitiendo mejorar y potenciar los aprendizajes afectivos, socio culturales y cognitivos de los niños y niñas, a través de actividades educativas no formales y trabajo en proyectos con las comunidades escolares, ambas intervenciones apoyadas por profesionales Servicio País”*⁵.

Es por lo anterior que, con el fin de conocer los resultados obtenidos por las diferentes intervenciones, en el siguiente apartado se presentan los efectos a nivel de participación y convivencia y como esto ha contribuido al fortalecimiento de las comunidades.

Por otro lado, entendiendo que las practicas pedagógicas son un eje fundamental al hablar de educación, se presentan los efectos percibidos por los diferentes actores en relación a este aspecto.

Adicionalmente, se exponen otros resultados obtenidos por las intervenciones y la satisfacción y la valoración que tienen los diferentes actores en relación al programa y las intervenciones.

||| Participación

La participación de los diferentes actores que constituyen una comunidad escolar es fundamental para generar un proceso de aprendizaje integral, pues en conjunto con otros factores, esto define el **ambiente** en donde se desarrollan los procesos de aprendizaje, por lo cual se considera un factor determinante en el desempeño escolar. En este sentido, el desafío está en *“Fortalecer espacios e instancias de comunicación y de real participación en las actividades formativas y académicas de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de involucrarlos en el proceso de aprendizaje integral.”*⁶

Sin embargo, en la actualidad la baja participación y el escaso empoderamiento de actores como los padres y apoderados, es cada vez más frecuente y en las escuelas rurales el panorama no es muy distinto. En ese sentido, es importante conocer en qué medida las intervenciones enfrentan esta problemática y si es que lo hacen, cómo logran aminorarla. Ahora bien, entendiendo que es una condición de base que depende de otros múltiples factores, la baja participación de estos y otros actores que conforman una comunidad educativa, es un factor que puede poner en riesgo no sólo la

⁵ Convenio de cooperación y transferencia de recursos “Programa Servicio País en Educación” entre Ministerio de Educación y Fundación Nacional para la superación de la pobreza. 2015.

⁶ Ver “Informe de resultados 2014 Otros Indicadores de Calidad Educativa: Desarrollo personal y social” Agencia de Calidad de educación.

continuidad de una intervención, sino que el desarrollo mismo de esta, en la medida en que se entiende el trabajo de Servicio País como un conjunto de actividades colaborativas que buscan resolver problemáticas que aquejan a la misma comunidad.

Es por esto, que a continuación, se definen una serie de factores claves que explican los resultados de las intervenciones a nivel de participación:

En primer lugar, es importante considerar que el desarrollo de la participación escolar, se vincula con el **sentido de pertenencia** que la comunidad educativa tiene con las escuelas, pues si la escuela constituye realmente un espacio con el cual las personas se identifican, entonces estos tendrán más disposición para participar en los diferentes espacios de encuentro que puedan existir.

Si bien es importante tener en cuenta que en cada territorio el sentido de pertenencia e identidad tanto con la escuela como con el territorio, varían en función de diferentes factores que están dados antes de la implementación de las intervenciones, es preciso mencionar que el trabajo realizado por los profesionales de Servicio País ha contribuido a que los estudiantes, docentes y apoderados, desarrollen un mayor sentido de pertenencia a sus localidades y a las escuelas en particular. En la siguiente cita, uno de los profesionales describe como ha aumentado la participación de la comunidad educativa gracias al desarrollo de la intervención, lo que guarda directa relación con el trabajo que se ha realizado en torno al fortalecimiento de la identidad territorial.

“Yo creo que está aumentando. (...) ha aumentado el tema de la participación de los niños con respecto a su identidad. Su identidad territorial, su identidad con su escuela. A no sentirse menoscabado por pertenecer a una escuela rural. Un impacto súper positivo, hasta el momento. (...) desde que llegue a trabajar a la escuela, no se había trabajado con todos los profesores o con todos los asistentes de educación o con los auxiliares ni con todos los niños. Sino que el efecto que eso produjo, el trabajar con una colectividad educativa, ha resultado re bien porque se están empoderando poco a poco con los proyectos.” (Profesional Servicio País 2016, Zona Sur)

En algunos casos, la intervención sirvió para recuperar la escuela como un espacio de encuentro, en donde la identidad territorial fue un punto de encuentro fundamental para generar espacios de confianza y conversación. En este sentido, es importante reflexionar acerca del potencial rol que cumplen las escuelas en contextos rurales que se constituyen como espacios de encuentro para la comunidad, en donde, apelar al sentido de pertenencia, desarrollando actividades que fueran acordes a la identidad territorial de la comunidad educativa, es un acierto, pues se logra llamar la atención y generar progresivamente compromiso con la intervención.

“Si, yo creo que mejoró mucho porque, por ejemplo, al principio ocurría que los apoderados tenían una... desconfianza, de hecho, hasta con la Fundación también tenían una desconfianza y después del trabajo, ya se vio a la comunidad como más comprometida entre sí. Los papás ya iban al liceo, a las actividades y todo. Porque antes ir al Liceo era a puro reclamar y era reclamar “por esto, que a mi hijo le pasó esto”. En cambio, cuando empezó esta idea de la cultura mapuche y los proyectos, como que la gente empezó a ir por otras cosas. Ya no era solamente la formalidad entre este apoderado y el Liceo. La comunidad entera se fue involucrando.” (Profesional Servicio País 2015, Zona Sur)

En lo que respecta a los apoderados, se puede decir que estos participan en conjunto con los estudiantes en las actividades y que cuando se involucran son parte activa en el desarrollo de los proyectos que como comunidad educativa han sido planteados.

En este sentido, se destaca que su participación ha significado un cambio en ellos, principalmente en lo que refiere a su identidad en relación al territorio, dado que el sentido de pertenencia a la comunidad – principalmente en aquellos territorios con un fuerte componente intercultural – ha sido uno de los focos de la intervención. Esto se da particularmente en intervenciones en donde los territorios tienen un fuerte contenido intercultural.

“Está el tema también de que los apoderados puedan reunirse de manera más frecuente, el tema de que la escuela se convierta en un espacio donde se hagan cada vez más número de actividades, eso también es importante, y por otro lado está el tema de lo que es la cultura, eso también es un tema que también ha tratado de reforzarse a través de las actividades de la intervención y que ha sido posible gracias a, sobre todo lo que son las salidas a terreno, hay un montón de cosas que los niños van acumulando” (Profesional Servicio País 2016, Zona Norte)

A pesar de lo anterior, es importante mencionar que, si bien la participación de los apoderados es totalmente deseable, sólo se da bajo ciertas condiciones que en muchos casos vienen dadas con anterioridad en función de las características de cada territorio. Un ejemplo de esto, tiene que ver con la escasez de tiempo que los limita a participar, lo cual es común escuchar en todas las intervenciones.

En la intervención que a continuación se cita, el contexto rural en el que están insertan los padres y apoderados, sobre todo en la Zona Centro y sur del país, es común que sean temporeros, por lo que su disponibilidad de tiempo está condicionada por su trabajo y a pesar de que puedan tener la disposición, es muy difícil participar de cualquier tipo de actividades en los establecimientos.

“un problema de que la gente trabaja cien por ciento en el campo, entonces el tema, aunque uno tenga como todos los factores maravillosos que uno puede, si ya nos vamos a juntar a tal día, a tal hora es imposible juntar a toda la comunidad, porque acá se trabaja el tema de la frutilla, todos los días. La reunión de apoderados como cada rara vez se puede hacer como mucho” (Profesional FSP, Zona Centro)

Ahora bien, es importante señalar que el factor disponibilidad de tiempo es uno de múltiples factores que determinan la participación, pues el problema de la participación de los apoderados es prácticamente transversal en las intervenciones visitadas. En ese sentido, es un problema que deben enfrentar los profesionales en el desarrollo de sus intervenciones.

“si el año pasado no fue tanto el acercamiento con los apoderados, este año ya ha ido creciendo un poco más, también se hizo un diagnóstico de que querían ellos para sus hijos.” (Profesional Servicio País 2015-2016, Zona Centro)

Conseguir la participación de estos actores es aún más problemático en contextos como los internados, en donde la distancia con el establecimiento prácticamente imposibilita su participación.

“Participe en una reunión de apoderados a principio de año, que fue donde nos presentamos y todo, pero más allá de eso no. No han tenido un rol en la intervención porque como en Tignamar que es donde hacemos más cosas es internado, los apoderados están todos, la mayoría en Arica (Profesional Servicio País 2016, Zona Norte)

Por otra parte, se percibe que las distintas iniciativas que se llevan a cabo en el marco de las intervenciones, dado que participan actores de distintos estamentos dentro de las escuelas, son una oportunidad para reflexionar sobre la realidad de la comunidad educativa, desarrollando y dando a conocer las inquietudes que tienen, especialmente para los apoderados, quienes comienzan a participar de forma más activa y se acercan más a las escuelas.

“También lo sacan un poco de la rutina, por los apoderados (...) porque en realidad son internados en los colegios entonces los apoderados siempre van una vez cada dos meses, entonces por ahí es un poco más difícil (...) ahora en la escuela, hay apoderados que son los que viven cerca, donde hay centro de apoderados, pero son muy pocos, pero estos apoderados igual son súper participativos, lo ven como una oportunidad de en el fondo de apoyo para desarrollar sus propias inquietudes iniciales.” (Jefe Territorial, Zona Sur)

En este sentido, se considera que en el marco de las intervenciones los actores pueden dar su opinión, y que los profesionales de Servicio País reciben de manera acogedora las propuestas de los distintos actores de la comunidad.

Cuando la formulación de los proyectos tiene un carácter participativo, donde toda la comunidad es parte de la definición del foco que tendrá cada intervención, esto contribuye a que la comunidad educativa se sienta más participe y tenga mayor identificación con lo que sucede dentro de la escuela, ya que han incorporado sus ideas y proyectos dentro de la intervención.

“Los directores de las escuelas focalizadas, pucha que da gusto porque ellos están abiertos a todas las propuestas y han sido, súper acogedores con cosas que (treinta y ocho, treinta y nueve) de verdad que hay un vínculo súper fuerte con la comunidad.” (Jefe Territorial, Zona Sur)

Sin embargo, este panorama no se da para todas las intervenciones. En muchos casos, la realización de un diagnóstico participativo no es trabajo simple para el profesional si no cuenta con el interés de la comunidad educativa para desarrollarlo. Esto se da sobre todo en las intervenciones en donde Servicio País es todavía una institución desconocida y la lógica del enfoque participativo es poco habitual.

“Claro, si bueno yo creo que también de repente al principio cuesta el tema de como oh venimos de servicio país yo creo que la gente no entiende muy bien el programa como quiero hacer un diagnóstico entonces... aparte por lo general para estas escuelas rurales están intervenidos por empresas entonces como que siempre le hacen diagnóstico entonces era como más, y más aún como pedir construyamos el diagnóstico juntos entonces tal vez eso

como que les quitaba entre comillas como tiempo” (Profesional Servicio País 2016, Zona Norte)

Vinculado con lo anteriormente descrito, un aspecto clave para la participación de la comunidad educativa tiene que ver con la **pertinencia de las actividades** que se desarrollan en el marco de las intervenciones, ya que esto facilitaría el involucramiento de los actores y por tanto su participación dentro de las escuelas.

En este sentido, el que la intervención sea pertinente con las necesidades del territorio, posibilita una mayor disposición por parte de la comunidad educativa para participar, lo cual es percibido en la opinión de los docentes, padres y de los mismos estudiantes. Esto se puede ver en que se vinculan en mayor medida con las decisiones que se toman en los establecimientos, que en primera instancia tienen que ver con las actividades relacionadas en el marco de las intervenciones y a largo plazo, con cualquier otro aspecto relacionado con la comunidad educativa. En ese sentido, un resultado deseable que se encontró en las intervenciones fue la creación o fortalecimiento de entidades dentro de los establecimientos como lo son los centros de alumnos, que refuerzan su participación y empoderamiento.

“Sobre lo que yo vi, si, han sido pertinentes (...) Si, ahora, este año, por lo que me han comentado hay más disposición” (Profesor, Zona Austral).

“Claro, el programa dio respuesta a las necesidades detectadas, yo lo vi en el cambio que tuvieron los niños y niñas, y en la comunidad, hay un empoderamiento, del territorio, de la escuela, de las decisiones que se toman, se formó el centro de alumnos por iniciativa de ellos, ese es un logro concreto en ese sentido” (Profesional Servicio País 2015, Zona Norte)

Es así que, en el caso de las intervenciones que son consideradas por la comunidad educativa como exitosas, se reconoce que se han generado iniciativas que han sido capaces de dar respuesta a las necesidades que tenían los establecimientos, las cuales se van convirtiendo en instancias de trabajo que podrían generar condiciones de sustentabilidad en el tiempo, gracias al aumento del entusiasmo y la participación de la comunidad educativa.

Adicionalmente, se identifica que cuando las actividades son pertinentes, existe disposición a participar por parte de los distintos actores de la comunidad educativa, ya que estas son capaces de motivar y fomentar la participación.

“Si, el desarrollo personal, como te digo, en la ejecución de los talleres que hacen también participan todos, se ha visto en las ganas de la gente de querer participar” (Actor municipal, Zona Norte)

En relación a lo anterior, también es importante mencionar que, para lograr el involucramiento de los distintos actores con la intervención, el fundamental el trabajo que realiza el profesional de Servicio País dentro de la escuela, principalmente motivando a los actores y dando cuenta de la importancia que las actividades y los proyectos desarrollados tienen para toda la comunidad. Esto se puede dar tanto en contextos formales de encuentro como, por ejemplo, en reuniones de apoderados, como en instancias informales, como conversaciones casuales fuera de la escuela.

Por otro lado, la presencia del profesional y el desarrollo mismo de las intervenciones ha contribuido a que los actores aumenten su **nivel de confianza** en los resultados que se pueden obtener y de que puedan ir observando cómo las distintas actividades e iniciativas rinden fruto a partir del trabajo realizado. Además, mientras más personas se involucren en la intervención, más llamativa será para el resto de la comunidad educativa que observa, los cuales se van sumando y van adquiriendo más confianza, se van haciendo parte, y finalmente se comienzan a empoderar de los proyectos como parte de un todo que es la comunidad educativa reflejada en la escuela. En este sentido, desde la confianza se logra un mayor involucramiento, y se sobreponen a la actitud de resistencia que la comunidad educativa pudo haber tenido en un inicio con la intervención.

A esto se le suman que la participación de algunos actores atrae consigo la participación de otros. Un ejemplo interesante es lo que sucedió con algunos actores municipales como el DAEM, que luego de ver como la intervención empezó a activar el tejido social local, motivó el financiamiento de actividades realizadas en el marco de las intervenciones.

“Se formó un taller de guitarra semestral y a otra niña que trabajaba con ella nos resultó bastante bien porque a partir de eso nosotros logramos formar, perdón encaminar un conjunto folclórico, porque a través de seo se dio el entusiasmo, la motivación de los niños y logramos que el DAEM contratara a los profesores.” (Director establecimiento, Zona Sur)

Es importante señalar que la **participación de los DAEM** aumenta las posibilidades de que la intervención y sus resultados pueden llegar a tener continuidad una vez que el profesional finalice su ciclo, ya que se logra generar redes de apoyo con actores institucionales, que es precisamente lo que se espera para que una comunidad logre su autosuficiencia. Sin embargo, aquí hay que señalar que la participación de este actor en la mayoría de los casos no fue frecuente y como se mostró en la cita anterior, generar este tipo vínculos es considerado como un logro de la intervención y no como una condición de base. Esto es preocupante considerando que estos actores forman parte importante en el desarrollo de las intervenciones, pues por convenio, deberían “al menos” proporcionar a los profesionales de transporte e infraestructura.

Si bien en algunas intervenciones se han logrado establecer vínculos con los actores municipales, esto depende mucho de la voluntad que tengan y de su percepción respecto al trabajo que se está realizando. Es decir, tal como ocurre con actores como padres y apoderados, las intervenciones logran captar la atención de los DAEM una vez que se comienzan a ver resultados concretos y el entusiasmo de otros actores que generalmente son los que están más expuestos a las intervenciones, pues se encuentran dentro del establecimiento mismo.

La siguiente cita es ilustrativa para reflejar la baja participación de estos actores, los cuales, si se involucran, se limitan a ayudar en aspectos particulares que generalmente tienen que ver con aportes concretos como transporte.

“no nos apoyó mucho en un principio de hecho ahora cuando, el apoyo que tuvimos fue cuando hicimos el invernadero y solicitamos el transporte, pero aparte de eso no y a cada cierto tiempo cuando viene Francisco o de repente tratamos de citar reuniones como para informar de lo que estamos haciendo como pa’ que tengamos un poco de relación y no sea como tan nada, pero aparte de eso nada más” (Profesional Servicio País 2016, Zona Norte)



Otro elemento importante a considerar respecto de la participación, ya mencionado anteriormente, es el **efecto “bola de nieve”** que se produce entre los distintos integrantes de una comunidad educativa. Esto quiere decir que una vez que se logra llamar la atención de los integrantes de parte de una comunidad educativa, esto logra captar la atención de otros miembros.

En la cita que se muestra a continuación, una dirigente de una comunidad indígena relata como el interés de los padres y apoderados los motivó a ellos como organización a colaborar en la implementación del proyecto. Este es un efecto deseado de las intervenciones, en la medida en que logra aumentar la participación de la comunidad educativa y el mejoramiento de la convivencia entre diferentes actores, en la medida en que la escuela se convierte en un espacio de encuentro para realizar actividades del interés común. Además, en este caso, la participación de una organización permite fortalecer el proyecto y aumentar las posibilidades de sostenibilidad del mismo, en la medida en que la comunidad continúe organizada en pro del proyecto.

“Cuando nos reunimos con los dirigentes y vimos que el colegio y los profesores se habían involucrado y vimos un interés, todos los dirigentes firmamos en apoyo a esto, porque que mejor que los niños que vienen, cierto, a formarse y el aprendizaje nace desde acá y esté ligada en una cercanía como la que van a tener, entonces vimos que realmente amerita que sea apoyada y de hecho nosotros a través de nuestras comunidades... mi comunidad por ejemplo, está prestando la organización para bajar fondos para esta ruca” (Focus Group comunidad, Zona Sur)

Lo anterior, demuestra a su vez que en aquellos territorios en donde la multiculturalidad es un tema de gran relevancia y en donde los profesionales consideraron este aspecto dentro de su plan de trabajo de intervención, las redes de apoyo con los diversos actores de la comunidad educativa se dieron de manera más expedita, permitiendo un trabajo en conjunto y consolidando las relaciones.

Dadas las características de la mayoría de las escuelas que son parte de las intervenciones – principalmente en sector rurales y aislados - es comprensible imaginar que sus estudiantes y el cuerpo docente no reciban grandes estímulos del medio, por lo que la realización de un taller de karate o una maratón, por ejemplo, son elementos que fomentan la asociatividad entre los niños y niñas y remarcan también ciertos valores.

En aquellas intervenciones en donde se ha obtenido resultados exitosos a nivel de participación, se ha observado que los estudiantes comienzan a motivarse y a comprometerse con su futuro. A partir de las intervenciones y de las actividades que llevan a cabo los Profesionales de Servicio País, la escuela deja de verse como un espacio estéril donde no existen oportunidades y comienza a ser percibida como un lugar en el cual es posible participar e intentar llevar a cabo nuevos proyectos.

Sin embargo, lo anterior no se da en la mayoría de las intervenciones, pues las **problemáticas de contextos rurales** como el progresivo despoblamiento, afectan la motivación de actores como los estudiantes y, por lo tanto, su nivel de compromiso e involucramiento con lo que se realice en la escuela no es muy alta.

El panorama que se describe a continuación por uno de los Directores Regionales entrevistados, es bastante frecuente. Las comunas intervenidas enfrentan el problema del despoblamiento y por lo

general cuentan con poca presencia de las autoridades regionales y en muchos casos, también de sus propios municipios, sobre todo en aquellos casos en donde no se encuentran ubicados físicamente en el mismo lugar. Esto conlleva falta de motivación no solo de los estudiantes, sino que, del conjunto de la comunidad educativa, como padres y apoderados, no se sientan motivados a participar en actividades que se realicen.

A esto se le suma que muchos de los establecimientos intervenidos no cuentan con todos los niveles como para darle continuidad a los estudios de los estudiantes, los que se ven obligados a terminar su educación media, y en algunos casos incluso básica, en otras comunas o bien, en las capitales regionales.

“Son localidades aisladas o rurales que tenemos en la Región, tenemos un gran problema, por así decirlo, sobre el déficit de matrícula, el despoblamiento y la mayoría de estos establecimientos son ausentes. Entonces y no se ven proyecciones a futuro en esos aspectos (...) una Localidad ya despoblada, con pocos habitantes, con poca presencia territorial de los de los distintos servicios y de los distintos ámbitos educacionales y principalmente el gobierno regional” (Director Regional, Zona Norte)

Por último, cabe dar cuenta que incluso en las iniciativas consideradas como más exitosas en términos de participación, no se logra el involucramiento del conjunto de la comunidad educativa. Sin embargo, la activación de la participación de algunos de los actores, refleja indicios de la mejora en la participación gracias a las intervenciones. En relación a problemas como el despoblamiento, si bien no se puede decir que las intervenciones llegan a solucionarlos, si se realiza un aporte en la medida en que se logra un aumento de la participación, lo que ocurre sobre todo en las intervenciones que tienen un fuerte contenido intercultural y que logran rescatar o fortalecer el sentido de pertenencia, pues se comienzan a generar espacios de interés para los integrantes de la comunidad, permitiendo que estos valoren más su propio territorio.

En el mejor de los casos, se cuenta con la participación de todo tipo de actores, es decir, estudiantes, docentes, apoderados y miembros de organizaciones, pero que generalmente son aquellos que incluso antes de la realización de la intervención, contaban con un capital social y un mayor vínculo con la comunidad.

Además, como se trata de comunidades pequeñas, suele suceder que las personas tienen participación en más de un estamento, por ejemplo, existen realidades donde los docentes son a su vez apoderados, o los apoderados son a su vez dirigentes de alguna organización comunitaria, lo cual conlleva a que la participación pueda estar centralizada en un grupo de personas y no en toda la comunidad educativa. Teniendo esto en cuenta, no es posible atribuirles totalmente a las intervenciones la participación de estos actores, pues algunos de ellos ya mostraban interés y tenían un rol más activo.

||| Convivencia

En segundo lugar, al analizar los efectos que las intervenciones podrían haber tenido en las comunidades escolares, se espera conocer en qué medida las iniciativas implementadas han logrado algún efecto en el clima de convivencia escolar, en coherencia con uno de los objetivos del convenio



entre la Fundación y el Ministerio; específicamente, se hace referencial respeto, organización y seguridad del ambiente en el establecimiento, entre otras.

La Unesco (2008) es enfática en señalar que el clima escolar *“es la variable que más contribuye a la explicación del logro de los estudiantes, siendo la variable con mayor incidencia en los resultados de aprendizaje y desempeño de los alumnos, posicionándose como un aspecto relevante en las prácticas directivas”*. Aquí radica la importancia de considerar una variable como está dentro de los resultados que las intervenciones realizadas durante los años 2015 y 2016 podrían haber generado en las comunidades educativas⁷.

En este contexto la Política Nacional de Convivencia escolar 2015-2018 del Ministerio de Educación (2015), define la convivencia escolar como *“Un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento”*.

Por otro lado, se señala que la cultura escolar además de estar configurada por elementos formales – como las normas o reglas - se configura también a partir de, la posibilidad que tienen los distintos miembros de la comunidad educativa para expresarse, la apertura de los espacios de la escuela para actividades no programadas de los/as estudiantes, la acogida que estudiantes, padres, madres, apoderados y docentes encuentren frente a sus propuestas, y otros factores que son parte de la vida cotidiana (MINEDUC, 2015).

En este sentido, se identifica que uno de los principales efectos que las intervenciones tendrían a nivel de convivencia escolar, se vinculan con la **instalación de espacios o instancias que conllevan el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales en los estudiantes**. En términos generales, el impacto más reconocido de la intervención tiene que ver con el desarrollo personal de los estudiantes, donde los profesionales y los actores de la comunidad educativa mencionan cambios de variada índole.

Es así que, el reforzamiento de la convivencia escolar entre los niños/as no solo se destaca desde el respeto hacia el otro, sino que también desde el respeto por sí mismo, donde los estudiantes al participar de los distintos proyectos que impulsan las intervenciones han podido aprender a valorarse a sí mismos.

“Principalmente yo lo veo por términos de sociabilidad, que los niños en si aprendan a convivir, aprendan a conocerse, a hacerse valer por sí mismo, no solo ver lo que vale el otro si no que conocer lo que valen ellos, ese el principal impacto. (Profesional Servicio País 2016, Zona Sur)

En relación con lo anterior, se identifica que, a partir de las intervenciones, en los estudiantes hay un desarrollo de la confianza en sí mismos y por ende una disminución en la timidez, donde se destaca que al inicio de las intervenciones y durante las primeras actividades que se realizan, los estudiantes

⁷ UNESCO (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERRCE, P. 45.

participan de forma menos activa y de manera más tímida, sin embargo, en la medida que avanza el tiempo van desarrollando mayor confianza.

Si bien es importante mencionar que esto tiene matices entre las diferentes intervenciones, este efecto en los estudiantes se reconoce prácticamente en todos los establecimientos. Además, es importante mencionar que esto no se da de igual forma para todos los estudiantes, lo que está dado por las características individuales que estos puedan tener y que antes de las intervenciones, algunos de los estudiantes ya tenían roles más activos que otros.

“O sea partiendo los niños, siempre son tímidos no entran en las primeras actividades, no hablan. pero la verdad es que en nuestro curso los meses van participando cada vez más (...) Se van llevando mejor entre ellos.” (Jefe Territorial, Zona Sur)

Las actividades desarrolladas en las intervenciones contribuirían al desarrollo de la convivencia escolar, en la medida que abren espacios para una mayor relación entre los estudiantes, principalmente entre quienes son de distintos cursos. Además, cuentan con instancias y con la confianza para dar a conocer su opinión, lo cual a su vez va contribuyendo a un aumento en la participación dentro de la escuela.

“Yo creo que en cuanto al desarrollo de habilidades ha sido un gran avance positivo y creo que, me he dado cuenta de que los estudiantes ya son capaces de hacer ciertas cosas que antes les costaba mucho, que, por ejemplo, expresarse más, de mejor manera, el poder opinar, el verse a ellos como protagonistas de los procesos, eso es súper difícil de evaluar, pero uno puede apreciar ciertos cambios” (Profesional Servicio País 2016, Zona Norte)

Cabe destacar que, frente a estos resultados los profesionales de Servicio País, reconocen niveles de logro relativos. Para lograr consolidar estos resultados en los estudiantes, es necesario que se continúe trabajando con ellos incluso después de terminado el ciclo.

“Se vio un avance en términos de habilidades sociales hubo un avance, pero no sé si en Puerto Edén yo lo veo más por Dorotea (...) no sé si puedo evaluarlo, así como si hemos llegado o no al objetivo, si yo creo que vamos a cumplir hartos objetivos de ir avanzando en el desarrollo de las emociones y de las habilidades sociales” (Profesional Servicio País 2016, Zona Austral).

A nivel de la comunidad educativa, desde la visión de los actores más relacionados con los profesionales, se reconoce un mejoramiento general, dado que, en periodo de intervención, los profesionales trabajaron técnicas de convivencia e incluso colaboraron a resolver tensiones y conflictos entre sus miembros.

“...al final un poco de autoestima de la comunidad educativa, de la localidad en sí misma de tenerles en cuenta como una institución un poco dentro de la política pública en educación porque notan que están un poco abandonadas es una distancia como de 24 kilómetros, y si bien la municipalidad llega, el departamento de educación llega, sienten que no sé Caleta los Hornos, Punta Colorada tienen mejor comunicación, tienen como más presencia a nivel público como con la Municipalidad, Seremis y Gobierno.” (Jefe territorial, Zona Norte)

Complementariamente, se identifica que uno de los principales resultados está en la **auto valoración de la comunidad**, donde - al menos en contextos donde existe alta presencia de población con descendencia de pueblos originarios - tiene que ver con el desarrollo de la **interculturalidad**, a partir de las distintas actividades y proyectos que los profesionales de Servicio País han ido implementando en torno a esta temática. Este elemento contribuye al sentido de pertenencia que los distintos miembros de la comunidad educativa van teniendo con sus raíces y al mismo tiempo con la escuela, la cual se establece como el ente configurador de dicha pertenencia y como el principal punto de encuentro. Esto es importante a nivel de convivencia pues permite que la escuela se constituya como un punto de encuentro para los diferentes actores de la comunidad educativa.

Ejemplos interesantes de lo anterior fue la organización de un campeonato de Palín, donde distintas comunidades educativas tuvieron que instalar sus propios equipos, en el caso de la intervención de Hualaihué, o la construcción de una ruca en el caso de la intervención de San Juan de la Costa, donde son parte los estudiantes, docentes, apoderados y otros miembros de la comunidad (como organizaciones sociales o indígenas de la localidad). Se identifica que este tipo de instancias se constituyen como una semilla que va abriendo distintos espacios de convivencia y de pertenencia con la escuela, los cuales a su vez van contribuyendo a mejorar el clima de convivencia escolar entre todos los miembros de la comunidad educativa, e incluso con miembros de otras comunidades educativas.

“Yo creo que el hecho del tema intercultural (...) lejos yo creo que eso es bonito porque nosotros yéndonos dejamos a los chiquillos en ambas escuelas con la opción que generen su propio equipo de palín y eso da para mucho después en el largo plazo, o sea, que se pueda generar el primer encuentro de palín y eso asociado a un montón de otras actividades, música, danza, entonces eso solamente esto como una semilla abre un montón de otros aspectos en el desarrollo de la cosmovisión mapuche y güilliche acá en la escuela.” (Profesional Servicios País 2016, Zona Sur)

Así también, se destaca que algunas intervenciones han potenciado la apertura de los espacios de las escuelas para actividades fuera de la programación escolar de los/as estudiantes, las cuales, según los actores, han aportado positivamente a la convivencia escolar entre los estudiantes. Un ejemplo de esto, son las actividades de encuentro entre distintas escuelas que son parte de una misma intervención o que son parte de intervenciones distintas, ya que son comunas y profesionales de Servicio País diferentes. Lo anterior, aportaría a la convivencia escolar:

- En primer lugar, este tipo de instancias potencian el vínculo entre los estudiantes de una misma escuela, **fortaleciendo las relaciones que tienen los estudiantes**, ya que pueden interactuar y conocerse en un ambiente distinto a la sala de clases. Esto se establece como algo relevante, ya que estudiantes de distintos cursos y edades cuentan con una experiencia común que les permite tener algún sentido de pertenencia con su realidad y su escuela.

“Bueno yo creo que sobre todo en el último encuentro lejos aporta un ánimo en la convivencia dentro de los estudiantes, el vínculo entre ellos que se conozcan, en la escuela de Pichicolo y Chatihue (...) les permite afianzarse y saber que en algún momento van a seguir los encuentros y yo creo que eso es una buena noticia en la relación y los vínculos que tú estableces entre los estudiantes.” (Profesional Servicios País 2016, Zona Sur)

- Además, estas iniciativas permitirían que los estudiantes puedan interactuar con sus pares de otras escuelas, donde a partir de la conversación con ellos puedan, por ejemplo, ir desarrollando o fortaleciendo su personalidad; además permite abrir sus horizontes de mundo al conocer otras realidades e interactuar más allá del lugar y las personas con las que se vinculan cotidianamente.
- Complementariamente, estas iniciativas serían fructíferas para los profesores y otros miembros de la comunidad educativa que acompañan a los estudiantes, ya que al igual como sucede con los estudiantes, les permitiría vincularse con otras realidades, e interactuar más allá del contexto al cual se enfrentan en la cotidianeidad.

“Bueno. Siempre sirve para... el salir a otra escuela, en este caso el conocer a otros niños de otros lugares que incluso no son de la comuna a los niños les favorece, les ayuda mucho, porque primero se hacen de amistades y se aprenden muchas cosas, se conocen y se convive con otras personas, a veces uno está acostumbrado a convivir con su grupo familiar, con su comunidad escolar, pero traer o tener la posibilidad de conversar no más o de jugar con alguien que no es, eso le ayuda mucho a los chicos para poder ir acrecentando su personalidad, y nosotros como profesores también, si también es necesario tener comunicación con otras personas que no son las mismas que vemos todos los días.” (Profesor encargado, Zona Sur)

Además, se identifican efectos a nivel afectivo, principalmente dados por la mejora en la relación entre docentes y padres, y por el involucramiento de los estudiantes con los profesionales de Servicios País, lo que se refleja el entusiasmo con que niño/as esperan las actividades que se realizan en el marco de las intervenciones.

Cabe considerar que el nivel de motivación de los estudiantes con las actividades está dado también por otros factores que componen las intervenciones, como lo llamativas que les resulten las actividades realizadas. En ese sentido, como se ha mencionado anteriormente, un factor importante para el éxito de las intervenciones es qué tan coherentes sean las actividades realizadas con los intereses de la comunidad educativa.

“obviamente se les consulto a los alumnos si ellos querían realmente esto... de todas formas igual, dentro de una entrevista que se les hizo a los niños, también surgió la necesidad de que haya un espacio así (...) pero igual, estaba dentro de las ideas de los niños” (Focus comunidad educativa, Zona Sur)

Tal como se ha señalado, el desarrollo de las actividades impulsadas por las intervenciones, motivan a los estudiantes ya que son consideradas más entretenidas, permitiéndoles salir de la rutina propia de sus localidades.

Resulta interesante considerar que, según señala la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2015) estos distintos elementos que han sido aquí descritos van dando forma y calidad a la Convivencia Escolar y por tanto inciden en el nivel de pertenencia de los miembros de la comunidad

educativa. En este sentido, pudo observarse que quienes participan activamente en las distintas actividades que se impulsan dentro de las intervenciones, van desarrollando un sentido de pertenencia con la escuela y su comunidad educativa.

||| **Ámbito comunitario**

En el siguiente apartado, se da cuenta de los principales efectos que las intervenciones de la Fundación para la Superación de la Pobreza han tenido en torno al **fortalecimiento de las comunidades** en las cuales realizan sus intervenciones, considerando no a los actores directos de la comunidad educativa, dentro de los cuales se encuentran los sostenedor, directivos, docentes, padres, madres y apoderados, estudiantes y asistentes de la educación⁸, sino que también al resto de los actores sociales que están presentes en el territorio, como organizaciones de comunidades indígenas u otras instituciones que intervienen en los territorios ya sean de origen público o privado.

En ese aspecto, se destaca abiertamente que las intervenciones realizadas en las distintas localidades han tenido como efecto una **reactivación en la comunidad educativa**. A partir de las intervenciones han tenido la oportunidad de concretar proyectos y ser parte de la política pública, lo que conlleva una revitalización de la escuela como parte de la comunidad, a partir del desarrollo de iniciativas para la comunidad.

“Yo creo que lo central fue reactivar a la comunidad escolar del mundo rural...en una frase sería: la reactivación comunitaria; porque lo que más ocurrió fue vincular a los niños, los padres y los docentes al proceso educativo, cosa que se estaba dando, pero no así para mirar el colegio en sus aspectos más amplios y decir: ¿en qué cosas podemos contribuir a la formación de nuestros niños? ¿qué cosas podemos mejorar en este espacio educativo? Todas las escuelas abordaron un mejoramiento, ya sea de infraestructura o habilitación de mayor material pedagógico. Y todo pensado en la mejora educativa de los niños y niñas”.
(Directora Regional, Zona Sur).

En las intervenciones más exitosas, en donde se logró una mayor participación de los diferentes actores, generaron efectos a nivel de **vinculación**, ya sea dentro de la escuela, dentro de la familia, o incluso con el resto de la comunidad local. Es así que, se destaca el aporte de las intervenciones para lograr la articulación entre todos los actores relevantes dentro de los territorios a partir de un objetivo común, lo que en algunos casos nunca antes había sucedido, ya que no existía trabajo conjunto.

“Unirnos yo creo, si, unirnos aquí en la escuela, porque la escuela como que cada uno vivía su lado nomas y claro como que veíamos que no me quiero involucrar porque no tengo tiempo, pero yo digo no sé, me he entusiasmado tanto acá que no, paso aquí nomas pues, de hecho ya estamos pensando que otro proyectos para el próximo año, eso nos ha servido bastante el tema de Servicio País ha sido, por lo menos en Bahía Mansa, que en muchos sectores de comunidades indígenas, con la comunidad escolar también y de hecho como que paso que las comunidades tampoco nunca se habían podido reunir como entre sí, todas, aquí en la escuela se logró eso y que se pudieran estar en una misma reunión diferentes comunidades. (...) el

⁸ “Cómo llegamos a ser una comunidad educativa sustentable. Educación para el Desarrollo Sustentable”
Ministerio de educación 2013.

objetivo de la ruca no es solamente enseñarles a los niños, sino que también ellos hagan sus eventos allí, claro, cuando ellos tengan un evento como comunidad (...) todos van a hacer parte de ella, las comunidades también van a usar la ruca, sí, ese es como el principio de todo esto y de ahí después todos se involucraron.” (Focus Group, Zona Sur)

Como se dijo en los apartados anteriores, si bien esto se dio en contextos en donde las intervenciones lograron generar un buen ambiente de convivencia y participación, la vinculación también se logró en menor medida en aquellas intervenciones no tan exitosas como lo fue el caso de San Pedro de Atacama, en donde si bien se encuentran en el primer año de intervención, se logró captar la atención del DAEM que antes era totalmente ausente y que actualmente muestra mayor disposición a facilitar recursos como el transporte para algunas de las actividades, lo que es considerado por la Fundación a nivel regional como un gran logro a nivel de vinculación.

Esto también se refleja en el involucramiento que han tenido las organizaciones sociales del territorio, como juntas de vecinos u organizaciones indígenas, las cuales también han desarrollado un sentido de pertenencia y han construido espacios de colaboración dentro de la comunidad en los cuales sus propuestas son escuchadas y donde se han ido empoderando del quehacer de las escuelas.

“Todo lo de ahora, el próximo año va a tener una repercusión importante. Porque el proyecto Ruca kimun, va a ser la articulación de todas las comunidades. Entonces, ya no va a venir nadie ni a nivel municipal ni nada va a venir a decir acá que la escuela es de ellos o que pueden hacer lo que quieran. Sino que la misma comunidad va a ser capaz de decir “vamos a hacer esto, es lo que queremos hacer”. (Profesional Servicio País 2016, Zona Sur)

Este involucramiento se refleja en que las distintas organizaciones sociales han comenzado a desarrollar trabajos en conjunto con la comunidad educativa y se han involucrado en el desarrollo de iniciativas dentro de la escuela, utilizando sus recursos y sus conocimientos en pro de fortalecer las intervenciones que se realizan.

En este sentido, cuando se da este panorama, se comienza a desarrollar un trabajo y coordinación a nivel local que va más allá de la escuela, siendo esta el centro de la cooperación entre toda la comunidad, a través de proyectos, donde todos colaboran porque pertenecen a algo común.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que esto no se da en la mayoría de las intervenciones y que, para que esto sea un facilitador, es necesario que existan organizaciones comunitarias consolidadas y que legitiman el trabajo que realiza la Fundación. El ejemplo más emblemático para ilustrar esto, es el caso de una de las intervenciones en donde una de las organizaciones participantes no solo reconocía el trabajo que realizaba la Fundación, sino que también había trabajado en conjunto en el marco de otros convenios, por lo que, cuando el profesional llegó a trabajar en el establecimiento, la organización presentó gran disposición para apoyar la intervención, lo que permitió generar mayor cohesión en la comunidad educativa. En este caso, el trabajo de la Fundación era distinto porque ahora se insertaba directamente en el establecimiento, lo que sirvió para atraer la atención de la organización y que esta se vinculara más estrechamente con la comunidad educativa.

“Nosotros como comunidad estamos trabajando de hace unos 10 años con servicio país. La verdad, es que cuando ellos llegaron, llegaron a la comunidad y como comunidad empezamos a trabajar, desarrollamos proyectos” (Focus Group, Dirigente comunal, Zona Sur)

Por otra parte, las intervenciones han contribuido al **reforzamiento de una identidad común y al desarrollo de un sentido de pertenencia** al territorio, lo cual ha fortalecido a las comunidades, ya que los distintos actores participan en torno a una temática común, la cual a su vez refleja la identidad de un territorio a través de la escuela.

“El hecho de que ahora la comunidad haya podido viajar, haber tenido la experiencia de conocer y darle importancia a todo lo que les rodea en su propio territorio es un gran logro, algo quedará de eso. La comunidad se queda con eso yo creo, su identidad en reconocimiento, sumado a los talleres que se realizaron” (Jefa territorial, Zona Norte)

Lo anterior también se refleja en que las intervenciones han tenido efectos en la **reivindicación de la identidad indígena**, trabajando en profundidad la inclusión a través del reconocimiento de las raíces comunes de los distintos miembros de la comunidad. Lo relevante de esto es que el cambio es más fuerte en los propios apoderados, quienes sí fueron violentados por ser indígenas y quieren enseñarles a sus hijos que ser poseedores de este acervo es motivo de orgullo. En este sentido, las comunidades indígenas se fortalecieron en función de poder rescatar las tradiciones de sus antepasados, y transmitirles a los estudiantes a través de la intervención.

“Bueno nosotros he, como esto, canalizamos esta idea fue cuando en nuestra infancia a nosotros se nos prohibió eso, de que cuando se hablara que éramos mapuches en fin, como discriminado de cierta forma, entonces nosotros vimos que nuestros hijos no queremos que vivieran con esa forma de vivir, que ellos conozcan sus raíces que no sientan vergüenza de lo que son, eso nos interés a nosotros y eso hemos visto porque nosotros lo hemos ido cambiando, por ejemplo ahora los niños se aceptan tal cuales, el chilote, el huinca, el mapuche, hacíamos esa diferencia, entonces la idea es que no hayan esa diferencia, somos todos iguales vivimos en un solo país, y todos somos iguales.” (Focus Group, Zona Sur)

Aquí es importante considerar que esto no se dio en todas las intervenciones. Es decir, la temática de la multiculturalidad no fue siempre un eje para las intervenciones, lo que, en muchos casos, no excluyó la participación de comunidades indígenas en las intervenciones.

Por otra parte, es importante considerar que para el trabajo de estas temáticas, no solo es necesario que esté incluido dentro del Plan de Trabajo de la Intervención, sino que también se debe tener especial cuidado en las relaciones que se establecen; y aquí el profesional de Servicio País juega un rol fundamental a la hora de vincularse. Como lo describe uno de los actores municipales, establecer vínculos de colaboración con comunidades indígenas no es tan fácil y no siempre es un vínculo que este previamente establecido con el establecimiento.

“no es lo mismo que tú intervengas un grupo urbano, un grupo rural o una comunidad indígena. Las comunidades indígenas por lo general son comunidades muy cerradas con características muy de adentro, llegar a ellos hay que tener ciertas características porque si

no se van a cerrar y no te van a dar ninguna información, es depende cómo es la llegada.”
(Actor municipal, Zona Norte)

Por último, cuando hay un alto nivel de participación en las actividades impulsadas por los profesionales de Servicio País, se han visto indicios del **fortalecimiento de la comunidad local a través de su empoderamiento**.

En estos casos, acercar la estructura de posibilidades a la comunidad permitiría que esta tenga sus propios **recursos para impulsar sus propios proyectos**, es decir, se instalan capacidades para que la comunidad pueda **seguir adelante con otras iniciativas** más allá de la intervención de la Fundación para la Superación de la Pobreza. Esto, además, va de la mano con un ejercicio de cohesión entre todos los actores relevantes del territorio, ya que comparten un fin en común dado por el sentido de pertenencia al territorio que han ido formando.

“Yo creo que por ahí va, es que, nosotros nos ha ayudado a que busquemos más herramienta... mejores herramienta para desarrollar, (...) con los chicos nos ha resultado, la experiencia en teatro realizada con los chicos fue maravillosa, la inclusión de la comunidad, el compromiso de la familia, entonces empezamos como todos a ayudar, ahora con este taller también, toda la comunidad está aportando identidad pero puede ser así y mejor, entonces hay un compromiso, no hay una exclusión sino una inclusión que es lo más importante.” (Focus Group, Zona Sur)

Para llegar a este escenario deseable, es importante tener en cuenta que el profesional debe no solo realizar gestiones de manera individual, sino que debe acercar realmente a las personas a la estructura de oportunidades, enseñándoles cuáles son y cómo utilizar los recursos o beneficios disponibles.

En la siguiente cita, una dirigente comunal reconoce que el trabajo realizado por el profesional permitió que las personas estuvieran en conocimientos de aspectos como “hacer trámites”. Al ser esto una práctica que se identificó particularmente en una de las intervenciones de la Zona Sur, puede ser considerada como una **Buena Práctica**.

“le enseña mucho a la comunidad, en ese sentido se ha preocupado de que la comunidad, que los dirigentes como personas... él se ha dado el tiempo, ha tenido la dedicación de enseñarles a hacer estos trámites, porque a veces a nosotros no nos queda otro tiempo, de repente uno no alcanza (...) entonces él se ha dado el tiempo de decirles sabe que, los oficios de esta manera, hay que hacerlo de esta manera... entonces es una mediación que él hace, es un aporte muy importante, es un trabajo que a lo mejor nosotros deberíamos hacerle a la comunidad” (Focus Group, Zona Sur)

Lo anterior, se refleja en la participación y conformación de los Centros de padres, que a través de la ejecución de diversos proyectos municipales han podido empoderarse como comunidad, fortaleciendo las habilidades propias de la comunidad, fortaleciendo la confianza en ellos mismos y en sus capacidades, y por tanto logrando independizarse de a poco.

“Ha sido súper positivo el tema del empoderamiento del Centro General de Padres. Quizá otro año era más difícil poder trabajar con ellos, por lo que me cuenta la misma gente de la comunidad educativa. Entonces, al llegar esta cartera de proyectos que ya están adjudicados y están ejecutándose, la gente empieza a creer más. Se empieza a creer más el cuento de que sí pueden, y pueden solos.” (Profesional Servicio País 2016, Zona Sur)

A partir de lo descrito anteriormente, es posible señalar que la escuela – a partir de la intervención – se va conformando como un punto de encuentro de la comunidad local, generando mayor involucramiento de los actores que están presentes en el territorio. En aquellos casos más exitosos, se ha fortalecido el sentido de pertenencia, en función de una identidad común que ha sido gracias al trabajo y las actividades desarrolladas por los profesionales de Servicio País.

||| Prácticas pedagógicas

La promoción de las prácticas pedagógicas innovadoras constituye uno de los ejes importantes que se plantean las intervenciones en el ámbito de educación. En ese sentido, a continuación, se exponen los principales resultados que obtuvieron las intervenciones en este ámbito.

De manera general se puede decir que este es uno de los objetivos más críticos en cuanto existen dificultades para que los diferentes actores participantes lo identifiquen como eje de las intervenciones y como un resultado esperado. En algunos casos, sobre todo para los actores municipales, les resulta difícil no solo reconocer resultados en cuanto a mejoras en las prácticas pedagógicas, sino que, además, no comprenden cómo es que la Fundación puede aportar en este aspecto, sobre todo considerando que los profesionales que llegan no están necesariamente capacitados para intervenir en este ámbito.

“Es que el foco de ustedes es superación de la pobreza y no tiene que ver directamente con mejorar la educación, esa es la gran diferencia porque si tú te das cuenta los profesionales son variados” (Actor municipal, Zona Norte)

Es por eso que este tipo de actores enfatizaban en la importancia de que los profesionales no interfirieran en el aula y el desarrollo normal del establecimiento, para no dificultar el logro de los aprendizajes establecidos por el Ministerio.

“lo que sí le pedíamos que tuviesen mucho cuidado en el sentido que no fueran a intervenir en la clase propiamente tal, en los aprendizajes o en el tránsito regular de la escuela.” (Actor municipal, Zona Norte)

Ahora bien, en cuanto al aporte de estas metodologías en los docentes, se puede decir que existieron intervenciones en donde la introducción de metodologías participativas fue considerada como un aporte significativo para estos.

Es importante destacar que esto se da sobre todo en escuelas uni o bi-docentes, lo que podría guardar relación con la voluntad que muestran los docentes de este tipo de establecimientos, los cuales están dispuestos a recibir todo tipo de ayuda. El siguiente testimonio del profesor encargado de una escuela bi-docente, refleja la valoración que se tiene del trabajo de los

profesionales de Servicio País, los cuales generan un aporte al conocimiento de los docentes que se encuentran en un contexto de educación formal tradicional. El ejercicio mismo de metodologías participativas a través de las actividades consideradas en los Planes de Trabajo de las Intervenciones, generan aprendizajes que no solo son significativos para los estudiantes, sino que también pueden serlo para los docentes.

“Viene a complementar algunas nociones que uno tiene, algunas ideas que uno da en la sala de clases y se complementan con una actividad prácticamente, con una práctica (...) se está evidenciando a través de un juego, de una ceremonia como la que vimos ese día, eso es algo que produce un impacto en mi como profesor, también en los niños.” (Profesor encargado, Zona Sur)

Por otro lado, se identificaron iniciativas en donde se pudo observar a los docentes más abiertos a aprender nuevas prácticas pedagógicas, y en particular, mostraron disposición a participar de actividades que eran desconocidas para ellos, logrando además, el reconocimiento de resultados positivos en cuanto a prácticas pedagógicas.

“Pedagógicamente funcionó, a mí me sirvió mucho y claro, tiene este tipo de metodologías que es más de indagación que estas clases típicas que uno a veces como docente cae, que es más como conductista, entonces hacer clases más indagatorias que ellos puedan experimentar, que ellos hagan que ellos crean, que ellos participen en vez de que uno les de todo. Entonces como que eso fue pedagógicamente bueno y sin usar el aula.” (Profesor encargado, zona sur)

Para lograr esto, fue fundamental que en las intervenciones se generara una relación estrecha y de confianza entre el equipo territorial, es decir, el jefe territorial y el profesional, con la comunidad educativa, lo que surge como fruto de un trabajo constante y visible.

Como se menciona en la siguiente cita, para las escuelas es importante poder observar que la intervención funciona correctamente e idealmente, que se hayan obtenido resultados concretos. Esto permite que las personas estén más dispuestas a trabajar en conjunto pues conocen o tienen una idea de lo que se puede llegar a lograr.

“Creo que además, desde una u otra forma también ayudó a que bajara la defensa de los profesores, yo siempre lo he dicho (...) de hecho para mí es la principal barrera. (Te pueden decir todos que sí) pero si el profesor (no quiere), te puede hacer la vida imposible, entonces creo que logramos bajar la barrera de los profes, que no es menor... entonces, pusieron disposición, prestaron sus tiempos, se convencieron finalmente de que los talleres eran un aporte.” (Jefe Territorial, Zona Sur)

Los aportes que generan las intervenciones en los docentes, tiene que ver con entregarles más herramientas en sus contextos educativos, mediante generación de material de apoyo, e incluso dando nuevas ideas para que estos puedan aplicarlas. Esto es reconocido por los propios docentes, que han generado capacidades y competencias que complementan sus conocimientos.

Según una de las profesionales de la Zona Sur, los docentes manifestaban dificultades para poder llevar a cabo algunas ideas o actividades para ser implementadas dentro y fuera del aula. En ese sentido, en intervenciones como esta, la presencia del profesional funcionó de manera complementaria con el quehacer de los docentes dentro de los establecimientos.

“Los profes igual lo han visto (la intervención) como un apoyo, un aporte como para concretar cosas que ellos también querían, pero como que no podían concretar (...) como empujoncito de afuera y pudieron concretar también otras cosas que ellos también tenían, pensaba hacer que la misma que nosotros, fuimos como un complemento en ese sentido.” (Profesional Servicio País 2015, Zona Sur)

En ese sentido, el aporte realizado por la Fundación es valorado positivamente pues en las zonas rurales intervenidas en el marco del convenio, los profesores tienen una formación que generalmente es considerada como poco moderna, en la medida en que no se innova respecto a las metodologías de enseñanza utilizadas, esto lo manifiestan tanto los profesionales de servicio país, como la misma comunidad educativa. Es por esto que las intervenciones logran en algunos casos impactar en la visión de los docentes respecto a diferentes métodos de aprendizaje. En definitiva, las intervenciones pueden contribuir a que los docentes y la comunidad educativa en general valore las instancias de aprendizaje con metodologías participativas.

“En el área de educación, nuestra comuna tiene las características de que casi la mayoría de los profesores somos viejo dijo el tío Rudy, son con metodologías, así como muy antiguas. (...) y hay profesores que les cuesta po, bueno yo igual llevo re poco aquí en la escuela llevo 7 años y para mí por ejemplo ha sido un tremendo trabajo la de Servicio País” (Focus Group, Zona Sur)

Finalmente, el perfil joven de los profesionales que llegan es valorado en la medida en que se considera que estos llegan con ideas innovadoras que hoy en día no se encuentran en docentes de mayor edad o con una formación de tipo más tradicional. En ese sentido, el aporte en las prácticas pedagógicas que puede hacer el profesional que llega al establecimiento, tiene que ver con ser un complemento para el trabajo desarrollado por los docentes, esto se da sobre todo si la profesión de origen de quien desarrolla la intervención está relacionada al ámbito de la pedagogía.

“El 2015 yo esperaba que del profesor de educación física un joven con ideas frescas, recién formado frente a un profesor de educación física, no lo voy a desmerecer a mi colega pero que a lo mejor le pueda aportar mejores ideas, interactuar entre ellos, uno va a aprender de otro y el otro va a aprender del otro” (Profesor encargado, Zona Norte)

||| Resultados no proyectados

Es importante mencionar que, dentro de los resultados observados en el levantamiento de información, fue posible identificar una serie de apreciaciones positivas relacionadas con temáticas, que no tienen que ver directamente con los tres lineamientos establecidos dentro del convenio entre la Fundación y el Ministerio (convivencia, participación y prácticas pedagógicas).

Según un actor institucional de la Fundación de la Zona Norte, uno de los resultados obtenidos por las intervenciones es la visibilización de las comunas y localidades participantes y en particular, se ha logrado el reconocimiento de las problemáticas que deben afrontar estas comunas que generalmente están ubicados en zonas extremas y de difícil acceso. El contexto rural de estas comunas provoca, desde la perspectiva de los actores, un sentimiento de abandono por parte de las autoridades.

En ese sentido, uno de los aportes que puede hacer el profesional y la Fundación a nivel regional, es generar espacios de trabajo en donde se visibilizan las comunas intervenidas. Desde su perspectiva, esto es fundamental pues todas las escuelas tienen derecho a recibir educación de calidad y a cubrir sus necesidades.

“Mira, yo creo que el más importante es la visibilización de estas escuelas rurales, que hace dos años atrás poco menos que no existían, no existían ni para la comunidad ni existían también para la institucionalidad, entonces mostrar esta escuela, mostrar sus atributos, mostrar sus necesidades, ha sido importante, para que, para, que posteriormente se tomen en cuenta” (Profesional Servicio País 2015-2016, Zona Centro)

Lo anterior también es percibido por actores de la comunidad educativa, en cuanto se considera que como parte de los resultados más inmediatos que pudiese ser atribuible a la intervención en educación, se encuentra la mayor visibilidad de los establecimientos debido a la gran cantidad de actividades que se desarrollan en ellos lo que resulta atractivo para el resto de la comunidad educativa y logra captar la atención de padres y apoderados.

“Estamos más contentos porque por primera vez estamos creciendo como escuela, y la gente se da cuenta de eso.” (Director Encargado, Zona Sur)

Un caso más emblemático aun de este efecto provocado por el desarrollo de las intervenciones fue el caso de la Escuela de Casas Viejas, ya que previo a la intervención este espacio iba a ser cerrado debido a que la matrícula era escasa y continuaba descendiendo.

El desarrollo de la intervención se convirtió en una especie de salvavidas para el establecimiento, pues en la implementación del Plan de Trabajo de Intervención se generó una diversa parrilla de actividades que lograron captar la atención de la comunidad educativa, generando mayor participación y con ello la reactivación del establecimiento.

En ese sentido, se puede decir que el PTI propuesto e implementado por el profesional fue coherente con el diagnóstico levantado pues atendía a las necesidades e intereses que planteaba la misma comunidad. Ahora bien, es importante tener en cuenta que obtener resultados como estos no depende única y exclusivamente de la coherencia entre el diagnóstico levantado y el plan de trabajo de la intervención planteado, si no que existen otros factores que contribuyen a esto, como el desempeño del profesional a cargo y la voluntad del establecimiento a participar. De cualquier forma, la coherencia entre diagnóstico y PTI fue una **fortaleza** para esta intervención.

“De hecho, la escuela de Casas Viejas se iba a cerrar y producto del trabajo que desarrolló servicio país atrajo mayor matrícula y la escuela no se cerró, al momento de cerrar una

escuela condenai un territorio a una pérdida de espacios representativos.” (Jefe Territorial, Zona Centro)

Un tema importante en las intervenciones es el problema de la sustentabilidad que puedan tener en el tiempo una vez finalizado el segundo año establecido por diseño. Si bien la mayoría de las intervenciones visitadas en el marco de la evaluación del convenio estaban terminando su ciclo y por lo tanto terminando la etapa de ejecución del PTI, los profesionales no lograban identificar que la etapa final tenía dentro de sus finalidades generar sustentabilidad en las intervenciones.

En muchos casos incluso se atribuía que la continuidad de las intervenciones dependía simplemente de la voluntad de la comunidad educativa, sin embargo, parte de lo establecido por la Fundación es que el trabajo de cierre no sólo tiene que ver con levantar información respecto de los resultados obtenidos, sino que también tiene un componente que busca darle continuidad a la intervención a través del empoderamiento de los actores relevantes.

En ese sentido, el aspecto relacionado con la sustentabilidad de las intervenciones puede ser considerado como un aspecto crítico del programa, pues en algunas de las intervenciones, los profesionales no logran reconocer lineamientos claros respecto de este aspecto.

En contraste con lo anterior, se logró identificar una **Buena Práctica** en uno de los establecimientos de la Zona Norte, en donde la intervención logró vincularse con el proyecto educativo institucional del establecimiento intervenido. Además, se logró generar una unidad didáctica entre todas las escuelas del microcentro, la cual tiene un contenido transversal y otro propio de cada escuela y que, además, está vinculada en gran medida a la misión y visión del proyecto educativo institucional.

“No puedo evaluarlo todavía, pero la única observación que puedo dar es que se desarrolló una unidad didáctica en conjunto y con sello propio y de cada escuela (...) que están vinculados en un 90% con el proyecto educativo institucional, con su misión y visión (...) se establecieron criterios transversales y criterios particulares (Profesional Servicio País 2016, Zona Norte).

Finalmente, se identificó que los apoderados valoran positivamente el aporte que hace el profesional en cuanto les entrega información acerca de la formulación de proyectos para la comunidad y conocimientos acerca del abanico de posibilidades que tienen para postular a diversos beneficios. Esto es sumamente importante considerando que dentro de los lineamientos establecidos por la Fundación es fundamental permitirles a las personas que hoy viven en situación de pobreza acceder a la estructura de oportunidades, con el fin de promover la equidad e integración social.

En la siguiente cita, se muestra como la comunidad educativa valora la labor realizada por el profesional en cuanto tiene conocimientos respecto la gestión de proyectos y porque logra generar los vínculos necesarios, o en sus propias palabras “sabe dónde tiene que ir”.

En esta intervención en particular, el resultado que identifican los apoderados se relaciona con la articulación de proyectos para la comunidad, donde la función del profesional es de orientación sobre como ejecutar un proyecto. Desde la percepción de la comunidad, y sobre todos, de los apoderados, el trabajo ha sido en conjunto al profesional y no hecho por él “puertas adentro”.

Esto último además es importante considerando la necesidad de generar sustentabilidad de las intervenciones, por lo que puede ser considerada como una **Buena Práctica**, que no solo acerca a la comunidad educativa a la estructura de oportunidades, sino que, además constituye un proceso de aprendizaje para los diferentes participantes, los cuales adquieren conocimientos que pueden ser utilizados posteriormente.

“El trabajo de Servicio País para nosotros como papá muchas veces, no sabíamos mucho de los proyectos, él nos ha orientado súper bien, entonces yo les digo muchas cosas que hemos ganado, proyectos por el pues porque él sabe a donde tienen que ir, entonces él llega y nos dice mira vamos allá entonces, estamos a la par con él. Por eso estamos trabajando.” (Focus Group, Zona Sur)

||| Valoración del programa y de la intervención

Desde una perspectiva general, es posible constatar que hay una **valoración transversal** del programa y de las intervenciones, entre otras cosas porque llega con una oferta de actividades a localidades que normalmente se encuentran en la sombra de las políticas públicas; incluso su condición de inaccesibilidad hace difícil para la entidad municipal atender las necesidades y mantener una relación permanente con estas localidades.

“...nosotros estamos muy alejados, vamos por su puesto a los pueblos, pero no con la frecuencia que quisiéramos, por las mismas distancias, aquí son tres horas de ida y tres horas de vuelta, sipo, entonces no es tan fácil...” (Actor municipal, zona norte)

En este sentido, la valoración observada especialmente en los actores en el territorio se asocia a que rompe una historia de exclusión para estas localidades.

“...primero sirvió para que la escuela perdiera un poquito esa desesperanza aprendida respecto a las miles de ofertas que les llegan siempre y que no se concretan. Creyeron en nosotros, una nueva actividad que se acercó, que les dijo que les íbamos a hacer cosas, que las hicimos y que finalmente cumplimos.” (Jefe Territorial, Zona Sur)

“...en estos dos últimos dos años ha sido significado su aporte, su compromiso y el aporte de estos profesionales” (Actora municipal, zona austral).

“Yo me encuentro satisfecha porque no había participado en un proyecto que fuera como externo al colegio, que viniera de otras personas una propuesta y que haya funcionado yo lo veo más por los chiquillos que los veo todos los días y encuentro que funcionó y que los ayudó a, a mí lo que me encantó es la sociabilización que se hizo y el compromiso que ellos tienen, yo estoy bien satisfecha y espero que continúe.” (Profesor encargado, zona norte).

En consecuencia, situados en el análisis desde la valoración, de manera transversal se observa una perspectiva positiva en los actores.

||| Satisfacción con el programa y la intervención



Situados analíticamente desde la **satisfacción**, es posible apreciar que la percepción respecto del programa y las intervenciones es diversa entre los distintos actores- Esta va a depender, en primer lugar, de su nivel de conocimiento e involucramiento con cada una de las intervenciones específicas; y en segundo lugar, de cómo han funcionado estas en cada uno de los territorios.

En el caso de los **SEREMIS**, por ejemplo, que en general muestran un bajo conocimiento del programa y de las intervenciones desarrolladas en su región, en general manifiestan una satisfacción más bien neutra respecto de este, y relevan la necesidad de que la intervención se acoplen de mejor forma a las líneas estrategias del ministerio.

“...claramente el aporte que ellos podrían hacer es alinearse a las políticas que nosotros como Ministerio tenemos, porque no sacamos nada con que ellos estén haciendo un trabajo paralelo el cual no va en la línea del trabajo que teniendo un convenio con el Ministerio, define el trabajo que el Ministerio está desarrollando, por lo tanto, debería ser siguiendo la misma política con la que nosotros estamos trabajando y coordinándose con nosotros” (SEREMI, zona norte)

No obstante, en aquellos casos en que sí se observaba un conocimiento más acabado del programa y de los logros obtenidos por las intervenciones, consideran que estas han sido pertinentes tanto a nivel de actividades como de contenidos. Al mismo tiempo, y tal como se mencionaba anteriormente, la satisfacción con las intervenciones también se asocia a en qué medida se han ido cumpliendo los hitos y actividades definidos en la planificación. Dentro de este contexto, se relevó la importancia de los diagnósticos para sentar las bases y lineamientos de la intervención:

“Lo encontré muy pertinente porque dentro de uno u otro proyecto estaba habilitar un invernadero y habilitar una sala de ciencias, y lo encontré muy pertinente para los niños, muy bueno, porque no lo tenían y ellos hoy día siguen trabajando en esa iniciativa y en el otro sector también se habilitó un invernadero, en Camarones, y considero que son oportunidades muy buenas en las que se puede trabajar y en las que se debe seguir potenciando y complementando tal vez con otros saberes y otros conocimientos, aun cuando a eso, esas dos actividades fueron levantadas, desde la necesidad detectada por el profesional y lo encontré bastante muy bueno y pertinente en verdad...” (Encargado regional SEREMI, zona norte)

En el caso de las **contrapartes municipales**, se observa un discurso a nivel de satisfacción que se mueve dentro de generalidades, y que en la práctica da cuenta de un desconocimiento de cómo se ha desarrollado la intervención en las localidades intervenidas, y de cuáles han sido los efectos específicos logrados en el marco de cada intervención.

En la práctica, no se observa una opinión muy acabada y que denote un conocimiento en detalle de cómo se han desarrollado las intervenciones, al margen de que manifiesten satisfacción con el trabajo desarrollado. A lo sumo, muestran un conocimiento algo mayor de algunas fases específicas, como el diagnóstico, pero de cómo se definió el PTI y de cómo este fue implementado se observa bajo conocimiento.

“Yo estoy al tanto de que han hecho varias actividades, pero no podría decir si estos fueron los resultados o era lo que se esperaba...” (Actores municipales, zona norte)

“...entonces yo me quedé en esto, en la recolección de la información, no hemos hecho un análisis de esa información y por lo tanto no tenemos una proyección, no sabemos.” (Actor municipal, zona norte)

“Hasta el minuto bien, pero como te digo, para que se cumplan los objetivos a cabalidad, tiene que terminarse el proceso, y hasta el minuto no se ha terminado. (...) pero como enseñanza para la Municipalidad, tratar de replicar el modelo Servicio País dentro de la Municipalidad para poder trabajar en el resto de los territorios, podría ser la enseñanza que nos deja el Programa.” (Actor municipal, zona sur)

En el caso de los **profesionales**, la experiencia ha sido muy satisfactoria. En términos generales, para estos actores la intervención fue muy gratificante en virtud del crecimiento y evolución que ésta tuvo en el tiempo, y por el crecimiento a nivel personal experimentado.

Entre estos actores emerge la convicción de que en espacios educativos con múltiples necesidades, pequeños cambios pueden generar resultados importantes, considerando también que esto es fruto de una lógica de cooperación con la comunidad educativa donde se circunscribe la intervención.

“Bastante satisfecha, o sea, por mí, esto fue súper gratificante poder seguir acá y ver como se han hablado las cosas y ver que siento que de verdad se dio ese proceso de que mis compañeros, tomaron la posta y así que dije yo y sí seguir adelante, como que se pudo concretar así bien ordenadito todo lo que se dejó planteado y ha habido evolución de un periodo a otro.” (Profesional 2015, Zona Sur)

En el caso de **profesores y directores de escuela** en general se observa satisfacción con las intervenciones. Aunque no se haya logrado implementar a cabalidad lo planificado, hay un reconocimiento en relación a que las actividades han generado participación, han logrado aportar a los establecimientos y a la comunidad, cumpliendo en términos generales con los objetivos del programa. Nuevamente, aparece como un factor clave para la satisfacción el cumplimiento de las actividades programadas en los tiempos definidos.

“Hemos tenido buena participación, hemos tenido aportes y lo que hemos propuesto se ha dado, se ha llegado a cumplir el objetivo de cada una de las actividades que se han hecho, y eso es bueno.” (Profesor encargado, zona sur)

En la comunidad, algunos aspectos que generaron disconformidad o insatisfacción tienen que ver con una falta de alineamiento de expectativas en torno a las actividades y resultados de las intervenciones, en cuanto se esperaba que estas pudiesen resolver problemas de otra índole y desde otros espacios.

“...si me preguntan a mí como profesional yo digo “sí se cumplió en un 60% las expectativas que la gente planteó en un principio, pero la gente... se imaginaron respuestas materiales a

sus problemas. No las respuestas que nosotros dimos que tenían que ver con fortalecer la organización.” (Profesional 2015, zona sur)

En función de los resultados anteriormente presentados, a continuación, se expone un esquema que agrupa los logros alcanzados por las intervenciones que tuvieron mayor éxito y cuáles fueron los condicionantes que permitieron alcanzarlos.



3.4. PERFIL Y PREPARACION DE PROFESIONALES

Dentro del convenio entre el Ministerio de Educación y la Fundación Superación de la Pobreza, se establece entre otras cosas, que el desarrollo y fortalecimiento de conocimientos, habilidades y aptitudes en los profesionales jóvenes de Servicio País, es uno de los ejes fundamentales en el desarrollo de las intervenciones sociales.⁹ Además, la formación de profesionales es parte del trabajo que ha venido haciendo la Fundación y forma parte de los convenios que mantiene actualmente con otras entidades.

En ese sentido, es importante conocer cómo se ha dado este proceso y cuál es el nivel de satisfacción que tienen los mismos profesionales sobre este aspecto y otros actores involucrados. Es por esto que, en el siguiente apartado, se expone el proceso de preparación que le entrega la Fundación a los profesionales de Servicio País en las distintas etapas de las intervenciones. Para esto, a continuación, se abordarán temáticas relacionadas con el perfil de los profesionales destacando los aspectos más valorados por los diferentes actores, el conocimiento de los profesionales respecto del proceso y las etapas de preparación, seguido de las metodologías utilizadas en las diferentes instancias de capacitaciones y la valoración del diplomado. Finalmente, se identifican una serie de aspectos que son considerados como críticos de las capacitaciones.

||| Perfil, conocimientos y capacidades esperadas

Respecto del perfil de los profesionales los actores institucionales como los jefes territoriales y los directores regionales, señalan que es necesario considerar que los conocimientos técnicos no siempre son los más importante en el perfil de los seleccionados para ser parte de Servicio País, sino que hay habilidades que se buscan que tienen que ver más bien con la personalidad de los profesionales; específicamente, con habilidades sociales o “blandas”. Este tipo de habilidades que son parte de la personalidad de los profesionales, son posibles de percibir incluso antes del desarrollo de una intervención a través del proceso de selección que se estructura por 4 etapas: admisibilidad, evaluación grupal por competencias, evaluación individual y entrevista de empatía.¹⁰

Uno de los aspectos importantes a considerar a la hora de evaluar si los postulantes cumplen o no con el perfil buscado por Servicio País, es si están dispuestos a afrontar las dificultades que implica realizar este tipo de intervenciones en territorios rurales, en donde las condiciones no siempre son las más óptimas. Es por esto que es importante transparentar los escenarios que deberán afrontar los profesionales, pues esto permite identificar aquellos que son más afines para desarrollar las intervenciones. Lo anterior, se refleja en la siguiente cita.

“sabes que la conectividad no es tan buena, no hay buses siempre no voy a encontrar un mall cerca y vas tu transparentando realidades del territorio... entonces el perfil va más allá de necesariamente lo técnico buscas profesiones afines al área social al área del trabajo en lo comercial el área de la arquitectura y la construcción etcétera tú vas también conjugando eso con algunas características más personales que tienen” (Director regional, Zona Norte).

⁹ Ver convenio de cooperación y transferencia de recursos “Programa Servicio País en Educación” entre Ministerio de Educación y Fundación Nacional para la superación de la pobreza. (Falta año)

¹⁰ Primer informe Técnico de Avance Servicio País, Ciclo 2016-2017, Convenio FSP-MINEDUC.

Ahora bien, es importante mencionar que, como se dijo anteriormente, no existe el mismo nivel de conocimiento respecto de la preparación de los profesionales. Sin embargo, esto es secundario pues no quita que de manera general se valore positivamente tanto los conocimientos y habilidades, como la gestión realizada por estos.

En ese sentido, se considera que los profesionales han sido bien capacitados y cuentan con las herramientas necesarias para el desarrollo de las intervenciones, ya que se han sabido desenvolver adecuadamente en el contexto de ruralidad muy complejo, sobre todo considerando que muchas de estas localidades son catalogadas como las “más aisladas del país”. Es por esto que, uno de los aspectos más valorados es la adaptación que tienen los profesionales en las localidades, lo que reflejaría la preparación que tienen.

“Mira a pesar que ellos vienen de otra parte del país, del sur, Erick se ha adaptado a su trabajo, se nota que él ha tenido una buena preparación y ha aplicado bien sus capacidades en el trabajo que está desarrollando. Estamos bien contentos y Victoria también, Victoria en Camarones no solamente trabajó en la escuela, sino que se integró bastante bien en la comunidad” (Actor municipal, Zona Norte)

Es interesante destacar, que la mayor parte de los entrevistados que no pertenecen directamente a la Fundación, en particular, actores municipales, docentes y comunidad educativa, tienden a valorar aspectos que no son necesariamente conocimientos técnicos, lo que se explicaría no sólo por su bajo conocimiento respecto de este aspecto, sino también porque son estos aspectos los que contribuyen, o incluso determinan en cierta medida, que una intervención sea exitosa.

Como se muestra en la siguiente cita de un Focus con la comunidad educativa participante de una de las intervenciones, la adaptación que tienen los profesionales es una habilidad altamente valorada, esto queda de manifiesto cuando se compara el trabajo realizado por los profesionales del año anterior, en donde demostraron rápidamente su capacidad de adaptación a la realidad local, a diferencia del profesional actual. Esto parece ser un punto de inflexión a la hora de evaluar el desempeño de un profesional, pues demuestra sus habilidades y nivel de compromiso con la intervención y la comunidad educativa.

“Antes, cuando vinieron otros jóvenes, estos eran todo terreno, se acostumbraron bien a vivir acá, de hecho estaban de lunes a viernes y muchas veces se quedaban el fin de semana, no iban a Arica. Andaban en los cerros, ayudaban con los animales, se metían en todo, entonces se entretenían acá. Ahora no po, les cuesta acostumbrarse, no están ni tres días y se van. Les falta venir más acompañados en un principio para que vean bien como lo van a hacer acá” (Focus group, Zona Norte)

Es común que al preguntarle a la comunidad educativa acerca de la preparación de los profesionales, estos se inclinan a evaluar su desempeño por forma de gestionar el desarrollo de la intervención y como este se relaciona con los diferentes actores.

“Ellos tienen una buena voluntad y son buenos como personal y profesional” (Focus Group comunidad educativa, Zona Austral)

Además, como se dijo anteriormente, uno de los aspectos considerados en la evaluación de los profesionales, es el compromiso y nivel de involucramiento que estos demuestran con las intervenciones y con la comunidad misma, lo cual, en gran parte de los casos, se cumple. Esto no sólo resulta positivo de manera particular para la imagen que se tiene del profesional, si no que contribuye a una positiva evaluación para el trabajo realizado por la Fundación en conjunto. En ese sentido, son

precisamente estas competencias las que hacen sobresalir a los profesionales, que estos sean valorados y que su trabajo sea evaluado positivamente.

“Uno evalúa más el desempeño por la entrega, la capacidad de compromiso o de involucramiento, y en ese sentido, normalmente en general, hemos visto que los profesionales de Servicio País tienen una alta capacidad de entrega” (Actor municipal, Zona Norte).

Si bien lo señalado es altamente valorado en todas las intervenciones, en algunos casos se señala que estas habilidades no son totalmente suficientes. Esto se refleja en la cita del uno de los docentes entrevistados de la Zona Austral, el cual señala que, si bien el profesional cuenta con habilidades para vincularse con las familias que son parte de la comunidad educativa, este no tiene las capacidades para intervenir directamente en los estudiantes, sobre todo en el caso de los más pequeños, pues no tiene la preparación adecuada. Sin embargo, es importante mencionar que esto no se da en todas las intervenciones, pues en la medida en que los profesionales muestran tener habilidades para el trabajo con niños y niñas, los docentes depositan más confianza en ellos.

“Para las familias de los chicos, está bien. Como él llega a las familias, como él expone los casos, como él tiene información, propone ideas, eso está bien, con las familias. Con los chicos no, (...) sobre todo a la edad de los chicos, para intervenir” (Profesor, Zona Austral).

El profesor también agrega que un aspecto importante que se debe considerar en la formación de estos profesionales, con la finalidad de que intervengan en una escuela, es acerca del funcionamiento de una escuela. Esto es especialmente importante si se considera que todos los profesionales tienen formaciones distintas y en diferentes ámbitos. Es sabido que los profesionales que intervienen no son necesariamente docentes ni que poseen conocimientos relacionados con educación. Si bien no se espera que todos los profesionales tengan conocimientos respecto de pedagogía, si es deseable que estos conozcan el funcionamiento de una escuela en general. Esto les permitiría adaptarse mejor a la realidad en la que están interviniendo y tener un panorama general de las condiciones bajo las cuales se realizará la intervención. En ese sentido, la dinámica administrativa o de gestión de una escuela como organización podría considerarse dentro de la preparación entregada a los profesionales.

“Que conozcan el rodaje de una escuela, la vida escolar, si es un periodista que conozca cómo funciona una escuela, horarios, si es una escuela internado mejor, que hay profesores en cada asignatura, que hay niveles, cursos, que hay inspectores, los asistentes de la educación, que hay una cantidad de horas que los niños tienen que cumplir, esas cosas, que se empapen un poquito de lo que es la vida escolar para que lleguen enchufados, algunos llegan creen que es hacer lo que ellos quieren, no ha ocurrido ah pero si no saben claro tienden a hacer lo que ellos piensan que está bien” (Profesor encargado, Zona Norte)

Por otro lado, se cree que, dentro de la formación de los profesionales, se les debe contextualizar respecto de la zona que intervendrán. Esto sobre todo considerando que el trabajo se realiza en zonas rurales, en contextos de aislamiento.

Este es un factor importante pues se considera que las condiciones en la que deben trabajar los profesionales de Servicio País son duras y difíciles de afrontar, por lo cual ellos deben estar conscientes del trabajo que deberán realizar y comprometerse; si no, no se lograrán los resultados esperados. Si bien la cita que se presenta a continuación representa un caso en donde la intervención y el desempeño de los profesionales es calificado negativamente, es importante destacar que

nuevamente aspectos relacionados con habilidades blandas como el nivel de compromiso y responsabilidad son enormemente valoradas.

“Bueno, que el profesional se dé cuenta primero que nada que estamos en un contexto rural, donde escasea la locomoción, el alojamiento, todo escasea aquí, ya, y lo otro, hay que preparar en la parte de responsabilidad, si tú me dices en base a los que estuvieron este año, en base a este año, tienen que prepararlo en responsabilidad porque ellos no cumplieron con las cosas que tenían que haber hecho o con lo que dijeron que iban hacer por lo menos” (Actor municipal, Zona Norte)

||| Conocimiento y descripción del proceso

El proceso de capacitación de los profesionales de Servicio País es estándar a lo largo de las intervenciones. Posterior al proceso de selección y antes de comenzar con la intervención, se realizan jornadas de inducción a nivel regional en donde todos los profesionales nuevos de los diferentes ámbitos de intervención son capacitados respecto del territorio a intervenir, el contexto y las particularidades de la región y, respecto de los conceptos fundamentales con los que trabaja la Fundación respecto de pobreza.

“Cuando los profesionales ingresan ya en marzo cuando partimos todas las intervenciones, los profesionales pasan por una jornada de instrucción donde se hace un acercamiento del territorio en particular en el que ellos van a trabajar, se le hace un acercamiento en la región, al contexto, a la comuna, a la intervención que va a tener, se indican también una serie de actores o actrices locales en el sentido de poder conocer desde el área más histórica, antropológica, de servicio público” (Director Regional, Zona Norte)

Luego de esta inducción por la que pasan todos los profesionales, se realizan constantemente capacitaciones de carácter más técnico que buscan apoyar a los profesionales en el desarrollo de las intervenciones.

En esta etapa, el jefe territorial cumple un rol fundamental, pues acompaña al profesional y es el encargado de resolver todo tipo inquietudes que tenga el profesional. Para esto, el jefe territorial debe cumplir con aproximadamente 60 horas de conducciones técnicas en donde debe identificar aspectos a reforzar, los cuales serán informados y trabajados en las mesas técnicas¹¹, instancias generadas por la Fundación a nivel regional en donde se llama a los diferentes profesionales y se trabaja en torno a los aspectos más críticos y contingentes con el fin de orientar a los profesionales en el desarrollo de la intervención.

“se van haciendo una serie de mesas técnicas que ahí parten desde el asesoramiento que van haciendo las jefas territoriales, ellas tienen ciertas horas de conducción técnicas, van detectando algunos temas que hay que reforzar, se hacen mesas técnicas que se van llamando cuando por ejemplo se reúnen distintos profesionales o capacitaciones complementarias, para poder tratar y capacitar algún tema en específico que se esté dando en las intervenciones, si hay altos índices de drogadicción por ejemplo en algún territorio” (Director Regional, Zona Norte)

¹¹ “Las mesas técnicas reúnen a todos/as los/as profesionales de un ámbito de intervención y por lo general consideran participación de especialistas externos a la FSP, contrapartes regionales y el apoyo de la Dirección Nacional del Programa.” Primer informe Técnico de Avance Servicio País, Ciclo 2016-2017, Convenio FSP-MINEDUC.

Los profesionales también coinciden en que existen diferentes instancias de capacitación a lo largo de las diferentes etapas de la intervención. En donde, en primer lugar se realizan jornadas de inducción antes de la elaboración de los diagnósticos participativos y jornadas intermedias cuando se está implementando el plan de trabajo de intervención. Además, como se muestra en la siguiente cita, coinciden en que estas capacitaciones se hacen de manera general para todos los profesionales de cada región independiente del ámbito y que se realizan en las diferentes etapas de las intervenciones.

[El entrevistador pregunta en qué momento del ciclo anual ha participado en instancias de capacitación] *“Prácticamente en todas, en todas he tenido. En el diagnostico tuvimos jornadas de inicio, algunas mesas técnicas, también ahora en la implementación. Jornada de inicio que prácticamente fue en marzo, dando inicio al programa y después la jornada intermedia que fue a mediados de julio, pero son como instancias más grandes de participación, donde se convoca a todos los profesionales y son varios días de, de 3 a 5 días de capacitación” (Profesional Servicio País 2016, Zona Norte)*

En cuanto a la primera inducción de presentación y capacitación, los profesionales destacan lo positivo de que esta se realice de manera global para todos los profesionales independiente del ámbito, pues esto permite conocerse y generar redes entre ellos. Esto permite generar trabajo en conjunto, sobre todo entre los profesionales que intervienen en la misma comuna, para así desarrollar actividades en conjunto y complementar sus intervenciones.

“Nos hablaron sobre todos los fundamentos de la Fundación y de los territorios que íbamos a trabajar. Lo mejor de esa jornada es que ahí pude conocer a los otros profesionales, empezamos a generar redes, eso sirvió para luego generar actividades en conjunto en la implementación” (Profesional Servicio País 2015, Zona Norte)

Ahora bien, no todos los actores tienen el mismo nivel de conocimiento respecto de las capacitaciones y de la preparación en general que reciben los profesionales. En el caso de los encargados de educación rural entrevistados, no se identificó ninguno que tuviera conocimientos respecto de si los profesionales recibían algún tipo de preparación de parte de la Fundación. En algunos casos más críticos, incluso se desconocía la formación profesional de estos, como se muestra en la siguiente cita.

“Me parece que él estaba estudiando algo así como pedagogía en algo, puede haber sido en educación física o algo por ahí, pero él estaba estudiando.” (Encargado de educación rural, Zona Centro)

Lo anterior, se replica para actores como los docentes o directores encargados de la intervención en los establecimientos. Es importante destacar que existieron casos en donde estos actores tendían a confundir la implementación de los proyectos con la intervención misma, por ejemplo, en el caso de que se desarrollará un invernadero, se hablaba de este como si fuera el único foco de la intervención. En ese sentido, cuando se hablaba de los conocimientos y habilidades de la profesional, los docentes se referían a aquellos relacionados con este ámbito, es decir al proyecto particular, y no de manera transversal en el desarrollo de la intervención.

En función de esto, la respuesta respecto de los conocimientos y capacidades de los profesionales, se limitaba al proyecto. Como se puede observar en la siguiente cita, se reconoce que la profesional de Servicio País no tenía conocimientos suficientes respecto de la temática abordada por el proyecto en particular, sin embargo, se reconoce que se realizó un esfuerzo por aprender. Ante esto, la misma

docente recomienda realizar capacitaciones respecto de la temática en particular, con el fin de sacar adelante el proyecto.

“Ella no tenían mucho conocimiento, pero se preparó y buscó videos y está bien, quizás a lo mejor, podrían haberle dado una capacitación. Claro, en el tema específico a ella, a mi quizás también, o sea, yo igual, aunque sea profe de biología no soy experta en el tema y bueno eso podría haber sido, una capacitación para nosotros, como para apoyar el proyecto.” (Profesora encargado, Zona Norte).

En cuanto al conocimiento que tienen los actores municipales respecto de la preparación que reciben los profesionales, el panorama no es muy distinto. De manera general, cuando se les pregunta acerca de este aspecto, no solo no logran reconocer el proceso de capacitación constante que reciben los profesionales, sino que, además, afirman no tener forma de saberlo.

“No tendría cómo saberlo porque ellos tampoco mencionan y tampoco nos ha llegado un documento dónde nos expliquen estos profesionales hacen esto, vienen de tal, nada, vienen aquí y dicen, saben que venimos de servicio país, ah ya y cuéntame, ah pasa esto y esto otro, queremos hacer unos talleres, para que ustedes puedan hablar con los profesores, ah ok. Pero nosotros estamos dispuestos a apoyar, vamos, te fijas y eso es todo” (Actor municipal, Zona Norte)

Si bien la preparación de los profesionales no es un aspecto que se considere relevante de informar al resto de los actores como los mencionados anteriormente, sobre todo en el caso de los docentes, otros actores como encargados municipales muestran incluso preocupación respecto de este aspecto, pues las intervenciones se realizan en los establecimientos y por lo tanto tienen contacto directo con los estudiantes. Si bien en la mayoría de los casos, se tiende a suponer que la Fundación realiza algún tipo de capacitación, este proceso no es totalmente transparente y debería serlo para poder realizar trabajo en conjunto.

“me hubiera dicho éste es el currículum de cada una de las personas para que uno sepa cuál es la experiencia que tiene, si hicieron algún curso, yo no sé cómo es el programa, si el programa tiene requisitos para contratar a estos chicos, eso sí que no lo sé.” (Actor municipal, Zona Norte).

En definitiva, se puede decir que si bien actores a nivel institucional de la Fundación como directores regionales, jefes territoriales y profesionales de Servicio País, reconocer con claridad el proceso de capacitación realizado en el marco de las intervenciones, la situación es distinta si se considera al resto de los actores. Si bien este es un proceso que se realiza internamente en la Fundación, el conocimiento respecto de la preparación de los profesionales podría servir como un facilitador para los profesionales, pues permitiría validar sus conocimientos antes actores que son más críticos como se vio en la cita anterior. A pesar de no ser un aspecto crítico, transparentar el proceso de preparación permitiría fortalecer la opinión que tienen los diferentes actores respecto de la preparación de los profesionales.

||| Metodologías

Según los actores institucionales de la Fundación, en particular, los directores regionales y los jefes territoriales, las metodologías utilizadas en las capacitaciones entregadas a los profesionales intentan ser innovadoras y participativas, en la medida en que se trata de generar retroalimentación y entregar conocimientos técnicos y prácticos para el desarrollo de las intervenciones.



Estas metodologías son consideradas como un facilitador de las capacitaciones que se le hacen a los profesionales, pues facilita el aprendizaje de estos y el desarrollo mismo de las intervenciones.

“tratas de generar más trabajo en equipo más actividades lúdicas mucho más dialogo y de alguna manera ir fomentado eso siempre detrás de todo lo que nosotros hacemos en la jornada buscan objetivos que son propio de lo técnico y de la intervención y algunos objetivos transversales que buscan fomentar el trabajo en equipo, la autonomía, lo propositivo, etcétera.” (Director regional, Zona Norte).

Lo anterior, es parte de la lógica de trabajo de la Fundación, pues es posible decir que trabajar con metodologías participativas, es parte de su búsqueda constante por resolver problemáticas de manera innovadora. En ese sentido, los profesionales tienen una visión positiva de la preparación entregada por la Fundación pues se logran mezclar aspectos teóricos, prácticos y trabajo en equipo. A pesar de la gran cantidad de información que reciben a lo largo de todo el proceso, la preparación cuenta con un componente activo y dinámico en el que se propician las visitas a terreno, lo que finalmente permite que lo teórico pueda cruzarse con la realidad de los territorios, según lo expuesto por el profesional de la comuna de Rio Claro.

“Por eso nos hacen una semana, no se po una capacitación en la playa, salir del contexto, cachai, o sea, no creo que nos hacen es estar en dos semanas en la comuna, solamente vamos a ser observadores, preguntarle a la gente sobre el estudio que proyectos tienen, es como investigar la comuna en general, después son vamos a la capacitación y ahí nos inculcan el modelo (...) pero todo lo que van planteando, que cuesta mucho al principio interiorizarlo, todo en la práctica tú lo vas viendo realmente.” (Profesional Servicio País 2015-2016, Zona Centro)

Lo anterior se complementa con la contextualización de los territorios que se hace en cada capacitación. Esto es ampliamente valorado por los profesionales, sobre todo considerando que la mayoría de ellos realiza intervenciones en territorios distintos de su ciudad de origen, por lo cual necesario que estos conozcan aspectos relevantes de los territorios.

Esto se da sobre todo en los profesionales que son enviados a zonas que les resultan radicalmente distintas a lo que ellos conocen. Ahora bien, los conocimientos que se entregan no son únicamente técnicos o de caracterización de las comunas como aspectos demográficos o geográficos, sino que también se les entregan orientaciones respecto a elementos de carácter más bien logísticos de cada comuna, como por ejemplo, las redes existentes y las personas con las cuales tendrán que vincularse en el desarrollo de las intervenciones.

Si bien no todos los profesionales mencionaron haber recibido este tipo de orientaciones, en los casos en donde fue mencionado, es altamente valorado, pues indudablemente facilita la entrada del profesional a la comunidad en la medida en que él tiene un marco general de actores con los cuales deberá relacionarse para el logro de los objetivos de la intervención. Es por lo anterior, que la entrega de orientaciones sobre aspectos logísticos, pues ser considerada como una **Buena Práctica**.

“Fundamentalmente nosotros iniciamos el trabajo con un proceso de inducción, yo no era del territorio entonces, en la misma Fundación me hicieron un proceso de inducción, en donde nos contextualizaron en el territorio, en lo que era como los contactos, con quien teníamos que hablar, nos presentaron. igual eso fue bueno, que fue el mismo director a presentarnos, con las personas encargadas, las autoridades, para solicitar este apoyo, ya, y yo creo que eso básicamente el tema de la inducción fue importante en ese sentido, de poder aportar a la información de los territorios” (Profesional Servicio País 2015, Zona Norte)



Otro aspecto importante a considerar respecto a la preparación de los profesionales, es que su metodología de trabajo privilegia el desarrollo de habilidades y la autonomía del profesional. La idea es poder entregarles herramientas que faciliten el trabajo participativo y que puedan operar en red aprovechando los distintos recursos humanos y económicos del sector.

“nosotros como programa tenemos ciertos hitos, los profesionales llegan en marzo a una jornada de inducción que dura aproximadamente una semana, donde también se le transfieren primeros elementos a la base como el enfoque de pobreza en la fundación, y elementos que tienen que ver, por ejemplo, con la valorización y estrategias de trabajo, con aliados, con redes, etc.” (Dirección Regional, Zona Sur)

Asimismo, la preparación de los profesionales se ve apoyada por distintas instancias intermedias donde se privilegia el contacto con los profesionales para que estos puedan nutrirse de diferentes experiencias desarrolladas en otras comunas. Estas instancias son conocidas como mesas técnicas de trabajo y buscan resolver dudas o problemáticas que se van dando en el desarrollo de las intervenciones. Además, constituyen instancias de encuentro para los profesionales que pertenecen a los mismos ámbitos de intervención y es por eso que estos espacios son fundamentales para generar instancias de retroalimentación que guíen el trabajo de los profesionales. Es por todo lo anterior que, estas instancias pueden ser consideradas como **Buenas Prácticas** en la medida en que se realicen de manera sistemática.

(...) y tenemos una jornada intermedia durante el año y tenemos una jornada de cierre que pretende consolidar todos los aprendizajes que ellos han desarrollado. Pero además durante el año tenemos mesas técnicas por ámbitos, donde se reúnen todos los profesionales, por ejemplo, en este caso educación, y dialogan sobre el desarrollo de sus intervenciones y ahí ya tratamos temas específicos. (Dirección Regional, Zona Sur)

Las instancias de mesas técnicas son parte de la capacitación de los profesionales y en promedio se espera que se realicen aproximadamente 12 horas durante cada ciclo y se pueden realizar entre dos o más regiones en torno a un ámbito o problemática compartida.¹² Sin embargo, en la práctica, estos encuentros no siempre se dan periódicamente pues dependen de la disponibilidad de recursos de la Fundación a nivel regional para realizarse. En la cita que se presenta a continuación, uno de los jefes territoriales afirma que estas Instancias son valoradas por los profesionales, porque les permite intercambiar experiencias y funciona como una instancia recreativa para ellos, sin embargo, han tenido dificultades para poder financiarlas.

“Nosotros al año, se me olvidó mencionarte, dentro de las instancias de formación, también hay mesas técnicas regionales. Que esas son independientes de la jornada de inducción, de intermedia y cierre, que se debieron hacer 2 o 3 durante el año, no me acuerdo muy bien, pero también por temas de financiamiento la de octubre, que era precisamente metodología innovadora y trabajo en grupo, no la pudimos hacer por temas financieros. Pero sí, son bien valoradas por los profesionales estas instancias de Encuentro Regional. Además de ser un respiro para ellos porque los sacas del territorio. Por otro lado, les permiten intercambiar experiencias con sus compañeros de la región. Pero eso va en la medida que nosotros podamos financiar su venida, traslado, alojamientos, comidas, en condiciones mínimas en las que tienen que estar” (Jefe territorial, Zona Norte)

¹² Primer informe Técnico de Avance Servicio País, Ciclo 2016-2017, Convenio FSP-MINEDUC.

Otro de los elementos destacados por los profesionales, es que el proceso de formación y el desarrollo mismo de las intervenciones se realiza bajo una lógica de trabajo en equipo, pues se generan instancias de trabajo en conjunto con profesionales de diferentes áreas y profesiones, lo que genera sinergia en el desarrollo de las intervenciones. Esto se da sobre todo en las jornadas de inducción, intermedias y de cierre que se dan a nivel regional.

“Rescato harto el trabajo en equipo, trabajo interdisciplinario, ya que había distintas profesiones entonces de alguna manera todos nos aportábamos, con nuestros conocimientos.” (Profesional Servicio País 2015)

A su vez, estas instancias generan espacios de socialización en donde se comparten realidades de interacción. Como se muestra en la siguiente cita, los profesionales consideran que estas instancias de retroalimentación entre profesionales son una **Buena Práctica**.

“Como buenas prácticas considero que son los encuentros, los encuentros que se desarrollan como servicio país, son buenos. Permiten procesos de socialización de contextos, socialización de realidades de interacción, muy importante porque los encuentros son una muy buena práctica que se utiliza en servicio país, que muestra una realidad de cada sector.” (Profesional Servicio País 2015, Zona Sur)

||| Valoración y evaluación del Diplomado

Dentro de la formación que se les entrega a los profesionales de Servicio País, se encuentra el diplomado de modalidad e-learning impartido por la Universidad Alberto Hurtado de manera paralela al desarrollo de las intervenciones.

Es importante mencionar que los profesionales que inician las intervenciones realizan el diplomado “Pobreza, desarrollo y territorio” que busca capacitar a los profesionales en enfoques de pobreza, enfoque territorial para intervención social, intervención social con enfoque promocional y diseño de proyectos sociales; mientras que los profesionales del segundo ciclo (un 10% del total de profesionales) desarrollan el diplomado en “Descentralización, desarrollo local y participación ciudadana” el cual pretende capacitar a los profesionales en torno a los desafíos de la descentralización en América latina, Políticas públicas territoriales, desarrollo regional y local, participación ciudadana en el ámbito local, metodología marco lógico en la formulación de proyectos sociales participativos. Los contenidos de ambos diplomados se complementan con módulos de apresto a la plataforma virtual, nivelación conceptual y un trabajo final de integración.¹³

En general se puede decir que, desde la visión de los profesionales, este es uno de los aspectos más valorados de la formación que se les entrega, pues les permite aprender más acerca de las temáticas abordadas en las intervenciones, en especial, respecto del enfoque promocional con el que se trabaja.

“Hay algo súper importante que en cuanto a formación que es el tema del diplomado que hacemos nosotros, fue súper bueno en el sentido de poder interiorizarse más lo que son las intervenciones con enfoques promocional, eso fue súper bueno y productivo” (Profesional Servicio País 2016, Zona Norte)

¹³ Primer informe Técnico de Avance Servicio País, Ciclo 2016-2017, Convenio FSP-MINEDUC.

Ahora bien, no sólo los profesionales valoran positivamente el diplomado como parte del proceso formativo, sino también los actores institucionales de la Fundación, pues este les permite realizar un mejor trabajo en terreno en la medida en que los contenidos entregados van de manera paralela al desarrollo de las intervenciones.

“además se va haciendo acompañado del diplomado, es decir, algunos temas o las unidades de los diplomados van en sintonía con lo que ellos están viendo, no sé, unidad de diagnóstico en la etapa de diagnóstico y así.” (Directora Regional, Zona Sur)

Además, uno de los grandes aportes que realiza el diplomado en la formación de los profesionales, es acercarlos al enfoque promocional con el que trabaja la Fundación. Según uno de los jefes territoriales entrevistados, esta temática es constantemente abordada a lo largo del proceso formativo, sobre todo porque cuando los profesionales llegan al territorio no comprenden totalmente de que se trata este enfoque y, sobre todo, de cómo aplicarlo. Es por esto que el Diplomado, en conjunto con el resto de las instancias formativas, contribuyen significativamente a que los profesionales comprendan de qué se trata y puedan llevarlo al territorio.

“O sea, yo creo que cuando los profesionales llegan a la fundación hay una escasa comprensión del enfoque promocional que es algo que nosotras abordamos constantemente que es el diplomado que refuerza eso, que va a la par con la intervención, más las funciones técnicas, más el proceso formativo, más las jornadas y más el rosario diario que estamos recordando cómo lo hacemos” (Jefe Territorial, Zona Sur)

Por último, es importante mencionar que a pesar de que este es un aspecto valorado positivamente, no está exento de críticas de parte de los profesionales.

La modalidad bajo la que se realiza el diplomado, dado las circunstancias, es de manera on-line. Si bien la modalidad en sí misma no presenta críticas, algunos de los profesionales identifican dificultades como la realización de trabajos en grupo con profesionales de diferentes regiones.

Si bien la lógica responde a juntar profesionales del mismo ámbito, resulta difícil generar verdadero trabajo en equipo por problemas de distancia y disponibilidad de tiempo, por lo que las actividades realizadas terminan siendo divididas en partes no generando mayor retroalimentación entre profesionales. Ante esto, una de las profesionales entrevistadas sugiere que este tipo de trabajos se realice con profesionales de la misma zona, en donde existan más posibilidades de generar este tipo de sinergias.

“los otros trabajos eran grupales entonces y no era grupo con mi equipo si no que con jóvenes de distintas partes de Chile otro servicio país y ahí nos juntamos por ámbito pero de repente te comunicabas por teléfono por WhatsApp y era como tu haz la uno tu haz la dos entonces de repente no tenía relación al final no era un trabajo en equipo entonces en ese sentido la metodología por lo menos a mí no me gusto y al final era como tu léete esta parte, tu esta otra parte (...) Yo lo haría así como con los mismo de la región que te quedan más cerca como para juntarte como para realizar realmente un trabajo en equipo como por ultimo conocernos” (Profesional Servicio País 2016, Zona Norte).

Por último, si bien no fue una crítica constante, hay testimonios que no coinciden con lo declarado por la Directora Regional de la Zona Sur anteriormente citada, pues no siempre se daba esa sincronía entre los contenidos impartidos en el diplomado, con lo que les tocaba afrontar a los profesionales

en el territorio. Ante esto, los mismos profesionales siguieron generando una mejor programación para que los contenidos fueran un verdadero insumo para el trabajo que realizan.

“como que iban desfasado, no se po` nosotros realizamos el diagnóstico, pasaban dos semanas y revisamos la materia del diagnóstico, quizás hubiese sido que fuera que concordaran las dos cosas y tuviéramos otra herramienta más” (Profesional Servicio País 2016, Zona Norte).

En definitiva, si bien el Diplomado es ampliamente valorado por los profesionales, estos identifican dos grandes problemáticas en torno a esta fase de su preparación. Como se mencionó anteriormente, la modalidad online resulta engorrosa a la hora de realizar trabajos en grupo, pues lograr la coordinación y verdadera sinergia es complejo entendiendo el contexto en el que se encuentran los profesionales, en donde no sólo deben coordinar sus tiempos, sino que también, muchas veces se encuentran en contextos que no son los más óptimos para realizar trabajos vía online, como le ocurre por ejemplo a los profesionales que habitan territorios con problemas de conexión a redes de internet.

Por otro lado, es importante que el diplomado entregue herramientas para las intervenciones en el momento apropiado, es decir, ante o por lo menos durante el desarrollo de cada una de las etapas de las intervenciones. La siguiente cita no solo refleja falencias en la metodología de trabajo en equipo en el diplomado, sino también el descontento por el desfase de los contenidos entregados en relación a lo vivido en las intervenciones.

“En el Diplomado hacíamos proyectos por internet y no lo encontraba muy útil porque, en mi caso, trabajábamos con compañeros de distintas regiones, que no nos podíamos juntar nunca. Había problemas de conexión en internet porque estábamos en una zona extrema. Entonces, terminábamos haciendo algunos el trabajo, otros nosotros y la verdad es que ahí costaba aprender mucho (...) Y lo otro es que encontraba que había un desorden (...) Hay cosas que vinimos a aprender a la altura de noviembre, diciembre y eran del proceso de diagnóstico.” (Profesional Servicio País 2015, Zona Sur)

En definitiva, si bien se puede decir que el diplomado es un aspecto muy bien valorado por los profesionales de Servicio País y está diseñado para ser realizado de manera paralela al desarrollo de las intervenciones, según los testimonios de los propios profesionales, esto no está del todo alineado. Este aspecto es sumamente importante considerando que el diplomado es una herramienta que pretende complementar el trabajo del profesional entregándole conocimientos técnicos sobre temáticas como pobreza y modelo de desarrollo territorial que sean aplicables a la realidad local y formen parte del trabajo realizado por los profesionales.

||| Aspectos críticos de la preparación de los profesionales

Si bien de manera general la preparación de los profesionales es considerada como adecuada pues está enfocada principalmente en enseñarles a los distintos profesionales como llevar a cabo una intervención social, se reconoce que tiene aspectos críticos que deben ser considerados para mejorar el proceso de preparación de los profesionales.

El proceso de acompañamiento que realizan los jefes territoriales, es descrito como asesorías técnicas constantes que buscan guiar al profesional de Servicio País con el fin de apoyar el desarrollo de su intervención.



En muchos casos estas asesorías no se dan sólo en contextos formales de encuentro, si no que se espera que el jefe territorial se mantenga en contacto frecuente con los distintos profesionales que tiene a su cargo por medio de diferentes vías, como correo electrónico o telefónicamente. Es importante mencionar que la figura del jefe territorial es altamente valorada por los diferentes actores, en especial por los profesionales, pues les brindan no solo orientaciones técnicas, sino que también constituyen un apoyo sobre aspectos prácticos y logísticos de las intervenciones y de los territorios.

En ese sentido, este actor constituye una figura importante a la hora de la resolución de problemáticas que deba enfrentar el profesional y que son parte de su proceso de aprendizaje. Como se refleja en la siguiente cita, los jefes territoriales entienden su rol de guías de las intervenciones, o en sus propias palabras su trabajo como “Asesores técnicos”.

“Nosotras como jefas territoriales, de hecho no me gusta llamarlo tanto así el cargo, yo me siento más una asesora técnica, desde ahí acompañamos al profesional, porque ellos llegan con distintas problemáticas que se les presentan y uno debe saber ayudarlos y guiarlos, desde la experiencia que tenemos hacia atrás con otras intervenciones, esas instancias también son de formación para ellos, son reuniones bien enriquecedoras, porque también nosotras vamos aprendiendo” (Jefa territorial, Zona Norte)

Si bien los profesionales coinciden en que han participado en diferentes instancias de capacitación, y en que estas son de gran utilidad, recomiendan que estas se realicen de manera más constante. A pesar del contacto que mantienen con los jefes territoriales por diferentes vías, desde su perspectiva estas no son suficientes, pues los profesionales experimentan día a día nuevos desafíos que les plantea el desarrollo mismo de su intervención en el territorio.

En ese sentido, es frecuente que los profesionales recomienden generar instancias mensuales en donde se convoquen a los diferentes profesionales y jefes territoriales, para compartir experiencias y buscar soluciones en conjunto a las dudas y problemáticas que deben enfrentar día a día. Esto permitiría, además, mejorar aspectos técnicos respecto a los conocimientos de los profesionales de manera paralela al trabajo en terreno, lo que complementaría tanto la intervención como el desarrollo mismo del profesional.

“Yo siempre he sido súper agradecido de cada instancia de capacitación, y en particular yo lo evalúo de buena manera, ahora si la siguiente pregunta fuera “¿qué sugerencia?” a mí me gustaría que pudiese ser como más reiteradas en el tiempo, que quizás sea una vez al mes...porque a nosotros también nos pasa, que estamos viendo todos los días cosas distintas, por tanto, sería bueno junto con el trabajo que se hace desde la dirección, poder contar con mayores instancias de capacitaciones para poder conversar las temáticas que estamos trabajando.” (Profesional Servicio País 2016, Zona Sur)

Por otro lado, las capacitaciones son descritas por los profesionales y los actores institucionales de Servicio País, es decir, los jefes territoriales y Directores Regionales, como instancias de formación en donde se busca que los profesionales desarrollen competencias y habilidades que les sean útiles para que se desenvuelvan en el marco de una intervención social. En ese sentido, las capacitaciones que se realizan apuntan de manera transversal a este objetivo, por lo que no existe una distinción entre los profesionales que realizan intervenciones en diferentes ámbitos que les permita a los llevar a la práctica herramientas específicas de su área de intervención.

“Claro relacionadas con el ámbito con el tema de buscar estrategias o de tener ideas o de realizar acciones relacionados a este ámbito, porque cuando se realizan estos talleres se habla de manera general entonces claro está el ejercicio de como yo, lo que me entregan lo llevo a mi ámbito” (Profesional Servicio País 2016, Zona Norte).

Por su puesto, este testimonio de uno de los profesionales de la Zona Norte, no es el único registrado sobre este aspecto. La siguiente cita refleja la misma inquietud y, además, se menciona lo provechoso que sería realizar trabajo en conjunto con profesionales del mismo ámbito de intervención, en donde se podría generar mayor sinergia y potenciar los posibles resultados de las intervenciones en el ámbito específico de intervención.

“Debería haber más instancias de capacitación en el área de educación y que también entre los mismos profesionales del área podamos, tengamos una instancia para reunirnos, ver cómo va todo, quizás planificar proyectos en conjunto, eso es lo que creo que hace más falta (...) sería súper bueno poder generar nuevas instancias de trabajo entre profesionales por ámbitos en este caso” (Profesional Servicio País 2016, Zona Norte)

Sin embargo, es importante mencionar que lo anterior no se da en todas las regiones visitadas. Esto ocurre con intervenciones de la Zona Sur, en donde los profesionales han mencionado que han recibido capacitación en su ámbito específico de intervención, las cuales son muy bien valoradas, pues son coherentes con lo que los profesionales viven en el día a día y, además, están alineadas con el contexto nacional.

Adicionalmente, estas instancias son vistas como procesos de retroalimentación no solo entre profesionales, sino que, en el mejor de los casos, también permite que otras personas o entidades participen de estas instancias y contribuyan en la formación, específicamente en su ámbito de intervención.

Esto se da por ejemplo en la cita que se presenta a continuación, en donde los profesionales tuvieron la oportunidad de recibir capacitaciones técnicas respecto de temáticas vinculadas al ámbito de educación como temas de infancia y en otros casos, sobre el contexto rural.

“Es un proceso de formación súper importante y que va también ligado a cada una de las intervenciones o a cada uno de los ámbitos en que estamos como profesionales, a nosotros como profesionales en el ámbito de la educación se nos entregan distintas capacitaciones que van de la mano con el desarrollo que hay a nivel nacional de estas intervenciones; hemos recibido capacitaciones por ejemplo del Seremi de Educación hasta las oficinas de la OPD en Valdivia, en relación a las temáticas relacionadas a la infancia, que es justamente lo que estamos trabajando nosotros..” (Profesional Servicio País 2016, Zona Sur)

Es importante también mencionar que la realización de estas capacitaciones por ámbito no son solo parte del testimonio de estos profesionales, sino que también de directores regionales como el que se presenta a continuación, en donde se afirma la existencia de capacitaciones complementarias o mesas técnicas por ámbitos, en donde se tratan temáticas contingentes y pertinentes para cada territorio. Además, estas instancias sirven para resolver dudas y discutir temáticas que pueden ser transversales de las diferentes intervenciones, como estrategias de metodologías participativas, y particulares del ámbito en el que se está interviniendo.

“Y además tenemos las capacitaciones complementarias o las mesas técnicas por ámbitos. Entonces la capacitación complementaria, por ejemplo, acá en la región el tema indígena es un tema, entonces

juntas a todos nuestros profesionales y abordamos ese tema. O las mesas técnicas de educación, traemos a todos los profesionales vinculados a la educación y vemos no sé, estrategias participativas o aportamos ciertas situaciones.” (Directora Regional, Zona Sur)

Con todo lo anterior, y dado que, según el testimonio de los profesionales, no todos han recibido este tipo de capacitaciones, es posible considerarla como una Buena Práctica identificada, en la medida en que los profesionales sienten que la entrega de conocimientos relacionados con su ámbito de intervención es de gran utilidad para el trabajo que realizan, pues les permite realizar un trabajo más focalizado y tener una visión más exacta de los lineamientos y resultados que se busca obtener.

Por otra parte, es importante mencionar que los profesionales no sólo valoran la entrega de conocimientos técnicos respecto del ámbito educacional, si no también aspectos prácticos relacionados con este mismo ámbito como, por ejemplo, detalles que tengan que ver con el funcionamiento de una escuela sobre todo en el contexto rural, en donde la modalidad unidocente es muy frecuente y por lo general, es ajena a la realidad conocida por los profesionales.

Por otro lado, considerando que los profesionales tienen formaciones de bases distintas y no necesariamente vinculadas al ámbito de la docencia, es normal que desconozcan asuntos relevantes como subvenciones y PME en el contexto rural. Esto último es importante porque el conocimiento de estos aspectos puede potenciar las intervenciones en la medida en que se alinean con los objetivos que tiene el Ministerio de Educación como entidad responsable a nivel nacional del mejoramiento de la educación y el acceso de los estudiantes a mejores oportunidades en el marco del acceso a una educación de calidad. Aquí cabe destacar la intervención de la comuna de Río Claro, en donde el estrecho vínculo con las autoridades como el encargado de educación rural contribuyó a generar instancias de capacitación para los profesionales, en donde se les entregó conocimientos respecto de proyectos y programas disponibles a los que puede postular la comunidad, lo que fue considerando como un gran aporte por el profesional dado que le permitió entregar estas herramientas al establecimiento y a los actores vinculados.

“Mira el año pasado, era cada dos meses, pero este año hemos hecho una solamente y también le hemos mostrado el trabajo a las autoridades, y también como nos pueden ayudar ellos, algo que yo no tenía idea era del MINEDUC, a través de la educación rural tiene un programa que se llama ingles abre puertas, ya yo no lo conocía entonces tu esa información se la bajas a la escuela, que se junten como microcentros y que postulen a ese cachai pa que no se tengan ingles los niños, cosa que tengan ingles los niños.” (Profesional Servicio País 2015-2016, Zona Centro)

Como se plantea dentro de los objetivos que establece la Fundación para todos los ámbitos de intervención, la instalación de un profesional en un territorio debe facilitar a la comunidad el acceso a la estructura de oportunidades, lo que implica que este debe tener el entendimiento suficiente respecto de esa estructura, pues si él no la conoce, es difícil que logre por sus propios medios que la comunidad la interiorice.

“Saber un poco más sobre cómo funcionan el sistema de escuelas rurales, eso habría sido súper importante saberlo ojalá en la primera etapa no sé, en el diagnostico haber tenido una capacitación sobre lo que es una escuela unidocente, lo que es la unidocencia, desde cuánta cantidad de alumnos se necesitan tres profesores, lo que es piso rural en cuanto a temas subvención, todo eso hubiera servido de mucho al igual que el tema de lo que es el PME, la instancia de planificación PI, el PADEM, el contexto educativo actual” (Profesional Servicio País 2015, Zona Norte)

Ahora bien, debido a que no todos los profesionales parten de la misma base, algunos profesionales identifican diferencias entre compañeros, sobre todo en aquellos aspectos relacionados con el ámbito de educación y respecto de cómo realizar una intervención social.

En la siguiente cita, un profesional de la Zona Austral comenta que la preparación entregada por la Fundación no fue la más adecuada en la medida en que no incorporó temáticas como la vinculación con la comunidad, técnicas participativas, conocimientos de FODA, entre otros, de manera que todos los profesionales, independiente de su formación de origen, lograran una total comprensión de estos aspectos. Desde su perspectiva, esto producía una desnivelación entre los profesionales y dificultaba la forma en que se desenvolvían en el territorio.

“pero yo veo a compañero que igual les cuesta entonces en se tipo de cosas no hubo como una buena preparación, tampoco en los aspectos técnico, como de técnicas participativas tampoco hubo una buena preparación (...) también faltan estos conocimientos técnicos que yo al menos lo tenía, pero mis compañeros no lo tenían (...) quedaban como desnivelados” (Profesional Servicio País 2016, Zona Austral).

A pesar lo de lo anterior, es importante señalar que la Fundación reconoce que es parte de los objetivos de las capacitaciones nivelar a los profesionales. Para ellos es necesario ir complementando las competencias de cada profesional, reconociendo que llegan con diversas capacidades y conocimientos vinculados a su área de origen.

De manera general, es posible identificar tres tipos de perfiles de profesionales en el ámbito de educación:

- Primero, están aquellos que se vinculan a la docencia, los cuales, por más que no tengan experiencia, están más familiarizados con funcionamiento de un establecimiento lo que facilita su gestión y sobre todo su relación con la comunidad educativa, en especial, con los docentes.
- En segundo lugar, están aquellos profesionales que tienen relación con el área de las ciencias sociales, los cuales reconocen con mayor facilidad términos técnicos y metodologías utilizadas en una intervención social y además logran entender acerca del funcionamiento de las instituciones vinculadas en los territorios, lo que en algunos casos facilita su relación con ellos, entendiendo que esto depende de otros múltiples factores que no solo tienen que ver con los conocimientos y acciones realizadas por el profesional.
- En tercer lugar, se encuentran lo que se podría llamar como “el resto de los profesionales”, en donde encontramos una amplia gama de profesiones. Según el registro de postulaciones de profesionales en el marco del convenio, un 14% pertenecía al área de administración y comercio, un 12% a salud y un 3% a derecho.¹⁴

Si bien en las intervenciones de educación los profesionales pertenecían mayoritariamente a los primeros dos grupos, los profesionales identificaban que existían diferencias en los conocimientos relacionados al ámbito de educación y al desarrollo de una intervención social. A esto se le suma que los profesionales realizan trabajo en conjunto otros profesionales que intervienen en la misma comuna, pero en diferentes ámbitos, en donde las carreras de origen marcaban la diferencia en los conocimientos que estos tenían respecto de cómo realizar una intervención y aplicar técnicas y metodologías apropiadas.

¹⁴ Primer informe Técnico de Avance Servicio País, Ciclo 2016-2017, Convenio FSP-MINEDUC.

La siguiente cita refleja que los actores institucionales de la Fundación reconocen la diversidad de profesionales con los que trabajan y la necesidad de capacitarlos para que todos logren adquirir las competencias necesarias para el desarrollo y éxito de una intervención social.

“Además pensando también que otro elemento que nuestros equipos están conformados por distintas disciplinas, son equipos interdisciplinarios. Entonces no sé, por ejemplo, en el caso de ahora, en Lago Ranco uno tiene un trabajador social o un profe o tienes intervenciones que viene un diseñador, un psicólogo. Entonces también ahí hay ciertas cosas que nosotros técnicamente tenemos que ir como dotando de conocimientos nuestros equipos, entonces cobra mucha más relevancia también.” (Directora Regional, Zona Sur).

Finalmente, otra de las brechas identificadas respecto a la preparación de los profesionales, se relaciona con la focalización y la coherencia de estas con las realidades regionales y comunales. Muchos de los profesionales mencionan que las capacitaciones deberían ser actualizadas y acordes a la realidad local de manera que el profesional cuente con un panorama general respecto del territorio a intervenir y las problemáticas que deberá afrontar. En general se cree que esto sería una herramienta de gran utilidad, pues permitiría una mejor llegada al territorio. Incluso, se podría decir que esto es considerado tan importante como entregar los lineamientos que establece la Fundación como objetivos y líneas de acción.

“Incorporaría más información, más actualizada conforme a los territorios puntuales y de alguna manera lo he entendido porque es un territorio, o sea, era una primera intervención quizá no había mucho conocimiento de esos territorios, pero yo creo que eso como especificar más en los territorios, a parte del tema teórico, de digamos de los objetivos la misión que busca la fundación, quizá abocarse más en el territorio puntualmente, aportar más información al respecto” (Profesional Servicio País 2015, Zona Norte)

Si bien los aspectos relacionados con los territorios particulares son parte de las capacitaciones entregadas, la crítica es que deberían ser aún más específicos y actualizados, para constituir una herramienta real para el desarrollo de las intervenciones. Además, a modo de análisis, es posible decir que esto sería un gran aporte para el desarrollo de intervenciones en su segundo año de ejecución, en donde por diseño, se plantea que el profesional nuevo desarrolle un proceso de diagnóstico tan extenso como el realizado por el profesional en el primer año. En ese sentido, contar con esta información actualizada respecto de los territorios, facilitaría el proceso de diagnóstico, entendiendo que en la mayoría de los casos las problemáticas continúan siendo las mismas, o muy parecidas de un año a otro.

Por último, con el fin de esquematizar el proceso de preparación de los profesionales a continuación se exponen las diferentes instancias por cada uno de los ciclos y etapas en las que se realizan.

Estas se dividen en instancias de **impacto directo**, las cuales generan espacios de encuentro y aprendizaje para los profesionales en los ámbitos de intervención específicos. Entre ellas se encuentran:

- **Acompañamiento del jefe territorial:** Esta instancia se da de manera constante a lo largo de los dos ciclos y considera la comunicación al menos semanal con el profesional. Si bien hay que reconocer que la cercanía entre estos dos actores varía entre una intervención y otra, se

puede decir que son instancias muy bien valoradas, aunque es frecuente escuchar de parte de los profesionales que deberían ser más frecuentes.

- **Mesas técnicas:** Estas constituyen un espacio de reflexión entre los profesionales del mismo ámbito. Consideran la participación de especialistas, contrapartes regionales y nacional, además, se pueden realizar entre dos o más regiones en torno a un ámbito o problemática. De manera general, los profesionales consideran que estas instancias son sumamente provechosas pues permiten aclarar dudas generales sobre las intervenciones y particulares sobre el ámbito de intervención.

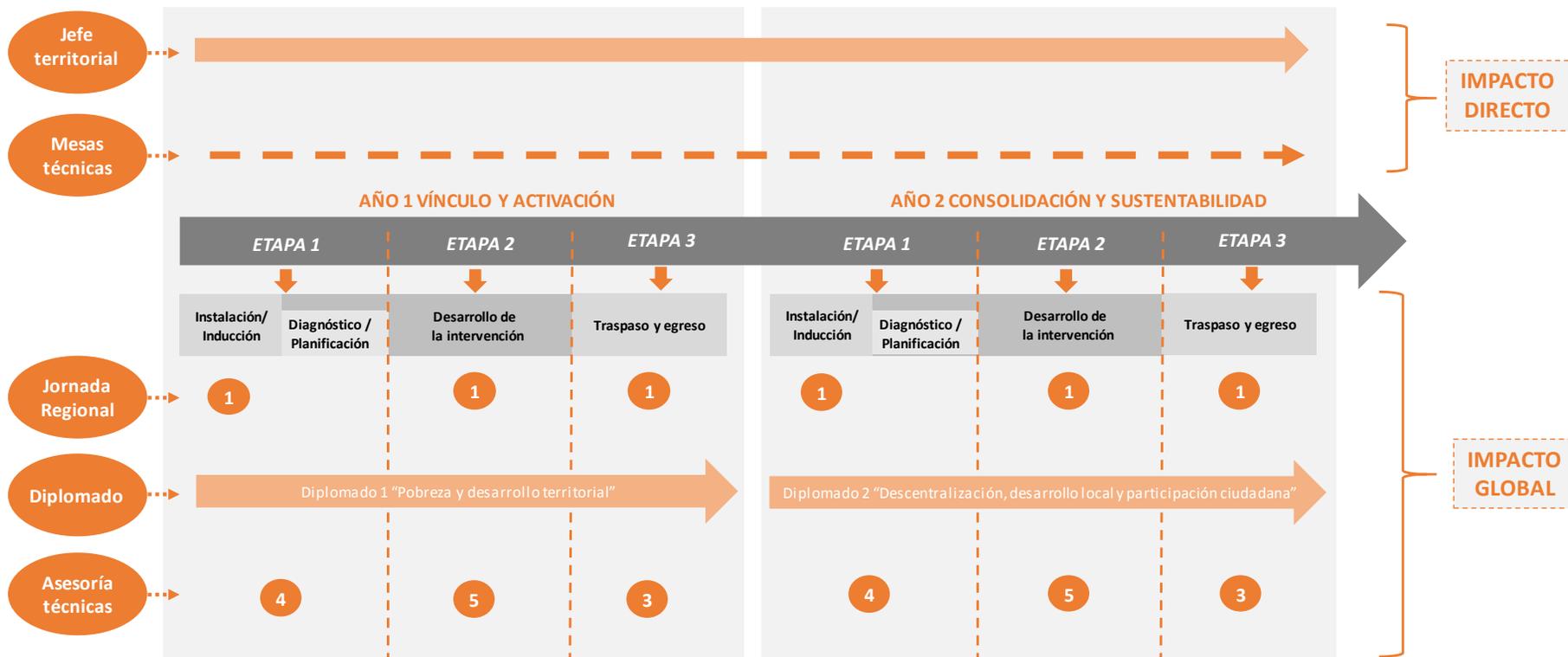
Es importante destacar que ambas instancias parecen funcionar bajo una lógica voluntaria, por lo cual depende de la disposición de los encargados de realizarla (a nivel de direcciones regionales y de parte de los mismos jefes territoriales). Esto es preocupante considerando que ambas son instancias en donde se trabaja temáticas específicas del ámbito de intervención, que fue una de las recomendaciones más frecuentes entre los profesionales.

Por otro lado, se encuentran las instancias de **impacto global**, las cuales son transversales para los profesionales de todos los ámbitos:

- **Jornadas regionales:** Estas instancias de encuentro entre los profesionales de cada intervención de todos los ámbitos se realizan en cada una de las etapas por año, una introductoria, una intermedia y una de cierre. Aquí se reúnen todos los actores de las diferentes intervenciones de distintos ámbitos que pertenecen a una misma región.
- **Diplomado:** El diplomado es un aspecto ampliamente valorado, sobre todo porque es visto como un beneficio entregado gratuitamente por la Fundación que contribuye a la formación profesional. Sin embargo, existen críticas al respecto pues los profesionales afirman que los contenidos no siempre están alineados con su experiencia en el territorio.
- **Asesoría técnica:** Estas son instancias a cargo del Jefe territorial, el cual reúne de manera mensual a los diferentes profesionales que intervienen en el mismo territorio. Es decir, es una instancia multidisciplinaria y es valorada por su pertenencia territorial.

Lo anterior, se ilustra en el siguiente esquema:

PREPARACIÓN DE LOS PROFESIONALES: INSTANCIAS DE FORMACIÓN



3.5. ELEMENTOS FACILITADORES Y DE RIESGO

||| Elementos de riesgos

Entre los elementos de riesgos, es posible observar lo siguiente:

Convenio FUSUPO-Municipalidad

- El **convenio** establecido entre el **municipio y la FUSUPO** a partir del cual se definen los compromisos de cada institución en el marco de cada intervención, **no está asegurando** en algunos casos que los municipios cumplan efectivamente con los **compromisos** aquí estipulados, al margen de que establezca obligatoriedad en la colaboración en ítems como transporte, infraestructura, etc. Sobre todo, el tema de la locomoción y del alojamiento de los profesionales han significado un riesgo para las intervenciones, dado que normalmente se desarrollan en localidades aisladas con muy baja conectividad, y donde los recursos municipales pueden ser la única segura forma de acceder a estas. Al parecer, el convenio establecido entre ambas partes abre espacios para el incumplimiento de estos compromisos, por lo que se requiere de mayor precisión y especificación en este aspecto; o en su defecto, en el caso que se identifiquen problemas dentro de este ámbito, es necesario que los jefes territoriales o incluso el director regional puedan sentarse con los actores políticos y estratégicos de la municipalidad, con el propósito de restablecer los compromisos estipulados en el convenio; una buena estrategia para reposicionar la intervención dentro de este contexto, es dar cuenta de los logros obtenidos en el territorio, para dar cuenta de las potencialidades de dar un apoyo más activo al trabajo realizado.

Formación de los profesionales

- Dentro del ámbito de las **estrategias de preparación y apresto** de los **profesionales**, en general se reconoce que entrega buenas herramientas a nivel teórico; sin embargo, aparece en el discurso de algunos entrevistados la necesidad de **aterrizarlo** más a las **particularidades territoriales** y enfocar la entrega de herramientas en función de dichas particularidades; al parecer, cuán enfocada esté la formación hacia las particularidades de cada territorio depende de la estrategia definida por cada dirección regional, y de las alianzas construidas con otros actores relevantes en el territorio. Ligado a lo anterior, algunos profesionales declararon que la preparación recibida, al ser transversal a todos los ámbitos de intervención, era **más débil** en la entrega de herramientas específicas para el **ámbito educacional**, por ejemplo, la estructura organizacional de los distintos tipos de escuelas (uni o pluridocentes), y su dinámica administrativa y de gestión (actores relevantes, instancias de reunión y coordinación de los establecimientos), que sin ser temas específicamente pedagógicos pueden ayudar a los profesionales para la instalación y acoplamiento de las intervenciones con la dinámica operativa de los establecimientos. Por ejemplo, si se trabajara en establecimientos uni o pluridocentes, si se trata de profesionales de las ciencias sociales o de otros ámbitos del conocimiento, si en el territorio hay otros ámbitos de intervención FUSUPO operando, si la localidad tiene una historia de trabajo previa a nivel de intervención.

- Dentro de este mismo aspecto, algunos profesionales también hicieron referencia a que el **diplomado** entregado resulta ser un poco **extemporáneo a la dinámica de las intervenciones**, en términos de no ir en sincronía con las etapas de la intervención, ya que las herramientas que entrega no alcanzarían a ser utilizadas por los profesionales en las etapas en que eventualmente podrían ser de mayor utilidad. Al margen de que cada intervención tiene sus propios tiempos y particularidades, sería positivo para las intervenciones generar un mayor acoplamiento entre las etapas definidas para implementación, y los contenidos que en paralelo van siendo entregados en el diplomado, de manera que los profesionales puedan rentabilizar lo más posible los contenidos recibidos a favor de la calidad del trabajo desarrollado en las localidades.

Rol de los profesionales

- No se observa en los profesionales un **conocimiento adecuado del mapa de oportunidades a nivel local**, ni como parte de su proceso de formación ni como parte del ejercicio diagnóstico inicial. Por ejemplo, conocer en detalle cuáles son los fondos públicos y privados a los que se podría acceder desde la intervención tanto a nivel regional como nacional, no solo permitiría potenciar la intervención en la medida que podría aumentar en calidad y cantidad el desarrollo de proyectos definidos en el PTI, sino que el traspaso de este mapa a los actores locales más cercanos y empoderados por la intervención, aparece como un factor relevante para la sustentabilidad de las distintas iniciativas desarrolladas en el territorio.
- Otro riesgo observado es el **alto nivel de rotación de los profesionales en algunos territorios**, más allá del ciclo bianual definido. Esto les resta potencia a las intervenciones, ya sea porque la rotación ha sido consecuencia de problemas con el proceso en el terreno y la relación con los actores claves del territorio, o porque desde otras instituciones los invitan a cumplir funciones dentro del territorio, dado que su ámbito profesional es requerido dentro de esta estructura. Es evidente que en estos territorios, donde la falta de profesionales y de especialidades técnicas es un problema para las instituciones, la llegada de estos profesionales es una posibilidad real de poder suplir estos déficits. Aunque dadas estas condiciones, esto es en alguna medida inevitable, el conocimiento que tiene la Fundación de los territorios le permitiría proyectar estos escenarios en términos de donde es mayor la probabilidad de rotación, y gestionar esta situación definiendo planes de contingencia, instalando perfiles profesionales que tengan menos déficit en el territorio, etc., con el propósito de disminuir la probabilidad de que sean requeridos para otras funciones.
- Relacionado con lo anterior, otro de los riesgos observados es la solicitud desde la entidad municipal para que los **profesionales desarrollen actividades dentro de su ámbito profesional**, especialmente en aquellas especialidades donde las comunas muestran mayores carencias. Profesiones como la arquitectura, psicología, terapia ocupacional, docencia, destacan por ser de alta necesidad en algunos territorios, lo que hace difícil controlar que algunos actores municipales soliciten a los profesionales que cuentan con esta formación, que dentro de sus actividades puedan desempeñarse también en su área. Esto representa el riesgo de que se desvíen de sus actividades como gestores de la intervención (lo que no se relaciona necesariamente con su ámbito profesional), además del riesgo asociado a que asuman responsabilidades y tomen decisiones desde su especialidad profesional, tomando en consideración su baja experiencia. Al respecto, es relevante que

se pueda trabajar comunicacionalmente este tema de manera adecuada, porque para los actores territoriales es “incomprensible” que habiendo tantos déficits en las localidades que ciertos perfiles profesionales podrían ayudar a paliar, estos sean “subaprovechados”, generando una distancia importante a nivel de expectativas, entre las funciones que los profesionales van a desarrollar a los territorios, y las que estos actores “esperan” que vayan a desarrollar. Esto finalmente también impacta sobre el nivel de legitimación y posicionamiento de las intervenciones a nivel local, en términos de que quedaría la sensación de que los profesionales no vendrían a resolver las necesidades “más inmediatas y apremiantes” de los territorios, teniendo las competencias para hacerlo. En consecuencia, es clave que se comunique de manera adecuada e idealmente con antelación a su llegada, cuáles son las funciones que estos profesionales desempeñarán, y qué es lo que justifica que no se desempeñen como profesionales de un área específica, para que la comunidad pueda entender que no se trata de una decisión arbitraria y alejada de sus necesidades.

Rol de la comunidad

- Un riesgo transversal observado en las intervenciones es la **baja participación de la comunidad** en el desarrollo de las intervenciones. En general, la participación de la comunidad tiende a ser más bien selectiva, y se remite principalmente a actores más empoderados y que tienen experiencia de participación y que destacan como líderes sociales en las localidades. Dentro de este contexto, es relevante que la gente pueda reconocer en las actividades definidas en los PTI la satisfacción de las necesidades educativas de su localidad; en este sentido, es clave que los diagnósticos puedan ser lo más participativos posible, dado que es una instancia en que se levantan las necesidades desde la misma comunidad. Esto no es irrelevante ya que al margen de que en algunas localidades el capital participativo es muy bajo lo que hace difícil levantar las inquietudes de la comunidad, fue posible observar algunas intervenciones donde los diagnósticos fueron construidos con un bajo componente participativo, a partir principalmente de datos secundarios, o desde la visión de actores institucionales. Diagnósticos con un mayor componente participativo, compromete la participación la comunidad desde una fase temprana de la intervención.
- Complementariamente al riesgo anterior, aparece el riesgo asociado a cuando los **padres viven lejos de los establecimientos** (como en la modalidad de internado), o cuando su **dinámica laboral** les impide tener una relación más activa con el establecimiento educacional de sus hijos; una situación similar se observa cuando por razones culturales el tejido social de las localidades es muy débil, con padres con muy pocas habilidades sociales y con pocas prácticas de colaboración. Estos escenarios dificultan su participación en las actividades definidas en las intervenciones, por lo que en estos escenarios contar con una comunidad educativa empoderada y participativa es más complejo; este es un tema clave a identificar a nivel de diagnóstico, y se deben definir los planes de trabajo tomando este escenario como base de las intervenciones.

Rol de otros actores claves y stakeholders

- Otro riesgo relevante remite al rol desempeñado por los **microcentros** en el marco de la intervención. Aunque en el diseño de la metodología de intervención aparecen como una entidad clave para activar el trabajo en los distintos territorios, en la práctica se ha observado que el papel efectivamente desempeñado ha sido muy alejado de estas



expectativas iniciales. A partir de la información levantada en terreno, se aprecia que dentro de la visión de varios actores, los microcentros aparecen como una entidad sobre intervenida, en cuanto aparece como la “bajada ideal” al territorio de varias ofertas programáticas; además, constituye una unidad cuyo foco de trabajo es de tipo técnico pedagógico, lo que no necesariamente se alinea con el perfil de las actividades desarrolladas en las intervenciones que tienen un perfil más bien complementario. En tercer lugar, se hace referencia a que en los microcentros no solo están los profesores de los establecimientos que participan de las intervenciones, sino que también los docentes de otros establecimientos, por lo que llegar con las intervenciones a este espacio podría significar una interrupción en el trabajo de esta entidad, en cuanto se traduciría en separar a los docentes relacionados con las intervenciones del resto del grupo para trabajar temas específicos del trabajo desarrollado en las localidades.

- Otro de los riesgos observados tiene que ver con el **nivel de compromiso de las contrapartes municipales**. En la práctica, se ha observado que este ha sido relativo, y va desde un alto nivel de compromiso e involucramiento con las intervenciones, a un conocimiento e involucramiento casi nulo. En la práctica, al margen de estos matices las intervenciones han logrado instalarse y operacionalizarse pese al bajo nivel de involucramiento de este actor; sin embargo, son muchos los factores virtuosos los que emergen al tener una contraparte municipal empoderada de la intervención. Dentro de este contexto, el rol más político que le compete a los directores regionales, y secundariamente a los jefes territoriales es clave para instalar y relevar las potencialidades de las intervenciones en el territorio, para traspasar las barreras del compromiso formal y lograr “entusiasmar” a los actores claves de la institución municipal con los resultados de los proyectos.
- Ligado con lo anterior, otro riesgo observado se relaciona con aquellos escenarios donde la **contraparte municipal no es el DAEM o un miembro de esta dirección**, ya que los problemas observados en el punto anterior tienden a hacerse más complejos. Cuando la contraparte pertenece a una unidad no directamente relacionada con la educación, su rol suele ser puramente formal y su apoyo a la intervención tiende a ser aún más bajo.
- Otro de los elementos relevado como riesgo, es el nivel de **conocimiento e involucramiento** de los encargados de educación rural en las **Secretarías Regionales Ministeriales**. En general y salvo algunas excepciones, se ha observado un bajo nivel de empoderamiento de estos actores respecto de las intervenciones, lo que tiende a invisibilizar la presencia del Ministerio como actor relevante, quedando abierto en qué medida el trabajo desarrollado en los territorios se alinea con las prioridades y focos estratégicos y técnicos de esta institución. Lo anterior podría estar asociado a la forma en que el convenio baja desde el nivel central del Ministerio a las Secretarías regionales, y la prioridad que se le otorga al convenio en el marco de la diversidad de políticas públicas que se implementan a nivel territorial desde estas unidades.

Horizonte temporal de las intervenciones

- El **horizonte temporal** del convenio se puede constituir un factor de riesgo de la intervención, en relación a dos ámbitos específicos:



- La definición de los tiempos para las fases que componen cada ciclo anual pueden constituir un riesgo en la medida que los plazos para el levantamiento del diagnóstico (que puede durar hasta cuatro meses) y la construcción del PTI, le restan tiempo al proceso de implementación del plan. En algunas intervenciones fue posible observar que la intervención empezó a desarrollarse recién en la última fase del año, lo que ya es complejo por sí solo, sin tomar en consideración que las instituciones educativas en esta fecha están en proceso de cierre del año escolar por lo que es más complejo contar con su colaboración e instalar actividades complementarias. Tampoco hace tanto sentido que el segundo año se tenga considerado 4 meses nuevamente para el diagnóstico, porque ya fue construido el primer año (al margen que deba hacerse una evaluación de este instrumento y del PTI, a la luz de la experiencia recogida el primer año); dado que el segundo año representa la continuidad de un trabajo, debe enfocarse en seguir con la implementación del PTI.
- Los ciclos bianuales de las intervenciones tienden a despotenciar sus efectos en la medida que desde los distintos actores instalados en el territorio, el cambio de profesional puede significar un “empezar de cero” en el proceso, ya que impide capitalizar el capital social adquirido por el profesional durante el primer año de la intervención, y la llegada de un nuevo profesional que debe volver a posicionarse en la comunidad y que muchas veces debe luchar contra “la sombra” del primero. Al margen de que son muchos los factores que pudiesen jugar en contra de que los profesionales puedan quedarse durante dos años en el territorio (la propia voluntad de los profesionales, las ofertas laborales que empiezan a aparecer para que desempeñen otras labores en el territorio), una alternativa es que comunicacionalmente se planteen como dos intervenciones, para que los actores en el territorio puedan asumir y construir sus expectativas en función de los cambios que implica el segundo año en el territorio. Por lo pronto, el trabajo en terreno permitió observar que entre un año y otro no son pocos los cambios en términos de las actividades a desarrollar, las escuelas intervenidas, etc.

Proyectos financiados con recursos MINEDUC

- Otro de los riesgos observados dice relación con cuáles son los ámbitos en los que pueden ser invertidos los **recursos MINEDUC** asociados a los **proyectos**. Fue posible identificar que en los profesionales no existiría total claridad de cuáles son estos ítems específicos, lo que los llevaba a diseñar proyectos que podían ser de alto impacto en la comunidad, pero inviables desde el punto de vista administrativo, dado que no pasaban el proceso de revisión realizado por MINEDUC para la aprobación de los proyectos y el traspaso de los recursos. Esto era especialmente negativo para aquellas intervenciones donde los proyectos eran socializados en la comunidad antes de ser aprobados, o donde los proyectos surgían directamente de inquietudes o necesidades levantadas desde la comunidad, ya que generaba decepción entre quienes esperaban su implementación. Al respecto, es relevante que los profesionales tengan claridad de estos aspectos antes de la intervención para evitar estos problemas, por lo que el espacio ideal para realizar esta inducción sería en el proceso formativo previo antes de que los profesionales se instalen en los territorios. Dentro de este contexto, sería relevante establecer alianzas estratégicas con las secretarías regionales, en cuanto serían los actores más idóneos para traspasar estos contenidos a los profesionales,

junto con otros elementos de interés para el desarrollo de las intervenciones, por ejemplo, la existencia de otros fondos y herramientas que forman parte del mapa de oportunidades a nivel local.

- Es posible apreciar una **mayor visibilidad** del **proyecto** financiado por **MINEDUC** respecto de las demás actividades incorporadas en los PTI. En varias de las intervenciones se observó que este proyecto era la actividad principalmente conocida por la comunidad, incluso era reconocida como “la intervención”, haciendo invisibles las demás actividades planificadas, cuya importancia en términos del cumplimiento de los objetivos de la intervención también es clave. Esto podría ser un dinamizador en la medida que este proyecto funcione como ancla para motivar la participación de la comunidad en las demás actividades; sin embargo, lo que se observa hoy es que su visibilidad tiende a opacar el resto de la planificación definida en el PTI, cuya relevancia puede ser tanto más relevante en términos del logro de los objetivos de cada intervención.

Impacto sobre las prácticas pedagógicas

- Un riesgo observado a nivel de diseño de la intervención es que **no hay total claridad**, especialmente entre los actores territoriales, en qué medida las intervenciones buscan **impactar a nivel de práctica pedagógicas**, y en qué medida los profesionales deben trabajar apoyando directamente el trabajo “dentro de la sala de clases”. Esto genera desajustes a nivel de expectativas entre los actores involucrados, lo que eventualmente los podría llevar a perder la motivación por participar en las actividades de la intervención en la medida que no se ajustan con éstas; el caso del docente de Putre es paradigmático en este sentido, dado que su poca colaboración e involucramiento con la intervención pasaba en gran medida por las expectativas de que los profesionales fueran a apoyarlo directamente en su trabajo pedagógico. Es relevante entonces que los jefes territoriales puedan hacer una suerte de “preparación del terreno” para la llegada de la intervención, reuniéndose con los actores claves del territorio antes de la llegada de los profesionales, y de los cuáles se espera un rol activo para el éxito del trabajo, con el propósito de explicarles a nivel general cuál será el trabajo a desarrollar, los objetivos asociados, y así no generar sobre expectativas respecto de cuáles serán los alcances de la intervención y del trabajo de los profesionales.

Sustentabilidad

- A nivel de **sustentabilidad**, uno de los riesgos importantes observados es que los actores territoriales **desconocen cuál es horizonte temporal de las intervenciones**; específicamente, se observa un desconocimiento en relación a que éstas se extienden por un plazo de dos años, período después del cual los profesionales cierran su gestión para este ámbito específico en la localidad. Indirectamente este hallazgo lo que muestra es que la **sustentabilidad** de las intervenciones no se está gestionando adecuadamente, ya que si los actores del territorio desconocen cuándo es el cierre de la intervención, podría ser expresión de que no hay un “traspaso” a la comunidad educativa, para dar continuidad a las principales actividades que la constituyen, y seguir potenciando los capitales construidos a partir de estas. En este sentido, surge la necesidad de dar más fuerza en la planificación de las intervenciones a la fase de cierre, con la especificación de las actividades claves para este proceso y con una estrategia clara de traspaso tendiente a dar sustentabilidad al trabajo realizado. Para esto es clave que se identifique cuáles son los actores claves de la comunidad a los cuales se hará el “traspaso”, y es clave también que a estos actores se les

pueda traspasar el mapa de oportunidades a nivel local para que puedan contar con los recursos sociales y económicos potenciales a partir de los cuales se puede dar continuidad al trabajo iniciado en la intervención.

||| Elementos Dinamizadores

Entre los elementos dinamizadores es posible observar lo siguiente:

Selección de profesionales

- Uno de los elementos a destacar como factor dinamizador o buena práctica, es el proceso de selección que realiza FUSUPO de los profesionales. En general, la calidad profesional de los jóvenes que forman parte del programa es adecuada, los perfiles que llegan son dinámicos y proactivos.

Formación de los profesionales

- El proceso de levantamiento de información permitió identificar experiencias en que profesionales de la **Secretaría Regional de Educación apoyaron el proceso formativo de los profesionales** en su región, lo que aparte de fortalecer la relación entre FUSUPO y MINEDUC a nivel local, permitía entregarle al proceso formativo un sello particular en la medida que se incorporaban aspectos específicos sobre el tema educativo, relevando las prioridades ministeriales para el trabajo a desarrollar posteriormente en las diversas localidades de la región.
- Las **mesas técnicas** fueron un recurso altamente valorado por los profesionales, en la medida que les permitió compartir experiencias con profesionales de distintas regiones, de su propio ámbito de intervención, y se establecieron redes de cooperación más allá del ámbito exclusivo de la localidad en la que los profesionales estaban instalados. Estos espacios constituyen un lugar de reflexión para profesionales del mismo ámbito, e incluyen la participación de especialistas, contrapartes a nivel nacional y nacional, además, se pueden realizar entre dos o más regiones en torno a un ámbito o problemática. Esta instancia de trabajo fue altamente valorada por los profesionales en cuanto constituyó un espacio para profundizar conocimientos y compartir experiencias dentro del mismo ámbito, lo que es especialmente relevante en cuanto existe la percepción entre los profesionales de que las instancias de formación y de retroalimentación son mayoritariamente transversales e involucran los distintos ámbitos de intervención de FUSUPO. Esta valoración es especialmente patente en aquellos profesionales cuya formación no está ligada a temas de educación o de temas sociales. En consecuencia, y dado que el proceso de levantamiento de información permitió constatar que la realización de estas actividades no fue estándar entre las distintas regiones, sería relevante darles mayor fuerza y asegurar que puedan realizarse de manera transversal en todos los territorios donde la Fundación tiene presencia a partir de este ámbito de intervención.
- Otro elemento tipificado como elemento dinamizador en el proceso formativo de los profesionales, fue la entrega de **contenidos e información específica de las comunas y localidades** en las que les tocará desarrollar su intervención. Esto fue especialmente

valorado por estos actores en la medida que se les entregaba información relevante relativa al lugar donde desarrollarían su trabajo, más allá de los elementos transversales y genéricos entregados en la formación que entrega la Fundación.

- En general, los actores territoriales (incluyendo los municipios) reconocen en los profesionales, habilidades para generar recursos adicionales. Se releva un potencial generador de proyectos que les permitan activar fuentes alternativas de fondos, en algunos casos más allá del propio MINEDUC. En síntesis, se valoraba su capacidad de gestionar recursos y proyectos.
- Otro elemento que destaca de la experiencia Servicio País como instancia de formación, es que los jóvenes **profesionales salen potenciados de la experiencia**. En este sentido, el hecho de que las intervenciones se desarrollen en dos períodos con profesionales distintos, si bien puede jugar en contra del desarrollo de las intervenciones, es positivo desde el punto de vista formativo porque permite aumentar la cantidad de profesionales formados en la experiencia Servicio País. Dentro de este contexto, uno de los mayores aprendizajes observados es en términos del desarrollo de habilidades sociales (comunicación, trabajo en equipo, tolerancia, etc.), elementos claves para el desarrollo de intervenciones sociales. Dentro de este contexto, el relacionamiento con diversos actores sociales es valorada como instancia formadora.
- Otro dinamizador y buena práctica dentro de las instancias de formación de los profesionales, es la **relación con profesionales de otros ámbitos**, en cuanto se produce una retroalimentación positiva de distintas dinámicas de trabajo, formas de leer y resolver problemas, etc.
- La **relación** que se da entre los **profesionales y los encargados territoriales**, también se releva como un elemento dinamizador desde el punto de vista formativo, en cuanto estos han sido capaces de traspasar su experiencia de trabajo en los distintos territorios a los profesionales, traspaso que también tienen un componente formativo importante.
- El **diplomado** también aparece como factor dinamizador, en cuanto los profesionales tenían la visión de que estaba bien armado, permitía aclarar distintos aspectos de una intervención social. Se valoraba que a nivel de contenidos fuera ordenado, que no se concentrara exclusivamente en la entrega de elementos teóricos, dándoles una visión más sistémica y holística en terreno a los profesionales.

Rol del docente

- La presencia de un **docente empoderado** y con alto capital social como contraparte de los profesionales en los territorios dinamiza las intervenciones, en cuanto facilita la validación del profesional y de la intervención frente a la comunidad educativa, además que constituye un aporte en el desarrollo de las distintas actividades planificadas, apoyando en la definición de un diagnóstico que recoja efectivamente las necesidades de la comunidad y en la definición de cuáles son los proyectos que eventualmente podrían responder de mejor manera a éstas. Adicionalmente, un profesor con alto capital social y alineado con el desarrollo de la intervención dinamiza la participación de la comunidad educativa en las



actividades de la intervención, uno de los temas más complejos en el desarrollo de las intervenciones.

- Por su parte, la relación de los profesores con las intervenciones también constituyó un elemento dinamizador para su trabajo pedagógico, en cuanto les permitió **adquirir nuevas herramientas** desde el punto de vista de su relacionamiento con los alumnos y la comunidad, incorporando un componente participativo a su trabajo, y contribuyendo a su vez a instalar estas prácticas en las localidades, relevando lógicas de colaboración, construcción de consensos, etc. Algunos profesores demostraron especial interés por herramientas como los mapas de actores, y algunas técnicas de planificación como el árbol de problemas, en cuanto les permitió mirar su relacionamiento con el entorno desde otro espacio, e incorporar otras técnicas para hacer planificación. La utilización de nuevas herramientas fue especialmente visible en escenarios con interculturalidad, quizás porque es en estos escenarios donde el relacionamiento con la comunidad adquiere valor y relevancia.

Rol de las organizaciones de base

- Cuando la intervención logra convocar y comprometer la **participación de las organizaciones de base** del territorio (centros de padres y apoderados, sindicatos, etc.), esta se fortalece de manera importante, y logra un mayor nivel de posicionamiento en la medida que logra apalancarse del capital social de estas organizaciones, facilitando su legitimación en la comunidad educativa y dinamizando el potencial de participación de la comunidad, uno de los aspectos críticos en el desarrollo de las intervenciones. Al mismo tiempo, se observa en las organizaciones participantes un efecto dinamizador, en la medida que van adquiriendo conciencia de que los proyectos bien organizados pueden resultar, y de que las iniciativas desarrolladas pueden tener algún nivel de sostenibilidad, sobre todo si cuentan con respaldo institucional.
- Otro factor dinamizador del rol de las organizaciones de base es el **factor intercultural**. En general, fue posible observar que en estos escenarios existía un “germen participativo” más visible, y un mayor desarrollo de capitales que favorecen el desarrollo del trabajo con la comunidad y sus organizaciones.

Rol del voluntariado en las intervenciones

- Dentro de los actores FUSUPO que participaron de las intervenciones, un elemento dinamizador cuya inclusión fue una buena práctica en el desarrollo de las intervenciones, fueron los voluntariados. Esto porque han entregado nuevos servicios que potencian el trabajo de los establecimientos y los hacen más atractivos frente a la comunidad (por ejemplo, con talleres de inglés, dinámicas grupales, etc.). Al mismo tiempo, estas experiencias tienen un componente formativo importante para los voluntarios, que los potencia como futuros profesionales.

Tipo de establecimiento

- Las intervenciones parecen tener un mayor nivel de consolidación en las **escuelas unidocentes**, ya que por un lado permite focalizar la coordinación y retroalimentación en un solo profesor lo que facilita el trabajo al profesional; por otro lado, el menor volumen de alumnos permite una intervención más focalizada y que puede tener mayor visibilidad en la

comunidad educativa que configura el entorno de la escuela. Por el contrario, en las escuelas pluridocentes los esfuerzos para convocar y movilizar a la organización escolar podrían ser más complejos. En este sentido, es necesario considerar en el proceso de preparación a los profesionales algunos matices en función del tipo de establecimiento que será parte de la intervención, ya que las estrategias a desplegar también son distintas.

Reportabilidad como forma de generar compromiso de stakeholders

- Cuando los profesionales **reportaban periódicamente a sus contrapartes municipales**, a través de un instrumento formal como un informe ejecutivo, lograban un mayor nivel de conocimiento e involucramiento por parte de estos con la intervención, facilitando con esto la dinámica de la relación entre el municipio y la intervención, aumentando a su vez la posibilidad de cumplimiento de los compromisos asumidos por parte de la institución, en la medida que los actores encargados están al tanto de las actividades desarrolladas y el nivel de involucramiento de la comunidad en torno a estas; en este contexto, informar y retroalimentar aparece como una forma de involucrar a los actores institucionales con la intervención.
- Este ejercicio se releva como una buena práctica en cuanto genera un escenario de “transparencia administrativa en la ejecución de la intervención en los territorios”, con un sistema de control de gestión interno eficiente y transparente. En síntesis, cuando los profesionales fueron proactivos en mostrar lo que estaban haciendo a los actores municipales con los que se relacionaban (cierres e hitos claves de la intervención, presentación de resultados, etc.), se fortaleció la relación con estos.

Presencia de FUSUPO en el territorio

- Otro factor dinamizador es la **presencia previa de intervenciones FUSUPO** en el territorio antes de la intervención en el ámbito educativo, en cuanto supone la instalación de capitales previos y un camino avanzado respecto de la legitimación de la intervención entre los actores territoriales que allanan el camino al profesional de educación, en cuanto debe invertir menos tiempo en posicionarse frente a la comunidad toda vez que ya es reconocido como “profesional FUSUPO”.
- Relacionado con lo anterior, un factor dinamizador interesante son las dinámicas de colaboración y sinergias que se observan cuando hay **más de un ámbito de intervención FUSUPO en el territorio trabajando en paralelo**. Esto genera espacios de colaboración y trabajo conjunto entre los profesionales que potencia las distintas intervenciones; por ejemplo, se observó que cuando en el ámbito educación se estaba trabajando con un proyecto de huertos, la capacitación para su construcción y mantención la había hecho un profesional ingeniero forestal de otro ámbito de intervención FUSUPO.
- Otro de los factores dinamizadores de las intervenciones ha sido el trabajo desarrollado por los **jefes territoriales**. En general el análisis de la información levantada ha permitido constatar que se trata de individuos con experiencia, conocedores de las particularidades de los territorios, y que conocen bien tanto los aspectos operativos como políticos asociados a estas intervenciones. Esto les da cierta flexibilidad y capacidad de reacción frente a las particularidades de cada intervención, lo que ha sido un apoyo clave para los profesionales.



3.6. GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA DEL PROGRAMA EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN

A nivel local, se realiza un convenio con todos los municipios de las comunas donde se desarrollan las intervenciones. Con las firmas de estos convenios, se define una contraparte institucional por parte del municipio, una oficina para el trabajo de los profesionales Servicio País y las transferencias de recursos a la Fundación para la instalación de los profesionales en las comunas, entre otros.

Las coordinaciones locales, son las instancias comunales de trabajo conjunto del Municipio con otros actores relevantes del medio local, para abordar las problemáticas de las intervenciones, identificar y priorizar los elementos de estas, evaluar y generar acuerdos y estrategias con el fin de facilitar y asegurar la calidad del Plan de Trabajo de cada intervención.

En la mayoría de los Municipios se establecieron reuniones y coordinaciones con los DEM o DAEM o algunas personas designados por ellos/as para apoyar la implementación de las actividades del Programa.

En este nivel local se mantuvieron las coordinaciones con los Directores/as o encargados/as de las escuelas

||| **Gestión administrativa del Programa**

La gestión administrativa solo es percibida por actores directos, aunque hay referencias en todos los actores, aunque sea esto de manera tangencial.

Directores FSP

Los Directores Regionales tiene relación con la gestión administrativa solo en situaciones de conflicto con MINEDUC en la pertinencia de gasto, aunque es una dimensión no administrativa, la actitud de los Directores es respaldar a los profesionales y jefes territoriales en sus decisiones en torno a la intervención y reportar los niveles de avance y desempeño de las intervenciones a los actores institucionales.

*“Administrativamente lo que vemos nosotros es... principalmente lo que estaba vinculado, de acuerdo a los informes que hacen los profesionales mensualmente para poder ellos, entregarle su remuneración mensual, ósea eso como en lo administrativo, la solicitud, la rendición...”
(Director Regional, zona norte)*

En forma esporádica los directores visitan a los profesionales de terreno, en el entendido que esta función es de los jefes territoriales.

En su relación con las SEREMIAS, se reconocen en general ausentes, pero si en otras intervenciones de la Fundación hay coordinación intersectorial, especialmente en Cultura, ejemplo que a su parecer debe imitarse en otros componentes, por representar una buena práctica.



Jefes territoriales

El jefe territorial es el o la encargado/a de generar el acercamiento entre el profesional y el equipo municipal una vez que el proceso de firma de contrato está hecho. Debido a esto, se ha insistido anteriormente que el jefe territorial debe considerar una planificación del trabajo para presentarlo como propuesta al municipio con el que se trabaja, el jefe territorial es una de las figuras claves desde el punto de vista técnico en conjunto con la propia municipalidad para el éxito del proceso de instalación de la intervención.

En este caso hay funciones de supervisión en terreno, visitas técnicas que son altamente agradecidas por centrar los PTI principalmente en la lógica de intervención de la Fundación. Los jefes territoriales son los encargados de la ejecución financiera de los proyectos MINEDUC, pero deben llevar además un control administrativo de estos proyectos, discutiendo la pertinencia, implementación y sobre todo la sustentabilidad de intervención en la localidad, después del ciclo de 2 años de accionar de la Fundación.

“Más que nada o lo más importante es realizar y acompañar a los profesionales a lo largo de la intervención. Tenemos las instancias de reunión acá en las oficinas de Arica para poder llevar a cabo con cada uno el asesoramiento técnico” (Jefa territorial, zona norte)

Lo que complica el acompañamiento constante en terreno son las distancias y el escaso transporte que existe a Camarones en este caso:

“Dentro de mi labor está acompañar también en terreno, esto se hace difícil de gestionar pensando en todas las intervenciones que tenemos que ver y que cada una tiene sus complejidades en cuanto a poder llegar a ella, a los territorios” (Jefa territorial, zona norte)

Profesionales

La gestión administrativa de los profesionales tiene diferentes focos, reportar los avances en las fases de diagnóstico y PTI y la implementación del PTI. Buena parte de esta última tarea es la implementación del proyecto, ya que deben registrar y administrar la entrega de insumos del proyecto MINEDUC.

Una de las obligaciones que tiene el profesional en el marco del contrato tiene que ver con la reportabilidad de resultados a la fundación mediante una plataforma que exige dar cuenta de aspectos como la cantidad de asistentes a cada actividad, y el cumplimiento de objetivos. Mediante esta información se reportan los resultados a nivel central y luego al propio MINEDUC. Luego están las instancias de construcción técnica con la jefa territorial, en donde debe asistir a reuniones de asesoría.

“El tema de la plataforma, nosotros funcionamos con una plataforma de la fundación a la cual se supone que tiene acceso el ministerio, ahí nosotros vamos subiendo todas las actividades que vamos realizando semana a semana y funciona todo eso con medios de verificación, minutas, listas de asistencia, programa de actividad, fotografía, todo eso se va en caso de ser necesario” (Profesional 2016, zona norte)



“(…) uno tiene que rendirle cuentas al ministerio, no lo tengo que sentir, así como tan encima, pero sí, habían reportes, como cada cierto tiempo, pero entonces lo hacían desde Santiago, por lo que a uno se le exigía, de esa plataforma ellos sacaban la intervención, para informar lo que se estaba haciendo, y luego esos informes esos informes nos los hacían llegar también.” (Profesional 2015, Zona Sur)

Y lo que perjudica o dificulta la gestión administrativa son las condiciones de las localidades rurales, existiendo en algunos casos sólo dos horas de electricidad al día, y es en la noche.

“La falta de electricidad dificulta mucho la tarea administrativa, el subir las cosas a la plataforma, al final uno se lleva harto trabajo para hacer los fines de semana, al final termino haciendo casi todo acá en Arica. Igual hay una ventaja, que es el tema de las escuelas, las escuelas tienen su propia fuente de electricidad, tienen el sistema fotovoltaico, entonces bueno cada vez que se puede, sobre todo después de clases, a veces yo voy a la escuela y hago trabajo administrativo y, pero en realidad cuando uno está ahí de lo que menos se preocupa es de andar subiendo las cosas a las plataformas, uno está preocupado de los niños” (Profesional 2016, zona norte)

Al tenor de las conversaciones con los profesionales un foco administrativo es la gestión del proyecto y otro de menor complejidad administrativa son los talleres con los niño/as. En ambas labores aparece la diada con otro profesional FSP en la localidad de intervención o en la comuna. Estas diadas aparentemente sinergizan mucho el trabajo y, al decir de los profesionales, no les resta focalizarse en sus PTI específicos.

La gestión administrativa tiene un fuerte componente de gestiones intersectoriales en especial con el sector Salud y en menor grado con Fomento Productivo.

SEREMI

En el caso de los SEREMIs, su labor si bien en muchas regiones es ausente y de desinformación en otras se encarga de informar a autoridades acerca de la intervención, sus avances y logros.

“Administrativa mente, me correspondía el año pasado, informar a la autoridad referente al proceso en el que estaba este programa y el cual era las necesidades que se detectaban y cual eran los logros también que se iban alcanzando esa es la parte administrativa netamente tal” (Encargado regional seremi, zona norte)

Actores municipales

Los actores municipales por ser contrapartida del convenio que firman con la Fundación, tiene roles administrativos, especialmente dotación de infraestructura y facilidades e transporte. En estas obligaciones la situación es muy variada, desde dotación de oficinas confortables con equipamiento básico hasta sitios de trabajo en instalaciones de otros fines como espacios en biblioteca. Lo mismo sucede con transporte posiblemente uno de factores más críticos el desempeño de los profesionales, esto debido a que por razones de alojamiento la mayoría de los profesionales no reside en la localidad de intervención, sino en la capital comunal u otra localidad con facilidades de alojamiento. La carencia de transporte municipal diario compromete la productividad del profesional.

Los municipios reconocen que hacen aportes pecuniarios productos del convenio, aunque aluden que el municipio tiene gastos no contemplados en el Convenio, que lo asocian a aporte de insumo o bienes de capital, p.e. bencina, vehículos, horas chofer. Indirectamente insinúan que el Programa les genera costos reales y estos deberían valorizarse y pagarse por parte de la Fundación o MINEDUC.

Resulta discutible la localización funcional de la contrapartida técnica del programa y sus efectos en la gestión administrativa. La contrapartida puede variar desde el Administrador Municipal hasta Asistente de Biblioteca. Esta variedad influye sustantivamente en la jerarquía política de la contrapartida y no es novedoso que en los municipios de contrapartida de mayor jerarquía “todo sea más fácil”.

Profesor encargado

El profesor encargado tiene escaso conocimiento de la gestión administrativa de la intervención. Conoce vagamente que el profesional viaja para compra de insumos con recursos fuera de su ámbito. Sus relaciones administrativas son con el Municipio para recibir apoyos de la SEP y para el PME.

Donde es significativo el rol del docente es en la co gestión del proyecto MINEDUC, porque son motivadores de la comunidad, consiguen colaboración de padres y apoderados y captar recursos del comunidad escolar o empresas aledañas.

||| Gestión financiera del Programa

En general, el recurso disponible y permanente que menciona la encargada es el otorgado por el convenio con el MINEDUC y quienes el tema del financiamiento y su gestión son principalmente miembros de la FUNDACION

“En el convenio se detalla que MINEDUC entrega cierto monto de dinero para trabajar con cada escuela y le indica que cantidad, pero nosotros no administramos eso porque se traspasa fondo directo a servicio país, así que ellos distribuyen, ellos compran” (Encargada regional SEREMI, zona norte)

Directores Regionales

Los Directores Regionales no tienen un rol específico en la gestión financiera del programa, solo hacer saber su molestia por obstáculos puestos por MINEDUC a la pertinencia de algunos gastos de los proyectos. Su insatisfacción proviene de dos vías, uno lo extemporáneo de las observaciones, que se planten en fases avanzadas del proyecto, con una comunidad motivada y después frustrada por la paralización del proyecto y un cambio apresurado para otra actividad. Lo segundo es la falta de comprensión del rechazo de la pertinencia de algunos ítems o su cotización compleja que consume tiempo de los profesionales. La actitud tradicional de los Directores es respaldar a los profesionales y garantizar un flujo oportuno de recursos.

Jefes Territoriales



Los jefes territoriales solo tienen la función, desde el punto de vista financiero, de administrar los fondos de proyecto MINEDUC, recabando información del presupuesto para hacer las cotizaciones. Este rol no les resulta complejo, aunque se hace en estrecha compañía con el profesional FSP, y en la práctica las compras las hace el jefe territorial en la capital regional, no habiendo mayores conflictos en este rol dual. El jefe territorial no tiene ninguna función de captación de recursos externos.

Profesionales

Los profesionales no tienen funciones financieras salvo generar los pedidos de compras a los jefes territoriales, tampoco reciben fondos externos, por reglamentación de la Fundación. Sin embargo, colaboran mucho con el docente encargado para captación de recursos externos. Solo reportan algunas dificultades en pago de traslados, ya que formalmente deberían ser provistos por el municipio y algunas zonas estos traslados pueden tener un alto costo.

Actores municipales

Los actores municipales son la contrapartida del municipio y desde el rol financiero, administran el aporte municipal al convenio, donde la mayor preocupación, es que, bajo su punto de vista, los costos de transporte superan el ítem de financiamiento y la Fundación debe financiar este sobre costo.

Docente encargado

El docente encargado tiene el rol central en la captación de recursos externos. Como funcionario municipal no puede captar recursos propios, pero sí movilizar recursos de comunidad y que centralizan en la Tesorería del CPA. Los recursos captados son iniciativas de recolección de fondos son muy variados como los curantos en la zona sur.

La otra fuente puede ser un mérito compartido de captación de recursos dentro del MINEDUC, como los recursos provisto por el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y la Subvención Escolar Preferencial (SEP), que suplementa muchas actividades del PTI y es vista por docentes y encargados municipales como la fuente de sustentabilidad financiera después del término de la intervención de la FSP.

Los aportes externos vía comunidad escolar pueden ser notables, en un caso excepcional triplicando el monto de financiamiento del proyecto MINEDUC.

Comunidad

La comunidad es un gran proveedor de recursos, desde mano de obra, insumos, hasta recursos económicos canalizados por el CPA. Este entusiasmo se refuerza cuando el proyecto o acción del PTI es valorizado como propio por la comunidad.

4. CONCLUSIONES

4.1. Hallazgos a nivel de resultados obtenidos

Considerando que el propósito fundamental del convenio es generar espacios de convivencia y participación, permitiendo mejorar y potenciar los aprendizajes de estudiantes de escuelas rurales en contextos vulnerables, es fundamental conocer los resultados que han tenido las intervenciones y tener una visión general de cuáles son los mayores aportes y aspectos críticos de las intervenciones.

A NIVEL DE PARTICIPACIÓN

En primer lugar, es importante tener claridad de que la participación es un componente fundamental en el sistema educacional, pues define el ambiente en el que se desarrollan los procesos de aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad la baja participación y el escaso empoderamiento de los actores que componen una comunidad educativa es cada vez más frecuente y en las escuelas rurales el panorama no es muy distinto. Es por esto que, es importante conocer cuáles son los resultados que han obtenido las intervenciones en este aspecto.

En relación a la participación en las intervenciones, se encontraron los siguientes hallazgos:

- a) Para lograr el involucramiento de los distintos actores con la intervención, es fundamental el trabajo que realiza el profesional motivando a los actores. Esto se puede dar tanto en contextos formales de encuentro (como reuniones de apoderados), como en instancias informales (conversaciones casuales fuera de la escuela).
- b) En aquellas intervenciones en donde se obtuvo una participación activa de los actores, se logró la creación o fortalecimiento de entidades dentro de los establecimientos como los centros de alumnos.
- c) Se produce un efecto “bola de nieve” en relación a la participación, pues una vez que se logra llamar la atención de los integrantes de parte de una comunidad educativa, esto logra captar la atención de otros miembros.
- d) La participación de una organización permite fortalecer el proyecto y aumentar las posibilidades de sostenibilidad del mismo, en la medida que se trata de actores con alto capital social y empoderados, los que podrían dar continuidad a las actividades de la intervención una vez cerrado el segundo ciclo.
- e) En aquellos territorios en donde la multiculturalidad es un tema de gran relevancia y en donde los profesionales consideraron este aspecto dentro de su PTI, las redes de apoyo y la participación de la comunidad se dieron de manera más expedita, permitiendo un trabajo en conjunto y consolidando las relaciones.

El desarrollo de la participación escolar está estrechamente vinculado con el sentido de pertenencia que la comunidad educativa tiene con las escuelas, pues si la escuela constituye un espacio con el cual las personas construyen identidad, estos tendrán más disposición para participar en los diferentes espacios de encuentro que puedan existir. Los hallazgos en relación al sentido de pertenencia son los siguientes:



- a) Las intervenciones que han logrado un alto grado de participación, han contribuido a que los estudiantes, docentes y apoderados desarrollen un mayor sentido de pertenencia a las escuelas en particular y a sus localidades en general.
- b) En algunos casos, la intervención sirvió para recuperar la escuela como un espacio de encuentro, en donde la identidad territorial fue un elemento clave para generar espacios de confianza y conversación.

Los hallazgos en relación a la participación de padres y apoderados son los siguientes:

- a) La participación de los apoderados, no se dio de igual forma para todas las intervenciones. En la mayoría de los casos, lograr su participación es una de las grandes problemáticas que deben enfrentar los profesionales. Además, factores como la escasez de tiempo por sus ritmos laborales les hace más difícil participar.
- b) Conseguir la participación de estos actores es aún más problemático en contextos como los internados, en donde la distancia con el establecimiento prácticamente imposibilita su participación. En contextos como este, el logro de las intervenciones es comparativamente menor.

Los hallazgos en relación a la participación de los actores municipales son los siguientes:

- a) La participación y compromiso de los DAEM aumenta las posibilidades de que la intervención y sus resultados puedan llegar a tener continuidad una vez que el profesional finalice su ciclo, ya que se logra generar redes de apoyo con actores institucionales, uno de los temas claves para que una comunidad logre su autosuficiencia. Cuando la contrapartida de las intervenciones no recae sobre esta dirección, el nexo y compromiso de la institucionalidad comunal tiende a hacerse aún más débil.
- b) En una proporción mayoritaria de las intervenciones la participación de estos actores fue más bien formal, sin observarse un compromiso efectivo con las intervenciones. En la práctica, vínculos fuertes con la contraparte municipal fue un logro de la intervención antes que una condición de base.
- c) Si bien en algunas intervenciones se han logrado establecer vínculos con los actores municipales, esto depende mucho de la voluntad que tengan y de su percepción respecto al trabajo que se está realizando.

Uno de los aspectos más importantes a la hora de hablar de participación, es la coherencia que existe entre las actividades que se realizan en el marco de la intervención y las necesidades de la comunidad educativa. Los hallazgos más importantes en este aspecto nos muestran que:

- a) La pertinencia de las actividades facilita el involucramiento de los actores y por tanto su participación dentro de las escuelas, pues estos presentan una mayor disposición y motivación. Esto se da sobre todo en intervenciones en donde el diagnóstico levantado fue elaborado participativamente y el PTI fue es coherente con las necesidades identificadas.

- b) En donde se da este panorama, las personas logran un mayor acercamiento y se vinculan en mayor medida con las decisiones que se toman en los establecimientos.

Por último, respecto de la presencia del profesional y el diagnóstico y desarrollo mismo de las intervenciones ha contribuido para:

- a) Cuando la formulación de los proyectos tiene un carácter participativo, donde toda la comunidad es parte de la definición del foco que tendrá cada intervención, la comunidad educativa se sienta más participe y se identifica con lo que sucede dentro de la escuela, ya que han incorporado sus ideas y proyectos dentro de la intervención.
- b) Uno de los facilitadores que se identificó en las intervenciones fue la implementación de los proyectos que eran postulados por la comunidad en conjunto con el profesional y que eran financiados por el MINEDUC, esto atraía la atención de otros actores y generaba confianza pues era posible visualizar resultados concretos. No obstante, estaba el riesgo de que desde la visión de la comunidad la intervención se redujera a esta actividad, invisibilizando las demás iniciativas planificadas.
- c) En relación a problemas como el despoblamiento, si bien no se puede decir que las intervenciones han aportado de manera significativa en el control de esta problemática, sí realiza un aporte de manera indirecta en la medida en que se logra un aumento de la participación, pues generar espacios de interés para los integrantes de la comunidad, permitiendo que estos valoren más su propio territorio.

A NIVEL DE CONVIVENCIA

En relación a la convivencia escolar entendida como un factor clave en los procesos de aprendizaje, a continuación, se exponen los principales resultados que obtuvieron las intervenciones en los estudiantes:

- a) En general se puede decir que las intervenciones lograron la instalación de espacios o instancias que conllevan el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales en los estudiantes.
- b) El impacto más reconocido de la intervención tiene que ver con el desarrollo personal de los estudiantes, donde los profesionales y los actores de la comunidad educativa mencionan cambios de variada índole.
- c) Uno de los logros más reconocidos fue que los estudiantes no sólo mostraron mejoras en el respeto hacia el otro, sino que también desde el respeto por sí mismos. En las distintas intervenciones se han desarrollado instancias donde los estudiantes han aprendido a valorarse a sí mismos.
- d) A lo anterior se le suma un desarrollo de la confianza en sí mismos y por ende una disminución en la timidez.
- e) Si bien existieron matices entre las diferentes intervenciones, los efectos mencionados en los dos puntos anteriores se reconocen prácticamente en todos los establecimientos.
- f) Las actividades desarrolladas en las intervenciones contribuirían al desarrollo de la convivencia escolar, en la medida que abren espacios para una mayor relación entre los

estudiantes, principalmente entre quienes son de distintos cursos, fortaleciendo así las relaciones.

- g) Cuando se producen interacciones con otras escuelas, no sólo se fortalece su personalidad, sino que también les permite abrir sus horizontes de mundo al conocer otras realidades e interactuar más allá del lugar y las personas con las que se vinculan cotidianamente.
- h) Los profesionales concuerdan en que para que los resultados en los estudiantes se sustenten en el tiempo, es necesario continuar trabajando con ellos.

Por otro lado, se identificaron resultados a nivel general de convivencia:

- a) En contextos donde existe alta presencia de población con descendencia de pueblos originarios y donde se desarrollaron proyectos con el componente de la interculturalidad, se pudo identificar una mejora en la auto-valoración de la comunidad.
- b) En aquellas escuelas en donde se incorporó el componente de interculturalidad y aumentó la participación, la escuela logró comenzar a constituirse como un punto de encuentro para los diferentes actores de la comunidad educativa.

A NIVEL COMUNITARIO

Por otro lado, las intervenciones han tenido efectos en relación al fortalecimiento de las comunidades, los cuales se presentan a continuación:

- a) A partir de las intervenciones las comunidades han tenido la oportunidad de concretar proyectos, logrando una revitalización de la escuela como parte de la comunidad. Sin embargo, hay que tener en cuenta que esto tiene matices en función del nivel de participación y el ambiente de convivencia que se haya logrado.
- b) Se destaca el aporte de las intervenciones para lograr la articulación entre todos los actores relevantes dentro de los territorios a partir de un objetivo común. En las intervenciones más exitosas, donde se logró una mayor participación de los diferentes actores, se generaron efectos a nivel de vinculación, ya sea dentro de la escuela, dentro de la familia, o incluso con el resto de la comunidad local.
- c) En las intervenciones menos exitosas, de igual forma se observaron avances. Un ejemplo de esto fue cuando se logró captar la atención de DAEM totalmente distantes de la intervención, quienes mostraron mayor disposición a participar.
- d) Se han construido espacios de colaboración dentro de la comunidad en los cuales se logró la participación de organizaciones sociales, en donde sus propuestas son escuchadas y donde se han ido empoderando del quehacer de las escuelas. Como condición de base para esto, deben existir previamente organizaciones consolidadas en los territorios. Esto se dio sobre todo cuando existían comunidades indígenas organizadas.
- e) Es importante considerar que la temática de la multiculturalidad no fue siempre un eje para las intervenciones, sin embargo, esto no excluyó la participación de comunidades indígenas en las intervenciones.
- f) La entrega de conocimientos a la comunidad respecto de cómo gestionar proyectos y conseguir recursos es una buena práctica pues los acerca a la estructura de oportunidades y contribuye a la continuidad de las intervenciones.

A NIVEL DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS



En relación a las prácticas pedagógicas, se pudo observar que las intervenciones obtuvieron los siguientes resultados:

- a) Este constituye uno de los aspectos más críticos a nivel de resultados, pues los diferentes actores no reconocen con facilidad estos efectos. Algunos incluso no comprenden cómo la intervención puede aportar en esto. Lo anterior, se da sobre todo en los actores municipales.
- b) Un aspecto preocupante según los actores como docentes y actores municipales, es la formación que tienen los profesionales respecto de su cercanía a la pedagogía, pues desde su visión sin estas herramientas, es muy difícil que puedan aportar dentro de este ámbito.
- c) El límite de intervención es la no interferencia en el aula y en el desarrollo normal de los establecimientos; en ese sentido, algunos de los actores no vinculan el aporte que hace el profesional en el área pedagógica.
- d) A pesar de lo anterior, se reconoce que la utilización de metodologías participativas contribuye a los conocimientos de los docentes. Los docentes han podido observar resultados a partir del trabajo con los estudiantes, en donde estos son considerados como agentes activos en su propio proceso de aprendizaje.
- e) La valoración del aprendizaje de nuevas metodologías se da sobre todo en aquellas escuelas uni o bi-docentes, quienes muestran mayor voluntad a recibir todo tipo de ayuda.
- f) En aquellas intervenciones en donde se reconoce que las intervenciones han logrado un aporte en este aspecto, se relaciona con la entrega de material de apoyo, e incluso dando nuevas ideas para que estos puedan aplicarlas.
- g) El perfil de los profesionales FUSUPO es valorado pues se considera que vienen con ideas innovadoras que hoy en día no se encuentran en docentes de mayor edad o con una formación de tipo más tradicional, en donde se prioriza la entrega de conocimientos teóricos a partir de clases expositivas y no bajo una lógica participativa.

4.2. Hallazgos asociados a la preparación de los profesionales

El desarrollo y fortalecimiento de conocimientos, habilidades y aptitudes en los profesionales jóvenes de Servicio País, es uno de los ejes fundamentales en el desarrollo de las intervenciones.

En ese sentido, es importante conocer cómo se ha dado este proceso y cuál es el nivel de satisfacción que tienen los mismos profesionales sobre este aspecto. Para esto, es necesario identificar los componentes más importantes de la preparación de los profesionales los cuales se mencionan a continuación:

- a) **Acompañamiento del jefe territorial:** Esta instancia se da de manera constante a lo largo de los dos ciclos y considera la comunicación al menos semanal con el profesional.
- b) **Mesas técnicas:** Estas constituyen un espacio de reflexión entre los profesionales del mismo ámbito. Consideran la participación de especialistas, contrapartes regionales y nacional, además, se pueden realizar entre dos o más regiones en torno a un ámbito o problemática.

- c) **Jornadas regionales:** Estas instancias de encuentro entre los profesionales de cada intervención de todos los ámbitos se realizan varias veces al año, una introductoria, una intermedia y una de cierre.
- d) **Diplomado:** El diplomado es un aspecto ampliamente valorado, sobre todo porque es visto como un beneficio entregado gratuitamente por la Fundación que contribuye a la formación profesional. Sin embargo, existen críticas de algunos profesionales, en cuanto afirman que los contenidos no siempre están alineados temporalmente con su experiencia en el territorio, es decir, hay contenidos del diplomado que se ven después de que ya han sido aplicados en la intervención.
- e) **Asesoría técnica:** Estas son instancias a cargo del Jefe territorial, el cual reúne de manera mensual a los diferentes profesionales que intervienen en el mismo territorio. Es decir, es una instancia multidisciplinaria y es valorada por su pertenencia territorial.

A NIVEL DE CONOCIMIENTO Y DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

En relación al conocimiento y a la descripción del proceso de preparación de los profesionales, se puede decir lo siguiente:

- a) Rol fundamental del Jefe territorial, el cual es el encargado de resolver todo tipo de inquietudes que tenga el profesional.
- b) En cuanto a la primera inducción de presentación y capacitación, los profesionales destacan como positivo que esta se realice de manera global para todos los profesionales independiente del ámbito, pues esto permite conocerse y generar redes. Esto permite generar trabajo en conjunto, sobre todo entre los profesionales que intervienen en la misma comuna, para así desarrollar actividades en conjunto y complementar sus intervenciones.
- c) Si bien la preparación de los profesionales no es un aspecto que se considere relevante de informar al resto de los actores (actores municipales, encargados de educación rural y docentes), algunos muestran interés y preocupación por conocer cuál es la formación de los profesionales y cuáles son sus conocimientos respecto del ámbito pedagógico, pues las intervenciones se realizan en los establecimientos y por lo tanto tienen contacto directo con los estudiantes. A pesar de no ser un aspecto crítico, transparentar el proceso de preparación permitiría fortalecer la opinión que tienen los diferentes actores respecto de la preparación de los profesionales.

A NIVEL DE PERFIL, CONOCIMIENTOS Y CAPACIDADES ESPERADAS

En relación al perfil, conocimientos y capacidades esperadas de los profesionales, se puede decir lo siguiente:

- a) Respecto del perfil de los profesionales los actores institucionales como los jefes territoriales y los directores regionales, señalan que es necesario considerar que los conocimientos técnicos no siempre son lo más importante en el perfil de los seleccionados, sino que hay

habilidades que se buscan que tienen que ver más bien con la personalidad de los profesionales; específicamente, con habilidades sociales o “blandas”.

- b) Uno de los aspectos más valorados es que los profesionales se sepan desenvolver y hayan logrado adaptarse adecuadamente en el contexto de ruralidad muy complejo.
- c) Es común que al preguntarle a la comunidad educativa acerca de la preparación de los profesionales, estos se inclinen a evaluar su desempeño por la forma de gestionar el desarrollo de la intervención y cómo este se relaciona con los diferentes actores.
- d) Se considera que es útil que los profesionales tengan conocimientos respecto del funcionamiento de una escuela. Esto les permitiría adaptarse de mejor a la realidad en la que están interviniendo y tener un panorama general de las condiciones bajo las cuales se realizará la intervención. En ese sentido, la dinámica administrativa o de gestión de una escuela como organización podría considerarse dentro de la preparación entregada a los profesionales.
- e) Por otro lado, se cree que, dentro de la formación de los profesionales, se les debe contextualizar respecto de la zona que intervendrán. Esto sobre todo considerando que el trabajo se realiza en zonas rurales, en contextos de aislamiento.

A NIVEL DE METODOLOGÍAS UTILIZADAS

En relación a las metodologías utilizadas en la preparación de los profesionales, se puede decir lo siguiente:

- a) Según los actores institucionales de la Fundación, en particular, los directores regionales y los jefes territoriales, las metodologías utilizadas en las capacitaciones entregadas a los profesionales intentan ser innovadoras y participativas.
- b) Los profesionales valoran cuando, en las jornadas de inducción, se realizan contextualizaciones de los territorios, sobre todo considerando que realizan intervenciones en lugares distintos de su ciudad de origen, por lo cual es necesario que estos conozcan aspectos relevantes de contexto. Sin embargo, una de las brechas identificadas respecto a la preparación de los profesionales, es precisamente la focalización y la coherencia de esta con las realidades regionales y comunales. Muchos de los profesionales mencionaron que las capacitaciones deberían ser acordes a la realidad local, que les permita contar con un panorama general respecto del territorio a intervenir y las problemáticas que deberá afrontar antes de comenzar el trabajo en terreno.
- c) Lo anterior, facilita la entrada del profesional a la comunidad en la medida en que él tiene un marco general de actores con los cuales deberá relacionarse para el logro de los objetivos de la intervención.
- d) La metodología de trabajo privilegia el desarrollo de habilidades y la autonomía del profesional.
- e) Las mesas técnicas constituyen instancias de encuentro para los profesionales que pertenecen a los mismos ámbitos de intervención y es por eso que estos espacios son fundamentales para generar instancias de retroalimentación que guíen el trabajo de los profesionales.
- f) En la práctica, las mesas técnicas no siempre se dan periódicamente pues dependen de la disponibilidad de recursos de la Fundación a nivel regional para realizarse.

A NIVEL DE VALORACIÓN Y EVALUACIÓN DEL DIPLOMADO

En relación a la valoración y evaluación del diplomado, se puede decir lo siguiente:

- a) Este es uno de los aspectos más valorados por los profesionales acerca de la formación que se les entrega, pues les permite aprender más acerca de las temáticas abordadas en las intervenciones, en especial, respecto del enfoque promocional con que se trabaja.
- b) Los actores institucionales de la Fundación (directores regionales y jefes territoriales) valoran el diplomado, pues este les permite realizar un mejor trabajo en terreno en la medida en que los contenidos entregados van de manera paralela al desarrollo de las intervenciones. Sin embargo, los profesionales afirman que no siempre se daba esa sincronía entre los contenidos impartidos en el diplomado, con lo que les tocaba afrontar en el territorio.
- c) El diplomado los acerca al enfoque promocional con el que trabaja la Fundación. Según uno de los jefes territoriales entrevistados, esta temática es constantemente abordada a lo largo del proceso formativo. El Diplomado, en conjunto con el resto de las instancias formativas, contribuyen significativamente a que los profesionales comprendan de qué se trata y puedan llevarlo al territorio.
- d) Algunos de los profesionales creen que la modalidad on-line dificulta la realización de trabajos en grupo con profesionales de diferentes regiones. Resulta difícil generar verdadero trabajo en equipo por problemas de distancia y disponibilidad de tiempo, por lo que las actividades realizadas terminan siendo divididas en partes no generando mayor retroalimentación entre profesionales.

A NIVEL DE LOS ASPECTOS CRÍTICOS IDENTIFICADOS

En relación a los aspectos críticos identificados en la preparación de los profesionales, se puede decir lo siguiente:

- a) Si bien los profesionales coinciden en que han participado en diferentes instancias de capacitación, y en que estas son de gran utilidad, recomiendan que estas se realicen de manera más constante. A pesar del contacto que mantienen con los jefes territoriales por diferentes vías, desde su perspectiva estas no son suficientes, pues los profesionales experimentan día a día nuevos desafíos que les plantea el desarrollo mismo de su intervención en el territorio.
- b) Es frecuente que los profesionales recomienden generar instancias mensuales en donde se convoquen a los diferentes profesionales y jefes territoriales, para compartir experiencias y buscar soluciones en conjunto a las dudas y problemáticas que deben enfrentar día a día.
- c) Sin embargo, es importante mencionar que lo anterior no se da en todas las regiones visitadas. Algunos profesionales han mencionado que han recibido capacitación en su ámbito específico de intervención, las cuales son bien valoradas, en cuanto son coherentes con lo que los profesionales viven en el día a día; y además, están alineadas con el contexto nacional.



- d) Adicionalmente, estas instancias son vistas como procesos de retroalimentación no solo entre profesionales, sino que, en el mejor de los casos, también permite que otras personas, como especialistas, o entidades como contrapartes a nivel regional y nacional, participen de estas instancias y contribuyan en la formación, específicamente en su ámbito de intervención.
- e) Los profesionales no sólo valoran la entrega de conocimientos técnicos respecto del ámbito educacional, si no también aspectos prácticos relacionados con este mismo ámbito como, por ejemplo, detalles que tengan que ver con el funcionamiento de una escuela sobre todo en el contexto rural, en donde la modalidad uni-docente es muy frecuente y por lo general, es ajena a la realidad conocida por los profesionales.
- f) Considerando que los profesionales tienen formaciones de bases distintas y que la mayoría no cuenta con experiencia en el trabajo en establecimientos o en el ámbito educacional en general, es normal que desconozcan asuntos relevantes como subvenciones y PME en el contexto rural. Esto último es importante porque el conocimiento de estos aspectos puede potenciar las intervenciones en la medida en que se alinean con los objetivos que tienen
- g) Algunos profesionales identifican diferencias entre compañeros, sobre todo en aquellos aspectos relacionados con el ámbito de educación y respecto de cómo realizar una intervención social.
- h) De manera general, es posible identificar tres tipos de perfiles de profesionales en el ámbito de educación: aquellos que se vinculan a la docencia, aquellos profesionales que tienen relación con el área de las ciencias sociales y otros de distintas profesiones. Si bien en las intervenciones de educación los profesionales pertenecían mayoritariamente a los primeros dos grupos, los profesionales identificaban que existían diferencias importantes dentro de estos ámbitos.

4.3. Hallazgos asociados al nivel de conocimiento

Es importante mencionar que, en primer lugar, solo los actores internos de la Fundación poseen un conocimiento acabado de todas las etapas, destacando el rol de la jefatura territorial como parte técnica del éxito de cada proceso

Un segundo hallazgo es que la mayoría de los actores externos de la Fundación, a excepción de los encargados regionales, identifican el Diagnóstico Participativo y el Plan de Trabajo de Intervención, aunque su nivel de conocimiento es variable. El que posee mayor conocimiento en esta etapa tienden a ser los profesores encargados, luego se encontrarían actores municipales en conjunto con la comunidad escolar.

Un tercer hallazgo es que los procesos de Monitoreo y Evaluación no son visualizados por la mayoría de los actores externos a la Fundación, y cuando son visualizados, su información es muy genérica. Los que tienen mayor conocimiento sobre esta etapa son los actores municipales, le siguen los profesores encargados, con un nivel de conocimiento menor. Sin embargo, este proceso no es visualizado por ninguna comunidad escolar

Un último hallazgo es la mayoría de los actores externos a la Fundación no reconocen el Traspaso como un proceso interno de entrega de un documento formal, pero sí identifican -y de manera

indirecta- la importancia de la transferencia de información que se traspa por la misma comunidad en el territorio.

Respecto de los principales factores que incidieron en los niveles de conocimiento del Programa Servicio País en el ámbito de Educación, son los siguientes:

A) El rol del actor: Cada actor maneja un nivel de contenido del programa que se encuentra estrechamente relacionado con su función en el programa:

- **Los Profesionales Servicio País** son los ejes articuladores y ejecutores de todas las etapas de la intervención y los Jefes Territoriales son los encargados de monitorear y colaborar con el Profesional la intervención. Ambos manejan los detalles del desarrollo de cada proceso. En cambio, los directores regionales asumen un rol político administrativo cuya aproximación a la intervención en el territorio es mínima, y a pesar que tienen un buen manejo de los contenidos sobre el diseño del programa, no indaga en el desarrollo de los procesos en detalle.
- **Los profesores encargados** son los actores articuladores de recursos materiales, humanos y sociales, otorgando espacios dentro de sus propios recintos educacionales, entrando herramientas, convocando a los apoderados y facilitando la comunicación con la contraparte municipal. Debido a esto, los profesores tienden a tener un vasto conocimiento sobre la intervención, pero tienen menores detalles sobre el diseño del programa;
- **Los actores municipales** – de manera similar a los docentes encargados- son actores que facilitan recursos al profesional. No obstante, la distancia y la sobrecarga laboral generan que la contraparte municipal tenga un nivel de conocimiento más distante. Su nivel de conocimiento es medio, tendiendo a tener un mejor manejo sobre el diseño del programa, pero desconociendo los detalles de cada intervención.
- **Las comunidades educativas** tienen la función de participar e involucrarse en la intervención. Al ser los beneficiarios directos de la intervención su conocimiento se vincula directamente con las actividades que se realizan en las escuelas. La información que manejan del programa se encuentra estrechamente ligado con las actividades que realizan el Profesional y tienden a desconocer el detalle del diseño del programa.
- **Los encargados de educación rural regional** son la representación del nivel central en el territorio, sin embargo, sus niveles de conocimiento son escasos. Esto se debe a una débil bajada del convenio por parte del MINEDUC a nivel central.

B) Experiencias Previas: Todos los actores municipales que tienen experiencia previa con el programa suelen tener un nivel de compromiso y satisfacción alta, por lo que su conocimiento es mayor. Considerando esto no es de extrañar que los actores municipales tiendan a mostrarse resistente cuando se inicia las intervenciones y con el transcurso del tiempo observan los resultados y se van involucrando en el proceso.

- C) **Nivel de retroalimentación:** Una comunicación clara es fundamental para el manejo de información de las intervenciones. Es importante mencionar que en todos los casos que se observó un mayor conocimiento sobre el diseño del programa, se encuentran los actores externos a la Fundación que tienen un grado de retroalimentación con la unidad de la Fundación donde se transparentan los lineamientos de la intervención, integrando y generando un mayor involucramiento en la intervención. De manera similar, cuando se potencia la vinculación con contraparte municipal a través de reuniones que definen expectativas en primera instancia y logran visualizar los logros de las intervenciones de cada etapa de la intervención se crea confianza en el programa y satisfacción de sus resultados, que genera en los actores municipales un mayor involucramiento en el desarrollo de las intervenciones. En el caso contrario, cuando no exista una retroalimentación sobre las intervenciones, el nivel de conocimiento tendera a ser bajo. Esto ocurre de manera clara en los encargados de educación rural, cuya bajada desde a nivel Central de MINEDUC es catalogada como ineficiente y debido a ello, desconocen el programa.
- D) **Nivel de participación y compromiso:** Los participantes que tienen mayor nivel de participación y compromiso tienden a poseer mayores detalles sobre la intervención desarrollada. Este punto es de gran relevancia para la comunidad escolar porque son ellos mismos los beneficiarios directos y su participación es uno de los ejes importantes que busca potenciar el programa. Sin embargo, el nivel de participación de los apoderados suele ser bajo. Esto se debe porque varios de las escuelas son internados, donde los padres y madres asisten al recinto dos veces al mes. A demás, las actividades se realizan en horarios de trabajo, dificultando la integración de los apoderados en la intervención. No obstante, cuando los apoderados se comprometen y participan en las actividades, su nivel de conocimiento sobre los detalles de las intervenciones es considerablemente alto.
- E) **Visibilidad del Profesional Servicio País:** En el caso de las comunidades escolares el conocimiento del programa se reduce a las labores que hacen los Profesionales Servicio País en el territorio, pero desconocen el diseño del programa. Esto ocurre porque los Profesionales Servicio País viven en el territorio, y en su mayoría trabajan de manera conjunta con la comunidad, en actividades que se realizan en las escuelas y asesorando con proyectos que apalancan recursos, por lo que se convierte en la cara visible de las intervenciones. Entre mayor sea la visibilidad de Profesional, mayor será la información que maneje la comunidad sobre las actividades que se realizan en las escuelas. Cuando no se visualiza la labor del Profesional, los apoderados tienden a desconocer los detalles de la intervención.
- F) **Capital social involucrado en el territorio:** Entre mayor sea la colaboración social generada entre los actores relevantes del territorio, mayor será la visibilización del programa. Esto se puede observar en aquellos casos donde los apoderados en conjunto con los profesores han generado redes con comunidades indígenas para realizar actividades que van potencian las intervenciones. Si el Profesional Servicio País ha logrado trabajar con la comunidad empoderada, el programa será más conocido en el territorio.
- G) **Proyectos involucrados:** Cuando los proyectos son generados y ejecutados por la misma comunidad, los niveles de interés sobre el programa aumentan. Esto se evidencia en los casos

donde los apoderados, los profesores, las juntas de vecinos en conjunto con comunidades indígenas han gestionados actividades y proyectos que potencian la intervención. Dado a su nivel de involucramiento, su conocimiento sobre las intervenciones es mayor.

5. RECOMENDACIONES

A luz de los hallazgos del presente estudio y el escenario que le tocará enfrentar un nuevo convenio, se plantean las siguientes recomendaciones:

Relación FUSUPO-MINEDUC

Relación estipulada en el convenio no se dio, en la práctica se dio más bien una relación cliente proveedor, transferencia-ejecución-reporte. Brecha de alineamiento entre instituciones.

Respecto a las expectativas en torno a la relación entre FUSUPO y MINEDUC establecidas en el convenio entre instituciones, que en principio definía una dinámica de alineamiento estratégico y cooperación técnica en lo técnico y comunitario, esto en la práctica no se dio.

La relación que se ha dado entre ambas instituciones en el marco del programa ha tenido más bien el perfil de una relación “cliente-proveedor”, en donde MINEDUC transfiere los recursos comprometidos, y FUSUPO ejecuta y reporta a nivel de resultados.

En consecuencia, es necesario dar un viraje a esta relación hacia el relacionamiento técnico, especialmente en regiones, donde el acompañamiento de las direcciones regionales a los equipos FUSUPO del área educación podría agregar valor al trabajo realizado en los territorios.

Relación FUSUPO-Municipios

La observación de la relación efectiva entre los municipios y la Fundación, muestra que en la práctica los gobiernos locales no están cumpliendo a cabalidad los compromisos asumidos como condición para el desarrollo de las intervenciones, lo que ha sido crítico para las intervenciones, ya que en algunas localidades especialmente asiladas, el municipio es el único proveedor efectivo de algunos servicios claves para el desarrollo de las intervenciones (por ejemplo, locomoción desde y hacia las intervenciones).

Un espacio clave para asegurar estas condiciones de base es el marco que establece el convenio FUSUPO-municipio. Al respecto, se sugiere hacer algunas precisiones e incorporar algunos elementos:

Para aumentar la probabilidad de que se dé un cumplimiento efectivo de los compromisos estipulados en el convenio, estos podrían incluir la presencia de MINEDUC como actor participante, lo que actuaría como un factor que le daría más peso al convenio.

El convenio debería establecer algunos ejes específicos, ámbitos de acción y definir logros esperados en el ámbito educación, como un piso a partir del cual las entidades pueden evaluar su desempeño en el marco de las intervenciones. Dentro de este contexto, los compromisos asumidos por las partes deben ser reportables y susceptibles de monitoreo, como una forma de comprometer a los actores territoriales. Una alternativa interesante podría ser que las actividades definidas en los PTI, puedan ser incluidas como parte de la planificación de los propios establecimientos incluidos como parte de las intervenciones, ya que esto podría asegurar un mayor alineamiento estratégico entre

establecimientos e intervención, asegurando un mayor nivel de compromiso por parte de los actores educativos locales con el trabajo desarrollado.

Esto no se traduciría en la construcción de convenios sectorizados, sino que se aboga por que en los convenios quede claramente establecido cuáles son los alcances y desafíos para cada ámbito, desde un enfoque territorial, con el propósito de involucrar a los distintos actores y controlar los compromisos asumidos, tratando al mismo tiempo de abordar desde este instrumento uno de los temas críticos de las intervenciones, a saber, la falta de articulación de las instituciones a nivel territorial (MINEDUC-FUSUPO-Gobiernos Locales).

En síntesis, se deben generar las condiciones para que los convenios establezcan condiciones efectivas de colaboración, con objetivos, metas claras y con seguimiento en el tiempo, a partir de indicadores claros.

Agente técnico permanente a nivel local

En la actualidad, quien asume la función de asesor técnico para los profesionales del ámbito educación, es el jefe territorial; no obstante, sus competencias no necesariamente remiten al ámbito pedagógico, ya desde el momento que su función es acompañar a los profesionales de los distintos ámbitos; en la práctica, al jefe territorial se le exigen habilidades técnicas, políticas y operacionales.

Sin embargo, a veces se dan algunas coyunturas cuya resolución requiere de competencias técnicas más específicas, necesidad que los jefes territoriales, dentro de su multiplicidad de funciones, no necesariamente están en condiciones de responder.

Dentro de este contexto, un camino podría ser instalar a nivel regional la figura de agentes técnicos, especialistas en el ámbito de educación, que puedan asesorar a los profesionales en temas técnicos de mayor complejidad; hoy en la práctica, el trabajo en terreno permitió constatar que hay una serie de coyunturas técnicas sobre las cuales no hay total claridad, por ejemplo, en qué medida y bajo qué condiciones un profesional puede involucrarse directamente en prácticas pedagógicas, tanto dentro como fuera del aula. La figura del agente técnico permitiría entonces poder hacer intervenciones más específicas y focalizadas en el ámbito.

Un segundo camino dentro de este contexto podría ser que los profesionales puedan contar con la asesoría directa desde las direcciones regionales de MINEDUC, a partir de la realización de reuniones quincenales o mensuales. Estas instancias podrían ser un espacio donde los profesionales puedan plantear sus inquietudes técnicas y recibir apoyo en su resolución, además de tener un espacio de seguimiento a cómo las estrategias para abordarlas han sido implementadas.

Nivel remuneracional del servicio país

Uno de los temas críticos de las intervenciones es la rotación de profesionales, más allá de los ciclos anuales. Una de las fuentes de esta rotación ha sido la oferta laboral alternativa que se levanta en torno a los profesionales del ámbito desde las mismas municipalidades o desde otros servicios públicos, dada la carencia de profesionales que se da en estas zonas.

Uno de los “ganchos” para hacer atractivas estas ofertas es precisamente hacer una mejor oferta remuneracional, frente a la cual el rango de remuneraciones que ofrece FUSUPO a sus profesionales no tiene posibilidades de competencia. En consecuencia, un mejor nivel de remuneraciones es un resguardo para la institución, en términos de disminuir la probabilidad de deserción de sus profesionales y dar mayor continuidad al trabajo en los territorios, ya desde el momento en que, en intervenciones con un componente comunitario importante, la construcción de capital social por parte de quienes coordinan el trabajo en el territorio es uno de los temas más complejos, y a la vez más claves para el éxito de la intervención.

Formación y apresto del equipo de profesionales Servicio País

Respecto del proceso formativo de los profesionales para el ámbito educación, se relevan algunos elementos, dentro de los cuales destaca:

- Es necesario que se profundice la entrega de antecedentes para una adecuada contextualización territorial de las localidades en las cuales los profesionales se instalarán, por ejemplo, cuáles son los actores claves del territorio, conectividad, servicios de transporte disponibles, etc. Esto permitirá facilitar la instalación de los profesionales en el territorio, y es especialmente importante en aquellas localidades donde FUSUPO se instala por primera vez.
- Algunos profesionales hicieron hincapié en la necesidad de entregar más herramientas de intervención comunitaria al inicio del proceso, del mismo modo que la entrega de metodologías de intervención educativa. Esto era especialmente patente en aquellos profesionales cuya formación no estaba ligada a temas educativos ni de las ciencias sociales.
- Otro tema que requiere de mayor especificación en el proceso formativo, es en la clarificación de cuál es el tipo de iniciativas que pueden ser financiados por los fondos MINEDUC para el desarrollo de proyectos, ya que en algunos casos los proyectos no eran financiables o tuvieron que ser modificados de manera significativa para poder entrar dentro de esta categoría. Esto es un factor crítico en cuanto muchos proyectos fueron definidos en conjunto con la comunidad, y la imposibilidad de realizarlos generaba un impacto negativo en la construcción de confianzas entre el profesional y la comunidad.
- Algunos profesionales relevaban la necesidad de conocer a nivel general cuál es la estructura administrativa y técnica del sistema educativo, en relación a cuáles son las instancias de reunión de docentes y actores técnicos, como se relacionan los establecimientos con las municipalidades, y cómo se da la relación con MINEDUC.
- Es necesario darle mayor sistematicidad y periodicidad a las mesas técnicas, en cuanto esta instancia fue altamente valorada por los profesionales como espacio de formación y retroalimentación en temas específicos para el ámbito educativo.

Sostenibilidad de las intervenciones



Se observa que uno de los temas que requieren atención son las posibilidades de proyección o sustentabilidad de las acciones desarrolladas en el marco de las intervenciones.

Aunque desde el punto de vista temporal, dejar instaladas capacidades de largo aliento en la comunidad y en actores claves dentro de un plazo de dos años parece difícil, a continuación, se plantean una serie de elementos que podrían contribuir a aumentar esta probabilidad:

- Respecto a la bianualidad de las intervenciones y su relación con la sustentabilidad, el cambio de profesionales entre ciclos tiende a debilitar las intervenciones, en cuanto se produce “una fuga” importante de capital social; en este sentido, el cambio para la comunidad local representaba “empezar de cero” en términos de reconstruir las confianzas con el nuevo profesional. Es necesario pensar entonces en la forma de fortalecer el proceso de traspaso de un profesional a otro, y de cómo reducir esta fuga de capital social.
- Evaluar la posibilidad de reducir los tiempos para las fases iniciales de la intervención; especialmente el segundo año, en cuanto el segundo año los objetivos son muy similares a los del primero. Reducir esta primera fase el segundo año, permitiría dedicarle más tiempo a la definición e implementación de la estrategia de cierre de la intervención y sustentabilidad.
- Para esto es clave que el segundo año se pueda definir claramente la estrategia de salida del territorio, estableciendo el mapa de actores en orden a establecer a quien se debe empoderar el segundo año para sustentar la intervención y activar el mapa de oportunidades.

Rol de los microcentros

- Repensar o establecer el rol que deben cumplir los microcentros, repensar en función de la experiencia levantada con la intervención. Aunque fue posible observar algunas intervenciones donde se logró establecer un contacto con los microcentros que efectivamente permitió dinamizar las intervenciones, en la mayoría no fue posible establecer un contacto que agregara valor al trabajo desarrollado en las intervenciones.

6. ANEXOS

6.1. ANEXO N° 1: MARCO METODOLÓGICO

A continuación, se presenta la muestra definida, la realizada a la fecha y cuáles son las brechas por cubrir, evidenciando en cada caso las razones causales de los retrasos observados.

6.1.1. Muestra definida y validada

La muestra definida inicialmente se encuentra estructurada en la siguiente tabla:

Tabla N° 1: Muestra Inicial definida para la consultoría

	Focus Group	Encargado regional Seremi	Jefes territoriales	Profesionales 2016 - 2017	Profesor encargado	Actores municipales	Profesionales 2015 - 2016
Putre	No aplica	1	1	1	1	1	No aplica
Camarones	1			1	No aplica	1	No aplica
Ollague	No aplica	1	1	No existe	No aplica	No aplica	1
San Pedro de Atacama	No aplica			1	1	No aplica	No existe
Río Hurtado	No aplica	No aplica	1	1	1	1	No aplica
La Higuera	1			1	No aplica	No aplica	
San Pedro	No aplica	No aplica	1	1	1	No aplica	No aplica
Curepto	No aplica	No aplica	1	No existe	No aplica	No aplica	1
Río Claro	No aplica			1	No aplica	No existe	
Treguaco	No aplica	1	1	1	1	1	No aplica
Yungay	No aplica			1	1	1	No aplica
Santa Bárbara	No aplica			1	1	1	No aplica
Lumaco	1	1	1	1	1	No aplica	No aplica
Saavedra	No aplica			No existe	No aplica	No aplica	1
Cunco	No aplica			1	No aplica	No aplica	
Teodoro Schmidt	No aplica			1	No aplica	No existe	
Lago Ranco	No aplica	No aplica	1	1	1	1	No aplica
Hualaihué	No aplica	No aplica	1	1	1	1	No aplica
San Juan de La Costa	1			1	No aplica	1	No aplica
Guaitecas	No aplica	No aplica	1	1	1	1	No aplica
Coyhaique	No aplica			1	1	1	No aplica
Natales	No aplica	No aplica	1	1	1	1	No aplica
	4	4	11	19	17	12	3

Fuente: CLIODINAMICA



En total 70 aplicaciones, 66 entrevistas y 4 grupos focales. En función de lo presentado y entendiendo la naturaleza de las intervenciones (dos años con dos profesionales diferentes) y la necesidad de llegar por medio de canales formales a cada uno de los actores o informantes claves. Se decidió, en conjunto con la contraparte, poder incorporar como actor relevante a los Directores Regionales de la FUSUPO y a los profesionales de Servicio País del ciclo 2015 – 2016

La justificación de esa incorporación se presenta a continuación:

- **Directores Regionales FUSUPO:** La incorporación de este actor surge a partir de una entrevista realizada con el nivel central de la FUSUPO, en el entendido que; en primer lugar, habilita el contacto con los jefes territoriales y con los profesionales del Servicio País (tanto para el ciclo 2015-2016, como en el caso de 2016-2017); y en segundo lugar, porque es el actor territorial que puede entregar una visión estratégica y de gestión de las intervenciones y cuáles son los resultados esperados de ellos en cada uno de los territorios.
- **Profesionales Servicio País 2015:** Inicialmente se había definido solo incluir en el proceso de terreno a los profesionales que actualmente se encuentran en los territorios, y a los profesionales 2015 de las intervenciones que no tuvieron continuidad en 2016. Sin embargo, a partir de la reflexión desarrollada en esta primera fase de la investigación se ha estimado que es clave incluir también a los profesionales que estuvieron a cargo de la intervención en 2015 - 2016, ya que su visión puede enriquecer de manera importante el análisis en cuanto fueron protagonistas de un primer ciclo de implementación de las intervenciones y fueron protagonistas de procesos claves como la construcción de los diagnósticos participativos, la construcción y puesta en marcha de los planes de trabajo de la intervención, y del cierre del primer ciclo de las intervenciones y traspaso a los profesionales del segundo ciclo.

De este proceso de ajuste, se incorporaron 27 entrevistas adicionales a las propuestas inicialmente. La distribución de amabas se presenta a continuación:

Tabla N° 2: Muestra consensuada con la contraparte

	Focus Group	Encargado regional Seremi	Jefes territoriales	Profesionales 2016 - 2017	Profesor encargado	Actores municipales	Profesionales 2015 - 2016	Directores regionales
Putre	No aplica	1	1	1	1	1	1	1
Camarones	1			1	No aplica	1	1	
Ollague	No aplica	1	1	No existe	No aplica	No aplica	1	1
San Pedro de Atacama	No aplica			1	1	No aplica	No existe	
Río Hurtado	No aplica	No aplica	1	1	1	1	1	1
La Higuera	1			1	1	No aplica	1	
San Pedro	No aplica	No aplica	1	1	1	No aplica	1	1
Curepto	No aplica	No aplica	1	No existe	No aplica	No aplica	1	1

Río Claro	No aplica			1	1	No aplica	No existe	
Treguaco	No aplica	1	1	1	1	1	1	1
Yungay	No aplica			1	1	1	1	
Santa Bárbara	No aplica			1	1	1	1	
Lumaco	1	1	1	1	1	No aplica	1	1
Saavedra	No aplica			No existe	No aplica	No aplica	1	
Cunco	No aplica			1	1	No aplica	1	
Teodoro Schmidt	No aplica			1	1	No aplica	No existe	
Lago Ranco	No aplica	No aplica	1	1	1	1	1	1
Hualaihué	No aplica	No aplica	1	1	1	1	1	1
San Juan de La Costa	1			1	No aplica	1	1	
Guaitecas	No aplica	No aplica	1	1	1	1	1	1
Coyhaique	No aplica			1	1	1	1	
Natales	No aplica	No aplica	1	1	1	1	1	1
	4	4	11	19	17	12	19	11

Fuente: CLIODINAMICA

Por último, en función de los márgenes de seguridad que deben existir en un proceso de campo como éste, el equipo consultor plantea aumentar el número de cuotas, ya sea para las entrevistas en los actores donde es posible aumentar y en el caso de los grupos focales, en el entendido que en algunas localidades es muy complejo poder desarrollar esta actividad por la convocatoria, por tanto, en dichas situaciones, se propone a los actores territoriales ver a posibilidad de realizar dos o tres entrevistas con la comunidad que ha participado de estas intervenciones.

Finalmente, la muestra con la que se sale a terreno es la siguiente:

Tabla N° 3: Muestra con márgenes de seguridad

	Focus Group	Encargado regional Seremi	Jefes territoriales	Profesionales 2016 - 2017	Profesor encargado	Actores municipales	Profesionales 2015 - 2016	Directores regionales
Putre	No aplica	1	1	1	1	1	1	1
Camaronés	1			1	1	1	1	
Ollague	No aplica	1	1	No existe	No aplica	No aplica	1	1
San Pedro de Atacama	No aplica			1	1	1	No existe	
Río Hurtado	No aplica	No aplica	1	1	1	1	1	1
La Higuera	1			1	1	1	1	
San Pedro	1	No aplica	1	1	1	1	1	1
Curepto	No aplica	No aplica	1	No existe	No aplica	No aplica	1	1
Río Claro	1			1	1	1	No existe	

Treguaco	1			1	1	1	1	
Yungay	No aplica	1	1	1	1	1	1	1
Santa Bárbara	No aplica			1	1	1	1	
Lumaco	1			1	1	1	1	
Saavedra	No aplica			No existe	No aplica	No aplica	1	
Cunco	1	1	1	1	1	1	1	1
Teodoro Schmidt	No aplica			1	1	1	No existe	
Lago Ranco	No aplica	No aplica	1	1	1	1	1	1
Hualaihué	No aplica			1	1	1	1	
San Juan de La Costa	1	No aplica	1	1	1	1	1	1
Guaitecas	1			1	1	1	1	
Coyhaique	1	No aplica	1	1	1	1	1	1
Natales	No aplica	No aplica	1	1	1	1	1	1
	10	4	11	19	19	19	19	11

Fuente: CLIODINAMICA

En definitiva, se incorporaron 6 grupos focales adicionales, 2 entrevistas a profesores encargados y 7 actores municipales.

Adicionalmente a ello, se establecieron **3 entrevistas adicionales a actores institucionales a nivel nacional.**

6.1.2. Diagnóstico de terreno

Habiendo presentado la muestra con la que el equipo consultor planificó el proceso de campo, a continuación, se presenta el status del terreno, evidenciando, por cada actor el nivel de cumplimiento con las cuotas definidas anteriormente:

Tabla: Estado del Terreno final

	Focus Group	Encargado regional Seremi	Jefes territoriales	Profesionales 2016 - 2017	Profesor encargado	Actores municipales	Profesionales 2015 - 2016	Directores regionales
Putre	No aplica	1	1	1	1	1	1	1
Camarones	1 <i>6 partic.</i>		1	1	1	1	1	
Ollague	No aplica	1	No existe	No existe	No aplica	No aplica	1	1
San Pedro de Atacama	No aplica		1	1	1	1	No existe	
Río Hurtado	No aplica	1	1	1	1	1	1	1
La Higuera	1 <i>3 ent. individuales</i>		1	1	1	1	1	

San Pedro	1 Jueves 17-11 8 personas	1	1	1	1	1	No existe información de este profesional	1
Curepto	No aplica	1	No existe	No existe	No aplica	No aplica	1	1
Río Claro	1 7 partic		1	1	1	1	No existe	
Treguaco	1 6 partic	1	1	1	1	1	Solo mail	1
Yungay	No aplica		1 ¹⁵	1	1	1	1	
Santa Bárbara	No aplica			1	1	1	Dupla profesionales	
Lumaco	1 Jueves 10-11 8 personas	1	1	1	1	1	1	1
Saavedra	No aplica		No existe	No existe	No aplica	1	1	
Cunco	1 Sábado 13-11 10 personas		1	1	1	1	1	
Teodoro Schmidt	No aplica		1	1	1	1	No existe	
Lago Ranco	No aplica	1	1	1	1	1	1	1
Hualaihué	No aplica	1	1	1	1	1	1	1
San Juan de La Costa	1 10 partic		1	1	1	1	1 con licencia hasta 25 de diciembre	
Guaitecas	1 3 ent. individuales	1	1	1	1	1	1	1
Coyhaique	1 5 partic		1	1	1	1	1	
Natales	1 5 partic	1	1	1	1	1	1	1

Fuente: CLIODINAMICA

Cuadro verde: Instrumento ejecutado

Cuadro rojo: Aplicación realizada, pero no logro número de participantes mínimos, o existen factores externos a la consultoría que están afectando el cumplimiento con la programación.

Respecto de los **grupos focales** con la comunidad, **se han logrado 4 con participación de 6 o más miembros de la comunidad**, que en su mayoría de las veces fueron padres y apoderados de los estudiantes y algunos docentes. Existieron **2 entrevistas grupales o mini grupos**, específicamente en Coyhaique y Natales, donde el número de personas fue inferior a 6, pero donde fueron posible levantar información relevante de las intervenciones. Adicionalmente existen otros **2 intentos de grupos focales**, en la Guaitecas y una en la Higuera, pero no fue posible obtener la convocatoria de los asistentes, por tanto, se salió a buscar miembros de la comunidad, logrando en cada intervención realizar un conjunto de entrevistas. Por último, existen otros **3 grupos focales** que se han tenido que posponer por los paros del sector público y de coordinación en el territorio, los cuales se proyectan que tengan un número de participantes superior a 6.

En el caso de los **Encargados de educación de SEREMI**, se ha decidió entrevistar a todas las regiones involucradas en el estudio, puesto que en el desarrollo del terreno se ha podido observar que, si bien estos actores no tienen un alto nivel de conocimiento de las intervenciones, si son actores

¹⁵ Es el mismo jefe territorial en ambas intervenciones



territoriales institucionales importantes, para pensar en una articulación futura relevante en la región. Inicialmente estaban proyectado poder entrevistar a 4 encargados, cobertura que ha aumentado a 5 y existen otros 6 ya agendados para aplicarse a la brevedad.

Respecto de los **jefes territoriales**, no existieron mayores complicaciones con este tipo de actor a entrevistar, de hecho, estaba proyectado poder entrevistar a 11 y a la fecha existen 15 entrevista realizadas, pudiendo llegar a las 16. Este diferencial se generó debido a que en la muestra se asumió que un conjunto de intervenciones en una región tenía un solo jefe territorial, cuando en la realidad (salvo algunas excepciones) cada jefe territorial es a una intervención.

En el caso de los **profesionales Servicio País 2016-2017**, se logrando hacer 18 de 19 entrevistas, siendo esta última no realizada, la del profesional de Putre, el cual esbozo que se encontraba en fecha de defensa de alguna tesis, por lo que no nos podía recibir mientras estábamos en terreno. En virtud de lo anterior, se está gestionando una día y hora para aplicarle la entrevista.

La aplicación en el caso de los **docentes o directivos encargados del establecimiento y los actores municipales**, falta poder aplicar una entrevista al docente del establecimiento donde se desarrolló e implementó la intervención. El motivo de este retraso se debido especialmente al paro de instituciones públicas y en el caso del YALI, no quieren acceder hasta que este se culmine.

En el caso de los **profesionales de Servicio País del clico 2015-2016**, a la fecha se han aplicado 10 entrevistas y existen otros 5 que ya están agendadas

Respecto de la aplicación con el **Director Regional de la FUSUPO**, esta se ha cumplido en todas las regiones a excepción de Magallanes, donde se le aplicará una entrevista por video conferencia (Skype), debido a que cuando se estuvo en la intervención, este no fue posible convocarlo.

Respecto de las **entrevistas a actores institucionales**, estás aún no se han realizado buscando poder obtener información de terreno (de las intervenciones) y con ella poder contrastar visiones con resultados obtenidos. Por lo anterior, se proyecta la realización de estas entrevistas durante la última semana de noviembre del presente año.

El plan de análisis y matriz de dimensiones y variables será presentado en el **Anexo N° 1** del presente informe.

6.2. ANEXO N° 2: PLAN DE ANÁLISIS

En el presente capitulo se detallan las técnicas cualitativas utilizadas en el levantamiento de información y el tipo de análisis que se realizará. Además, se expone una matriz que resume las diferentes temáticas que serán abordadas al momento del análisis y que responden a los diferentes objetivos planteados de la consultoría. En esta matriz, se detallan los instrumentos y actores que serán utilizados en cada una de las temáticas a abordar en el análisis.

6.2.1. Técnicas cualitativas de análisis



Para comprender las metodologías de análisis de información consideradas en este estudio, se deben en primer lugar comprender las bases de la metodología cualitativa, teniendo en cuenta el aporte que estas entregarán en el proceso. Taylor y Bogdan¹⁶, en su libro *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, consideran que el diseño de este tipo de investigaciones, tiene un carácter más flexible que las investigaciones cuantitativas, dado su carácter inductivo, lo que permite ver el escenario y a los actores en una perspectiva holística (sistemática, amplia e integrada), donde no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.

En este sentido, este tipo de metodologías permiten estudiar a una realidad en su completitud, considerando su contexto pasado y las situaciones en las cuales se encuentran, comprendiéndolos dentro de su marco de referencia. Para la perspectiva fenomenológica y, por lo tanto, para la investigación cualitativa, resulta esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan, tratando de comprender como estos ven y perciben la realidad.

Lo cualitativo, a diferencia de los métodos cuantitativos, remite a la idea de inmersión o de indagación intensiva e los contextos en que los significados circulan y se intercambian, pretendiendo acceder a los procesos de construcción social, para lo cual se debe describir y comprender los medios a través de los cuales los sujetos crean la realidad, conocer cómo es su estructura básica de experiencia, y realizar descripciones en profundidad, reduciendo el análisis limitado de la experiencia a través de la inmersión en los contextos en los que ocurre.

Teniendo esto como base, la metodología de análisis propuesta por ClioDinámica, considera un análisis estructural de discursos sociales, con el propósito de conocer desde dónde provienen los discursos y los contextos en que estos se enmarcan. Finalmente, se considera la triangulación metodológica de la información levantada, para responder cabalmente a los objetivos del estudio. En primer lugar, y a partir del discurso de los actores, se implementará un análisis de representaciones sociales del discurso con la finalidad de realizar un análisis estructural que permita recoger las similitudes y diferencias de sus representaciones sociales en relación a los temas mínimos sugeridos en los objetivos y a las temáticas abordadas en el estudio.

Este tipo de análisis, tiene como principal propósito relacionar lo que los actores dicen con su articulación en el campo de las prácticas sociales, considerando que el lenguaje tiene injerencia en la construcción de la realidad social. Es por esto, que consiste en estudiar un fenómeno u objeto a partir del lenguaje en uso, es decir, mensajes realmente emitidas por lo actores, dentro de sus contextos (sociales, culturales, económicos, geográficos, psicológicos)

En el marco de la investigación y de sus objetivos, el análisis estructural de discurso permitirá conocer lo que el lenguaje de manera sistemática significa para los actores en sus contextos concretos. Además, de identificar los elementos que rodean al discurso, como lo son las valoraciones, los deseos, las ideologías, las creencias, las actitudes, las motivaciones, y sus visiones de mundo de forma holística. Este análisis, también permitirá conocer la realidad bajo estudio, desde los enunciados que en ella circulan, a partir del uso real que los actores hacen del lenguaje y de los efectos que los discursos tienen sobre la construcción de dicha realidad, identificando estereotipos, prejuicios,

¹⁶ Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

estrategias de persuasión, términos y expresiones asociadas al uso del lenguaje, como metáforas o eufemismos.

6.2.2. Análisis de representaciones sociales del discurso

Para el análisis de la información cualitativa a levantar se implementará un análisis de representaciones sociales del discurso con la finalidad de realizar un análisis estructural que permita recoger las similitudes y diferencias de sus representaciones sociales en relación a los temas de investigación. Es a través de la construcción de categorías extraídas del análisis que se podrá confeccionar el análisis comparativo de representaciones sociales en base a las valoraciones encontradas en los discursos.

Cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan; esto ocurre porque tienen una representación social de ese objeto. Esto significa, como bien lo señala Jodelet (1984), que representar es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.

Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. Las personas aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada, es decir, las personas perciben la realidad como independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada y como algo que se les impone. El mundo de la vida cotidiana es aquel que se da por establecido como realidad. El sentido común que lo constituye se presenta como la “realidad por excelencia”, logrando de esta

manera imponerse sobre la conciencia de las personas pues se les presenta como una realidad ordenada, objetivada y ontogenizada.

Una vez realizado el trabajo de terreno, se procederá a categorizar la información levantada en las categorías de análisis que se presentan a continuación, en donde se detalla el tipo de instrumento y actor de donde se extraerá la información:

OBJETIVO	DIMENSION	MINEDUC		FUSUPO					ACTORES MUNICIPALES		COMUNIDAD EDUCATIVA	
		Nivel central	SEREMIS	Nivel central	DR	JT	PSP 2016	PSP 2015	Representante municipalidad	Profesor o directivo	Comunidad (Focus)	
OBJETIVO N° 1	Estructura territorial	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Estructura operacional	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Estructura financiera	X	X	X	X	X	X	X	X			
OBJETIVO N° 2	Gestión administrativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Gestión operativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Gestión financiera	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Resultados esperados y no esperados a nivel de gestión		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
OBJETIVO N° 3	Nivel de conocimiento de la intervención	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Valoración asociada con la intervención	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Satisfacción con la intervención generada		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
OBJETIVO N° 4	Percepción de efectos del programa, a nivel de convivencia escolar				X	X	X	X	X	X	X	X
	Percepción de efectos del programa, a nivel de participación				X	X	X	X	X	X	X	X

	Percepción de efectos del programa, a nivel de mejora de las prácticas pedagógicas			X	X	X	X	X	X	X	
	Percepción de efectos del programa, a nivel de efectos bio-psicológicos				X	X	X	X	X	X	
OBJETIVO N° 5	Participación de voluntarios			X	X	X	X	X	X	X	X
	Participación de actores institucionales y stakeholder	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Participación y desempeño de organizaciones de base				X	X	X	X	X	X	X
	Convivencia con otras intervenciones en los territorios			X	X	X	X	X	X		
OBJETIVO N°6	Preparación entregada	X		X	X	X	X	X	X	X	X
	Metodología utilizada	X		X	X	X	X	X	X	X	
OBJETIVO N° 7	Instalación del programa (llegada del profesional al territorio)				X	X	X	X	X	X	X
	Diagnósticos participativos.			X	X	X	X	X	X	X	X
	Diseño de los PTI			X	X	X	X	X	X	X	X
	Implementación de los PTI.			X	X	X	X	X	X	X	X
	Monitoreo y evaluación de las intervenciones			X	X	X	X	X	X	X	X
	Traspaso de profesionales en el territorio.			X	X	X	X	X	X	X	X
	Nivel de involucramiento y participación de los diferentes actores institucionales, organizaciones de base y stakeholder.						X	X	X	X	X
Posibilidad de continuidad de la intervención en el territorio			X	X	X	X	X	X	X	X	

	Preparación de los profesionales de servicio país.			X	X	X	X	X	X	X	X
	Recursos financieros disponibles para la intervención			X	X	X	X	X	X	X	X
OBJETIVO N° 8	Conclusiones y recomendaciones a nivel de roles desempeñados		X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Conclusiones y recomendaciones a nivel de financiamiento		X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Conclusiones y recomendaciones a nivel de metodologías utilizadas				X	X	X	X	X	X	X
	Conclusiones y recomendaciones a nivel de diagnósticos realizados		X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Conclusiones y recomendaciones a nivel de plan de trabajo de intervención		X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Conclusiones y recomendaciones a nivel de traspaso anual		X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Conclusiones y recomendaciones a nivel de continuidad de las intervenciones	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Conclusiones y recomendaciones a nivel de ampliación de las intervenciones	X	X		X	X	X	X	X	X	X
	Conclusiones y recomendaciones a nivel de efectos de los logros alcanzados				X	X	X	X	X	X	X
	Conclusiones y recomendaciones a nivel de sinergias con otras intervenciones				X	X	X	X	X	X	X
	Conclusiones y recomendaciones en el contexto de la educación rural			X	X	X	X	X	X	X	X

6.3. ANEXO N° 3: DESCRIPCIÓN DE LAS INTERVENCIONES

Nombre del Intervención YATICHAWI		Comuna de Putre	 Escuela San Santiago de Belén Unidocente 1° a 6° básico 7 alumnos
	 Profesional Servicio País 2015 Felipe Aguilar Caimanque Pedagogía en Educación Física 2016 Ángela Andrea Canales Depix Educación de Párvulos	 Escuela El Márquez de Ticnamar Unidocente 1° a 8° básico 23 alumnos	
 Jefe Territorial Daniela Aragón			
Problema Identificado	 Falta de fortalecimiento de las redes de apoyo educativas para la generación de procesos educativos pertinentes al territorio y al contexto en vinculación con intereses de los niños/as		
Objetivo de intervención	 Objetivo 1 Promover espacios que favorezcan desarrollo de procesos educativos pertinentes al contexto territorial. Entregando experiencias extra curriculares relacionadas con el medio ambiente y la cultura de las localidades.	Objetivo 2 Apoyar la implementación de material educativo en las escuelas, propiciando la creación de salas audiovisuales o bibliotecas en los establecimientos.	
Logros proyectados	 Logro Vinculación entre las escuelas con las instituciones (MINEDUC-DAEM). Para así desarrollar espacios educativos, actividades de encuentro, diálogo y participación organizativa dentro de los establecimientos, en torno a temáticas de interés propias (Educación Ambiental en espacios educativos).		

Nombre del Intervención

UÑACHAÑA

Comuna de Camarones



Escuela
G-47 Valle de Camarones



Profesional Servicio País

2015 Victoria Hernández Valenzuela

Psicóloga

2016 Erick Marcelo Leiva Soto

Pedagogía en Historia y Geografía



Jefe Territorial

Karen Valenzuela

Unidocente
7 alumnos

Problema
Identificado



Débil desarrollo de habilidades socio-afectivas en niños y niñas de las Escuelas de Camarones, especialmente las relacionadas con expresión oral, autoestima, trabajo en equipo y empatía. Además existen problemas de infraestructura de las escuelas y acceso a servicios básicos.

Objetivo de
intervención



Objetivo 1

Promover la realización de actividades extracurriculares que fomenten el desarrollo de habilidades en alumnos y alumnas y que permitan la expresión de ideas e integración de quienes conforman la comunidad educativa.

Objetivo 2

Fomentar el acercamiento de alumnos y alumnas y comunidad educativa en general a la cultura y tradiciones de su entorno, reactivando y potenciando la construcción de la identidad local.

Objetivo 3

Potenciar la vinculación e integración de las diferentes agrupaciones de las respectivas localidades, generando actividades conjuntas entre las escuelas y otras agrupaciones presentes en los territorios.

Logros
Proyectados



Logros

1. Avances en cuanto al desarrollo de habilidades socio-afectivas en alumnas y alumnos.
2. Acercamiento y valoración de la cultura, tradiciones e identidad local por parte de la comunidad educativa.
3. Generar nuevas y diversas instancias de aprendizaje en las escuelas de las respectivas localidades a través de diferentes actividades, iniciativas y proyectos, llevados a cabo en conjunto con la comunidad escolar.
4. Avances en cuanto a la revinculación y valoración del entorno y a la recuperación de espacios dentro y fuera de la escuela.
5. Avances en torno a la participación y la autonomía de las diferentes agrupaciones de la comunidad educativa.

Nombre del Intervención
SAN PEDRO DE ATACAMA EDUCACIÓN

Comuna de San
Pedro de Atacama



Escuela
Complejo educacional de
Toconao

115 alumnos



Profesional Servicio País
2016 Francisca Espinoza
Educación de Párvulos



Jefe Territorial
Francisco Vera

Problema
Identificado



Escasas oportunidades educativas integrales, con arraigo al territorio, que promuevan aprendizaje de calidad. El Problema está asociado a la baja pertinencia de las actividades escolares que no relacionan los contenidos con el territorio y no le permiten a los niños/as y jóvenes relacionarse con su entorno para incorporar nuevos aprendizajes que sean significativos y contextualizados.

Objetivo de
intervención



Objetivo 1
Detectar los
intereses de los
jóvenes de
Toconao.

Objetivo 2
Realizar en conjunto
con los/as jóvenes
actividades de sus
propios intereses.

Objetivo 3
Vincular la cultura con las
actividades de los intereses de
los jóvenes de Toconao.

Logros
Proyectados



Logros

1. Activar recursos para la ejecución de diversas iniciativas de acuerdo a los gustos e intereses de los participantes
2. Mayor participación e intereses en actividades dirigidas a los niños/as y jóvenes
3. Aprendizaje e involucramiento con las personas y los saberes propios del pueblo
4. Socialización del trabajo

Nombre del Intervención

CERRO RELOJ

Comuna de Río Hurtado



Profesional Servicio País

2015 Florencia Hepp Castillo

Psicóloga

2016 Ociel Antonio Diaz Perez

Pedagogía en Castellano



Jefe Territorial

M. Ignacia Escudero Muñoz



Escuela

Básica de Tabaqueros

19 alumnos



Escuela

San Pedro de Río Hurtado

2 alumnos



Escuela

El Espinal de Río Hurtado

6 alumnos

Problema
Identificado



Educación poco contextualizada y pertinente para la comunidad educativa. Se establece que los procesos educativos de las escuelas no incorporan las problemáticas del territorio y el conocimiento.

Objetivo de
intervención



Objetivo 1

Fomentar el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes para la comunidad educativa a través de los Proyectos Educativos Institucionales.

Objetivo 3

Colaborar al desarrollo de una identidad escolar empoderada y comprometida con los intereses y necesidades de la comunidad y el patrimonio local.

Objetivo 2

Fortalecer los espacios de interacción entre la comunidad escolar y los recursos humanos, naturales y culturales de la comuna.

Objetivo 4

Articular y fortalecer un trabajo sustentable en redes pedagógicas a través del Microcentro Educadores del Río.

Logros
Proyectados



Logros

1. Reactivación de los Productos con identidad local realizados en el ciclo 2015-2016.
2. Desarrollo de una Unidad Didáctica que vincule el Producto (2015-2016) con la asignatura afín para trabajarla en el aula.
3. Trabajo en red articulada, sistemática y sustentable en el Microcentro "Educadores del Río".
4. Generación de red de trabajo con los padres y apoderados
5. Promoción de espacios de participación a las comunidades educativas

Nombre del Intervención

LA DÁRSENA

Comuna de La Higuera



Profesional Servicio País
2015 Massiel Guerrero Lizama
2016 Key Susán Cerda Alvarado
Trabajo Social



Jefe Territorial
Victor Ramos



Escuela
San Andrés de Cruz Grande
18 alumnos

Problema
Identificado



Brechas en el nivel de aprendizaje en los/as niños/as que limitan su desarrollo socioeducativo. El problema afecta el bajo desarrollo de competencias asociadas al proceso de aprendizaje de la lectura de los/as niños/as de la escuela.

Objetivo de
intervención



Objetivo 1

Generar instancias de participación de los padres en los procesos de aprendizaje de los/as niños/as, fortaleciendo sus habilidades parentales.

Objetivo 2

Entregar herramientas a la comunidad escolar que favorecen al desarrollo socio educativo, fomentando el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes para la comunidad educativa.

Objetivo 3

Potenciar las habilidades sociales e interpersonales y competencias cognitivas en lenguaje en los estudiantes de la comunidad escolar a través de talleres y juegos.

Logros
Proyectados



Logro

1. Adultos responsables fortalecidos en su rol parental en la Habilidad Sociabilizadora y Educativa.
2. Potenciar en los integrantes de la comunidad escolar (estudiantes y padres) el desarrollo de la responsabilidad y desarrollar actitudes de iniciativa, creatividad y solidaridad.
3. Potenciar en estudiantes habilidades sociales e interpersonales y sus competencias cognitivas en lenguaje.
4. Recuperar la identidad local, y producir intercambio intergeneracional en la comunidad, fomentando la cohesión entre los participantes.

Nombre del Intervención

EL YALI

Comuna de San Pedro de Melipilla



Profesional Servicio País

2015 Jimmy Ramírez Hidalgo

Profesor de Educación Física, Licenciado en educación

2016 Bárbara Francisca Barría Muñoz

Pedagogía en educación básica



Jefe Territorial

Rodolfo Ramírez León



Escuela

Enrique Reymond Aldunate

1° a 8° básico

69 alumnos

Problema
Identificado



Escasas instancias que favorezcan un aprendizaje integral que incluye las opiniones de los niños y que permitan una mejor convivencia y relación entre toda la comunidad educativa. Baja participación de las familias en las actividades en conjunto con la escuela que permitan apoyar los procesos educativos.

Objetivo de
intervención



Objetivo 1

Potenciar y activar, en beneficio de la comunidad, el uso de espacios comunes tales como biblioteca, cancha, plaza y dependencias de establecimientos educacionales.

Objetivo 2

Visualizar constantemente las necesidades y requerimientos de la comunidad educativa.

Objetivo 3

Trabajar en equipo y unidos por las mismas metas, que favorecerán a toda la comunidad educativa.

Logros
Proyectados



Logro

1. Mejoramiento del espacio invernadero.
2. Afianzar las redes de apoyo existentes en la universidad del pacifico
3. Preparación de cosecha, en conjunto a profesores y alumnos para finalización del año escolar y taller medio ambiental.
4. Talleres sobre conciencia ecológica de san pedro para la comunidad educativa

Nombre del Intervención

EDUCACIÓN IDENTIDAD Y TRADICIÓN LOCAL

Comuna de
Río Claro



Profesional Servicio País
Ebelin Fritz Fritz,
Profesora de Inglés con Licenciatura en Educación



Jefe Territorial
Gonzalo Núñez



Escuela Casas viejas
11 alumnos



Escuela Maitenes
26 alumnos



Escuela El Guindo
39 alumnos

Problema
Identificado



Ausencia de instancias de participación para el desarrollo de actividades de las distintas agrupaciones y organizaciones de la comuna.
Desvalorización de la Historia, el Patrimonio y las Prácticas Socioculturales de la comuna

Objetivo de
intervención



Objetivo 1
Promover actividades y talleres curriculares y extracurriculares relacionados con las temáticas culturales, artísticas y medioambientales en las escuelas rurales de la comuna.

Objetivo 2
Generar actividades y talleres donde las comunidades educativas adquieran habilidades básicas en temáticas de cultura, artes e idioma inglés.

Logros
Proyectados



Logro

1. Desarrollo de actividades e iniciativas que fomenten las habilidades sociales y artísticas de comunidad educativa.
2. Fortalecimiento del trabajo en equipo y cuidado del medio ambiente en los y niñas de la escuela.
3. Promoción y desarrollo de habilidades en temáticas ecológicas y cuidado del medio ambiente en los y las niñas de la escuela a través de un huerto escolar.
4. Desarrollo de habilidades básicas en el idioma inglés.
5. Capacitación y aprendizaje de las comunidades educativas en temáticas de Historia, Cultura y acceso a las tecnologías de la información.

Nombre del Intervención

TREHUACO EDUCACIÓN

Comuna de Trehuaco



Profesional Servicio País

2015 Fernando Antonio Sepúlveda Fierro

Licenciado en historia

2016 Jocelyn Carola Machuca Bergen

Fonoaudiología



Jefe Territorial

Adolfo Soto Lagos



Escuela

G-62 Minas de Leuque

52 alumnos

Problema
Identificado



Bajo rendimiento escolar niños, niñas y adolescentes, que afecta su proceso de escolarización. Problemas de infraestructura. No hay redes de telefonía móvil y fija lo que imposibilita la conexión a internet. Y tiene una construcción muy antigua. Carece de espacios techados para el esparcimiento de los niños, Biblioteca con muy pocos libros y material educativo.

Objetivo de
intervención



Objetivo 1

Generar mayores niveles de motivación, responsabilidad y compromiso escolar de los estudiantes.

Objetivo 2

Orientar y apoyar a padres y apoderados en el proceso educativo y formativo de los alumnos a todos los niveles educacionales.

Objetivo 3

Revalorizar las actividades agrícolas a nivel educacional. Visualizar y vincular oportunidades y recursos adicionales

Logros
Proyectados



Logro

1. Fortalecer competencias asociadas a habilidades comunicacionales, artísticas y culturales.
2. Apoyar a profesores sobre temas de convivencia escolar, motivación, responsabilidad y compromiso escolar entre estudiantes.
3. Fortalecer potenciales productivos que presenta la comuna.
4. Orientar y apoyar a padres y apoderados en el proceso educativo y formativo de los estudiantes.
5. Postulación a Fondos Públicos.

Nombre del Intervención

EDUCACIÓN EN YUNGAY

Comuna de Yungay



Profesional Servicio País
2015 Pamela Arrué Cantellano
Psicóloga

2016 Ricardo Ignacio Pasmíño Jiménez
Profesor Educación Física



Jefe Territorial
Cristian Riquelme



**Escuela
Los Mayos**
67 alumnos



**Liceo
Yungay**
600 alumnos

Problema
Identificado



Baja articulación de las Escuelas con el entorno y disparidad de la educación en sectores rurales.

Infraestructura de escuela rural poco apropiada para el desarrollo de actividades extra programáticas y para comodidad de los estudiantes.

Conflictos en las relaciones entre pares, naturalización de la violencia. Dificultades para incorporar normas y límites.

Objetivo de
intervención



Objetivo 1

Contribuir a la disminución del riesgo de deserción escolar mediante la promoción de la motivación académica y reflexión sobre proyecto de vida en adolescentes pertenecientes al Liceo de Yungay.

Objetivo 3

Potenciar cualidades positivas en niños (as) y jóvenes que han sido estigmatizados como líderes negativos.

Objetivo 2

Mejorar la convivencia escolar mediante estrategias de asociatividad entre pares en Liceo de Yungay y mediante tutorías socioeducativas en Escuela Los Mayos.

Objetivo 4

Fortalecer los centros de padres y de estudiantes en cuanto a su involucramiento en la comunidad educativa y vinculación a la estructura de oportunidades.

Logros
Proyectados



Logro

1. Mejoramiento de la Convivencia Escolar
2. Fortalecimiento de las organizaciones y vinculación a la estructura de oportunidades.
3. Asesoría constante al Centro de estudiantes y presidentes de curso sobre liderazgo y trabajo en equipo, en torno al establecimiento de metas comunes (proyectos de curso).
4. Asesoría en plan de trabajo anual con el centro de estudiantes Liceo Yungay

Nombre del Intervención
SANTA BÁRBARA EDUCACIÓN Comuna de Santa Bárbara



Profesional Servicio País
 2015 Marcela González - Profesora Artes Visuales
 Victoria Riveros – Psicóloga Comunitaria
 2016 Alessandra Rivas Perez- Profesor Educación Física
 Sandra Carolina Serra Almonacid–Diseñador



Jefe Territorial
 Cristian Riquelme



Escuela Villucura
 36 alumnos



Liceo Los Boldos
 83 alumnos



Escuela G-958 Mañil
 73 alumnos

Problema Identificado



Debilitada relación entre actores educativos de las escuelas rurales, con las redes comunitarias y con la estructura de oportunidades. Comunidades educativas con débil acceso a la estructura de oportunidades y desvinculadas de su entorno. Niños/as y Adolescentes ven afectado su pleno desarrollo socioafectivo y cognitivo por no acceder a educación de calidad e integral.

Objetivo de intervención



Objetivo 1

Generar espacios de formación que complementen la educación integral, incorporando y valorizando la educación artística y el deporte.

Objetivo 2

Vincular a las escuelas con el entorno y otros contextos que permitan visibilizar en los niños, niñas y adolescentes y profesores nuevos proyectos de vida.

Objetivo 3

Valorizar la cultura local como parte de la educación tanto entre los niños/as, como entre los adultos significativos (profesores, apoderados).

Logros Proyectados



Logro

1. Potenciar el desarrollo socioafectivo de los niños, niñas y adolescentes
2. Potenciar Vínculos con Centros de Padres y Apoderados
3. Desarrollar la autonomía de los docentes en el desarrollo de la educación integral
4. Potenciar habilidades blandas a través del quehacer artístico y deportivo
5. Potenciar vínculo con la comunidad como con la Biblioteca Municipal y JJVV.

Nombre del Intervención
EDUCANDO EN COMUNIDAD Comuna de Cunco



Profesional Servicio País
 2015 Paulina Rojas Pizarro
 Sociología
 2016 Carolina Oyharcabal Bravo
 Psicología



Jefe Territorial
 Rocío Ferreira



Escuela
 G599 Huerere
 5 alumnos



Escuela
 Leufuche
 8 alumnos



Escuela
 Llaullahue
 7 alumnos



Liceo Atenea
 6 alumnos

Problema
 Identificado



Baja articulación entre los establecimientos educacionales rurales y urbanos, lo cual afecta la adaptación de los/as niños/as y sus familias, en el proceso de migración campo-ciudad en la comuna.

Objetivo de
 intervención



Objetivo 1

Generar instancias prácticas de aprendizaje cultural en complementariedad a la escuela.

Objetivo 2

Favorecer instancias de intercambio y vinculación socio-cultural, entre alumnos de las escuelas unidocentes rurales de Huerere, Llaullahue y Leufuche con alumnos voluntarios del Liceo Atenea.

Objetivo 3

Potenciar la creación de Voluntariado en Liceo Atenea.

Logros
 Proyectados



Logro

1. Conocimiento en torno al juego tradicional de palín en escuelas unidocentes rurales, para favorecer el desarrollo de la identidad local y estrategias de adaptación de la comunidad.
2. Intercambio socio-cultural entre alumnos de zonas rurales y jóvenes de la zona urbana a través del voluntariado con jóvenes y CCAA de Liceo Atenea.
3. Mayor involucramiento de padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de niños y niñas a través de la organización conjunta de encuentros de palín.

Nombre del Intervención

Comuna de Lumaco

EDUCACIÓN Y ASOCIACIÓN COMUNITARIA



Escuela
G-175 Rucayeco
14 alumnos



Escuela
G-164 Quetrahue
18 alumnos



Profesional Servicio País
2015 Catalina Reyes Reyes
Educación Diferencial

2016 Andrés Alejandro Arancibia Arenas
Licenciado en Historia y geografía



Jefe Territorial
Deissy Bravo Ortiz

Problema
Identificado



Escasa implementación de material didáctico y actividades de aprendizaje pertinentes para el fortalecimiento de la identidad mapuche de niños y niñas de las escuelas rurales de Lumaco.

Objetivo de
intervención



Objetivo 1

Ejecutar talleres orientados al rescate y valoración de la cultura mapuche, junto a apoderados, docentes y paradoctentes, para niños y niñas de las escuelas Rucayeco y Quetrahue.

Objetivo 2

Promover habilidades de organización y asociatividad en la Mesa de Educación Mapuche y en los Centros de Apoderados de las escuelas Rucayeco y Quetrahue.

Objetivo 3

Contribuir a la participación de la comunidad educativa en la elaboración de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) representativo y pertinente.

Logros
Proyectados



Logro

1. Fortalecimiento de la incorporación de la cultura mapuche a los procesos educativos.
2. Fortalecimiento de la organización y demandas de la Mesa de Educación Mapuche.
3. Fortalecimiento de la participación de madres, padres y apoderados en los procesos educativos de niños y niñas, especialmente en relación a la Cultura y Lengua mapuche.
4. Sensibilización DEM sobre educación rural intercultural.

Nombre del Intervención

Comuna de Teodoro Schmidt

EDUCACIÓN EN HIULO HIULO



Profesional Servicio País
Alejandra Belén Suazo Fuentes
Psicopedagoga



Jefe Territorial
Rocío Ferreira



Escuela Filulafquen
5 alumnos



Escuela Estación Toltén
15 alumnos



Escuela Porma
25 alumnos

Problema Identificado



Baja generación de estrategias y practicas pedagógicas innovadoras que potencien el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños/niñas de las escuelas de Filulafquen, Estación Toltén y Porma de la comuna de Teodoro Schmidt.

Objetivo de intervención



Objetivo 1

Generar actividades de formación desde la educación no formal que promuevan el desarrollo cognitivo y de habilidades sociales de los niños y niñas.

Objetivo 2

Impulsar la creación de material didáctico con los docentes del microcentro y resto de comunidad educativa.

Objetivo 3

Vincular a padres y apoderados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos/as.

Objetivo 4

Visibilizar y vincular a la comunidad escolar de las escuelas rurales con el resto de la comuna y otras instituciones regionales.

Logros proyectados



Logro

1. Mayor visibilización de las escuelas rurales y las acciones realizadas por éstas .
2. Aumento de las habilidades sociales y cognitivas de los niños y niñas.
3. Trabajo conjunto de las comunidades escolares en torno a un proyecto común.
4. Docentes más capacitados en torno a estrategias de innovación pedagógica.
5. Asistencia de padres/apoderados a actividades realizadas por la comunidad escolar

Nombre del Intervención Comuna de Lago Ranco
LAGO RANCO EDUCACIÓN



Profesional Servicio País
 2015 Dina Jaqueline González Coronado
 Trabajo social
 2016 Cristian Ignacio Jiménez Acuña
 Pedagogía



Jefe Territorial
 Carolina Monberg Vidal



Escuela
Rural de Riñinahue
 144 alumnos



Escuela
Rural de Calcurrupe
 12 alumnos

Problema
 Identificado



Dificultad que se presenta en las comunidades educativas de las localidades de Riñinahue y Calcurrupe para favorecer el desarrollo de experiencias pedagógicas que potencien el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de: empatía, expresión, afectividad y educación sexual en niños y niñas.

Objetivo de
 intervención



Objetivo 1

Promover espacios de participación por niveles educativos, que favorezcan el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los niños y niñas pertenecientes a las comunidades educativas de las localidades de Riñinahue y Calcurrupe, a través del desarrollo de actividades lúdicas y recreativas.

Objetivo 2

Fomentar actividades integrales que reúnan a niños y niñas pertenecientes a las comunidades educativas de Riñinahue y Calcurrupe con los voluntarios y voluntarias del Programa Servicio País, a fin de que se promueva el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales.

Objetivo 3

Generar instancias colectivas de participación, que convoquen a las comunidades educativas de Riñinahue y Calcurrupe, con la finalidad de aportar al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños y niñas.

Objetivo 4

Fomentar la participación de apoderadas y apoderados en el desarrollo socioeducativo de los y las estudiantes.

Logros
 Proyectados



Logro

1. Reconocimiento de los recursos existentes en la comunidad y entorno por parte de niños y niñas de la Escuela Rural de Riñinahue
2. Desarrollar habilidades sociales, particularmente las que dicen relación con el fortalecimiento del autoestima y empatía
3. Vinculación entre niños y niñas de las escuelas junto con voluntarios y voluntarias de educación superior que fortalezcan el intercambio de experiencias y aprendizaje
4. Fortalecer la estructura organizacional del Centro de Padres y Apoderados de la Escuela Rural de Riñinahue

Nombre del Intervención

RADIO LAFKEN RAY

Comuna de San Juan de la Costa



Escuela
Bahía Mansa

1° a 8° básico
193 alumnos



Profesional Servicio País

2015 Claudio Andrés Araya Millán

Licenciado en Historia y Geografía

2016 Maikol Antonio Ulloga Zamora

Trabajo Social



Jefe Territorial

Patricio Contreras

Problema
Identificado



Aislamiento cultural y falta de espacios para el ejercicio de representar, transmitir y recrear tradiciones, valores y conocimientos que se encuentran en la comuna, pero no son socializados al conjunto de la población.

Objetivo de
intervención



Objetivo 1

Potenciar el conocimiento y cosmovisión Wuilliche en niñas y niños de la Escuela Rural de Bahía Mansa por medio del “aprender haciendo”, como herramienta necesarias para construir su propio conocimiento cultural.

Objetivo 3

Promover la conexión e interacción entre la comunidad de Bahía Mansa y el campo educativo de la Escuela Rural de bahía Mansa, con el fin de apoyar el fortalecimiento de la cultura comunitaria y el traspaso de conocimientos ancestrales, desarrollando la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales propios del territorio.

Objetivo 2

Otorgar a niños y niñas de la Escuela Rural de Bahía Mansa, un acompañamiento necesario para realizar una construcción identitaria de manera crítica, libre y responsable, valorando y aceptando la diversidad cultural como un elemento positivo que se prolongara a lo largo de toda su vida.

Objetivo 4

Generar la cooperación de todos los actores de la comunidad para activar espacios comunitarios pertinentes para la entrega de nuevas estrategias y metodologías de aprendizaje, desarrollando iniciativas ligadas a la interculturalidad del sector

Logros
Proyectados



Logro

1. Adquisición de fondos concursables destinados a la creación de un espacio socioeducativo, cuyo principal objetivo es mejorar y fortalecer el tejido comunitario, mediante un trabajo de colaboración recíproca entre la comunidad educativa y la sociedad civil.
2. Concientizar y poner en valor la identidad como motor de desarrollo del ejercicio cultural local, más allá de la visión utilitaria.
3. Reactivar el tejido social, para el fortalecimiento de vínculos y redes que promuevan la asociatividad.
4. Fortalecer el trabajo docente de la Escuela

Nombre del Intervención

Comuna de Hualaihué

CORMORÁN DE LAS ROCAS



Profesional Servicio País

2015 Victor de la Barra

Licenciado en Historia y Geografía

2016 Natalia Alejandra Saavedra Corvalán

Pedagogía en lengua castellana



Jefe Territorial

Pedro Segura



Escuela
Pichicolo

Bidocente
Multigrado
29 alumnos



Escuela
Chaqueihua

alumnos

Problema
Identificado



Escasa inclusión en pertenencia territorial de prácticas escolares en comunidades educativas rurales de la comuna de Hualaihué.

Objetivo de
intervención



Objetivo 1

Ampliar alternativas de experiencias pedagógicas complementarias, que tiendan a visibilizar vínculos pertinentes con el entorno y la comunidad territorial.

Objetivo 2

Contribuir al desarrollo de aprendizajes artísticos y culturales pertinentes entre niños, niñas y comunidad educativa.

Objetivo 3

Favorecer procesos ricos en aprendizajes socioculturales que consideren a niños, niñas y comunidad educativa como actores protagónicos.

Logros
Proyectados



Logro

1. Articular a la escuela con la comunidad y su entorno mediante actividades e iniciativas culturales pertinentes.

Nombre del Intervención

Educación Balmaceda

Comuna de Coyhaique



Escuela
Juan Antolín Silva Ormeño
46 alumnos



Profesional Servicio País
2015 Yazmín Alfaro

Psicología

2016 Valentina Katherina Urrutia Krebs

Psicología



Jefe Territorial

Javiera Provis

Problema
Identificado



Pérdida paulatina del sentido de comunidad respecto a los actores que son parte de la Escuela José Antolín Silva Ormeño; Equipo Directivo y Docente, Padres y Apoderados, Alumnos y Alumnas, evidenciándose principalmente, en la existencia de relaciones de conflicto, desconfianza e indiferencia.

Objetivo de
intervención



Objetivo 1

Fortalecer las habilidades socioemocionales de los niños y niñas, mediante actividades que promuevan la identidad local.

Objetivo 2

Fortalecer el rol de padres y apoderados, favoreciendo la participación e instancias de trabajo en torno a las competencias y habilidades parentales.

Objetivo 3

Apoyar la gestión del Equipo de Convivencia de la Escuela José Antolín Silva Ormeño, propiciando la participación del Equipo Docente, en su conjunto

Logros
Proyectados



Logro

1. Fortalecimiento y promoción de habilidades sociales en niños y niñas.
2. Fortalecimiento y promoción de las competencias parentales de padres, madres y apoderados.
3. Fortalecimiento y promoción del rol del docente en relación al fortalecimiento de habilidades sociales en los niños y niñas.

Nombre del Intervención

EDUCACIÓN REPOLLAL

Comuna de Guaitecas



Escuela
Repollal G - 1017

13 alumnos



Profesional Servicio País

2015 Danilo Rodríguez

Psicología

2016 Arlette Constanza Saavedra Kehr

Psicología



Jefe Territorial

Javiera Provis

Problema
Identificado



Conflictivo clima escolar que impide el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales positivas entre los/as Niños; niñas y adolescentes, en especial de la localidad de Repollal, y también de Melinka.

Objetivo de
intervención



Objetivo 1

Fortalecer el clima laboral en el jardín infantil, con la entrega de herramientas para el autocuidado y trabajo en equipo de sus asistentes educativas.

Objetivo 2

Potenciar el desarrollo personal de los estudiantes de la Escuela de Repollal a través de talleres psicoeducativos enfocados en convivencia escolar, autoestima y relaciones interpersonales.

Objetivo 3

Incentivar la participación en educación no formal y organización de los jóvenes de la comuna a través de talleres formativos al aire libre.



Logros

1. Entrega de herramientas para fortalecimiento de clima laboral y liderazgo en jardín infantil.
2. Apoyo en educación multigrado, escuela Repollal.
3. Apoyo en actividades para jóvenes en conjunto con equipo SP cultura Guaitecas.
4. Apoyo e creación de espacios de participación para jóvenes.

Nombre del Intervención
PUERTO EDÉN

Comuna de Natales



Profesional Servicio País

2015 Ernesto Paulo Bacigalupo Aste

Psicología

2016 Nicolás Gabriel Huerta Lago

Psicología



Jefe Territorial

Carola Tapia Caballero



Escuela

G6 Miguel Montecinos

8 alumnos



Escuela Fronteriza de

Villa Dorotea

alumnos

Problema
Identificado



Habilidades sociales debilitadas, específicamente el reconocimiento de las emociones, su autocontrol, la automotivación, la empatía y la capacidad de manejar relaciones interpersonales en estudiantes

Objetivo de
Intervención



Objetivo 1

Potenciar el reconocimiento de las emociones, su autocontrol, la automotivación, la empatía y la capacidad de manejar relaciones interpersonales.

Objetivo 2

Cultivar la Inteligencia Emocional, habilidades parentales y estilos de crianza en apoderados y apoderadas de ambas escuelas y Jardín Infantil.

Objetivo 3

Fortalecer vínculo de niños, niñas y niños con el propio contexto y con aquellos externos a la propia realidad, favoreciendo el sentido de pertenencia y el contacto con otras realidades.

Objetivo 4

Conectar a las personas y niños participantes de ambas comunidades con la estructura de oportunidades.

Logros
Proyectados



Logro

1. Fortalecer Habilidades Sociales e Interpersonales en estudiantes.
2. Cultivar la Inteligencia Emocional, habilidades parentales y estilos de crianza en apoderados y apoderadas.
3. Fortalecer vínculo de niños, niñas y niños con el propio contexto y con aquellos externos a la propia realidad, favoreciendo el sentido de pertenencia y el contacto con otras realidades.
4. Conectar a la comunidad educativa a la estructura de oportunidades.