



Acuerdos, divergencias y significados contruidos por una comunidad educativa sobre la calidad en educación. Estudio de caso en los colegios de dependencia municipal de Lo Barnechea.

Tesis de grado para optar al título de sociólogo.

Integrantes:	Daniel Aravena Carreño Samuel Yupanqui Mora
Profesora Guía:	Liliana Salazar
Carrera:	Sociología
Fecha:	Diciembre, 2015

*“Sueñan las pulgas con comprarse un perro,
Y sueñan los nadie con salir de pobres.
Que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte,
Que llueva a cántaros la buena suerte:
Pero ni en lloviznita cae la buena suerte,
Ni hoy ni mañana ni nunca.
Por mucho que a los nadie les pique la mano izquierda;
O se levanten con el pie derecho
O empiecen el año cambiando de escoba.*

*Los nadie: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadie: los ningunos, los ninguneros.
Corriendo la liebre, muriendo la vida,
Jodidos los nadie, jodidos:
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no tiene cultura, sino folclore,
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.*

*Los nadie: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal
Sino en la crónica roja de la prensa local.
Los nadie: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadie: los nada.
Los nadie, que cuestan menos que la bala que los mata”.*

Eduardo Galeano.

Agradecimientos

Quiero tomarme un pequeño espacio para agradecerle a La Paca por su incansable ternura y su infinita compañía: Cariño de amiga y de mamá .

A la Fran, quien desde su rol de aprendiz – tanto como yo – ha sido la compañera que ha empujado mil y una veces un caminar que sólo puede construirse caminando.

A la Paz y al Taro, por toda la paciencia, las risas, el aguante; A la Cacao y a la Gabi por la vida compartida y por tantas canciones cantadas y por cantar.

A la Lore y a Fito, quienes desde su oficio de día a día, a punta de amor y convicción, han logrado construir la Escuela en un espacio de solidaridad, aprendizaje y reflexión de esos que faltan en la sociedad completa.

A la Profe Lily y a Samuel, por acompañar este proceso y discutirlo, criticarlo, enriquecerlo: No hay mayor aprendizaje luego de este proceso que saber que a la vez que se acaba un proceso, deben abrirse otros, más complejos y más necesarios: Que no debemos descansar en ser y hacer sociología desde la clase y desde las desigualdades y contradicciones que vivimos y reproducimos.

A la Familia de pueblo, al parentesco que está ahí, esperando querer, acompañar, compartir y disfrutar con poco.

A la Mayarí, a quien le debo la renovación de las convicciones, la revolución de amor y preocupaciones de la vida nueva y por quien he re aprendido que no debemos vivir por el ombligo sino para hacer de nuestra sociedad un lugar justo para los que vienen. Cueste lo que cueste.

Y por último, sensible y encarecidamente, agradecer a Los Nadie. Aquellas y aquellos números oficiales que pese a que son reproducidos de manera desigual por esta máquina incansable, resisten y persisten, intentando desde la cotidianeidad no desaparecer ni olvidar las contradicciones que significa su existencia.

Daniel.

Es lindo y necesario recordar a quienes nos han dado su apoyo y nos han ayudado a cimentar el camino para llegar a nuestras metas.

Agradezco el apoyo y cariño constante de mi familia, el que va mucho más allá de este proyecto, quienes además son el motor de muchas de mis inquietudes, búsquedas, preguntas y respuestas: mis padres, mis cuatro hermanas y mi hermano menor.

A Malén Cayupi, amiga con quien inicie esta investigación como parte de una peguita más.

A Cecilia Contreras y Ana María Muñoz, por acoger a esta alma a veces errática, por recalcar un horizonte, por su amplitud de criterio y visión, por las gratas conversaciones en las que más de alguna duda de este trabajo les comente.

A Alexei, por ser un motivador permanente y un aporte constante en mi reflexividad y propositividad.

A las/os jilatanakas y kullakanas de los diferentes pueblos originarios, especialmente a mi asociación Jach'a Marka quienes siempre alientan mi crecimiento.

A la profe Liliana Salazar, por su vital ayuda, su confianza, optimismo y horizontalidad.

A mi amigo Deko, por la visión crítica que pone en lo que emprende y porque terminamos este proceso.

A todos quienes compartieron de forma anónima sus experiencias para este estudio: jóvenes, estudiantes, apoderadas/os, asistentes de la educación y profesoras/es de los establecimientos municipales de Lo Barnechea.

Samuel.

1 ÍNDICE

1	ÍNDICE	5
2	PRESENTACIÓN	8
3	INTODUCCIÓN	10
4	ANTECEDENTES.....	12
4.1	Sistema de educación escolar en Chile.....	12
4.1.1	Breve recorrido histórico	12
4.1.2	Organización y cobertura del sistema educacional.....	15
4.1.3	Segregación académica y segregación escolar	18
4.1.4	Institucionalidad en educación y políticas educativas.....	23
4.2	Ministerio de educación y rol fiscalizador.	23
4.2.1	Agencia para la Calidad de la Educación.	25
4.2.2	Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar	29
4.2.3	Marco para la Buena Enseñanza.....	33
4.3	Antecedentes generales de Lo Barnechea	38
4.3.1	Antecedentes Territoriales y Poblacionales.....	38
4.3.2	Caracterización educacional de Lo Barnechea.....	41
4.3.3	Sobre el Departamento de Educación Municipal (DEM).....	49
4.3.4	Herramientas de planificación	50
5	MARCO TEORICO	63
5.1	La Educación como fenómeno social: Conceptualizaciones y debates.....	64
5.2	Sobre los fines de la educación.....	67
5.3	Educación y capital cultural	73
5.4	Influencias del contexto en el aprendizaje (Vygotsky)	77
5.5	Educación y cambio social (Paulo Freire).....	81
5.6	Modelos educativos	87
6	PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	90
6.1	Pregunta de investigación.....	90
6.2	Objetivo General.....	90
6.3	Objetivos Específicos	91

7	MARCO METODOLÓGICO.....	92
7.1	Consideraciones.....	92
7.2	Enfoque metodológico.....	92
7.3	Tipo de Estudio.....	94
7.4	Técnicas de recolección y producción de información	95
7.5	Muestra y grupo de investigación.....	96
7.6	Técnicas de análisis de información	99
8	ANÁLISIS.....	103
8.1	Caracterización de los establecimientos educacionales.....	103
8.1.1	Liceo Bicentenario Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés.....	104
8.1.2	Colegio Farellones	106
8.1.3	Instituto Fermín Vivaceta	109
8.1.4	Instituto de Estados Americanos	112
8.2	Caracterización de la Muestra	116
8.2.1	Actores.....	116
9	ANÁLISIS POR DIMENSIONES.....	122
9.1	Formación que reciben las/os estudiantes	123
9.1.1	Formación académica	123
9.1.2	Seguimiento y resultados.....	129
9.1.3	Recursos Humanos	138
9.1.4	Formación valórica	141
9.1.5	Talleres extra programáticos	144
9.1.6	Satisfacción académica.....	145
9.2	Convivencia de la comunidad educativa	149
9.3	Resolución de conflictos.....	160
9.4	Participación Estudiantes.....	161
9.5	Participación de las/os Apoderadas/os	164
9.6	Canales de comunicación	166
9.7	Expectativas acerca del futuro de las/os estudiantes	171
9.8	Dirección y Gestión	179
9.8.1	Formación académica	179

9.8.2	Retención de estudiantes	182
9.8.3	Participación de actores de la comunidad educativa	184
9.9	Gestión establecimientos	186
9.10	Recursos materiales e infraestructura	189
9.10.1	Recursos Materiales.....	189
9.10.2	Infraestructura y mantención de los Establecimientos	191
9.11	Gestión del Departamento de Educación Municipal (DEM).....	201
9.12	Satisfacción general	210
10	CONCLUSIONES.....	215
10.1	Desigualdad estructural a escala: El caso de los proyectos educativos de Lo Barnechea.	217
10.2	El caso de la educación pública de Lo Barnechea: o el esquema residual del desarrollo del correo	218
10.3	Lo público, lo privado y la educación de calidad	219
10.4	Directrices de la política pública en educación: mejorar la gestión educacional, la convivencia escolar y los resultados.....	221
10.5	Segmentación de la educación municipal de Lo Barnechea.....	221
10.6	Relatos sobre la calidad en la comunidad educativa: segmentación, control, disciplina y homogenización	224
10.7	Desafíos pendientes: la educación como un proceso integral	226
10.8	Aportes, líneas de discusión y hallazgos a partir de la investigación.....	228
10.8.1	Cambiar lógica de los resultados	228
10.8.2	Alta valoración del concepto de comunidad.....	229
10.8.3	Desarrollo de identidad local por sobre un desarrollo de identidad por comparación.....	230
10.8.4	Infraestructura.....	230
11	BIBLIOGRAFÍA	232

2 PRESENTACIÓN

Esta investigación constituye un trabajo realizado para optar al título de grado de la carrera de sociología en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. No obstante, en primera instancia, el proyecto de tesis se enmarca dentro de un trabajo de investigación realizado para la agencia de Asesorías Técnicas Educativas (ATE) Grupo Educativo, por encargo de la Ilustre Municipalidad de Lo Barnechea. Este trabajo consistió en realizar un diagnóstico comunitario que permitiera, en voz de actores de la comunidad educativa, caracterizar la situación de los establecimientos educativos de dependencia municipal. Gran parte de la recolección y producción de información de esta investigación, los análisis y las posteriores problematizaciones que abordamos se han realizado desde el desarrollo de esta instancia investigativa, la cual se efectuó durante octubre de 2013 y abril de 2014. La Ilustre Municipalidad de Lo Barnechea encargó este estudio en el contexto de un proceso de reformulación de políticas educativas a mediano plazo, con el objetivo de mejorar la gestión interna, la gestión institucional, la convivencia y los resultados de sus establecimientos educativos.

Grosso modo, la propuesta de esta investigación consiste en conocer desde el punto de vista de los integrantes de la comunidad educativa de los colegios de dependencia municipal de Lo Barnechea, cuáles son las opiniones y significados que otorgan al proceso educacional que viven y en el que participan, e intentar comprender cómo esta mirada se conjuga, relaciona o contrapone con los procesos de cambio que se llevan a cabo en sus establecimientos a partir de las directrices del Ministerio de Educación y de la administración comunal. Esto implica ahondar en las conceptualizaciones y lineamientos directivos institucionales formulados tanto a nivel nacional, como a nivel local, y a su vez hacerlos dialogar de forma crítica con las opiniones, significados e imaginarios que construyen los propios actores de la comunidad educativa: lo que esperan de sus colegios, lo que viven en el proceso escolar y cómo se acercan o discrepan a los conceptos y procesos que hablan de calidad en educación en un contexto.

La apuesta de esta investigación está en intentar comprender el aterrizaje conceptual que se construye sobre “calidad” en educación en una comunidad específica y, a partir de ahí,

identificar y visibilizar los factores que inciden en la significación de dicho concepto. A su vez, esto nos plantea un desafío mayor: Producir conocimiento y otorgar espacio y valor a las concepciones cotidianas que se construyen acerca de los procesos educativos desde quienes los viven.

Esta investigación ha sido planteada desde la comunidad educativa, entendiendo que la sociología tiene un compromiso tanto con la investigación social, como con la visibilización y el cuestionamiento de procesos que se llevan a cabo y que incluyen a personas y grupos sociales, que muchas veces, incluso para efectos de investigación social (o micro social), no han sido tomados en cuenta. De esta forma, otorgamos relevancia, por una parte, a la construcción de significados o imaginarios sobre educación, calidad de educación, los componentes de esta y las formas o caminos para lograr dicha calidad en educación. Así también, por otro lado, a las conceptualizaciones técnicas de las instituciones académicas encargadas de diseñar e implementar los programas y las políticas públicas en educación.

Debido a la extensa documentación y bibliografía que hay respecto a la educación, la comprensión que hemos intentado lograr sobre lo que ocurre en Lo Barnechea, en primer lugar, consiste, en entender la educación como un fenómeno activo donde confluyen y se interrelacionan diferentes procesos, tanto a nivel país, a nivel comunal e, incluso, a nivel de cada establecimiento. En este sentido, reconocemos que estamos ante un panorama donde confluyen múltiples aristas (multidimensional), en el que resulta complejo poder dar cuenta acabada de cada una de ellas y de la relación de estas, y hablar de la existencia de una única forma de comprender y abordar estos fenómenos es a lo menos pretencioso. Por ello, en esta investigación nos encontramos ante una forma, así como hay otras, de abordar el fenómeno de la educación chilena en la comuna de Lo Barnechea.

3 INTRODUCCIÓN

Durante la última década en Chile, la educación y el sistema educativo han sido puestos en tela de juicio: En un primer momento, por organizaciones estudiantiles y sociales, luego, por la academia, las instituciones de educación, los gobiernos de turno y los ciudadanos de a pie. Todos han seguido poniendo en el tapete debates cotidianos que cuestionan y tensionan las nociones que como sociedad habíamos aceptado sin mayor discusión en décadas anteriores.

Las masivas movilizaciones estudiantiles, que comenzaron a visibilizarse el año 2006 con la llamada ‘revolución pingüina’ y que continuaron con cierta intermitencia hasta convertirse en un gran estallido social el año 2011, permitieron la emergencia, visibilización y articulación de un debate que traspasa el cuestionamiento del sistema de administración de la educación superior y recalca en la revisión a cabalidad del sistema de educación chileno. En mayor o menor medida, socialmente se ha construido un cuestionamiento al modelo educativo completo; cuestionamientos, por ejemplo, a la responsabilidad del Estado en el aseguramiento de la educación, a los caminos para lograr una educación de calidad, al concepto mismo de calidad de educación, al lucro como motor de oferta educativa, a la segregación que se ha producido bajo los distintos sistemas de administración de la educación, a la brecha de resultados que provoca la segregación, etc., se presentan hoy como temas comunes. Esta coyuntura, arrastrada y fomentada por una discusión que lleva años, ha planteado la necesidad de realizar cambios en el sistema educativo y sobretodo, dar un vuelco en cómo se entiende y cómo se lleva a cabo la labor de la educación pública.

En este contexto, la I. Municipalidad de Lo Barnechea, mediante el Departamento de Educación Municipal (DEM), decide indagar y diagnosticar la situación escolar de sus establecimientos educativos con el fin de diseñar y ejecutar cambios específicos y transversales en cada uno de ellos. A la vez que expresaba la intención de, en un segundo momento, diseñar una nueva política educativa comunal con el objetivo de mejorar la gestión educativa y los resultados y objetivos estratégicos propuestos para cada colegio. Lo que la Municipalidad propone y espera, es - en voz de ellos –.

“Hacer un cambio radical en la gestión de los colegios, en el entendido que en la mejora de la gestión administrativa y de la instauración de liderazgos fuertes, los otros objetivos propuestos, son perfectamente alcanzables¹”.

Los procesos de cambio que ha iniciado la I. Municipalidad de Lo Barnechea han abarcado a todos los colegios de su dependencia y consisten en desarrollar desde apoyo focalizado para mejorar infraestructura y equipamientos en algunos colegios, hasta el cierre total, la fusión de los establecimientos y la instalación de nuevas instancias de control y seguimiento administrativo y académico.

El problema de investigación planteado en esta ocasión, tiene que ver con la relación de divergencias y acercamientos que hay entre la concepción de calidad de educación en una comunidad educativa y el concepto de calidad de educación que rige el sistema escolar chileno desde una plataforma institucional, específicamente, desde la administración de la educación municipal en una comuna. Para lograr esto, en los siguientes capítulos, se propone conocer y revisar el actual sistema de administración y gestión de la educación en Chile, a nivel general, y posteriormente, conocer, revisar y caracterizar el sistema de administración local que sostiene la comunidad educativa estudiada, conociendo sus características particulares, fundamentales para entender este diálogo. Luego de esta revisión, se propone analizar y contrastar aquellos sentidos otorgados a la calidad de la educación, desde ambas perspectivas, haciendo una revisión cercana, también, desde un tercer actor: el sentido que una comunidad educativa le otorga a las prácticas cotidianas del sistema educativo que los involucra desde un enfoque participativo.

¹ Esta visión es entregada por la encargada de servicios traspasados de la Corporación de Educación Municipal. Si bien ella no explicita directamente cuáles son ‘los otros objetivos propuestos’, de acuerdo a cómo se da la conversación con ella, suponemos que esos otros objetivos de los que habla apuntan sobre todo a la consecución de resultados *estandarizados* y a la mejora de la convivencia escolar.

4 ANTECEDENTES

4.1 Sistema de educación escolar en Chile

4.1.1 Breve recorrido histórico

La administración del sistema de educación escolar en Chile, tal como se entiende hoy, tiene su (re)fundación desde las reformas estructurales llevadas a cabo por la dictadura militar chilena en la década de los 80'. Estas reformas estructurales, que también se dieron en los otros ámbitos estratégicos de la sociedad, desligaron al Estado de la responsabilidad de la educación pública. Las reformas neoliberales introdujeron nuevas concepciones y conceptualizaciones en torno al Estado y la responsabilidad de éste frente a la educación². Es así como los conceptos de competencia, libre empresa y libertad de los mercados – libertad de elección de colegios-, por ejemplo, se fueron asimilando a conceptos como progreso y prosperidad, y en definitiva fueron reconstruyendo lo que se entendió por una buena educación; este contexto político legislativo -en tanto también de dinamización económica- propició que la educación fuera convirtiéndose en un producto, al que se le fue dando un trato de *producto transable* en el mercado desde la lógica de la oferta y la demanda. La oferta de educación, en este nuevo escenario, queda a cargo de proveedores que buscan satisfacer la demanda social de educación por intermedio de sus colegios.

La Internacional de la Educación para América Latina, en su investigación sobre la privatización de la educación en Chile, relata cómo de manera directa estas reformas cambiaron el carácter del Estado ante estas materias:

“Hubo un tránsito de Estado de Compromiso a Estado Subsidiario. Así, la educación, como la salud, la previsión social, los medios de comunicación, etc., quedaron fundamentalmente reguladas por el mercado” (OPECH, 2003, pág. 6).

² El marco de reformas a las cuales nos referimos tienen su base en las ideas neoliberales de Milton Friedman. Estas ideas fueron ejecutadas de forma “casi perfecta” en el contexto anti democrático de la Dictadura por los denominados *Chicago Boys*: economistas formados en la Pontificia Universidad Católica de Chile que realizaron estudios de postgrados en los años '60' en la Universidad de Chicago bajo la dirección de Friedman y otros académicos del libre mercado. Para profundizar, véase Gazmuri C, *Historia de Chile 1981-1994. Política, economía, sociedad, vida privada, episodio*, RIL editores, 2012.

En el sistema educacional se produce un repliegue del Estado, el cual se desentiende del resguardo histórico de la educación pública. Desde 1981, se producen procesos de descentralización, municipalización y privatización de la educación, los que al mismo tiempo implican un profundo cambio en los sistemas de financiamiento. Se transita de un antiguo subsidio a la oferta –de manera aseguradora– a un subsidio a la demanda a través de una subvención por promedio de asistencia de los alumnos, que se entrega de la misma forma y en los mismos montos a las escuelas municipales y a las del sector particular subvencionado³. La administración de todos los establecimientos públicos deja de recaer en el nivel central, dependiente del Ministerio de Educación, y pasa a ser controlada desde los gobiernos locales por medio de la administración municipal. En esta lógica, bajo el Decreto Ley 3.166 del año 1980 las escuelas públicas de Enseñanza Media Técnica Profesional pueden ser entregadas en comodato, los que legalmente reciben el nombre de Convenios del Sistema de Administración Delegada (SAD)⁴, estos pueden ser a corporaciones, fundaciones y universidades “instituciones sin fines de lucro”, manteniendo la propiedad el Estado y externalizando la administración y el financiamiento.

En este marco de administración descentralizada, el sistema educacional chileno opera a través de tres modalidades de establecimientos financiados por el Estado más una cuarta absolutamente privada, que basa su financiamiento en el cobro de mensualidad y matrícula de manera autónoma.

Las modalidades de administración educacionales son (OPECH, 2003):

Colegios municipales: Son establecimientos que se financian mediante subvención del Estado, a la que se suma un cobro que debe ser aprobado por los padres y apoderados/os

³ Según el Ministerio de Educación la subvención fiscal consiste en un pago por alumno sobre la base de una unidad de cuenta denominada Unidad de Subvención Escolar (USE). El monto de la subvención difiere de acuerdo al tipo de enseñanza (Parvularia, básica, media, adultos, etc.), tipos de escuela (diurno, vespertino), región geográfica, ruralidad, y si el establecimiento se encuentra en jornada completa o no, reflejando así las diferencias en los costos de proveer enseñanza. La subvención se entrega tanto a los establecimientos municipalizados, como a los denominados colegios privados subvencionados, en los que no se tienen mayor control sobre cómo utilizan los recursos públicos – a diferencia de los de administración municipal – y que además, reciben, o pueden hacerlo, recursos provenientes de la familia a modo de copago, lo que está permitido por la Ley de Financiamiento Compartido.

⁴ Para el año 2013 existen en el sistema escolar 70 liceos de propiedad estatal que imparten educación media técnico profesional (EMTP) en 10 de las 15 regiones del país y que son administrados por 18 Instituciones Administradoras. Para mayor información consultar:

http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/index2.php?id_portal=37&id_seccion=4614&id_contenido=24103

(Financiamiento compartido). La incorporación a esta modalidad afecta a un pequeño porcentaje de establecimientos municipalizados, no pudiendo establecerse en los niveles de educación preescolar y básica. Estos establecimientos municipales pueden ser administrados directamente por el Municipio mediante Departamento de Educación Municipal (DEM) o Departamento de Administración Educación Municipal (DAEM)⁵ o por una corporación municipal de educación⁶.

Colegios particulares subvencionados: Son establecimientos que forman parte del sistema educacional desde mediados del siglo XIX y se consolidan a partir de la reforma de 1981. Desarrollan de manera privada su propiedad y administración a través de corporaciones, sociedades y/o sostenedores que operan indistintamente con o sin fines de lucro. Tienen reconocimiento oficial del Estado y son financiados por éste mediante subvención a la demanda.

Estos establecimientos, de acuerdo a su decisión, pueden solicitar un copago familiar previamente establecido. Este copago tiene un tope definido de acuerdo al tipo de establecimiento.

Colegios particulares pagados: Son los únicos tipos de establecimientos que no reciben financiamiento directo del Estado. Su propiedad y administración es privada. Sus recursos provienen del cobro de matrículas y aranceles mensuales que deben pagar las familias de los estudiantes. Otro tipo de financiamiento o aporte de recursos proviene de congregaciones religiosas, instituciones binacionales, organizaciones internacionales y otros organismos de carácter privado.

Colegios técnico profesionales de administración delegada: son establecimientos de propiedad y financiamiento estatal, que dependen administrativamente de Corporaciones de administración delegada. Son establecimientos educacionales de Enseñanza Media Técnico Profesional a cargo de instituciones empresariales, normalmente, del mismo rubro de la educación impartida. Suponen una especie de tecnificación primaria en la educación.

⁵ De ahora en adelante se utilizará la abreviatura DEM.

⁶ La Corporación Municipal de Educación es un ente de derecho privado, su gerente es nombrado por el alcalde.

Según demuestran las estadísticas de MINEDUC (2012), en el año 1990 los establecimientos educacionales (parvularios, de básica y media) de dependencia municipal a nivel nacional correspondían a un 64%, para el año 2012, en cambio, esta cifra se habían reducido a un 45%. Mientras que los establecimientos particulares subvencionados han aumentado de un 27% de cobertura en el año 1990 a un 49% para el año 2012.

Tabla 1: Comparación de dependencia administrativa de establecimientos en Chile (Años 1990 y 2012)

Dependencia administrativa	1990		2012	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Municipal	6286	64.07%	5514	45.29%
Particular subvencionado	2694	27.45%	5965	48.99%
Particular pagado	758	7.72%	625	5.13%
Corporación de administración delegada	73	0.74%	70	0.57%
Total	9811	100%	12174	100%

Fuente: Elaboración propia con datos estadísticos del centro de estudios MINEDUC 2012

4.1.2 Organización y cobertura del sistema educacional

El modelo chileno de educación está organizada en un nivel de enseñanza básica de ocho años, que atiende al grupo de edad de entre seis y trece años, y un nivel medio, de cuatro años de duración, que atiende al grupo de edad entre catorce y dieciocho años, en dos modalidades: Científico humanista (Currículum de carácter general conducente al sistema universitario) y Técnico Profesional (Currículum de tipo vocacional, conducente a la preparación para el trabajo o continuidad para especialización técnica). Desde el año 2014, tanto la educación básica como la educación media son obligatorias a nivel nacional.

El sistema de educación pre-escolar atiende a niños y niñas de entre cero y seis años a través de establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados.

No tiene carácter obligatorio, no obstante, bajo la administración del Presidente Sebastián Piñera (2010-2013), el 11 de diciembre de 2013 se publicó en el Diario Oficial la Ley número 20.710, que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición o *kínder Garden*, en un grado de educación obligatorio.

La cobertura de la educación escolar en Chile, en el transcurso de la década del 2000 ha alcanzado las cifras más altas de su historia. Ya en el año 2003 la educación básica mostraba, desde las cifras duras, un 97% de cobertura; la educación media, en tanto, un 84%,⁷ y, débilmente, la educación preescolar –no obligatoria– con un 24.5% (MINEDUC, 2013). No obstante, al mismo tiempo que pueden apreciarse grandes avances en la cobertura de la educación escolar, se han ido construyendo profundos procesos de segregación y diferenciación de la población de acuerdo a la administración de cada establecimiento. García-Huidobro, quien estudió los procesos de cambio que involucró la reforma educacional Chilena y los posteriores efectos, nos detalla que la diferenciación de estudiantes por establecimiento no se produjo considerablemente por temas ni valóricos, ni territoriales, ni vocacionales, sino mayormente, mediados por variables socioeconómicas:

“Los alumnos más pobres se mantienen mayoritariamente en la educación municipal, mientras que los niños y niñas de los quintiles intermedios se encuentran en más de un tercio de los colegios particulares subvencionados. Así también, los alumnos provenientes del quinto quintil se encuentran en los colegios particulares pagados” (OPECH, 2003, pág. 11).

Este proceso de segregación de la educación escolar en Chile presenta grandes paradojas. Por un lado, existe un discurso político, el de la democracia, que habló – y habla- de “crecer con igualdad⁸” o de “igualar la cancha⁹” desde distintos enclaves de derechos sociales, incluyendo el acceso a la educación de calidad; al alero de ese proceso, la ciudadanía, cada vez más empoderada, demanda un igualitario acceso a ella. Por otro lado, el principio de equidad aplicado al campo de la educación institucional ha derivado en un constante

⁷ Otro dato respecto al mismo periodo (Waissbluth M, 2013) señala que la cobertura de la educación media aumento de un 80% a un 92% entre los años 1990 y 2003.

⁸ Lema de campaña política de Ricardo Lagos en 1999.

⁹ *Frase hecha*, ocupada muchas veces por políticos chilenos aludiendo a que el Estado debe asegurar un acceso igualitario a las oportunidades que brinda el sistema educativo, siendo el mérito la variable de posterior evaluación.

proceso de “estandarización” del servicio educacional: la organización basada en clases, la enseñanza distribuida en grados secuenciales, la escolaridad obligatoria, la evaluación y certificación de competencias de los docentes, el currículo nacional obligatorio, el calendario escolar, los sistemas de evaluación estandarizados, etc. La paradoja radica en que el análisis de la educación escolar, presenta notables diferencias de acuerdo a variables socioeconómicas, territoriales y valóricas -permeadas por el acceso a distintos tipos de capitales-; se ofrecen posibilidades de desarrollo de programas educacionales y de integración social en proyectos diferenciados pero desde la institucionalidad se diseñan evaluaciones *estandarizadas* como si se tratara de procesos similares, en condiciones similares, sin considerar aquellas variables que los distinguen. A la diferenciación y segregación del estudiantado en colegios con proyectos similares para distintos grupos de la población se ha llamado *el efecto par* (Bellei, 2013).

Según el sociólogo chileno Christian Bellei (2013) –uno de los principales analistas sobre sociología aplicada en educación en Chile – sostiene que *“La noción general detrás del efecto par es que la composición de los alumnos que comparten un aula-escuela afecta los resultados educacionales obtenidos por dichos alumnos y –en consecuencia- que diferentes agrupaciones de estudiantes producirán logros educativos distintos.”*, y que esto, analizado en términos de resultados y ‘*eficiencia educativa*’, además del análisis referido en términos de segregación, muestra grandes diferencias.

Si bien demostrar el efecto par tiene mucha complejidad metodológica, pueden de manera general mostrarse tipologías y efectos en donde de manera incipiente quedan demostradas tales consecuencias. El mismo Bellei diseña el siguiente cuadro y lo explica de la siguiente manera:

Tabla 2: Efecto par: tipología de efectos

	Sobre el ambiente	Sobre los procesos
Efectos directos	Clima del aula Disciplina escolar	Grupo de estudio Tutorías entre pares
Efectos indirectos	Disponibilidad de recursos para el aprendizaje Apoyo de la comunidad escolar a la labor educativa de la escuela	Expectativas del docente Nivel de dificultad de la clase

Fuente: Bellei: 2013

“En principio, los compañeros de aula-escuela ejercen múltiples tipos de efectos sobre la educación de un alumno en particular, los cuales se pueden clasificar en efectos sobre el ambiente para el aprendizaje (contexto) y efectos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; a su vez, es posible argumentar que dichos efectos pueden operar por canales diferentes, lo que permite clasificarlos en efectos directos sobre el alumno en cuestión y efectos indirectos o mediados por otros. Nótese que tanto los efectos sobre el ambiente como sobre los procesos pueden tener el carácter directo e indirecto, tal como se ejemplifica en el cuadro” (Bellei, 2013).

El crecimiento sostenido que ha tenido la cobertura de la educación en Chile no necesariamente ha ido de la mano con asegurar la calidad de la educación impartida, es más, ha estado estrechamente ligada a los problemas estructurales de la desigualdad y sobre los cuales el Estado ha tenido una incidencia insuficiente para revertir esta problemática. De hecho, como se ha revisado anteriormente, el principal crecimiento de la cobertura se ha dado de la mano de la educación particular y particular subvencionada donde el Estado ha cumplido solo un rol secundario, basado en el respeto a las libertades del campo económico.

4.1.3 Segregación académica y segregación escolar

Si los compañeros importan, entonces la pregunta acerca de cómo los alumnos son distribuidos entre las escuelas es también relevante. En su sentido más amplio, la segregación se refiere a la desigual distribución que poseen los diversos grupos sociales ya

sea entre unidades de organización diferentes, entre zonas geográficas, o en una combinación de ambos, tal que dichas diferencias de distribución afectan las probabilidades de interacción entre miembros de los diferentes grupos sociales. Como se ve, la preocupación por la segregación social es en último término una pregunta por el grado en que miembros de diferentes grupos o categorías sociales pueden llegar a interactuar, compartir ciertas experiencias o ser afectados por condiciones compartidas.

Uno de los principales ejes sobre los cuales se sostiene la segregación del modelo educativo chileno está basado en el principio de la subsidiariedad, principios implantados por medio de las políticas neoliberales de los '80. Gerardo Jofré quien fue asesor de Hernán Büchi, ministro de Hacienda en dictadura entre 1985 y 1989, en un artículo publicado en el volumen 32 de la revista Estudios Públicos declara (Jofré, 1989):

“Si existieran establecimientos subvencionados y establecimientos pagados sin diferencias perceptibles en el servicio prestado, nadie se auto clasificaría seleccionando el establecimiento pagado. La gente se auto clasificará así solo si percibe diferencias entre ambos establecimientos.

Eso significa que para que exista la auto clasificación, la cual no adolece de ningún de los serios inconvenientes de la selección de beneficiarios por el estado, debe admitirse que la educación subvencionada será de calidad inferior que la pagada.

Esta idea suena chocante, pero no es sino la realidad que existe en cualquier parte del mundo. Si no existiera esta diferencia, nadie asistiría a escuelas pagadas”.

La subsidiariedad es posible bajo el principio de que los padres que pueden y quieren pagar más, lo hagan, ya sea en educación particular o subvencionada, lo que genera por consecuencia la segregación social por capacidad de pago. Y como se ha ejemplificado anteriormente por medio del “efecto par”, el nivel socioeconómico y cognitivo de los compañeros de curso tiene un impacto directo en el aprendizaje del alumno. En esta lógica, un colegio con estudiantes de elevado nivel de ingreso familiar, y académicamente “descremado”¹⁰, que selecciona a sus matriculados según sus resultados y capacidades

¹⁰ Concepto desarrollado por Mario Waissbluth en “Cambio de Rumbo”, 2013. “Los expertos internacionales llaman a esto *skimming* o *descreme* del sistema educativo (el termino proviene de *kimmed milk*, leche

académicos tiene asegurados los mejores resultados y, a la inversa, el colegio con familias de bajo ingreso y que no puede seleccionar estudiantes, está condenado a tener resultados mucho peores.

Un segundo principio que permite la segregación es la competencia entre escuelas, competencia totalmente desregulada y que se da en todos los niveles: entre particulares, particulares subvencionadas y escuelas públicas, e incluso dentro de las mismas escuelas públicas de una misma comuna. En palabras de Waissbluth (2013) *“Este modelo ha sido durante treinta años completamente desregulado en sus aspectos esenciales, aunque sobre regulado y sobre fiscalizado al extremo en detalles burocráticos”*. Waissbluth señala que la base de este modelo es el *voucher* o mejor conocido como subvención, la cual se asigna por cada estudiante. Así, al migrar de una escuela a otra el estudiante se lleva el dinero. Que por lo demás puede ser en colegios con copago y con fines de lucro.

El tercer principio es la sacralización de los rankings y de los test estandarizados, que tiene como eje principal el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE. La ley que en el año 2011¹¹ estableció la Agencia de la Calidad de la Educación y que ya está rigiendo, estipula la obligación de fijar un ranking de escuelas en categorías, y el principal elemento para el cómputo del ranking será los resultados del SIMCE con un 67% de ponderación. Esta medida categorizó los establecimientos por similares condiciones socioeconómicas y de contexto de la escuela, tomando algo en cuenta lo que se demuestra una y otra vez en la literatura internacional y local: los resultados de esta prueba son en su gran mayoría directamente atribuibles a la composición socioeconómica más que al valor agregado de la calidad o de la docencia (Waissbluth M. , 2013).

La competencia del mercado de la educación que se realiza a partir de los rankings de los test estandarizados, la Prueba de selección universitaria (PSU) y el SIMCE han generado una serie de inconvenientes y prácticas nefastas tanto para la educación como para un proceso adecuado de aprendizaje. A continuación en base a la información recopilada por Educación 2020 (Waissbluth M. , 2013), se señalan cuáles son algunas de estas prácticas:

descremada). Mientras más alumnos tengo de elevado nivel social o académico, mejor serán los resultados de mi escuela”.

¹¹ Véase Ley N.º 20529

- a) Selección académica de los estudiantes en educación básica, lo cual viola la Ley General de Educación. Muchos establecimientos acceden a matricular a un estudiante luego de que éste rinde un examen o exigiendo certificados de notas con lo cual aseguran un cierto nivel de base. En torno a este punto Waissbluth (2013, pág. 82) señala *“Recordemos que los niños aún no escolarizados solo traen el capital cultural de su casa, por lo cual aquellos de menores ingresos están condenados a tener peores resultados en esas ilegales pruebas y evaluaciones”*.
- b) Expulsar prematuramente a los alumnos menos aventajados para no perjudicar los resultados del SIMCE. Demás está decir que muchos de aquellos alumnos van a dar al sistema municipal.
- c) Pedirle a los peores alumnos que se queden en casa el día del SIMCE, lo cual manifiesta los problemas éticos relacionados a la prueba y algunas de las posibilidades que existen para manipular los resultados
- d) Negación a recibir alumnos con subvención preferencial, la cual impide cobrar copago de los padres. *“Se les afea la cartera de clientes. les resulta mejor negocio no recibir esos recursos y mantener la pureza socioeconómica que, por cierto, tiene peligrosos correlatos con la pureza racial”* (Waissbluth M., 2013).
- e) Segregación interna. Agrupan a los estudiantes con mejores rendimientos académicos y los separan del resto en diferentes cursos o aulas, los entrenan y les dedican mayor energía atención para que obtengan mejores resultados. Fenómeno similar ocurre en algunas comunas donde hay un establecimiento municipal altamente selectivo y otro liceo convencional que debe aceptar a todos, lo cual responde al diseño de educación municipal creado y fomentado por el estado.
- f) Formación de estudiantes para responder test estandarizados. Los valores accionario del mercado de la educación son los promedios del SIMCE y la PSU, lo que ha producido que muchas escuelas centren su proceso pedagógico en responder pruebas estandarizadas, lo que muchas veces se impone por sobre una comprensión profunda, la creatividad o el trabajo en equipo. Los resultados del Test de PISA Lectura, indican que del año 2000 al año 2009 los estudiantes

chilenos aumentaron la estrategia de memorización y disminuyó la estrategia de elaboración.

Finalmente el cuarto principio del modelo chileno es la burocracias de comando y control, la que dice relación con la forma en que desde la política institucional se basa en el rol del Estado referente a temas de educación, sin embargo, no es algo solo existente en nuestro contexto educativo o que solo esté presente en nuestro país. Tiene que ver con del desarrollo de programas, asignación de dineros, exigir rendiciones de cuenta, definir convenios de desempeño, dar bonos monetarios y sancionar si no se cumplen las metas, procesos a los cuales se deben someter todas las escuelas, sean públicas o privadas, respondiendo mes a mes con diversos informes y rendiciones. Este tipo de lógicas, acompañado de la sacralización de mediciones SIMCE van en contra del sentido de equidad en educación.

“Castigar a los alumnos de una escuela vulnerable quitándole recursos porque perdió alumnos o porque tiene problemas de bullying, o premiar a una escuela del barrio alto porque “se portó bien en el SIMCE” es ir en el sentido contrario a la equidad educativa. Además, se destruye el tejido social, se mercantilizan las relaciones en el sistema educativo, se elimina la imprescindible cooperación entre profesores, entre escuelas, entre apoderados, entre alumnos, entre municipios, y entre el sector público y el sector privado.” (Waissbluth M. , 2013, págs. 82).

Los alcances de este modelo de burocracia de comandos y control se ve en diferentes niveles, desde los concursos para directivos de escuelas públicas, donde al nuevo director se le impone cumplir con una infinidad de indicadores y metas imposibles de alcanzar en el corto plazo, y cuyo no cumplimiento puede significar la pérdida del cargo, hasta dentro del aula, donde los estudiantes vulnerables desde el año 2013, si quedan en el tercio superior del curso, se les paga un bono monetario, o se les regala un computador como premio a su esfuerzo. Este tipo de medidas son parte de un modelo burocrático exacerbado que no cuentan con ningún respaldo empírico solido que indique que haya funcionado bien en otro contexto, y más bien se apoya en la sobre estimación de los datos numéricos y los rankings.

4.1.4 Institucionalidad en educación y políticas educativas

Aun cuando la administración de los establecimientos escolares fue delegada y descentralizada mediante el traspaso hacia las administraciones municipales, las directrices y diseño de la política educativa, el financiamiento del sistema escolar, su seguimiento, su evaluación y las propuestas de cambio siguen recayendo en manos del Ministerio de Educación, el que, a su vez, está en una directa relación con la coalición de gobierno de turno, más que con el desarrollo de una gestión política autónoma.

4.2 Ministerio de educación y rol fiscalizador.

El ministerio de educación es la institucionalidad máxima de la educación en Chile.

Los procesos de la política educativa actual del Ministerio de educación, se orientan principalmente a:

1. El financiamiento de la educación escolar. Este se da de dos formas: mediante la subvención a la demanda a modo de transferencia directa de recursos por estudiante matriculado a cada establecimiento o al administrador de un conjunto de establecimientos (Municipalidades, sostenedores, fundaciones, congregaciones religiosas, *holdings*, etc.), o a modo de transferencia directa de fondos para mantener escuelas que no cumplan requisitos de estudiantes mínimos, por ejemplo, escuelas diferenciales, escuelas rurales, escuelas y colegios en territorios aislados, etc. En este caso, el Estado entrega recursos pero la administración puede quedar en manos de la educación municipal o, generalmente, en manos de privados.

Complementando el esquema tradicional de financiamiento, coexisten algunas políticas educativas que permiten inversión extra de recursos a escuelas, colegios y programas que cumplan con alguna condición especial en términos de integración o vulnerabilidad. Este es el caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP – política de inversión en educación emblemática de las últimas administraciones del Estado- que ha permitido un mayor traspaso de recursos a colegios que presentan

altos niveles de vulnerabilidad del estudiantado y/o que logren acreditar dificultad en la inserción y clima escolar por factores socioeconómicos. Esta política de inversión focalizada en establecimientos vulnerables, ha tendido a explicarse políticamente como una herramienta que supone ‘un poco igualar la cancha’, haciendo hincapié en que los establecimientos educacionales que se sitúan en contextos vulnerables pueden acceder a financiamiento para desarrollar estrategias que permitan enfrentar esta situación de mejor manera.

2. El diseño curricular nacional presente en los planes y programas, donde se explicitan los contenidos y las habilidades que se deben abordar en cada nivel y asignatura y los indicadores de evaluación respectivos para todos los niveles educativos y materias. Este currículum tiene la característica de único y homogéneo en todo el territorio nacional, siendo obligatorio para la educación pública y también en la educación subvencionada y particular obviando la diferenciación generada por variables territoriales, culturales, étnicas, religiosas o socioeconómicas en distintos contextos.
3. La instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad en los establecimientos mediante acompañamiento de procesos, el apoyo técnico y fiscalización de éstas puestas en marcha. Estas políticas han comenzado a operar en el ámbito de la educación superior, a través de los programas de acreditación de universidades; en el ámbito escolar-docente con el Marco para la Buena Enseñanza, MPBE; en lo referido al desempeño de la dirección y liderazgo de los equipos directivos de establecimientos escolares con el Marco para la Buena Dirección, MPBD; y en el ámbito de la gestión institucional escolar a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, SACGE.

El Ministerio de Educación entiende que durante la década de los noventa el esfuerzo de la política educativa estuvo centrado en el aumento de la cobertura y la provisión de insumos materiales, tangibles e intangibles a los colegios, escuelas y liceos, para robustecer la precaria situación en la que se encontraba la educación pública en aquel entonces. Ahora, en cambio, tanto en la literatura institucional como en la literatura académica e incluso en la opinión pública, pareciera que el otrora *problema de la cobertura educacional* ya no

problema. Da la impresión que la cobertura educacional e incluso la infraestructura educativa (a nivel general, exceptuando casos particulares) son adecuados, o al menos, sustancialmente distintas al diagnóstico catastrófico de los años 90. En este contexto, dejan de ser el problema motor de la política educativa. En cambio, aparecen dos nuevos (y viejos) conceptos que vuelven a tensionar el quehacer educativo: La calidad de la educación y la segregación escolar. Según el Ministerio de Educación (2005, pág. 7), la forma en que se enfrenta este nuevo escenario se materializa en: “(...) *políticas que avanzan en la definición de marcos de calidad, establecidos en procesos de participación y reflexión técnica y profesional con los distintos actores del sistema, para identificar con mayor precisión los ámbitos de actuación y responsabilización que a cada uno de ellos les cabe en la tarea de alcanzar resultados y aprendizaje*”.

4.2.1 Agencia para la Calidad de la Educación.

La Agencia para la calidad de la educación es un órgano fiscalizador, dependiente del Ministerio de Educación de Chile, la que en conjunto a la Superintendencia de Educación, tienen por labor fiscalizar el cumplimiento de la normativa educacional, los avances en términos de resultados académicos y de variables contextuales y la legalidad del uso de los recursos públicos en todos los establecimientos públicos y de financiamiento compartido en Chile.

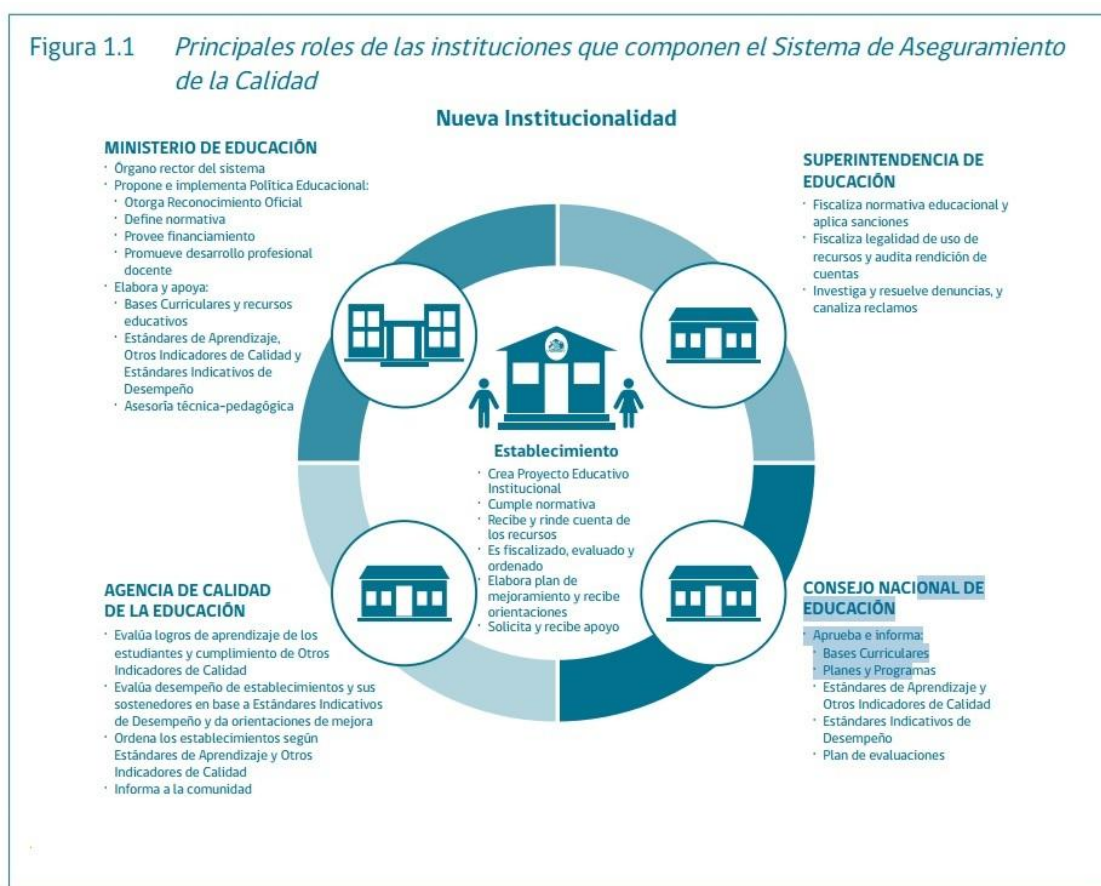
Asimismo, sobre ella recae la labor de atender e investigar denuncias y reclamos de la comunidad educativa. Los establecimientos educacionales, finalmente, deben cumplir con la normativa educacional y son autónomos para desarrollar su proyecto educativo institucional. Deberán rendir cuentas, a través de la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación, a la comunidad educativa, por lo que estarán sujetos a las evaluaciones y supervisiones que correspondan en cada proceso.

La Agencia de Calidad, en su texto madre (MINEDUC, 2014) declara que únicamente el desarrollo de habilidades cognitivas no es suficiente para desenvolverse en el futuro. Por esta razón, la evaluación de un “nuevo proceso fiscalizador” debe incluir una definición más amplia de calidad incluyendo otros Indicadores de Calidad Educativa, que reflejan

aspectos no académicos de la experiencia escolar, tales como autoestima y motivación académica de los alumnos, clima de convivencia escolar, formación y participación ciudadana, la existencia de hábitos de vida saludable y equidad de género, entre otros. Estos reflejan habilidades, y conductas que son esenciales para tener una vida plena en términos personales y profesionales, y que dan respuesta a la creciente valoración de los estudiantes y sus familias por una formación más integral.

El organigrama de funcionamiento, a nivel general, que propone la Superintendencia de Educación puede detallarse de la siguiente manera:

Figura 1: Esquema con las instituciones y roles que componen el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y su relación con los establecimientos



Fuente: MINEDUC, 2014.

Si bien se estipula que la Superintendencia de Educación en conjunto con la Agencia para la Calidad de la Educación no dirigen la forma en que los establecimientos deben actuar,

sino por el contrario, su actuar se basa en proponer caminos para llevar a cabo, - y en este sentido serían propuestas indicativas y no obligatorias -, la mecánica lógica de las indicaciones y la tecnologización del proceso de supervisión ha ido creando una *forma-de-hacer-las-cosas* y rendir procesos que, cada vez más, responden únicamente al proceso de generar acciones tendientes a mejorar los indicadores de evaluaciones de estas dos instituciones.

En términos de resultados, académicos y de lo que se ha llamado, ‘los otros indicadores de calidad educacional’, lo que se hace con los establecimientos una vez que ya han sido evaluados mediante los estándares de aprendizaje (desde los resultados de la prueba SIMCE), la tendencia de dichos resultados en el tiempo, y el grado de cumplimiento de los otros indicadores de Calidad Educativa, estos datos se ajustan de acuerdo a las características de los estudiantes y contextuales de los establecimientos para finalmente ordenarlos de acuerdo a un índice de calidad que consta de cuatro categorías de ordenamiento y se detallan a continuación:

- **Insuficiente:** Son colegios que entran en categoría de “recuperación”. Deben comenzar un trabajo permanente con equipos técnicos de la Agencia para la Calidad de la Educación, al menos una vez al año, y deben asociarse a personas o entidades pertenecientes al registro de Asistencias Técnicas Educativas para poder ir fortaleciendo los aspectos que están débiles dentro de la medición.
- 1. **Medio-Bajo:** Estos establecimientos entran en la categoría de colegios “Emergentes”. Deben tener visitas permanentes desde la Agencia, y al igual que en la categoría anterior, son invitados para asociarse con personas o entidades de Asesorías Técnicas Educativas para mejorar aspectos que presenten debilidad en la evaluación integral. El trabajo conjunto a la Agencia de la Calidad si bien es permanente se presenta de manera más aislada que en la categoría anterior. Se debe asegurar –según el caso del colegio- una visita cada dos años y una evaluación generalizada al cuarto año corrido.
- 2. **Medio:** Al igual que en el ordenamiento Medio-Bajo, son colegios categorizados como “Emergentes”. Son colegios que han cumplido los estándares estipulados por

la Agencia de la Calidad de la Educación, pero sobretodo, han sido categorizados como establecimientos que tienen desarrolladas capacidades para el mejoramiento de procesos de manera autónoma. Esto quiere decir que se sitúan en un proceso de mejoramiento que la Agencia no interviene de manera directa sino debe ir monitoreando y acompañando con el objetivo de que continúe su tendencia en el tiempo. Las visitas para el trabajo conjunto no tienen una temporalidad fija sino se va estipulando de acuerdo a los requerimientos de manera conjunta.

- **Alto:** Estos colegios están situados dentro de la categoría tope de línea en el ordenamiento. Son considerados “Autónomos” y las visitas de la Agencia corresponden a visitas de aprendizaje para identificar y difundir buenas prácticas al resto del sistema o previa solicitud del sostenedor.

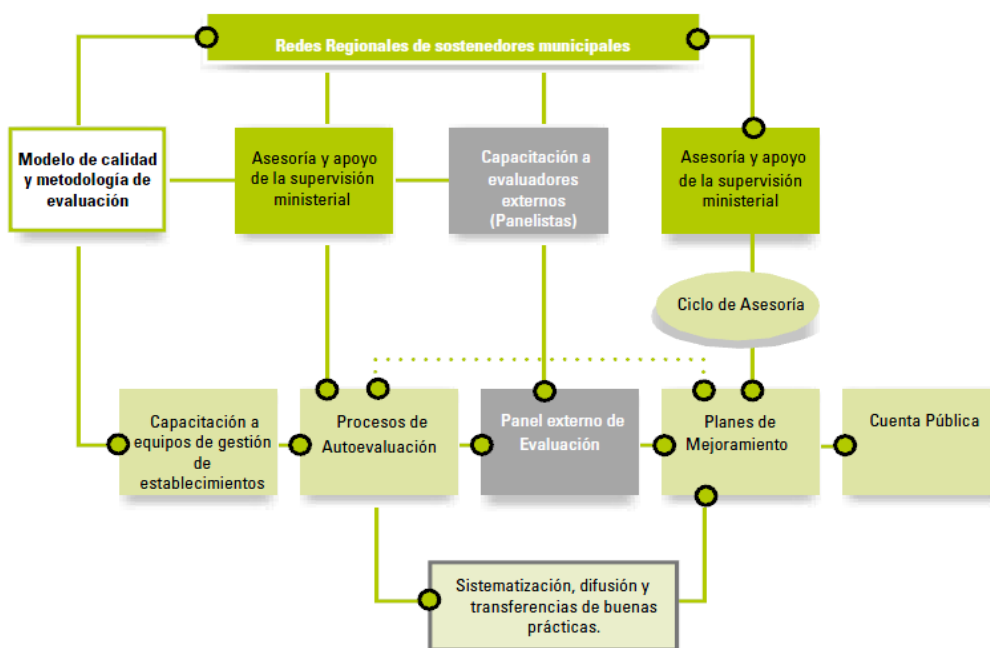
Por último, otro factor importante a considerar y que vuelve a poner en cuestionamiento las indicaciones (o semántica de la diversidad de opciones en los caminos a tomar) de las propuestas realizadas por la Agencia para la Calidad de la Educación a los colegios, tiene que ver con la posibilidad de que sean colegios dentro de los programas de Subvención Escolar Preferencial, SEP. O sea, los colegios ‘en recuperación’ que no se sometan dentro de los programas de mejoramiento y optimización de procesos impulsados desde el Ministerio de Educación corren el riesgo de perder el contrato de subvención preferencial: Principal fuente de recursos para cada establecimiento o para los sostenedores municipales a la hora de enfrentar situaciones desfavorables en términos de vulnerabilidad de la población escolar y contextos socio económicos y culturales más problemáticos. Da la impresión que es un factor extremadamente preponderante al momento de elegir – si es que así fuera posible – un camino autónomo al propuesto por la Agencia al momento de mejorar el sistema de procesos educativos a evaluar por la unidad central.

4.2.2 Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Gestión Escolar (SACGE) es una política educacional del Ministerio de Educación que busca promover el mejoramiento de las prácticas institucionales en los establecimientos educacionales, instalando un circuito de mejoramiento a través de una autoevaluación institucional en base a un “Modelo de Calidad de la Gestión Escolar”. Este sistema de aseguramiento de la calidad comprende la revisión y validación de una serie de diagnósticos por parte de un panel externo de expertos en el modelo de gestión, la planificación y ejecución de mejoras en los ámbitos que se consideran más relevantes, evidenciados en la evaluación y la vinculación de todo este proceso a las decisiones de apoyo y recursos que provienen de los municipios hacia las escuelas y del propio Ministerio de Educación a través de la supervisión.

El organigrama que define tareas y responsabilidades para el SACGE, es el siguiente:

Figura 2: Organigrama general de funcionamiento, roles y funciones de los organismos y procesos que coexisten dentro del esquema de funcionamiento del SACGE.



Fuente: MINEDUC, 2006.

Según el Ministerio de Educación lo que el SACGE busca es instaurar, y luego evaluar, capacidades de gestión institucional en los establecimientos escolares. Estas estarían expresadas en la existencia y consistencia en que se implementan y llevan a cabo procesos que permitan abordar de manera profesional y sistemática temas claves: como que los establecimientos educacionales logren implementar eficientemente el currículo nacional y que alcancen aprendizajes de calidad para sus alumnos. Estos temas claves, han sido sistematizados a través de un *modelo de calidad de gestión escolar*.

La división de educación general del Ministerio de Educación, en un primer diagnóstico durante el programa piloto del SACGE, en el año 2006, hace un análisis contextual del sistema en el que se permite conocer sus ideas principales. Estas giran en torno a la importancia otorgada a la gestión de los establecimientos escolares y a cómo la gestión escolar, entendida desde ese espacio, puede convertirse en un asegurador de la calidad en la educación escolar:

“...el Sistema de Aseguramiento parece tener un impacto en los establecimientos en tanto sirve como herramienta para la sistematización y ordenamiento de la información, facilitando una gestión organizada y planificada; sin embargo para que el Sistema logre su finalidad de ‘generar condiciones para el mejoramiento continuo de los procesos de gestión al interior de cada establecimiento’ deben ser abordados procesos descritos por la evaluación como fundamentales, particularmente aquellos que llamamos El Contexto Interno de la Organización, es decir los procesos y prácticas organizacionales cotidianas a través de las cuales son contruidos los acuerdos, las visiones comunes y compromisos entre los diversos actores del establecimiento, cómo son tomadas las decisiones, y qué formas de participación son desarrolladas”(División de educación general, MINEDUC: 2006).

El SACGE consta de 5 dimensiones de trabajo. Estas dimensiones se pueden expresar desplegadas en la explicación siguiente:

Figura 3: Dimensiones de trabajo enfocado al logro de resultados en los establecimientos



Fuente: MINEDUC, 2006.

Además de las 5 dimensiones principales desde donde el SACGE basa su plan de acción, también define 3 funciones principales que guiarían su quehacer. Estas son (MINEDUC, 2005):

Función Normativa: identifica áreas y dimensiones clave de la gestión escolar y propone un marco regulador que permite concentrar la evaluación y las acciones de mejoramiento en torno a los ejes centrales e inherentes de toda escuela o liceo: implementar y desarrollar un currículum para obtener resultados de aprendizaje significativo con sus alumnos.

Función Comprensiva: interroga al establecimiento a través de preguntas claras y específicas sobre sus prácticas, denominadas “**elementos de gestión**”. Los obliga a entregar **evidencias** tangibles y demostrables, facilitando con esto que los actores institucionales configurasen una imagen real de las capacidades y condiciones en las cuales desarrollan su acción educativa, es decir, una **comprensión profesional de la escuela o liceo** basada en evidencias presentadas contextualmente por cada establecimiento.

Función Transformacional: señala mediante una graduación (en base a índices complejos) de la calidad de los sistemas de gestión, los requerimientos que deben satisfacer sus prácticas para alcanzar niveles de excelencia, y permite observar la distancia entre sus

prácticas reales y los niveles de calidad que teóricamente se definen como alcanzables. Esto permitiría ir orientando el cambio en la cultura escolar para lograr el mejoramiento y optimización de procesos de gestión.

Desde que se dio por superado el tema de la cobertura educacional, en tanto problema país, da la impresión de que el Ministerio de Educación –y por consecuencia, la gran mayoría de los actores e instituciones de educación– comenzaron a situar sus objetivos estratégicos en relación a la ‘calidad de educación’ pero pensando esta calidad, mayormente, en torno a los resultados académicos. No obstante, el análisis de resultados no se mide de acuerdo a la explicación del cuadro que entrega MINEDUC, a saber, Logros institucionales y Satisfacción de la comunidad educativa, sino que más bien se ha ido creando un ambiente en que los resultados que valen y que predominan en la construcción del concepto de calidad de educación, son los que arrojan las pruebas estandarizadas de medición a nivel nacional: El “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE” y la “Prueba de Selección Universitaria, PSU”.

4.2.3 Marco para la Buena Enseñanza.

El Marco para la Buena Enseñanza, de aquí en adelante MPBE, es una política educativa diseñada y ejecutada, de manera tripartita entre el Ministerio de Educación de Chile, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, que busca orientar el ejercicio y la práctica de la profesión docente, para desde ella, avanzar paulatinamente en innovación pedagógica y así poder integrarse a las tendencias mundiales de una nueva forma de hacer pedagogía desde el aula, haciéndose cargo de los diferentes contextos y problemáticas en los establecimientos educativos, así como también, en las escuelas, facultades y universidades que imparten las carreras de pedagogía.

El MPBE establece lo que

“los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela [...] lo más importante es que todos y cada uno de los profesores y profesoras, individual y colectivamente, podrán examinar sus propias prácticas de enseñanza y educación, contrastando su autoanálisis con parámetros consensuados por el colectivo de la profesión para así mejorar y perfeccionarse” (MINEDUC, 2008).

Se presenta como una política educativa novedosa desde el momento que reconoce que todo el ejercicio de la docencia, y la consiguiente evaluación de los procesos educativos que se llevan a cabo en cada una de las escuelas, colegios y liceos de Chile, se desarrolla y responde a características particulares de su contexto socio cultural, económico, étnico o de cualquier tipo de factores identitarios locales o territoriales que incidan en los procesos educativos de manera significativa. En este sentido, los objetivos son múltiples y se expresan de la siguiente manera:

“Reconocer explícitamente la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus

alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles.” (MINEDUC, 2008, pág. 17).

A diferencia del SACGE que es una política educativa centrada en el cómo hacer las cosas a nivel administrativo y de gestión de establecimientos, el MPBE busca diseñar y traspasar metodologías para hacer pedagogía desde el aula. En la práctica, es muy cercano a un manual de procedimientos para el ejercicio docente dentro del aula.

El modelo de acción del Marco para la Buena Enseñanza se basa en la diferenciación de cuatro dominios que deben coexistir en el ejercicio de la labor docente dentro del aula. Cada uno de los siguientes cuatro dominios del marco harían referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

Figura 4: Dominios necesarios para completar un proceso enriquecido para la calidad de la enseñanza de dentro del aula



Fuente: MINEDUC, 2006.

Según MINEDUC (2006) los cuatro dominios responden a necesidades diferentes. Estas son:

- **Preparación de la enseñanza:** Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor/a del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual.
- **Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje:** Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. En tal sentido, las expectativas del profesor/a sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.
- **Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes:** En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo,

estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de las/os estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explice y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego.

- **Responsabilidades profesionales:** Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.

El Marco para la Buena Enseñanza, así como los dominios anteriormente mencionados, tiene la característica que está sometidos a un riguroso proceso de medición y evaluación de habilidades. Así, para cada dominio (y sus descriptores) formarán parte de un criterio y se establecerán cuatro grados o niveles de desempeño: insatisfactorio, básico, competente y destacado. Estos criterios serán medidos con cierta temporalidad mediante el Proceso de Evaluación Docente; proceso que es obligatorio para todos los colegios de dependencia municipal del País.

Los criterios y cada uno de sus descriptores expresan lo que los profesores deben saber y lo que deben saber hacer. Los niveles de desempeño constituyen respuestas reconocibles y evaluables para la tercera pregunta que atraviesa el marco: ¿cuán bien debemos hacerlo? o ¿cuán bien lo estamos haciendo? Los niveles de desempeño son útiles para orientar al docente sobre lo que se espera de él y para permitir su propia autoevaluación a partir de

criterios compartidos por todos. También constituyen una herramienta para la evaluación y la supervisión de carácter formativo, en la medida que aportan información cualitativa y distinciones que hacen posible la discusión profesional y sugieren áreas de crecimiento posterior. Los niveles de desempeño gradúan la descripción de la función docente, desde profesores que están intentando dominar los rudimentos de la enseñanza hasta profesionales de destacada trayectoria capaces de compartir su pericia.

4.3 Antecedentes generales de Lo Barnechea

4.3.1 Antecedentes Territoriales y Poblacionales

La comuna de Lo Barnechea se encuentra ubicada al noreste de la provincia de Santiago y geográficamente corresponde a la última ensenada del valle central en su ascenso a la montaña y a lo largo del Río Mapocho. Dicho territorio comprende el pueblo de Lo Barnechea, cajones de El Arrayán, valle de La Dehesa, cuenca del Río Mapocho y cordillera. Posee una superficie de 104.439 hectáreas, sin embargo, sólo el 45% del territorio se encuentra bajo la cota 1000, segmento destinado al desarrollo urbano. El desarrollo urbano no supera el 4,5% del territorio total de la comuna.

Tabla 3: Distribución de la superficie de la comuna

Superficie	Km ²
Total	1.045,00
Área urbana bajo la cota mil	41,53
Área urbana del Sector Cordillera	0,73
Área de Protección del Medio Ambiente	1.002,74

Fuente: SECPLAC de Lo Barnechea 2009. (PADEM Lo Barnechea, 2014: 20)

4.3.1.1 Tasa de Crecimiento de la Población

Según las proyecciones realizadas por el INE para el año 2012 la población total de la comuna es de 112.822 habitantes. De acuerdo a los datos del CENSO 2002 la población llegaba a 74.749 habitantes lo cual es un incremento cercano al 50%¹².

Tabla 4: Crecimiento de la población del año 2002 al año 2012

Territorio	Año 2002	Proyección 2012
Comuna de Lo Barnechea	74.749	112.822 ¹³

¹² En la Actualidad los datos no pudieron ser actualizados debido a errores ocurridos en el CENSO realizado el año 2012. Por esa razón se trabajó con estimaciones realizadas por el INE en años anteriores al último CENSO. Se espera que para el año 2015 existan datos actualizados de la comuna

Región Metropolitana	6.061.185	7.007.620
País	15.116.435	17.398.632

Fuente: Reportes Comunales BCN. Censo 2002 y proyección 2012, Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (Ibíd.)

4.3.1.2 Antecedentes Socioeconómicos

La población de la comuna de Lo Barnechea se caracteriza por grandes diferencias socioeconómicas. Se ubica en el sector oriente de la Región Metropolitana, uno de los sectores de mayores ingresos de la región y del país, y a su vez, tiene un fuerte componente de población rural. Junto a esa población de altos ingresos, conviven en su territorio, algunos grupos de ingresos bajos y medios. La Encuesta CASEN 2011 distribuye socioeconómicamente a la población de la siguiente forma:

Tabla 5: Distribución socioeconómica de Lo Barnechea

Pobreza en las Personas	2011	% según Territorio (2011)		
		Lo Barnechea	RM	País
Pobre Indigente	3.293	3%	2,2%	2,8%
Pobre No Indigente	14.901	13,6%	9,3%	11,7%
No Pobres	91.736	83,4%	88,5%	85,6%
Total	109.930	100%	100%	100%

Fuente: Reportes Comunales BCN. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Ministerio de Desarrollo Social. (Ibíd.: 21)

Este cuadro nos demuestra que pese a que Lo Barnechea tiene población con altos índices de ingreso, también presenta altos índices de pobreza e indigencia, los que están por sobre los porcentajes regionales y nacionales.

Adicionalmente, la Ficha de Protección Social (FPS) aplicada por la Dirección de Desarrollo Comunitario, DIDECO, para detectar de manera local las personas y grupos en

¹³ Según la información de la página web de la Municipalidad de Lo Barnechea la población estimada por el INE es de 100279, http://www.lobarnechea.cl/newweb/mi_comuna/estadisticas.php rescatada en mayo de 2015

situación de pobreza o vulnerabilidad y convertirlos en sujetos de focalización e inversión social, arroja los siguientes resultados¹⁴:

Tabla 6: Porcentaje de población según Ficha de Protección Social

	Población	Porcentaje
Población entre 2072 y 8500 Puntos FPS	10.131	8,9%
Población entre 8501 y 11734 Puntos FPS	7.230	6,4%
Población entre 11735 y 13484 Puntos FPS	4.984	4,4%
Población entre 13485 y 14557 Puntos FPS	3.789	3,3%
Población entre 14558 y 16316 Puntos FPS	1.449	1,2%
Población encuestada FPS	27.583	24,4%
Población Total de Lo Barnechea (Estimaciones INE)	112.822	---

Fuente: Ficha de Protección Social 3 de Mayo de 2013. (Ibíd.: 22)

A partir de estos datos, se entiende que la población vulnerables (y sujetos de acción pública), es del 15.3% de la población comunal¹⁵.

Al considerar la gran diferencia y desigualdad en ingresos dentro de la población comunal, se debe considerar que esta diferenciación se mantiene distribuida territorialmente. Los sectores donde viven mayormente poblaciones de altos, medios y bajos ingresos están delimitados y segregados, pese a estar geográficamente unidos. MIDEPLAN (2009) delimita los sectores habitacionales de acuerdo a su nivel socioeconómico de la siguiente manera:

¹⁴ Según la ficha de protección social, todos los hogares con un puntaje menor a los 11734 puntos están en situación de vulnerabilidad. Si bien la medición no es similar a la de pobreza, porque mide capacidades y habilidades y no recursos – o ausencias de recursos-, para la política pública la categoría de vulnerabilidad es homologable a la de pobreza en pos de la detección de grupos precarizados.

¹⁵ Se debe considerar que la Ficha de Protección Social es un instrumento de la política pública para la detección de poblaciones vulnerables, no es una encuesta, por lo tanto no es representativa de la población comunal. Lo que permite es reconocer cuánto porcentaje de la población comunal ha sido calificado como vulnerable bajo el sometimiento voluntario de personas y/o familias a la medición mediante este instrumento.

Tabla 7: composición socioeconómica de los principales barrios de Lo Barnechea

Nivel Socioeconómico	Área
Alto	La Dehesa, El Arrayán
Medio / Medio bajo	Pueblo Lo Barnechea, El Arrayán
Bajo y pobre	Cerro 18, Riberas Río Mapocho

Fuente: MIDEPLAN, 2009. (Ibíd.: 22)

4.3.2 Caracterización educacional de Lo Barnechea

4.3.2.1 Analfabetismo

La tasa de analfabetismo en Lo Barnechea es de 2.6%, según la encuesta CASEN del año 2011. Según la misma encuesta en el año 2009, esta tasa era de 3.3%, por lo que además de ser una cifra muy baja, se entiende que es un problema pronto a solucionar.

Tabla 8: Comparación entre el porcentaje de alfabetización de la comuna de Lo Barnechea (año 2009 y 2011)

	Porcentaje 2009	Porcentaje 2011
Sí, lee y escribe	96,7%	97,4%
No, ninguno	3,3%	2,6%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración DEM Lo Barnechea a partir de datos Casen 2009 y Casen 2011 (Ibíd.: 25)

4.3.2.2 Escolaridad

El Índice de Escolaridad de la comuna señala que el promedio de años de escolaridad de la población es de 11 años. No existen datos desagregados que permitan separar este índice de escolaridad por niveles socioeconómicos, por grupos etarios, por género o por tipos de establecimientos, por lo que el análisis no se puede hacer de manera completa dado que es una comuna con grandes diferencias en nivel socioeconómico. No obstante, el promedio de escolaridad es menor que los años de educación obligatoria, por lo que es un índice que

preocupa año a año, pese a que está permeado por grupos etarios que seguramente tienen muchísimos menores índices de escolaridad.

Tabla 9: Promedio de años de escolaridad comuna de Lo Barnechea (año 2003, 2006, 2009 y 2011)

Territorio	2003	2006	2009	2011
Comuna de Lo Barnechea	12,8	11,1	12,1	11,7
Región Metropolitana	11,0	10,8	11,2	11,2
País	10,2	10,1	10,4	10,5

Fuente: Reportes Comunales BCN. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN),
Ministerio de Desarrollo Social. (Ibíd.)

4.3.2.3 Oferta educacional de la comuna

La comuna de lo Barnechea, según se observa de la información recogida en el PADEM 2014, según cifras oficiales del MINEDUC 2011, la comuna cuenta con 31 establecimientos educacionales, con una matrícula total de 21.239 estudiantes al año 2011. Estos establecimientos se dividen según su dependencia de la siguiente manera: 6 colegios municipales, 10 particulares subvencionados y 15 colegios particulares pagados.

Tabla 10: Dependencia de los establecimientos educaciones de Lo Barnechea (año 2006 y 2011)

Establecimientos	Comuna		Región		País	
	2006	2011	2006	2011	2006	2011
Corporación Municipal	0	0	450	448	1.191	1.144
Municipal	8	6	302	290	4.780	4.454
Particular Subvencionada	8	10	1.591	1.908	4.897	5.761
Particular Pagado	15	15	318	318	733	658
Corporación Privada	0	0	33	33	70	70
Total	31	31	2.694	2.997	11.671	12.087

Fuente: Reportes Comunales BCN. Ministerio de Educación (MINEDUC). (Ibíd.)

En el año 2012 la matrícula de los establecimientos municipales era de 1861 estudiantes, versus 4786 del sector particular subvencionado y 14592 del sector particular pagado. La mayoría de la población escolar se concentra en el sistema particular pagado (representa al 68,7% del total), seguida por el sistema particular subvencionado, que tiene al 22,5%. El sistema municipal, en tanto, representa sólo el 8,7% del total, siendo ésta una población residual de las políticas educativas comunales.

Tabla 11: Matrícula según dependencia del establecimiento (año 2007 y 2012)

Matrícula según Dependencia	Comuna		Región		País	
	2007	2012	2007	2012	2007	2012
Corporación Municipal	0	0	294.755	233.584	566.195	451.091
Municipal	3.139	1.861	173.778	135.180	1.122.152	908.804
Particular Subvencionado	4.629	4.786	800.252	826.016	1.736.376	1.887.180
Particular Pagado	10.766	14.592	153.614	158.104	255.150	254.719
Corporación Privada	0	0	27.412	22.765	56.206	49.473
Total	18.534	21.239	1.449.811	1.375.649	3.736.079	3.551.267

Fuente: Reportes Comunales BCN. MINEDUC. (Ibíd.)

Según la información del PADEM 2014 de la comuna de Lo Barnechea, en la siguiente tabla se ve la cantidad de estudiantes que asisten a la educación municipal de comunas vecinas. En total para el año 2012 hay 579 estudiantes de lo Barnechea que prefieren establecimientos municipales de Las Condes o Vitacura. Cabe señalar que la revisión no incluyó otras comunas más alegadas como Providencia o Santiago donde probablemente también se encuentren estudiantes de Lo Barnechea en la educación municipal de esas comunas.

Tabla 12: Matrícula de estudiantes de Lo Barnechea en comunas vecinas

Las Condes 2012	Vitacura 2012	Total 2012	Total 2011
--------------------	---------------	------------	------------

Alumnos en otras comunas	243	336	579	525
--------------------------	-----	-----	-----	-----

Fuente: Elaboración PADEM Lo Barnechea con datos PADEM

Vitacura y Las Condes. (Ibíd.)

Como se constata en las tablas anteriores la educación municipal de Lo Barnechea ha ido disminuyendo progresivamente, del año 2006 al 2011 se aprecia una disminución en dos establecimientos municipales y un aumento de la misma cantidad en la educación subvencionada. Del 2007 al 2012 la cantidad de matrícula de los estudiantes que estaban en un colegio municipal disminuyo casi a la mitad pasando el año 2007 de 3139 estudiantes a 1861 en el año 2012. En la misma lógica se aprecia que del año 2011 al 2012 aumento la cantidad de estudiantes en la educación municipal de las comunas vecinas.

4.3.2.4 Características generales de la educación municipal de Lo Barnechea

La educación municipal de la comuna de Lo Barnechea se compone de seis establecimientos educacionales, con la particularidad que todos tienen modalidades de educación distintas, en voz del DEM esto significa “riqueza y a la vez un desafío [...] que aumenta la complejidad de su administración, pero lo hace más atractivo por su diversidad”. Representa gran parte del espectro de educación de nuestro país:

En la tabla siguiente se resume esta oferta educativa:

Tabla 13: Características de la oferta municipal de Lo Barnechea

Nombre Establecimiento	Modalidad(es)	Descripción
Instituto Estados Americanos	Educación Básica y Media con JEC	Es el único establecimiento humanista científico de la comuna y cuenta con una infraestructura de primera categoría para la labor educativa. Su foco principal es brindar a los estudiantes la posibilidad que accedan a la educación superior.
Liceo Bicentenario Complejo Educacional	Educación Técnico Profesional con JEC	Liceo Bicentenario Técnico Profesional de la comuna, imparte educación desde 7° básico a IV año medio. Apunta a entregar una educación de excelencia para que sus estudiantes puedan acceder a la educación superior.

Instituto Fermín Vivaceta	Educación Adultos Básica y Media.	Cumple la función de entregar educación a personas adultas de la comuna que requieran nivelar sus estudios en horario vespertino, además de atender a aquellos estudiantes que encontrándose en edad escolar, están fuera del sistema formal de educación, por las dificultades que presentan a nivel conductual, educacional o todos inclusive, esta población representa el 25 % del total de la matrícula.
Colegio Farellones	Educación Pre básica y Básica Rural con JEC	De modalidad rural y multigrado este establecimiento emplazado en la zona cordillerana de Farellones, destaca por su acogida y calidez desde el momento de entrar. Único establecimiento de montaña, incorpora esta realidad en la enseñanza que aquí se imparte, con prácticas de esquí durante la temporada de invierno, como un elemento integrado a las clases de Educación Física.
Escuela Diferencial Madre Tierra	Niveles Pre básica, Básica y Laboral con JEC	Establecimiento de educación especial que atiende estudiantes con necesidades educativas permanentes con el propósito de favorecer su desarrollo integral, adecuada interrelación con su entorno e inserción al mundo laboral.
Escuela de Párvulos Trébol	Educación Pre básica	Este establecimiento imparte educación preescolar a niños y niñas de la comuna, con metodologías innovadoras que lo han hecho alcanzar altos estándares de calidad en la formación de sus niñas y niños, con logros importantes en la iniciación del proceso lector.

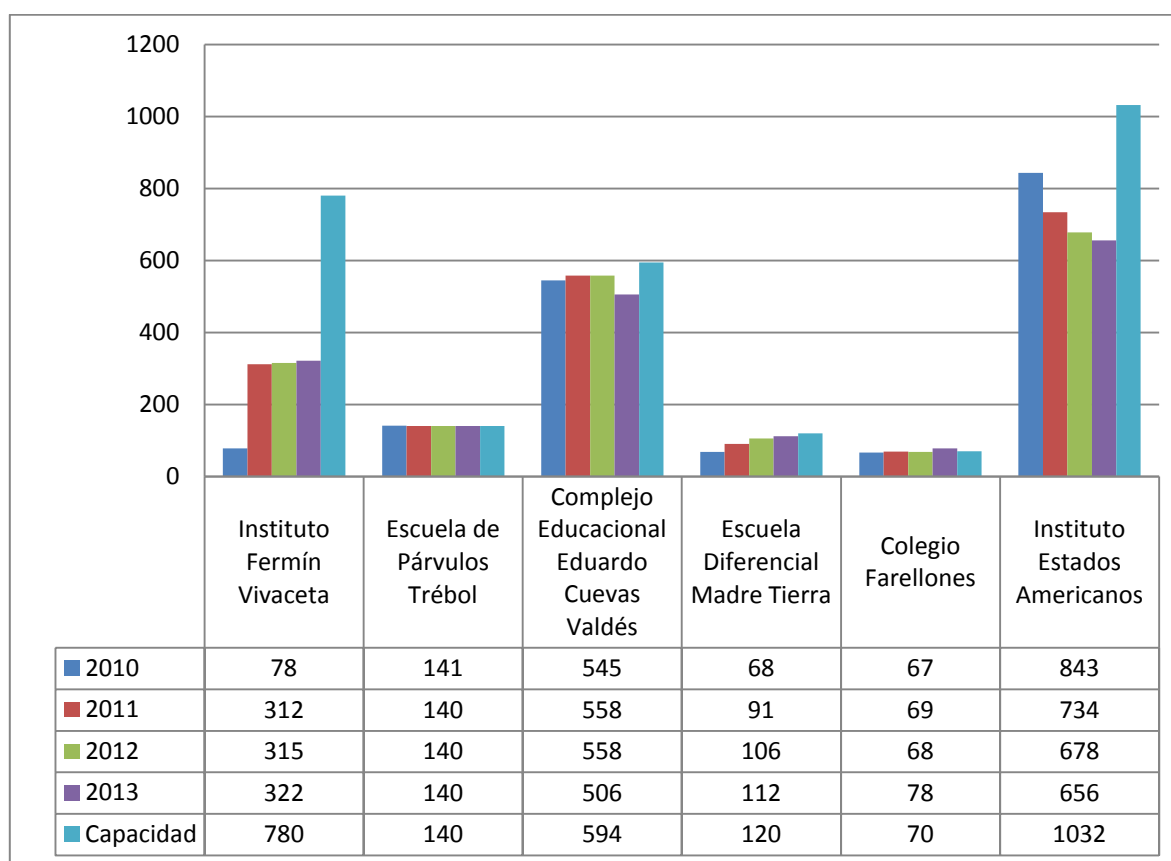
Fuente: Elaboración DEM Lo Barnechea (Ibíd.: 31-32)

Tomando en cuenta la gran diversidad de los colegios en la comuna, desde el DEM se reconoce la existencia de una característica común (PADEM, 2014) que tiene que ver con la idiosincrasia de la comuna: el fuerte arraigo de las tradiciones chilenas campesinas en la cultura de sus estudiantes. La distancia importante con los sectores céntricos de la capital hizo que fuera una comuna en la que perduro por mayor tiempo una población campesina – y en varias partes aún perduran-, este rasgo propio del contexto es visto como una

oportunidad en el valor agregado de la oferta educativa comunal por el DEM, sin embargo, esta idea no es desarrollada en mayor profundidad.

De acuerdo a los datos recogidos por el DEM se presenta la siguiente información correspondiente a la evolución de la matrícula por establecimiento, que grafica el uso de la capacidad de cada colegio entre 2010 y 2013:

Gráfico 1: Capacidad de los establecimientos municipales de Lo Barnechea (años 2010, 2011, 2012 y 2013)



Fuente: Elaboración DEM Lo Barnechea con datos propios. La tabla utiliza la matrícula de abril de cada año. (Ibíd.:33)

Según este gráfico, podemos agrupar los establecimientos en dos:

Establecimientos educativos que se encuentran con capacidad máxima cubierta: aquí se encuentran el Colegio Farellones, la Escuela de Párvulos Trébol y el Escuela Diferencial Madre Tierra.

Establecimientos educativos que no han alcanzado su capacidad máxima cubierta: en esta categoría están el Instituto Fermín Vivaceta, el Instituto de Estados Americanos (IEA)¹⁶ y, aunque en menor grado, el Liceo Bicentenario Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés¹⁷. Es especialmente preocupante el caso del IEA, ya que constantemente ha ido disminuyendo su matrícula y por lo tanto el uso de su capacidad máxima. En cuanto a la situación del Instituto Fermín Vivaceta se señala respecto a la baja matrícula que “el tipo de educación entregada no espera una gran cantidad de alumnos por lo que sus proyecciones de matrícula son mucho más acotadas que su capacidad, a su vez este colegio se encuentra en procesos de reestructuración por lo que su capacidad real no ha sido calculada nuevamente”.

4.3.2.5 Caracterización de la Vulnerabilidad en Lo Barnechea

El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), corresponde a un conjunto de características que al presentarse deficitarias tienden a influir negativamente en el rendimiento escolar y provocar la deserción del sistema educacional. Anualmente la JUNAEB evalúa a los establecimientos a través de la Encuesta Nacional para Padres y Apoderados, lo que permite el acceso de sus hijos e hijas al beneficio de salud y alimentación. Esta encuesta se aplica en primero básico y primero medio. Es por ello que los establecimientos Instituto Fermín Vivaceta, la Escuela de Párvulos El Trébol y la Escuela Diferencial Madre Tierra no poseen IVE.

A continuación se presentan los Índices de Vulnerabilidad Escolar de los establecimientos de la comuna que han sido considerados por la JUNAEB:

Tabla 14. Índice de vulnerabilidad por establecimiento y comunal

Nombre Establecimiento	IVE SINAE 2011		IVE SINAE 2012		IVE 2013	SINAE	
	Básica	Media	Básica	Media		Básica	Media
Instituto Estados Americanos	59,26%	74,15%	58,2%	68,2%	76,47 %	65,46%	

¹⁶ De ahora en adelante también se utilizará de modo abreviado IAE

¹⁷ De ahora en adelante también se utilizará de modo abreviado Complejo Educacional ECV

Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés	57,14%	47,08%	57,8%	53,2%	61,63 %	63,49%
Escuela De Farellones	53,45%	---	52,5%	---	57,14 %	---
Colegio Diferencial Madre Tierra	100%		100%		100%	
Parvulario El Trébol	100%		100%		100%	
Inst. Fermín Vivaceta	---	---	---	---	---	---
Lo Barnechea	49,91%		50,4%		57,13%	

Fuente: Elaboración DEM Lo Barnechea con datos extraídos de www.junaeb.cl/ive IVE-SINAE Oficial Básica y Media (Ibíd.: 35)

En el año 2012 el Índice de Vulnerabilidad escolar a nivel comunal fue de 50,4%, mientras que en el año 2011 alcanzó el 49,91%. Esto implica que las familias que se atienden en los establecimientos municipales son, según este Índice, más vulnerables que el 2011. Esta tendencia se mantiene al alza puesto que para el año 2013 el índice de vulnerabilidad se incrementó en cerca de 7 puntos porcentuales lo que refleja una mayor participación en la comuna por parte de familias vulnerables.

4.3.2.6 Alumnos Prioritarios

La ley General de Educación (20.248) establece a los alumnos prioritarios como aquellos alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo.

La calidad de alumno prioritario será calificada por el Ministerio de Educación, o el organismo de su dependencia que éste determine, de acuerdo a los siguientes criterios:

- ❖ Alumnos de familias que pertenezcan al Sistema Chile Solidario.
- ❖ Alumnos de familias que sean caracterizados como indigentes por el instrumento de caracterización socioeconómica vigente.
- ❖ Alumnos que sus padres o apoderadas/os sean clasificados en el tramo A del Fondo Nacional de Salud.

Para aquellos alumnos cuyos hogares no cuenten con la caracterización socioeconómica de acuerdo a los instrumentos establecidos, se considerará en orden sucesivo los ingresos

familiares del hogar, la escolaridad de la madre y en su defecto se considerará la escolaridad del padre o apoderada/o con quienes viva el alumno, y la condición de ruralidad de su hogar y el grado de pobreza de la comuna donde resida el referido alumno.

La calidad de alumno prioritario, así como la pérdida de esta condición será informada por el Ministerio de Educación a la familia de dicho alumno.

Tabla 15: Alumnos prioritarios por establecimiento

Nombre Establecimiento	Alumnos Prioritarios	% Correspondiente al total de la Matricula
Colegio Farellones	37	47,4%
Parvulario El Trébol	69	49,2%
Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés	199	39,3%
Inst. Estados Americanos	361	55%
Inst. Fermín Vivaceta	151	46,8%
Colegio Diferencial Madre Tierra	51	45,5%

Fuente: Elaboración DEM Lo Barnechea con datos extraídos de www.mineduc.cl (Ibid.: 36)

Como se observa en la tabla anterior, los establecimientos municipales de la comuna presentan un alto porcentaje de estudiantes Prioritario, cercano al 50%. El establecimiento que mayor cantidad y porcentaje de alumnos prioritarios presenta es el IEA (55%), por el contrario, quien menos tiene es el Complejo Educacional ECV (39,3).

4.3.3 Sobre el Departamento de Educación Municipal (DEM)

Con el traspaso de los establecimientos educacionales a manos de los municipios la administración de estos queda enmarcada dentro de las políticas y lineamientos que cada comuna determina. En el caso que analizamos, la Ilustre Municipalidad de Lo Barnechea tiene una misión definida como superior, y según declaran (PADEM, 2014), antecede y enmarca a los diferentes departamentos de la comuna.

“La Municipalidad de Lo Barnechea debe asegurar la prestación eficiente y oportuna de los servicios requeridos por la comunidad, para asegurar el mejoramiento progresivo de la calidad de vida de sus vecinos” (Ibíd. pág. 12)

Bajo esta mirada se inscribe la misión y visión de la Educación comunal, y según declaran de ella se desprende un primer mandato: se debe asegurar la prestación eficiente y oportuna de los servicios educacionales que se entregan. Así la Misión y Visión que establece el DEM se articulan de la siguiente forma:

Misión

En relación a lo oportuno del servicio declaran:

“Ofrecer una educación mixta, no confesional de carácter público, que abarque la enseñanza preescolar, la enseñanza media científico humanista, técnico profesional, educación de adultos y educación diferencial asociada a las necesidades especiales.” (Ibíd.)

Y en relación a la eficiencia del servicio entregado, se plantea lo siguiente:

“Su objetivo es formar personas libres, críticas, respetuosas, responsables y capaces de diseñar su propio destino, además de entregar una sólida preparación académica, una formación valórica de calidad, que les otorgue las herramientas necesarias para desarrollarse plenamente en una sociedad globalizada.” (Ibíd.)

4.3.4 Herramientas de planificación

4.3.4.1 PADEM

El PADEM es un instrumento de planificación estratégica y constituye el referente para la definición de los planes de acción que configuran las directrices de la política institucional del sistema de educación Municipal año a año.

La información levantada en los grupos focales y entrevistas de esta investigación se enmarca dentro de un proceso consultivo para realizar un diagnóstico de la situación actual

de la educación municipal de Lo Barnechea. Con esta información el DEM de Lo Barnechea obtendría importantes insumos para el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) y para la elaboración de las próximas Políticas Educativas de la comuna, tema que retomaremos cuando se explique la relación del PADEM y los otros instrumentos de planificación de educación comunal.

El PADEM se estructura sobre la base de las siguientes disposiciones legales:

Ley N° 19.410 Artículos N° 4, 5 Y 6

Según lo establecido por el artículo 4° de la Ley N° 19.410, la Municipalidad a través de su Dirección de Educación Municipal, debe formular anualmente un Plan de Desarrollo Educativo Municipal, el que debe contemplar, a lo menos:

Un diagnóstico de la situación de cada uno y del conjunto de los establecimientos educacionales, considerando los aspectos académicos, extraescolares y administrativos.

- ❖ La situación de oferta y demanda de matrículas en la comuna. En este marco, evaluar la matrícula, a su vez la asistencia media deseada y esperada en los establecimientos educacionales.
- ❖ Las metas que la Dirección de Educación Municipal y que cada establecimiento pretendan alcanzar.
- ❖ La dotación docente y del personal no docente.
- ❖ Los programas de acción a desarrollar durante el año en cada establecimiento y en la comuna.
- ❖ El presupuesto de ingresos, gastos e inversión para la ejecución del Plan en cada establecimiento y en el conjunto de la comuna.

En conformidad a lo dispuesto en el artículo 5° de la Ley N° 19.410, le corresponde al Alcalde dentro de la segunda quincena de septiembre de cada año, presentar el Plan de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) al Concejo Municipal para su sanción. Además este instrumento deberá ser conocido por el Consejo Económico y Social de la comuna.

Simultáneamente será remitido al Departamento Provincial de Educación y a los establecimientos educacionales de la comuna, para su informe y formulación de observaciones. De acuerdo al inciso final del Art. 5° de la Ley N° 19.410, el PADEM, deberá ser aprobado por el Concejo Municipal a más tardar el 15 de noviembre de cada año.

DFL N° 2/98 (Ley de Subvenciones) Artículo N° 4 (Modificado por la Ley N° 19.979)

El Artículo N° 4 de la ley de subvenciones fue modificado por la Ley N° 19.979, que le agregó un inciso final que dispone: “En los servicios educacionales del sector municipal, el presupuesto anual deberá ser aprobado por el Concejo en la forma y condiciones establecidas en los Artículos N° 81 y N° 82 de la Ley N° 18.695 Orgánica Constitucional de Municipalidades”.

Ley N° 18.695 Orgánica Constitucional de Municipalidades, Artículos N° 80 y N° 81

Según establece el Artículo N° 80: “El Concejo sólo podrá aprobar presupuestos debidamente financiados”, y el Artículo N° 81 “El pronunciamiento del Concejo, se realizará de la siguiente manera:

El Alcalde en la primera semana de octubre, someterá a consideración del Concejo las orientaciones globales del municipio, el presupuesto municipal y el programa anual, con sus metas y líneas de acción”.

El Concejo deberá pronunciarse sobre todas estas materias antes del 15 de diciembre, luego de evacuadas las consultas por el CESCO (Consejo Económico y Social Comunal), cuando corresponda”

Ley N° 20.248 Subvención Escolar Preferencial

Como se ha instruido por parte del MINEDUC, la Municipalidad de Lo Barnechea, al ser sostenedora de establecimientos acogidos a la Ley SEP, deberá destinar los recursos que la Ley contempla para diseñar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo, de cuatro años de duración. El plan debe fijar las Metas de Efectividad del rendimiento académico de los estudiantes que deben lograrse en el transcurso de la ejecución del mismo, con especial

énfasis en los(as) estudiantes prioritarios. El Plan debe contener acciones desde el primer nivel de transición en la Educación Parvularia hasta sexto año básico en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos de la o las escuela(s) dependientes de un sostenedor.

En estos momentos en la comuna existen cuatro establecimientos acogidos a la ley SEP:

- ❖ Escuela de Párvulos Trébol
- ❖ Colegio Farellones
- ❖ Instituto Estados Americanos de Lo Barnechea
- ❖ Liceo Bicentenario Eduardo Cuevas Valdés

Ley N°20.370 Ley General de Educación.

La Ley General de Educación representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile. Deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en lo referente, a la educación general básica y media (mantiene la normativa respecto a la educación superior). Establece principios, obligaciones y promueve cambios en la manera en que los niños de nuestro país serán educados.

Objetivos:

- ❖ Regula el sistema escolar, entregando reglas claras que establecen detalladamente las condiciones necesarias para asegurar un servicio educativo de calidad para todos los niños y niñas independiente de su condición social, económica, cultural o territorial. Establece claramente las condiciones y requisitos para la entrega de servicio educativo, conectando estas normas con las condiciones de equidad y calidad que serán exigibles para el sistema en su conjunto.
- ❖ Obliga al Estado a velar por la calidad de la Educación. Consagra los deberes del Estado frente al sistema educativo, estableciendo su obligación de velar por la calidad de la Educación, generando las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento.

- ❖ Establece derechos y deberes para todos los actores del sistema educativo: Estado, MINEDUC, estudiantes, padres y apoderadas/os, profesionales de la educación, asistentes de la educación y sostenedores. Se generan condiciones para una participación activa de todos en el proceso educativo, entendiendo que sus resultados son fruto de una comunidad educativa que despliega en conjunto lo mejor de sus potencialidades.
- ❖ Equilibra entre el derecho a la libertad de enseñanza y el derecho a recibir una educación de la calidad. Los padres puedan escoger y acceder sin discriminación al establecimiento de enseñanza para sus hijos, y existe la libertad para abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.
- ❖ Fortalece el desarrollo de un sistema escolar de calidad. Para ello se generarán los mecanismos para contar con sistemas de evaluación de la calidad de la educación de acuerdo a los estándares que se definan nacionalmente. Asociado a esto, se deberán generar los apoyos técnicos y pedagógicos necesarios para mantener procesos de mejora continua en los establecimientos educacionales.
- ❖ Consagra el principio de la equidad educativa. Para ello, se establecen criterios y condiciones de no discriminación y no selección, reconociendo constitucionalmente la discriminación positiva que el sistema debe ejercer para asegurar igualdad de oportunidades para todos nuestros niños, niñas y jóvenes. Así el Estado velará por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.
- ❖ Promueve la transparencia del sistema educativo, exigiendo la publicación y libre acceso de la información respecto a proyectos educativos, resultados académicos, evaluaciones docentes y recursos financieros.

El Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) como herramienta de planificación y gestión, se enmarca y es orientado por otros instrumentos y políticas establecidos en un nivel superior. Estos son el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) y la Política Educativa Comunal. A continuación se explican cada uno de ellos y su importancia dentro de la gestión educativa del municipio de Lo Barnechea.

4.3.4.2 **PLADECO**

El PLADECO es un instrumento de planificación y gestión de la organización municipal que cada municipio debe tener según la Ley Orgánica Constitucional de Municipalidades (Ley 18.695) y debe orientar el desarrollo de la comuna. Tiene una duración mínima de cuatro años y debe ser aprobado por el concejo municipal. Según se declara en los documentos oficiales de la municipalidad de Lo Barnechea (PADEM, 2014: 12) *“Su propósito es contribuir a una administración eficiente de la Comuna y promover iniciativas de estudios, programas y proyectos destinados a impulsar el progreso económico, social y cultural de sus habitantes”*.

Dentro del PLADECO de la comuna de Lo Barnechea los objetivos estratégicos relativos a educación son:

- Generar políticas educativas que integren todos los niveles de enseñanza, desde la sala cuna hasta el 4º medio, incluyendo la participación de las familias.
- Asegurar el aprendizaje efectivo de los estudiantes, fortaleciendo la formación de estudiantes en sólidos valores lo que les permita una adecuada inserción social y económica.
- Incorporar efectivamente recursos y metodologías participativas adecuadas a cada nivel de enseñanza.
- Diferenciar entre la oferta Educativa de los colegios Particulares Subvencionados y los Municipales de la comuna basándose en proyectos educativos de calidad

4.3.4.3 **Política Educativa Comunal**

La Política Educativa Comunal es un instrumento implementado a nivel municipal para un plazo mínimo de cuatro años, este carácter permitiría una planificación a mediano y largo plazo.

Las Políticas Educativas Comunes son principalmente de carácter indicativo, esto significa que no poseen peso legal vinculante y, por tanto, no hay normativas legales que

sancionen su no cumplimiento, lo cual no implica que no se extiendan sanciones de carácter social o informal por parte de la comunidad cuando estas no se cumplen, buscan principalmente generar acuerdos entre los actores y consensos.

Respecto a las políticas comunales en el PADEM 2014 se señala:

“Este documento permite organizar los recursos disponibles y requeridos para convertirse en una comuna con una educación municipalizada consolidada y autónoma donde se brinde educación de calidad a los estudiantes.”(Ibíd.: 13)

“Estas Políticas Educativas Comunales declaran el sueño para la educación desde el municipio de Lo Barnechea. Los lineamientos planteados en este documento si bien reflejan el ideal comunal, orientan el actuar del municipio respecto de los establecimientos de su dependencia y de las iniciativas de inversión en educación a realizar con presupuesto municipal.”(Ibíd.)

La Municipalidad de Lo Barnechea a través del DEM y la Agencia Técnica Educativa, Grupo Educativo, a partir del mes de octubre de 2013 han iniciado un proceso participativo de actualización de las Políticas Educativas Comunales para el periodo 2014-2018 – y como ya hemos declarado es el proceso en el cual participamos produciendo insumos que aportaran a recoger la visión de los estudiantes, profesores y apoderadas/os respecto de la educación recibida-. A continuación se presenta un resumen de las políticas educativas del periodo anterior 2009-2013. y posteriormente un adelanto del proceso de construcción de las políticas educativas obtenido del PADEM 2014 que contiene el marco desde el cual el DEM de Lo Barnechea en su rol como sostenedor de los establecimientos municipales entiende la educación en la comuna y el desafío que asumen en proveer educación de calidad.

El proceso de levantamiento de información para elaboración de las nuevas Políticas Educativas Comunales no contempló evaluar de manera directa el nivel de cumplimiento de las políticas educacionales anteriores. Aun así, se ha vuelto inevitable establecer una comparación entre la información obtenida – desde la comunidad escolar – y el *cumplimiento* avance sobre las directrices de los procesos anteriores. Se entiende esta situación como una oportunidad para contrastar las opiniones de los integrantes de la

comunidad educativa con el desarrollo de las políticas planteadas para el periodo recién terminado.

A continuación exponemos los planes educativos del periodo anterior. Luego, esta información nos dará pie para construir algunos tópicos de análisis que desarrollaremos durante la investigación.

Políticas educativas Comunes 2009-2013

1. Autonomía sobre Heteronomía.

Para el DEM una escuela eficaz se construye a partir de la puesta en común, construcción y gestión de un proyecto educativo en el que estén involucrados activa y responsablemente los actores. La heteronomía implica mantener un estatus de dependencia que, básicamente, niega las capacidades profesionales de los profesores y la libertad para tomar decisiones de los diferentes actores.

2. Orientación a los Máximos vs. Orientación a los Mínimos.

La orientación se plantea tanto en el plano del currículo como de la docencia. Una orientación a los mínimos nivela hacia abajo, desincentiva los esfuerzos de *ir más allá*. El enfoque sobre los mínimos contribuye a profundizar las diferencias, toda vez que son los estudiantes más pobres los que sufren mayormente este impacto. Al mismo tiempo, transluce un marco de expectativas reducidas sobre los estudiantes, transmitiéndoles implícitamente la creencia de que no son capaces de obtener mejores resultados. Es por ello que el municipio de Lo Barnechea, a través del DEM, pretende cambiar la visión y orientar la educación del alumnado en pos de obtener el máximo potencial de ellos.

3. Énfasis en la Heterogeneidad vs. Énfasis en la Homogeneidad.

Para la educación de Lo Barnechea el campo del currículo implica diseñar planes y programas de estudios propios, atinentes al proyecto educativo del establecimiento. En el ámbito de las iniciativas pedagógicas, estimular la innovación y aceptar los enfoques divergentes. Implica poner en práctica la capacidad crítica y el profesionalismo. También, desde el punto de vista de los actores, significa tener en consideración la diversidad de los

mismos, no sólo en cuanto a la sus “diferencias individuales” sino a la pluralidad de mundos y representaciones, como el derecho a ser diferentes. Un sistema homogeneizador es la base del autoritarismo.

4. Educación centrada en el estudiante vs. Educación centrada en el Sistema.

El foco de la institución y la gestión educativa es el estudiante, su desarrollo como persona y ciudadano en la cultura y la historia. Un énfasis en el sistema apunta a la correcta marcha del mismo sin cuestionar el sentido, la direccionalidad ni la significación real del mismo para quienes son –o deberían ser- el centro de sus preocupaciones.

5. Educación centrada en Productos vs. Educación centrada en Procesos.

Lo más importante del funcionamiento de cualquier sistema son sus productos y la significación que estos tienen en el medio (mercado, sociedad, cultura). Los procesos pueden ser diferentes, variar significativamente entre sí. La validación de cualquier sistema educacional de cualquier nivel administrativo se hace en función del tipo de egresados que produce más que en criterios de correcta operación.

6. Foco sobre la Participación vs. Foco sobre la Dependencia.

La participación como principio operante de la autonomía, involucra a profesores, padres, estudiantes y comunidad. El ejercicio del diálogo, del análisis y la crítica, y la necesidad de alcanzar consensos proporciona una base apropiada para la posterior responsabilidad sobre los resultados obtenidos.

7. Un sistema Responsable vs. Un sistema no-Responsable.

El sistema educacional actual no da cuenta ante nadie sobre sus resultados. Esto contribuye al aislamiento del sistema educativo y a la negación de la libertad que la Constitución garantiza a los padres y las familias para tomar decisiones en cuanto a la educación de sus hijos. Un sistema responsable no solo debe dar cuenta de los productos de sus actos, sino generar las respuestas de adecuación a las demandas de sus clientes y del entorno, sometido a un régimen de competencia con otros establecimientos, y con controles radicalizados en los cuerpos sociales intermediados (ej. padres organizados).

8. Énfasis en la Especificidad vs. Dispersión Funcional de la Escuela.

El derecho básico de los estudiantes es ser educados con los niveles de calidad que corresponde, por ello nuestros establecimientos se enfocarán en una educación centrada en lo específicamente pedagógico, relegando a un segundo plano aquellos factores operacionales que les restan competitividad frente a los otros agentes educativos de la comuna.

9. Convivencia por sobre la Disciplina Escolar.

Las cuestiones relativas a convivencia escolar en los centros educativos y a la disciplina escolar atraviesan la vida institucional, y conciernen a la totalidad de los actores. Su importancia radica en que un apropiado régimen de convivencia y disciplinario crea las condiciones necesarias para el mejor desarrollo de las tareas sustantivas de la escuela, así como también inicia al estudiante en la aceptación y ejercicio de las normas que rigen el comportamiento de la sociedad global.

Lineamientos para la construcción de las Política Educativa Comunales 2014-2018

Dado el vencimiento de las Políticas Educativas Comunales del periodo 2009-2013, el DEM, inició en octubre de 2013 un proceso participativo, dentro del cual se enmarca esta investigación, para discutir y reflexionar sobre los lineamientos que guiarían las nuevas políticas educativas para el próximo periodo 2014-2018.

La declaración de estos nuevos lineamientos comienzan asumiendo la responsabilidad que tiene el municipio con la educación de todos los estudiantes, independiente del tipo de sostenedor del establecimiento, - ya sea municipal o particular subvencionado-

Además se hace una declaración de lo que entienden por el sistema educativo de Lo Barnechea, poniendo énfasis principalmente en dos puntos:

- ❖ Existen estándares que aseguran una educación de calidad a todos los estudiantes de Lo Barnechea independientemente del establecimiento educacional al que asistan.

- ❖ Coexisten distintos proyectos educativos que complementan aquellos estándares comunes y que están orientados a satisfacer las necesidades e intereses de cada estudiante y su familia.

A partir del trabajo desarrollado por el DEM y en el que participamos levantando y produciendo información, bajo metodologías que incluyen reuniones, entrevistas y encuestas con distintos actores claves en educación de Lo Barnechea (alcalde, administrador municipal, directora de educación, concejales, directora de educación preescolar, directores, docentes, estudiantes, apoderadas/os, entre otros), se han planteado un gran desafío que a *Grosso modo* resumiría todos los demás desafíos:

“Asegurar oportunidades y alternativas educativas que desarrollen los talentos de todos”

En el PADEM (2014) se declara que este desafío requiere partir del reconocimiento de ciertos pilares clave que dan sustento a la Política Educativa Comunal en Educación y que representará el lugar desde donde se mira y se entiende la educación en la comuna y el rol que cumple el DEM con respecto a ella. A continuación la declaración que hace el municipio respecto a estos pilares,

I. Compromiso de la comuna con la educación de todos a través de entregar distintas alternativas educativas

Entendemos que como Municipio jugamos un rol sostenedor a través de entregar distintas alternativas educativas para la comunidad de Lo Barnechea. Es así como contamos con educación completa, desde educación inicial y hasta cuarto medio, con ofertas de nivelación de estudios, Técnico Profesional, Científico Humanista, multigrado, así como para educación Diferencial.

Asimismo entendemos que podemos contribuir a complementar esta oferta educativa en alianza con otros actores que contribuyan a la formación cumpliendo con los estándares de calidad y que ofrezcan nuevas alternativas educativas pertinentes a los intereses y motivaciones de los estudiantes y sus familias.

II. Todos nuestros estudiantes pueden aprender y tienen talentos por desarrollar

Entendemos que el aprendizaje es un proceso que se da en todas las personas, “independiente de su historia, realidad y contexto”. Por lo mismo creemos firmemente que cada uno de nuestros estudiantes, ya sean niños, jóvenes o adultos, independiente de su condición, tienen la capacidad para desarrollar las competencias y aprendizajes necesarios para desenvolverse en la sociedad actual. Reconocemos que es nuestra responsabilidad proveer las oportunidades para que este aprendizaje suceda. De esta manera, Lo Barnechea será un espacio donde todos los talentos son promovidos y desarrollados, contribuyendo así al desarrollo de nuestra comuna y sociedad.

III. Asegurar oportunidades implica definir lo que entendemos por “educación de calidad en” Lo Barnechea

En sincronía con la discusión a nivel nacional, el desafío de la educación para Lo Barnechea implica definir lo que entendemos por educación de calidad y que por tanto aseguraremos a todos los estudiantes y familias. En consecuencia, se requiere la definición de estándares de calidad para nuestra política comunal. Esto implica establecer criterios respecto a lo que logren los estudiantes que estudien en la comuna en las dimensiones de Aprender a SER, Aprender a HACER y Aprender a CONVIVIR.

Entenderemos por educación de calidad aquella que contribuye a lograr cabalmente que todos los estudiantes de nuestra comuna, sean buenas personas, entendido esto como personas responsables de sí mismas, con habilidades socioemocionales desarrolladas, orgullosas de lo que son y fieles representantes de un marco valórico (responsabilidad, respeto, fraternidad, honestidad para una buena convivencia). Esta definición de principios declarada por la I. Municipalidad de Lo Barnechea, mediante el PADEM, define claramente los objetivos propuestos y que permiten construir, desde la visión de ellos, lo que implica la búsqueda de educación de calidad. Estos objetivos son:

- Logren aprendizajes significativos y profundos que les permitan desenvolverse exitosamente en un futuro personal y profesional. Entendiendo para cada nivel y contexto, el dominio de competencias en resolución de problemas, comprensión lectora, comunicación, pensamiento crítico, inglés, uso de tecnología, artes y deportes.*

- Sean personas emprendedoras y abiertas a la innovación, entendido como una actitud de vida en que la creatividad, la autonomía, la búsqueda de oportunidades, la perseverancia, la colaboración, flexibilidad, adaptación al cambio y la tolerancia a la frustración juegan un rol fundamental.
- Sean personas socialmente responsables, entendidas como ciudadanos comprometidos con la sociedad y su democracia, respetuosos e inclusivos en su actuar, y siendo agentes de cambio y desarrollo para la comunidad en la que vivan.

IV. Cumplimos el rol de ser articuladores de un sistema que trabaja por asegurar calidad en la educación de los estudiantes

Entendemos que son múltiples los actores que juegan un rol para contribuir al mejoramiento educativo en la comuna. Iniciativas de carácter privado así como de carácter público y municipal coexisten en un sistema interrelacionado que requiere de articulación para un óptimo funcionamiento. Esto implica asumir el rol de ser un actor articulador entre los distintos actores educativos en la comuna, buscando sistemáticamente:

- Complementar y potenciar la oferta educativa existente de Lo Barnechea de manera de ofrecer mayores oportunidades para el desarrollo de los estudiantes: centro lector, centro de las tradiciones, centro cultural y pro deporte entre otros.
- Generar y fortalecer alianzas estratégicas con otros actores, organizaciones vecinales, otras direcciones e instituciones municipales, agrupaciones culturales y religiosas, y empresas que permitan sustentar una estrategia de desarrollo en calidad.
- Orientar la toma de decisiones de los estudiantes y sus familias para definir cuál es la mejor alternativa educativa de acuerdo a su proyecto de vida.

5 MARCO TEORICO

La educación es un proceso que engloba tal cantidad de conceptualizaciones, acciones, interacciones y sujetos, que ha sido un recurrente tema de trabajo y reflexión durante casi toda la historia. De distintas maneras, bajo distintos pretextos y buscando diferentes fines, ha sido una de las principales preocupaciones de todos los tipos de organización social.

Desde la filosofía antigua, Grecia y Roma, por ejemplo, la gran mayoría de los intelectuales ya intentaba hacer definiciones y/o conceptualizaciones en torno a la educación, al derecho a la educación, a la escuela y al cultivo de la sabiduría como un factor importante para la configuración y la diferenciación social. Había en las sociedades clásicas quienes podían acceder a la educación y quienes no, lo cual delimitaba y reproducía el orden de las castas y las posiciones que cada individuo ocupaba en la sociedad. Posteriormente, ya en tiempo en que había nacido la filosofía moderna, la educación como concepto y la escuela como el lugar recurrente en que ésta se imparte con fines públicos, ha sido trabajada y discutida ampliamente por cada una de las disciplinas de las ciencias sociales, la religión y la política. Diversos actores, o más bien, todos los actores relevantes de cada sociedad tuvieron algo que decir o proponer en cuanto a educación pública se refiere. Podemos apreciar de este modo, que sin lugar a dudas, los procesos educativos son inherentes a la vida social, en tanto procesos de desarrollo humano de los sujetos y de la sociedad.

El propósito principal de este marco es construir un sustento teórico que alimente y tensione la discusión en base a lo que se entiende –y a lo que entendemos nosotros- por educación, así como también, el análisis de las implicancias que tienen las distintas conceptualizaciones en los procesos educativos que se llevan a cabo. Lectura que se realizará desde un enfoque sociológico y en base los fundamentos epistémicos de la investigación micro social.

Por otro lado, nos gustaría aclarar que las conceptualizaciones teóricas que hemos desarrollado en esta oportunidad, son a las que como investigadores adscribimos; esto quiere decir que más allá de proponer una revisión completa o imparcial –de un tema que de por si es bastante complejo y amplio en cuanto a discusión teórica y a bibliografía-,

hemos preferido la opción de hacernos cargo de una posición teórica, desde un enfoque sociológico que aunque parcial, nos parezca consistente en el afán de visualizar salidas a la problemáticas desarrolladas. En definitiva, hemos preferido ocupar un lugar determinado – y visibilizarlo- para apropiarnos reflexiva y críticamente de las controversias que plantea el concepto de educación de calidad en Chile y sus dispositivos formales de aseguramiento.

5.1 La Educación como fenómeno social: Conceptualizaciones y debates.

Según la Real Academia Española de la lengua (RAE) la educación se define como: *“Formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen”* (RAE, 2009). Sin embargo, y pese a ser esta una versión oficial del concepto de educación para el idioma español, sabemos que por su naturaleza esta definición no tiene un carácter estático: está en constante reconstrucción. Al igual que los procesos educativos, el concepto de educación y sus implicancias, han ido variando de acuerdo a las formas y contextos por los que atraviesa la realidad social de los educandos, de los educadores y de la sociedad. Algunos autores reconocidos, consideran que la educación, como proceso de apropiación de normas, valores y creencias, en tanto que da sujeción -de los sujetos- al mundo exterior, debe ir ligado a una socialización inicial, lo que implica también la reconstrucción, apropiación y reproducción de valores eminentemente sociales: respeto por el otro y democracia.

Uno de los primeros autores en vincular el análisis sociológico con la educación fue Emile Durkheim. Gran parte de su aporte teórico y metodológico consistió en trabajar la hipótesis de que la educación – y la escuela – es el legado que un grupo, ya sea una sociedad, una etnia, una cultura específica o una clase, le va dejando a los más jóvenes, traspasándole así también su forma de ver y entender la vida, la cultura, la política y las relaciones sociales. Considerado uno de los pilares de la sociología, la influencia teórica de su trabajo trasciende hasta hoy.

Durkheim, plantea que:

“La educación es un ente eminentemente social, tanto por sus orígenes como por sus funciones, y que, por ende, la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia [...] Hasta estos últimos años los pedagogos modernos estaban casi unánimemente de acuerdo para ver en la educación una cosa eminentemente individual y para hacer de la pedagogía un corolario inmediato y directo puramente de la psicología” (1996, pág. 96-97).

La definición que desarrolla Durkheim sobre la educación apunta a reconocer su naturaleza en tanto fenómeno social. Esto lo plantea en franca oposición a las definiciones existentes hasta ese entonces por la filosofía moderna¹⁸, las que eran de un fuerte sesgo subjetivo y esencialista, en la que los valores básicos que la educación debía desarrollar o cultivar eran visualizados abstractamente, sin vinculación y anclaje a las condiciones históricas y sociales de su contexto y sin mayor relación directa con la realidad, parecido al desarrollo de virtudes individuales. Durkheim plantea que el análisis de la educación no debe reducirse a lo puramente pedagógico, o al estudio de las teorías y técnicas de transmisión de conocimientos, explicables por sí mismas y desligadas del contexto social. Tampoco, según Durkheim, se trataría de negar o desestimar las funciones individuales que indudablemente tiene la educación. La propuesta teórica, entonces, refiere a ensanchar el horizonte, a comprender que la enseñanza-aprendizaje no se reduce sólo a las relaciones directas entre maestro y alumno, entendiendo la dinámica al interior de las aulas solamente como uno de los elementos terminales de toda una estructura educativa, que a su vez constituye un elemento de la estructura social, con tiempo y espacio concretos, sino entenderla como un todo más complejo, en el que diferentes factores, individuales, sociales y culturales influyen el proceso educativo, sus fines y sus formas.

Respecto de estos distintos factores que influyen en el proceso educativo, Durkheim desarrolla una posición clara, el proceso educativo es una complejidad de factores que se van uniendo y produciendo procesos con características particulares para cada situación social e histórica diferente:

¹⁸ Cfr.: Los fines y objetivos de la educación según Kant y Stuart Mill, desarrollados por Durkheim en *Sociología y Educación*: pág. 44.

“Cuando se estudian históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas educativos, se percata uno que dependen estrechamente de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etcétera. Si se les separa de todas esas causas históricas, se tornan incomprensibles. ¿En qué forma puede, pues, el individuo pretender reconstruir por el solo esfuerzo de su reflexión propia, lo que no es obra del pensamiento individual? No se halla ante un terreno virgen sobre el que pueda edificar lo que desee, sino ante realidades existentes que no puede ni crear ni destruir ni transformar a capricho. No se puede actuar sobre ellas sino en la medida que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cuál es su naturaleza y cuáles son las condiciones sociales de las que dependen” (Durkheim, 1996, pág. 48).

La educación viene a ser resultante y condicionante a la vez de un conjunto de determinaciones sociales que definen su naturaleza y características. Durkheim es claro en plantear que la educación no se halla ante un terreno virgen sobre el que se pueda hacer cualquier cosa, como desde la nada, sino que se está ante un entramado complejo de relaciones producto de una vida en común, social, contextual, en la que incluso se manifiestan las generaciones y pueblos que nos han precedido. Este modo intersubjetivo en el que se cimienta históricamente los sistemas educacionales, opera como una imposición a la que los individuos se ven obligados a someterse, resultando complejo apartarse sin topar con una fuerte resistencia. El tratar de evadir este sistema proponiendo una educación fuera de los parámetros que establece la sociedad, ya sea demasiado arcaica o vanguardista para su tiempo, terminaría siendo perjudicial para quién sigue esta ruta, o mejor dicho, para quienes se formaron bajo dicho modelo: quedarían fuera del marco de su tiempo y, por consiguiente, carecerían de las competencias propias de su generación. Interesante reflexión, sobretodo situándola en su contexto y temporalidad: La Francia de 1922.

5.2 Sobre los fines de la educación

Cada sociedad se labra un cierto ideal de lo que debieran ser sus hombres y sus mujeres. Este ideal de la especie humana al que aspira la sociedad, es el que se busca materializar por medio de los fines de la educación.

Continuando con el análisis de Durkheim, una perspectiva antigua pero muy atingente, para poder comprender los fines de uno u otro tipo de educación, debe necesariamente, entenderse las determinantes históricas y propósitos comunes de cada sociedad. Una vez que está resuelta la comprensión de los “temas comunes” que implica la educación y la pedagogía, entonces se puede avanzar en la comprensión de las formas que van a responder a los fines anteriormente mencionados. Por último, y como una aproximación al concepto de pedagogía y proceso educativo infantil, el autor también sitúa algunos factores claves para la comprensión del proceso, los que exponemos a continuación:

“1. Un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como debiendo florecer en cada uno de sus miembros. 2. Ciertos estados físicos y mentales que el grupo social específico (casta, clase, familia, profesión) considera asimismo como debiendo existir en todos aquéllos que lo constituyen. Por consiguiente, es la sociedad, en su conjunto, y cada ámbito social específico, los que determinan ese ideal que la educación realiza” (Durkheim, 1996, pág. 52).

Problematizando este punto por medio de otro autor, Michael Foucault, propone una matriz de análisis bastante alineada con la de Durkheim, en cuanto reconocer que la educación no es un asunto ingenuo en que solamente se busca explotar las cualidades de cada individuo en pos de su realización personal. Foucault es incluso más específico que Durkheim al señalar que la educación apunta a concretar los fines y propósitos del Estado, y no de la sociedad como concepto general. Él plantea que comienza a descubrirse en la supervivencia del niño un interés político y económico, y lo que el Estado pide en base a las nuevas formas de relaciones de producción, es que el gasto que invierten los padres en los hijos que acaban de nacer, que no sea en vano a causa de la muerte precoz de éstos. Para ello, los

padres deben ocuparse de la supervivencia de los hijos, estos deben ampararlos, lo que implica: impedir que mueran, vigilarlos y encauzarlos.

Estas causas son las que el autor señala como antecedentes de lo que se conoce como la cruzada de la educación natural¹⁹ de los niños que comienza a desarrollarse durante la segunda mitad del siglo XVIII en Europa. La idea de la educación natural según explica, quiere decir que, en primer lugar, se confía íntegramente o en lo esencial a los padres mismos, que son los educadores naturales de sus hijos. Señala que idealmente esta educación no debe estar mediada por intermediarios y que en el caso de estos existir, ellos deben emular lo más fiel posible, aquella relación natural entre padres e hijos. La educación que proveen los padres también debe obedecer a ciertos esquemas de racionalidad, los que a su vez deben obedecer a cierta cantidad de reglas, que aseguran la supervivencia de los niños, su domesticación y desarrollo normalizado. Sin embargo, esas reglas y su racionalidad están por encima de la familia misma.

“Cuando a fines de siglo XVIII se pide la puesta en vigor de una educación natural, se trata a la vez de ese contacto inmediato de los padres y los hijos, la sustantivación de la pequeña familia en torno del cuerpo del niño y, al mismo tiempo, la racionalización o la penetrabilidad de la relación padre-hijos por una racionalidad y una disciplina pedagógica...” (Foucault, 2008, pág. 242).

Así, en el momento mismo que se les pide a los padres que, en cierto modo, se encarguen de sus hijos, de su supervivencias y de su posibilidad de encausamiento, también se les solicita a esas familias que hagan retrocesión efectiva de los niños al Estado, que confíen, si no su educación básica, sí al menos su instrucción, su formación técnica, a una enseñanza que será directa o indirectamente controlada por el Estado. Consecuencia de esto surge la idea de la creación de instituciones educativas especializadas controladas por el Estado, y precisamente, se desarrollan los grandes establecimientos educacionales, las grandes escuelas de Europa, que desde una lectura más sutil, se plantean en oposición a la idea de la educación en el espacio dudoso de la familia. Pues el Estado necesita crear ciudadanos

¹⁹ Es importante señalar que Foucault lo plantea principalmente en base al control de la sexualidad de los hijos y la cruzada anti masturbación que se da en occidente para mediados del siglo XVIII. para profundizar véase “Los Anormales, clase 5 de marzo de 1975”.

bajo ciertas lógicas de normalidad que no están del todo asegurados por cada familia. Por ende, el Estado pide que les den esos niños con el propósito de que puedan ser útiles a él y hacer con ellos lo que efectivamente necesita.

“Desde luego, no es a la misma edad que se pide a los padres que se ocupen de sus hijos y se desprendan del cuerpo de éstos. Pero, de todas maneras, se exige un proceso de intercambio: “conserven a sus hijos con vida y bien sólidos, corporalmente bien sanos, dóciles y aptos, para que nosotros podamos incorporarlos a una maquinaria cuyo control ustedes no tienen y que será el sistema educativo, de instrucción, de formación del Estado” (Ibíd. pág., 243).

Volviendo a Durkheim quien también reconoce la educación como funcional al sistema, y cuyo fin es constituir el ser social en cada individuo por medio de un proceso que va fijando en los miembros de una misma sociedad dispositivos los cuales comenzarán a operar desde una temprana edad y que aseguran una homogeneidad suficiente para el funcionamiento adecuado de la sociedad. La educación común (homogénea) es el soporte de la cohesión social. Por otro lado, el avance de las sociedades, requiere que la educación asegure lo que Durkheim llama *“diversidad necesaria”*. Dicha diversidad necesaria es lo que trata por medio de su teoría de la división del trabajo. En las sociedades donde hay una alta diversificación del trabajo deberán prescribir a una educación uniforme en su base, proyectando en un primer plano ideas y sentimientos comunes, para luego instalar una diversidad más rica de aptitudes profesionales que, idealmente, posibiliten a cada individuo seleccionar que labor desempeñara según sus cualidades y preferencias.

La educación es *“el medio a través del cual prepara en el espíritu del niño las condiciones esenciales de su propia existencia”*, planteándose como un modelador que dispone a los individuos para enfrentar los desafíos propios de su tiempo. Dicho esto, la definición que plantea sobre educación el autor es la siguiente.

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objetivo el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto

como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 1996, pág., 53).

De acuerdo a esta definición, es posible concebir la educación bajo tres dimensiones: 1. Como acción, porque opera en calidad de agente externo, transmisor de un código simbólico que existe independientemente del individuo, imponiéndose sobre él; 2. Como proceso, porque la acción ejercida es transformadora, permanente y continua, y. 3. Como institución, porque las acciones se sistematizan en un conjunto de disposiciones, métodos, etc., definidos y establecidos, materializándose en el sistema educativo con una realidad objetiva e independiente de nuestra voluntad que se nos impone, en cuyo interior se reflejan, en forma reducida, los rasgos principales del cuerpo social. En cualquiera de los tres aspectos que se analice, la educación presenta el mismo carácter. Recupera y expresa necesidades sociales concretas, ideas y sentimientos colectivos. Este proceso de socialización metódico que ejercen las generaciones adultas sobre las jóvenes se concreta en las diversas prácticas educativas que van modelando al individuo de acuerdo con las necesidades del contexto. Dichas necesidades objetivas se estructuran en un código cultural de normas, valores y conocimientos que son comunicados a las nuevas generaciones, ello permite conservar la cultura heredada y asegurando su continuidad. Esta transmisión es la que anuda la memoria histórica de la humanidad y permite su desarrollo.

Por lo tanto, no se puede definir ni comprender la educación sin establecer la ligazón interna con el cuerpo del sistema de relaciones sociales del cual es parte articulada y constituyente. En este sentido, La importancia que atribuye Durkheim a la educación para desarrollar los fines de la sociedad, hace que sea vital la implicación del Estado.

La teoría de Durkheim reconoce, en primer lugar, todo la función colectiva de la educación, ante lo cual plantea que es imposible que la sociedad se desinterese de ello. Así, se tiene por meta adaptar al niño al ámbito social en el cual está destinado a vivir, y la educación opera como un modelador de la acción apuntando a inculcar las ideas y los sentimientos para vivir armónicamente en la sociedad en que le toca desenvolverse.

“A partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Muy al contrario, todo cuanto es educación

debe quedar, en cierta medida, supeditado a su influencia, lo que no viene a decir por ello que el Estado deba necesariamente monopolizar la educación (...) Ahora bien, el hecho de que el Estado deba, en pro del interés público, permitir que abran sus puertas otras escuelas que aquéllas cuya responsabilidad asume más directamente, no significa que deba por ello desentenderse de lo que sucede en éstas. Muy al contrario, la educación que en ellas se imparte debe seguir sometida a su control” (ibíd. pág. 62).

Respecto a este último punto resulta especialmente interesante el estudiar a Durkheim quien escribió y desarrollo estos temas a principios del siglo XX, y a pesar de la gran distancia temporal que podría significar, su revisión aún tiene gran pertinencia dentro de nuestro contexto.

Durkheim justifica la intervención estatal en materia educativa argumentando que debe existir un control -que garantice que el proceso que plante cada escuela está en concordancia con los fines sobre los cuales se erige cada sociedad. En este punto, cabe hacer la observación, siguiendo en línea argumental del autor, que lo adecuado para cada sociedad, aquello a lo que debe aspirar la educación, puede no ser lo mismo para cada sociedad y sus diferentes periodos históricos. Así, los propósitos sociales bajo los que se educa hoy pueden perder su valor en un futuro próximo, ni tampoco son los mismos que rigieron en el pasado. En esta línea, por ejemplo, las demandas instaladas por el movimiento estudiantil en Chile cuestionan el proyecto de sociedad al que apunta la educación, que hasta ahora ha quedado en gran parte mediado por los intereses económicos y el lucro existentes en modelo de educación, el cuestionamiento al modelo existente, ha desembocado en un proceso de reformas educacionales en el cual se plantea, al menos en algunos matices, que la educación cambie adecuándose a los propósitos sociales que han surgido espontáneamente.

“En efecto, no incumbe al Estado el crear esa comunidad de ideas y sentimientos a falta de los cuales no puede haber sociedad; dicha comunidad debe constituirse por sí misma, y al Estado no le corresponde más que consagrarla, sostenerla y hacerla más patente a los ojos de los ciudadanos” (Ibíd. pág. 63)

No obstante, dicha unidad moral puede resultar un tanto difícil de identificar considerando la polarización política que existe en el país desde el retorno de la democracia en los años 90, pero conceptos divergentes e incluso contradictorios se encuentran en la base política casi de cualquier país. Durkheim señala que a pesar de todas las disidencias existen en cada civilización ciertos principios que implícita o explícitamente les son comunes a todos quienes comparten ese contexto y que muy pocos se atreverían a negar abiertamente. Menciona entre los principios que el Estado debe evidenciar y que las escuelas deben enseñar: el respeto hacia la razón, la ciencia, las ideas y los sentimientos que son firmes cimientos de la moral democrática. Impresiona el hecho que dichos principios son casi inmutables en cualquier contexto y que ya han trascendido por un largo periodo. En ese caso de las reformas en materia de educación que pretenden aplicarse en nuestro país, podría mencionarse, a modo de ejemplo, que pretende romper con las desigualdades estructurales y apuntar hacia una mayor equidad. Sin embargo, esto choca con el principio de la libertad del mercado que defienden algunos sectores políticos y sociales. Si bien, al menos en el discurso público es difícil que alguien defienda la desigualdad como algo deseable, no obstante, cuando los medios para revertirla implican modificar la estructura económica, el eje principal se vuelve el modelo económico y no la defensa de lo que aparentemente debiera operar como un principio universal: derecho y acceso a educación de calidad.

La descripción hecha por Durkheim respecto al rol del Estado apunta más bien a la lógica de un deber ser, a modo de tipo ideal de funcionamiento. Por lo cual, contraponiéndolo con lo que menciona Foucault, estos ideales bajo los cuales opera la educación pueden no provenir de la voluntad legítima de la sociedad, sino desde la pura lógica del Estado y las facultades que adquiere para encausar y determinar a sus ciudadanos. Así, por ejemplo, las leyes constitucionales sobre la cual se levanta el modelo educativo chileno, nacen netamente de una visión impuesta por el gobierno en un periodo de dictadura y no sobre las grandes ideas universales que cimientan nuestra sociedad.

5.3 Educación y capital cultural

El campo educativo, analizado sociológicamente, traspasa los límites de la educación escolarizada, pues incluye también la acción que realizan los grupos primarios: familia, clase social, etc. Esta acción puede ser ejercida con independencia de las voluntades y motivaciones individuales, aunque también, según otros enfoques, pueden ser acciones consistentes y voluntarias.

Así como Durkheim planteó que la educación no hace al hombre partiendo de nada, sino que actúa sobre disposiciones ya existentes. Como ya hemos dicho, sociológicamente, no puede entenderse la educación y sus propósitos si no se muestra con suficiente claridad que en su constitución participa la estructuración económica, jurídico política, cultural e ideológica del sistema social del cual es parte.

“Es natural suponer, pues, que la sociología, ciencia de las instituciones sociales, nos ayude a comprender lo que son o a conjeturar lo que deberían ser las instituciones pedagógicas. Cuando mejor conozcamos la sociedad, mejor podremos darnos cuenta de todo cuanto sucede en ese microcosmos que es la escuela”
(Durkheim, 1996, pág.113).

La problemática en de educación en Chile tiene fuertes vínculos con el problema de la desigualdad social, en este sentido, los establecimientos educacionales demuestran una segmentación casi idéntica a la que existe en la sociedad. Es claramente visible que hay colegios para pobres, para las clases medias y para la elite.

Para acercarnos de una manera compresiva a las problemáticas que genera la desigualdad, como ella se perpetúa, el rol que ha tomado la institución escolar y los efectos que ha producido en nuestro contexto la educación entendida y transada como bien de consumo, recurriremos a la bibliografía de Pierre Bourdieu uno de los sociólogos más influyentes del siglo XX, cuya obras tiene una fuerte implicancia dentro de nuestro contexto. El desarrollo de su teoría apunta a determinar hasta qué punto contribuye el sistema escolar a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases.

El sociólogo francés Bourdieu, en una de sus más celebres obras (*La Distinción*, 2000), plantea que el nivel económico, cultural y académico, según varían esos factores también lo hace el acceso y consumo de ciertos bienes y servicios culturales. En esta misma lógica, en el caso de Chile se encuentra el acceso a educación, que al estar sujeta al pago de mensualidades y matrícula se transa en el mercado como un bien de consumo. En el modelo chileno, en quienes recae la responsabilidad de la elección del tipo de educación que se quiere para los hijos recae en las familias según el gasto que estén dispuestos a realizar, “invertir”, esta capacidad de pago es la que reproduce las mismas desigualdades de nuestra sociedad, entre quienes tienen mayor concentraciones de capital y quienes no, pues a medida que se paga un coste más alto por educación, mayor serán los recursos a disposición que tendrá el establecimiento, lo que incide directamente en un mejor proceso educativo.

Por otro lado, Bourdieu plantea que las competencias culturales son en su gran parte resultados del contexto donde se han desenvuelto los sujetos. En este sentido, el rol que juega la familia también es sumamente importante para comprender cómo se instala la predisposición favorable hacia ciertas prácticas culturales, pues el grupo de origen se constituye como un importante agente de socialización en materia cultural. Incluso para el autor, la familia es más importante que la escuela ya que las competencias adquiridas en la escuela se ven potenciadas de acuerdo a la formación recibida en la familia.

Para ejemplificar lo anterior, la Encuesta Longitudinal de la Primera infancia del Centro de Microdatos de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile realizada en el año 2012, demuestra que a los 36 meses un niño de familia vulnerable maneja un vocabulario de 500 palabras mientras que el hijo de un profesional maneja alrededor de 1100. Esta diferencia aumenta a los 76 meses. El futuro ya está prácticamente decidido antes de entrar siquiera a primero básico. Es más al agregar otros antecedentes, los datos del SIMCE de 2° básico que fueron publicados por primera vez el año 2012, se observa una diferencia aproximada de 60 puntos entre el grupo más vulnerable y el menos vulnerable, situación casi idéntica en el SIMCE de 8° básico (Waissbluth, 2013).

Los recursos provistos principalmente por dos agentes: la familia y la escuela, es lo que Bourdieu denomino como capital cultural: un conjunto de conocimientos, credenciales educativas, actitudes, gustos o preferencias, que dan a los individuos una determinada

posición en la sociedad. El término capital alude a su carácter acumulativo y a la vez transmisible, siendo una de sus características que inciden en la reproducción social.

Siguiendo en la línea teórica de Bourdieu, el *capital cultural incorporado*, es aquel que se inscribe en el individuo y no puede ser intercambiado como mercancía. Implica la forma en que los individuos comprenden la cultura, sus conocimientos sobre ella y el grado de cercanía que establece con ciertos productos y objetos culturales. Además funciona como una predisposición común entre individuos que significan y comparten experiencias comunes. Esta acumulación cultural se produce por medio de un extenso proceso formación que se inicia en la familia y posteriormente en la educación formal. La educación “*es un proceso de socialización, que sistemáticamente impone al niño maneras de ver, de sentir y de actuar, a las cuales no hubieran podido tener acceso espontáneamente*” (Durkheim, 1969, pág. 36-37 en Giménez, 1997, pág. 5). Dichos procesos determinan las acciones de los individuos en el espacio social. De este modo, el análisis de la educación o la sociología de la educación tendrán por objeto el estudio de las leyes que determinan la tendencia de las estructuras a reproducirse a sí mismas, mediante la producción de agentes que engendran prácticas mediadoras entre la reproducción social y la reproducción cultural.

La estructura que encasilla a los sujetos dentro de parámetros más menos predecibles dentro de la estructura social, es lo que Bourdieu (2012) denomino *habitus*:

Un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integra toda la experiencia pasadas y que funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, la apreciaciones y las acciones de los agentes, de cara a una coyuntura o acontecimiento que el contribuye a producir.

Si bien el concepto de *habitus* ya venía siendo trabajado por una larga tradición en la filosofía (Santo Tomas, Husserl, Merlau-Ponty y Hegel), no es hasta que Bourdieu lo acuña que pasa a ser de suma relevancia para la teoría sociológica y la comprensión de la reproducción de los entramados sociales.

A diferencia de Durkheim, Bourdieu plantea con mayor claridad que la riqueza cultural existente producto del acervo y la experiencia histórica, aparentemente están a disposición

de todo los miembros de la sociedad, sin embargo, no es cierto pues sólo pueden ser apropiados por quienes cuentan con los medios económicos para ello. Pero además el problema no reside exclusivamente en el ámbito económico, ya que para percibir y poseer los bienes culturales es necesario contar con ciertos *habitus*, verdaderos códigos simbólicos, que no son accesibles para cualquiera. Por ejemplo, en los diferentes tipos de lenguajes, tales como: literario, científico, pictórico, filosófico, musical, etc.), ello presupone la adquisición de instrumentos intelectuales y de sensibilidad para poder descifrarlos.

Los *habitus* reproducen los estilos de vida, funcionando como un principio generador de prácticas que pueden categorizarse dentro de distintas clases. Uno de los parámetros más claros en que se produce dicha categorización se da por medio de la predisposición al consumo, el *habitus* de clase produce una unidad semántica en prácticas que atraviesan todos los ámbitos de consumo, incluyendo el de consumo cultural (Bourdieu, 1992). Esta relación de *homología* entre los diversos *habitus* de los individuos que comparten una misma posición y trayectoria social, tiene una correspondencia directa con la estratificación social y la estratificación cultural: suponiendo que los segmentos superiores consumirán mayoritariamente los bienes de la alta cultural, mientras las capas medias e inferiores consumirán cultura popular o de masas.

Las declaraciones en julio de 2011 del entonces presidente de Chile Sebastián Piñera, en una declaración ante los medios de comunicación señalo que la educación era un bien de consumo, más allá de las duras críticas que produjo el comentario por sus implicancias ideológicas y políticas. No obstante, la educación, es transada en el mercado produciendo claras consecuencias segregadoras en el país, es efectiva y lamentablemente un bien de consumo. En esta lógica, aplica el concepto de consumo cultural, entiéndase como el comportamiento de la población en la adquisición de bienes y servicios culturales puestos a su disposición por el sector público o privado.

El consumo cultural tiene una estrecha vinculación con el término de capital cultural. Bourdieu en uno de sus primeros trabajos *El amor al arte*, publicados en conjunto a Alain Darbel el año 1966, en los resultados de un estudio sobre el público que asiste a los museos y las variables que determinan una mayor frecuentación. Se constata que las prácticas

culturales se relacionan directamente con el nivel de instrucción de los individuos. Así las variables del capital cultural y el capital económico determinan el comportamiento creando *habitus*, perpetuando las estructuras de la categorización mediante clases sociales y, en el caso de nuestra sociedad claramente estratificada, es por medio de la elección de los establecimientos educacionales, los que a su vez reflejan el acervo de capital económico y cultural de los estudiantes y sus familias.

El trabajo realizado por Bourdieu sobre el acceso a los museos tuvo importantes repercusiones en el contexto de la época, desde entonces se vuelve cuestionable hablar de “publico general”, y se instala la idea de “los públicos”, o bien de los consumidores, estratificados de acuerdo al medio social, lo que se reflejaba en la desigualdad del acceso a los diferentes bienes culturales, como la educación. En segundo lugar, al recurrir al parámetro origen social, Bourdieu pudo demostrar la influencia del medio (no considerada hasta entonces), criticar la creencia de que las disposiciones a la cultura eran innatas y poner en evidencia el papel fundamental de la educación familiar en la constitución del capital cultural.

Dicho de esto, en nuestro contexto la idea de la libertad de enseñanza está directamente relacionada con la de los diferentes tipos de consumidores, y, si bien, resulta obvio que dicha libertad de enseñanza sólo es posible en la medida que los sujetos puedan elegir libremente que tipo de educación quieren para sus hijos. La realidad es inminente, y quienes realmente pueden elegir son quienes cuentan con los recursos para pagar el tipo de educación que quieren. Entonces, quienes finalmente no elijen son quienes no tienen opción por la falta de recursos y, por ende, toman la única opción a disposición, la educación municipal la cual es financiada por el Estado.

5.4 Influencias del contexto en el aprendizaje (Vygotsky)

Otro autor cuya investigación ha tenido importante implicaciones para la educación es Lev Simionovich Vygotsky, psicólogo soviético considerado el precursor del constructivismo social, fue un auténtico pionero al formular algunos postulados que han sido retomados por

la psicología varias décadas más tarde y han dado lugar a importantes hallazgos sobre el funcionamiento de los procesos cognitivos.

Si bien su vinculación está mucho más ligada a la psicología, la influencia marxista que hay dentro de su propuesta metodológica establece una comprensión del individuo como el resultado de los procesos históricos y sociales, en los que el conocimiento se construye en un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural que determina la psiquis del hombre.

Para comprender la psique y la conciencia se debe analizar la vida de la persona y las condiciones reales de su existencia, pues la conciencia es “un reflejo subjetivo de la realidad objetiva y para analizarla se debe tomar como un producto sociocultural e histórico, a partir de una concepción dialéctica del desarrollo” (Matos, 1990, pág. 3 en Chaves, 2001)

Vygotsky señala que dentro de un proceso de desarrollo general, pueden distinguirse dos líneas cualitativamente distintas y de origen diferente: 1) Los procesos psicológicos elementales (PPE), de origen biológico, y 2) Los procesos psicológicos superiores, de origen sociocultural (PPS). Los procesos psicológicos elementales son comunes al hombre y a otros mamíferos, corresponden a la línea natural del desarrollo. Ejemplos de PPE son la memoria y la atención. En tanto los procesos psicológicos superiores, se caracterizan por ser específicamente humanos, estos comienzan a desarrollarse a partir de la incorporación de los niños a la cultura. La historia de la conducta del niño nace a partir de la interrelación de estas dos líneas.

Desde este punto de vista, las interacciones sociales y las formas de mediación semiótica son la unidad de análisis de base sobre la cual se explican los procesos de subjetivación individual. Por lo tanto, diferentes experiencias culturales, como por ejemplo el contexto familiar y los procesos educativos, tendrán relacionados distintos tipos de procesos de desarrollo.

Los procesos psicológicos superiores a su vez se subdividen en rudimentarios y avanzados. Mientras que los primeros se desarrollan tan solo por el hecho de participar en una cultura (lengua oral), los segundos requieren de la instrucción, lo cual supone un marco

institucional particular, como, por ejemplo: la escuela. Por otro lado, la lengua escrita y los conceptos científicos son ejemplos de procesos psicológicos superiores avanzados. *“Son producto de una “línea de desarrollo cultural” y su constitución es, en cierto sentido, Contingente”*. (Baquero, 1997, pág. 33)

Sintetizando los procesos psicológicos superiores se diferencian de los elementales en:

- Estar constituidos en la vida social y ser específicos de los seres humanos
- Regular la acción en función de un control voluntario, superando su dependencia y control por parte del entorno.
- Estar regulados conscientemente o haber necesitado de esta regulación consciente en algún momento de su constitución (aunque su ejercicio reiterado pueda haber “automatizado” su ejecución comprometiendo, una vez consolidada, en menor medida la actividad consciente)
- El hecho de valerse, en su organización, del uso de instrumentos de mediación. Dentro de estas formas de mediación será la mediación semiótica la que ocupara un lugar de mayor relevancia.

Los procesos psicológicos superiores se originan en la vida social, en la participación de los unos con los otros. Esta concepción cambió la forma de pensar la psique y, desde entonces se abre una nueva forma de entender los procesos de desarrollo. La teoría de Vygotsky se propone analizar el desarrollo de los PPS a partir de la internalización de prácticas específicas, dándole un papel sumamente importante a la experiencia social en el desarrollo humano. Según su punto de vista, la experiencia social ejerce su efecto a través de la imitación, pero es el lenguaje el que desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores. El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a la luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen. Al principio, ese lenguaje consistía en una descripción y análisis de la cuestión, pero gradualmente adoptó un carácter “planificador”, reflexionando sobre los posibles caminos que podrían llevar a la solución de un problema. Por ello es sumamente importante, como hemos visto en el caso de nuestro país las

diferencias socioeconómicas y las diferencias de vocabulario que ello trae relacionado, inciden directamente en los PPS y en las capacidades de planificación.

El constructivismo de Vygotsky se enfoca sobre la base social del aprendizaje en las personas. El contexto social da a los estudiantes la oportunidad de llevar a cabo, de una manera más exitosa, habilidades más complejas que lo que pueden realizar por sí mismos, ya que toda función aparece primero en un plano social y posteriormente en el plano psicológico, de afuera hacia dentro, haciendo que prime el principio social por sobre el principio natural-biológico, como, por ejemplo, hemos visto en la cantidad de palabras que maneja un hijo de un profesional y un no profesional, *“por lo tanto las fuentes del desarrollo psíquico de la persona no están en el sujeto mismo sino en el sistema de sus relaciones sociales, en el sistema de su comunicación con los otros, en su actividad colectiva y conjunta con ellos”* (Matos 1969, pág. 66)

El concepto *vigotskyano* de zona de desarrollo próximo (ZDP), introducido por él desde 1931, se refiere al espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee el/la niño/a y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto o un par más competente. El concepto se basa en la relación entre habilidades actuales del niño y su potencial. Un primer nivel, el desempeño actual del niño, consiste en trabajar y resolver tareas o problemas sin la ayuda de otro, con el nombre de nivel de desarrollo objetivo (aquellos que es capaz de hacer por sí solo), y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz). Este concepto sirve para delimitar el margen de incidencia de la acción educativa. La diferencia o brecha entre esos dos niveles de competencia es lo que se llama Zonas de desarrollo próximo. La idea de que un adulto significativo (o un par, como un compañero de clase) medie entre la tarea y el niño es lo que se llama andamiaje. La idea de incluir un tercero, es lo que puede ser asociado a una de la educación como una actividad ante todo colectiva, en la que quienes saben más o son más diestros comparten sus conocimientos y habilidades con los que saben menos para completar una empresa.

En la teoría de Vygotsky tanto en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores como en los logros obtenidos de acuerdo a las zonas de desarrollo próximo, ambas están determinadas por la influencia que puedan ejercer fuerzas externas a la del propio

individuo, por lo cual desde una comprensión social, es directa la relación con el entorno (contexto social) en el desarrollo individual, lógicamente permite abrir preguntas como la influencia del capital cultural, y también como afecta otros significativos en la educación, como la familia, en una primera instancias y luego el contexto escolar y los docentes.

5.5 Educación y cambio social (Paulo Freire)

Otro autor sumamente importante que nos permite abarcar una visión diferente de la educación y sus propósitos es Paulo Freire, brasileño, quien fuera uno de los más influyente pedagogos del siglo XX. Él considera que la educación verdadera provoca la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (1969). Si bien su teoría es una respuesta contextual sobre su visión de la educación en el contexto latinoamericano de los años '60 y '70, su pertinencia sigue estando vigente y ésta se sustenta en una concepción dialéctica en que el aprendizaje se da dentro de relaciones dinámicas entre educador y educando y el contexto. Rescata por sobre todo la capacidad de comunicación entre los hombres, aludiendo especialmente a su naturaleza como ser social.

"El diálogo es este encuentro de los hombres mediatizado por el mundo, para pronunciarlo..." "...el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro..." (Freire, Pedagogía del Oprimido, 1975, pág. 105).

Freire propone una educación dialogal y problematizadora que apunte a la concientización. La concientización es el proceso bajo el cual los miembros de un colectivo pueden tener una comprensión totalmente desmitificada de la realidad, es la mirada más crítica que devela e identifica aquellos discursos que engañan y que ayudan a mantener las desigualdades estructurales y la cultural del dominante.

Sus ideas se alejan totalmente del modelo de educación promovido por la institucionalidad de nuestro país, la que desde las últimas décadas se ha encargado de naturalizar la profunda situación de inequidad y segregación. La participación y el empoderamiento ciudadano que

ha emergido en los últimos años con los movimientos estudiantiles, ha ido de la mano al desarrollo de una conciencia más crítica respecto de las consecuencias que ha producido el modelo educativo de libre mercado en nuestra sociedad. El movimiento estudiantil ha sido totalmente opuesto a los intereses institucionales y han significado más bien un dolor de cabezas para los sectores políticos, los cuales bajo diferentes discursos instrumentalizan el movimiento estudiantil, más que apoyar o seguir alineados con los fines que este persigue.

Freire (2002) describe tres fases del proceso de concientización, dichas fases funcionan como tipos ideales, siendo lo más probable que cada persona o grupo social contenga diferentes aspectos de cada una de ellas o prevalencias de una por sobre las otras, pero difícilmente puede encontrarse puramente en una persona solo una de ellas. Estas fases son las siguientes:

- Fase mágica, el oprimido se encuentra en situación de impotencia ante fuerzas abrumadoras que lo agobian y que no comprende, ni puede controlar. Asume los problemas de un modo pasivo, resignándose a su suerte o a que ésta cambie sola.
- Fase ingenua, el oprimido comprende los problemas, desde una perspectiva individual y no es capaz de ponerlos en distancia para juzgarlos, ello implica que la comprensión sea simplista y polemista. Este tipo de conciencia puede llevar a la masificación, que desarrolla una conciencia fanática con propensión a la irracionalidad en la cual no se entienden las acciones del opresor y del sistema. En consecuencia, cuando pasa a la acción, adopta el comportamiento del opresor. Dirige su agresión hacia sus iguales (agresión horizontal) o a su familia y, a veces, hacia sí mismo (intrapunición).
- Fase crítica, se alcanza el entendimiento profundo de toda la estructura opresiva, tanto del funcionamiento del opresor y del oprimido y su relación que perpetua el sistema, y la solución de los problemas se despliegan en función de la comunidad y a través del diálogo.

El modelo educativo de Freire intenta constituirse desde y con los oprimidos y no para ellos. La superación de opresores y oprimidos implica la participación de ambas partes, las que se deben reconocer y comprometer sinceramente, por medio de un diálogo franco en el

cambio de esta opresión, procurando que quienes desean ser sujetos libres participen en las transformaciones de la sociedad. Este proceso y esta metodología van más allá de una visión puramente económica de la desigualdad, es igualmente válido con otras variables como, por ejemplo, la de género, etnia, etc. En lo que consiste es en colaborar para buscar lo auténtico del ser.

La educación liberadora, no bancaria, es la que permite que los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su visión del mundo, problematizando y transformando a través de la praxis. Es también un esfuerzo permanente en el cual los hombres se perciben como seres en proceso, inacabados, en y con la realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos. De ahí que la educación sea un quehacer permanente que se rehace constantemente sobre la realidad y sobre las estructuras que se deben transformar. En este modelo el educador debe ser crítico y por medio del diálogo constante, fomentar que los educandos sean también sean investigadores críticos de su contexto. La búsqueda que conduce al conocimiento crítico y a la libertad es definida por Freire en su libro “Pedagogía del Oprimido” en forma sucinta de la siguiente manera:

“La libertad, que es una conquista (...) exige una búsqueda permanente (...) que solo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo (...) la necesidad de superar la situación opresora (...) implica el reconocimiento crítico de la razón de esa situación, a fin de lograrla a través de una acción transformadora (...) la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda de ser más”.

En cambio, en la educación “bancaria”, el saber se da a modo unilateral, en el que aquellos que saben, quienes se juzgan sabios, donan conocimiento a los ignorantes. En este modelo el educando pasa a ser un receptor pasivo de conocimientos que guarda y archiva, conducente a la memorización mecánica y dejando de lado creatividad alguna. Respecto a este punto, Waissbluth (2013) señala que en nuestro modelo se ha creado una industria de venta de ensayos SIMCE como si fuera el objeto central de la educación –caso similar al que ocurre con la PSU-, donde no importa la discusión grupal, ni la creatividad. Esta situación tiene como consecuencia, al comparar el Test de PISA Lectura del año 2000 y 2009, que los estudiantes chilenos aumentaron la estrategia de memorización y disminuyeron la estrategia de elaboración. Para Freire cuanto más los alumnos apliquen la

memorización y la repetición, los educando menos desarrollaran la conciencia crítica, como consecuencia, teniendo que adaptarse al mundo de la opresión en lugar de querer transformarlo, estimulando así su ingenuidad.

"El antagonismo entre las dos concepciones, la bancaria que sirve para la dominación y la problematizadora que sirve para la liberación, se corporiza precisamente ahí. Mientras la primera necesariamente mantiene la contradicción educador-educando, la segunda realiza su superación" (Freire, Pedagogía de la Esperanza, 2002, pág. 107)

En la teoría de Freire quizás más claramente que en otros autores se devela que toda acción educadora persigue un propósito o fin en el que no existe la neutralidad política. Lo cual no implica que el educador se imponga de forma inquisitiva, sino que consiste en reconocer las coherencias e incoherencias de nuestras opciones y esto hace de la educación un ejercicio de ética democrática que a través del diálogo nos construye como persona y ciudadanos.

"Lo que no es posible en la práctica democrática es que el profesor o profesora, subrepticamente o no imponga a sus alumnos su propia lectura del mundo... Luchar contra el autoritarismo de izquierda o de derecha no me conduce, sin embargo, a una neutralidad imposible que no es otra cosa sino el modo mañoso con el cual se pretende esconder la opción" (ibíd. pág. 107)

Tal como hoy escuchamos en el debate nacional el concepto de la carrera docente, para Paulo Freire es vital el rol que cumplen los profesores, él apuntaba a la dignificación de este trabajo, lo cual debe ir de la mano de una justa retribución salarial, un proceso de formación permanente serio y responsablemente, y de reflexión constante sobre la práctica cotidiana: repensar lo pensado y revisar sus posiciones, y aprender de sus estudiantes. Para Freire la curiosidad de los alumnos está cargada de sugerencias, de preguntas que el educador debe ser capaz de percibir y saber encausar *"En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos, ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más."* (Ibíd. pág. 108).

Para Freire la injusticia y la explotación son elementos que deshumanizan a los hombres; por medios de sus ansia de libertad y de justicia, los oprimidos deben luchar por recuperar

su humanidad despojada. Acorde a esto el educando pasa a ser político cuando por medio de una educación democrática al servicio de des-ocultar la verdad orienta su actividad educativa, científica y sus inquietudes por seguir formándose en alcanzar la humanización de los oprimidos. Unos de los principales desafíos en este proceso radica en que los oprimidos también alojan en sí mismo a los opresores, y solo en la medida que actúen reconociendo esta condición, pero sin ser como los opresores, podrán participar en la elaboración de una pedagogía liberadora. La función de la pedagogía del oprimido es tomar conciencia de esto de forma crítica. Resulta sumamente importante comprender que este proceso esta mediado por las variables de la cultura de la comunidad y de la cultura opresiva, especialmente en lo relativo a la visión del mundo o la autenticidad que se tenga de los individuos, pues cuando más se acentúa la invasión cultural, alienando al ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquellos. La forma de pensar y de actuar de los oprimidos son reflejos del pensamiento y de la expresión propias de la sociedad dominante. Cuando los oprimidos toman conciencia, las acciones que siguen se basan en la colaboración y en el esfuerzo colectivo, reemplazando la polémica por el diálogo con la comunidad y los iguales. En este momento, se podría decir que el oprimido es un ser activo que hace la historia. Cuando se comienza en este camino, se deja la ideología del opresor y la identidad personal y la étnica o la de su cultura, pasan a llenar el vacío que ha dejado esta otra ideología. Muchas veces ocurre que la realidad de la opresión lleva a los hombres a creen en una superación individualista -conciencia ingenua-, lo que está sumamente mediatizado en nuestro contexto, por ejemplo, en la exacerbación del discurso del emprendimiento, la meritocracia y que los problemas sociales que afectan a la gran colectivo social se solucionan con el esfuerzo individual y el trabajo personal como única vía.

"Quieren ser, mas temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan...Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su posibilidad de crear y recrear..." (Freire, Pedagogía del Oprimido, 1975, pág. 66).

"Hasta el momento en que los oprimidos no toman conciencia de las razones de su estado de opresión, "aceptan" fatalistamente su explotación. Más aún, probablemente asuman posiciones pasivas, alejadas en relación a la necesidad de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo." (Ibíd.)

El proceso de liberación y la ruptura de la dicotomía oprimido-opresor, trae al mundo hombre y mujeres nuevas, libres. El proceso, por decir lo menos, es sumamente difícil. Para que ocurra es necesario que las personas sean, en primer lugar, conscientes de la opresión y que además sean capaces de verla como una situación modificable. La transformación de esta realidad opresora es el deber en el que se alinea el modelo educativo de Paulo Freire.

"...el tema fundamental para el Tercer mundo – que implica una tarea difícil pero no imposible para sus pueblos- es la conquista de su derecho a tener voz, para pronunciar su palabra. Sólo entonces, la palabra de los que callan o de los que tienen la mera ilusión de hablar, podrá convertirse en una auténtica palabra."
(Freire, Acción cultural para la libertad, 1975, pág. 14)

En este modelo educativo podemos ver más claramente un propósito social definido, respondiendo claramente a las necesidades contextuales de los países tercermundistas, donde hasta el momento las clases dominantes, utilizan la acción cultural y la educación para el mantenimiento de su dominación sobre la gran masa social, la adoctrinan a través de una visión mistificada de la realidad. Aquellos que intenten llevar a cabo una "acción cultural para la libertad" deben utilizar la ciencia y la educación como instrumento para denunciar los mitos creados por la cultura dominante y llevar a cabo un proceso de concientización y de revolución cultural permanente, radical bajo los parámetros actuales. Una educación que este en contacto con la realidad, a fin de conocerla mejor, para así transformarla.

5.6 Modelos educativos

Para ampliar nuestro panorama general y las posibilidades que tiene de transformación nuestro modelo educativo, y ahora desde una mirada más institucional –a diferencia de la opción de Freire que se plantea desde las bases- haremos una revisión de los diferentes modelos que hay en el mundo, o mejor dicho en los países occidentales. Esta revisión está hecha en base a los autores Andy Hargreaves y Dennis Shirley (rescatados en Waissbluth M., 2013). Estos autores plantean que en las últimas décadas han imperado cuatro modelos educativos en el mundo, de los cuales es posible inferir que dos de los casos más *puros* serían Finlandia como modelo de la cuarta vía y Chile como modelos de la segunda vía. Las cuatro vías o modelos son las siguientes.

La primera vía es la que existió básicamente en los años sesenta y setenta en Chile, aquella que presenta un predominio casi total de la educación pública gratuita, con profesores respetados, con altos niveles de autonomía.

La segunda vía, de la cual Chile es el caso extremo, seguida distantemente por EE.UU y Reino Unido. Es el modelo que plantea que la *“cobertura y la calidad se van a conseguir a través de la inversión privada, el lucro, y la competencia entre escuelas, incluyendo su eventual cierre si no son capaces de competir. La premisa básica es que los apoderados llevarán a sus hijos a las mejores escuelas que puedan pagar, y la calidad se define como el resultado de los test estandarizados”*

La tercera vía es el producto de un histórico encuentro entre Bill Clinton y Toni Blair en 1998. Es, en los hechos, un intento de perfeccionar la segunda vía, sumida a esas alturas en una profunda crisis en la motivación y retención de los profesores en ambos países, que por cierto continúa hasta hoy. En esencia, este ajuste de rumbo consistió en proveer a los profesores con redes horizontales de apoyo, cuestiones que es fundamental pero que, en nuestro caso, sin modificar la estructura burocrática de nuestro modelo de incentivos y castigos del SIMCE, y focalizada casi exclusivamente en los datos derivados de test estandarizados de lenguaje y matemáticas, poco podría aportar. Este modelo no ha dado resultados significativos en la mayor parte de EE.UU., por más esfuerzos de maquillaje y perfeccionamiento que ha intentado en las últimas administraciones.

La cuarta vía, cuyo modelo y máximo representante es Finlandia y otros países del norte de Europa. Países como Singapur y algunas provincias de Canadá como Alberta y Ontario están bastante cerca. Es importante señalar que este es el modelo que obtiene mejores resultados en el **informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes** o **Informe PISA** y que por lo mismo funciona como referente para el resto del mundo en materia educacional. Sus características principales son:

- Las metas cuantitativas se rempazan por un propósito que nace de la propia comunidad educativa y no impuesto desde arriba.
- la educación es un bien público común apoyado por la gente.
- la responsabilidad de la educación es local y no central.
- el uso de tecnologías es de acuerdo a los objetivos de trabajo y no es un fin en sí misma.
- los directores de las escuelas deben poseer experiencia enseñando, reciben apoyo y tienen estabilidad.
- las asociaciones gremiales juegan un rol positivo.
- se procura enseñar menos y educar más, evitando la cobertura superficial de los contenidos.
- la educación es entendida como un concepto integral, que va mucho más allá del foco de matemática y lenguaje.
- los datos cuantitativos se utilizan para informar a los profesores y no para presionarlos.
- los resultados de los test no tienen consecuencias de castigo para escuelas o profesores, lo cual evita las conductas distorsionadoras de los resultados.
- la responsabilidad del desarrollo curricular subyace en las comunidades de profesores que colaboran entre sí, no son impuestos a nivel nacional salvo lineamientos generales.
- Los líderes escolares no son los encargados de imponer metas que a su vez se les impusieron a ellos de manera vertical, sino los orquestadores de una responsabilidad distribuida en la comunidad escolar.

Según Hargreaves y Shirley los siguientes puntos son lo que no es la cuarta vía y que por cierto sí que están en nuestro modelo.

- No es una vía en que los dictados gubernamentales de política pública convierten a los profesores en los chivos expiatorios, que reaccionan defensivamente en torno a su contrato colectivo, y negándose a cualquier compromiso colectivo en torno a su escuela
- No hay gobiernos promoviendo la educación particular subvencionada, ni certificación de profesores al vapor, ni bonos ligados a los resultados de los test
- No se hacen test a todo nivel ni poniendo metas anuales en torno a ellos, sino usándolos en el aula para identificar a los alumnos con dificultades de aprendizaje
- No se ven gobiernos poniendo una escala de sanciones e intervenciones, y una interminable rotación de directores y profesores
- No hay un currículo centralizado y estandarizado, prescrito y simplificado al punto de que pueda ser enseñado por profesores con baja preparación y contratos temporales
- No hay un modelo de mercado con constantes cierres y aperturas de escuelas, generando un pánico de corto plazo incompatible con un proceso educativo y creativo

Para Waissbluth el funcionamiento de un modelo de este tipo, necesariamente debe contar con profesores preparados y de alto nivel, caso que se contrapone con nuestra realidad, en la que si bien no se puede generalizar, se constata una deficitaria formación inicial y un gremio que arrastra décadas de frustración. Por otro lado, plantea que no se conocen reformas educativas significativas en un ambiente de hostilidad entre el gremio y el gobierno.

El autor señala que en el caso de Chile es imposible pasar de la segunda vía, tan pura, híper mercantilizada a la cuarta vía, ello implicaría cambios estructurales, políticos y culturales que en la situación actual parecen poco concebibles, y si así fuera, estos cambios tardarían décadas. Su propuesta apunta en desarrollar un modelo híbrido basado en las posibilidades de nuestra realidad contextual.

6 PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

6.1 Pregunta de investigación

Este estudio ha buscado conocer *qué se entiende y cómo se significa la calidad de educación, tomando en cuenta diferentes perspectivas que confluyen en un proyecto educativo específico, en los liceos municipales de la Comuna de Barnechea.*

Para ello se ha prestado atención a los discursos de los diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa, los lineamientos sobre educación que vienen desde el Ministerio de Educación y las políticas educativas y proyectos estratégicos educacionales diseñados desde el municipio.

La investigación realizada ha buscado responder a la siguiente pregunta:

¿Son concordantes los lineamientos sobre calidad de la educación impuestos por el Ministerio de Educación con el significado de calidad de la educación que construyen las comunidades educativas de los establecimientos de dependencia municipal de Lo Barnechea?

El objetivo general busca dar respuestas a esta pregunta; los objetivos específicos indican el camino que hemos tomado para construir estas respuestas. Los objetivos planteados, son:

6.2 Objetivo General

Contrastar significados sobre calidad de la educación de las comunidades educativas de los establecimientos educacionales de dependencia municipal de Lo Barnechea con los significados y lineamientos sobre calidad de educación expresados por las políticas comunales de educación.

6.3 Objetivos Específicos

- ❖ Caracterizar las opiniones de las comunidades educativas de los establecimientos de dependencia municipal de la comuna de Lo Barnechea sobre la calidad de la educación.
- ❖ Definir lineamientos específicos del Sistema de aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) y del Marco para la buena enseñanza, como base de la política educativa institucional desde el Ministerio de Educación.
- ❖ Identificar propuestas de las comunidades educativas para mejorar la calidad de la educación de los establecimientos de educación pública de Lo Barnechea.
- ❖ Caracterizar cercanías y diferencias conceptuales entre la política educativa del Ministerio de Educación y las opiniones acerca de calidad educativa que tienen las comunidades educativas de los establecimientos de educación de dependencia municipal de la comuna de Lo Barnechea.

7 MARCO METODOLÓGICO

7.1 Consideraciones

La investigación como proceso de conocimiento de la realidad social es un desafío permanente, pues al abordar grupos humanos e intentar entender su complejidad, abre infinitas posibilidades de producción de conocimiento e información. A juicio nuestro, un proceso que pueda llevar a cabo buenos resultados en una investigación como la que se propone, está determinado tanto por un buen planteamiento metodológico como por un enfoque procedimental que valide y valore la necesidad de ir actuando y decidiendo sobre la marcha: Ir decidiendo durante la investigación, en su transcurso; debido a sus cambios, variaciones, hallazgos. No se trata de quitarle méritos a la planificación, por el contrario, valorar lo necesario de entender que la investigación es un proceso continuo que no puede ser definido a priori. Es necesario ir adaptándose, mirar el desarrollo de la investigación, pensar y cambiar; entender y decidir. Por esto es, que para los efectos de este diseño metodológico, expondremos la forma de abordaje pero sobretodo pondremos énfasis en el porqué de las decisiones y las justificaciones que permitieron la elección de cada paso metodológico, en el entendido de que la finalidad es lograr un conocimiento reflexivo de la información producida.

7.2 Enfoque metodológico.

Esta investigación se plantea desde actores de una comunidad educativa (Docentes, estudiantes y apoderadas/os). Sobre cómo ella significa y comprende el proceso educativo y cómo desde ahí despliega afinidades o resistencias, conceptuales o prácticas, hacia aquellos procesos que la involucran.

Para atender esta complejidad el enfoque que se propone es mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo. Esta mixtura metodológica nos permite abordar una mayor gama herramientas de análisis para el estudio de una comunidad y, por tanto, comprender el análisis de datos de manera transversal mediante un proceso de triangulación metodológica. Según Eliot

(1985), el principio básico subyacente en la idea de la triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación o de algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas, después de compararlas, contrastarlas y reflexionarlas.

Por una parte, el enfoque cuantitativo, realizado mediante muestreo probabilístico, apunta a conocer la distribución de opiniones de la comunidad educativa respecto de temas claves que se identifican como necesarios de abordar. Es decir, ofrece por medio del conteo y la medición de magnitudes de los resultados, la posibilidad de tener una visión más amplia del fenómeno, identificando las diferencias que existen en cada estamento y establecimiento. Conocer esta distribución, a su vez, nos permite darle una mayor complejidad al tratamiento reflexivo de los resultados, reconociendo la recurrencia temas que aparecen como relevantes para la comunidad educativa o para algunos integrantes de ésta.

Por otro lado, toda facilitación, asimilación o despliegue de resistencias de una comunidad educativa hacia cambios impuestos tiene que ver con el choque conceptual entre la manera como se entiende un proceso y las imposiciones institucionales mediante conceptualizaciones y prácticas. En este sentido, también usaremos herramientas de investigación cualitativa. Esta metodología nos otorga, en un primer momento, la posibilidad de conocer cuáles son los temas que aparecen como relevantes y luego, en un segundo momento, nos permite conocer la profundidad y complejidad con que aparecen y la relevancia otorgada por los propios sujetos. Es necesario develar posiciones más allá de una distribución estadística. Tal como lo plantea el sociólogo español Jesús Ibáñez (1979:19), dentro del proceso de investigación *“debemos renunciar a la ilusión de transparencia del lenguaje y su consideración como objeto, y no sólo como instrumento, de la investigación social”*. Posteriormente agrega que *“La negación del lenguaje de su condición de dado, su cuestionamiento, implica una ruptura epistemológica que constituye el método cualitativo”* (García, Ibáñez y Alvira, 1986, pág. 41). La posibilidad de comprender el porqué de las afinidades o resistencias desplegadas así como también conocer quiénes asimilan qué cambios y en qué profundidad, está dada en el entendido de que la conceptualización y la reflexión están construidas sobre la base de un lenguaje común que es posible de interpretar y entender.

Al respecto, Manuel Canales (2006) nos entrega luces acerca de la posibilidad investigativa que nos otorga esta perspectiva método-epistemológica. Dice: *“Metodológicamente el punto es cómo posibilitar una reproducción de la comunidad o colectivo de hablantes de una lengua común para su análisis y comprensión: un acto tiene sentido cuando es comprensible, y tal es cuando tiene un sentido mentado, esto es, aproximadamente, pensar con palabras”*. En consecuencia, además de conocer la distribución de las categorías de relevancia en la comunidad, también intentaremos conocer por qué cada argumento ha aparecido como relevante para la comunidad o para algún grupo de ella.

7.3 Tipo de Estudio

Esta investigación se ha planteado de carácter descriptivo, pues busca conocer y describir una situación y no incidir en ella.

Para describir de manera breve nuestra posición y entendimiento acerca de lo que esta investigación pretende lograr presentamos de manera concisa y estratégica el siguiente encuadre metodológico:

Finalidad del estudio: Aplicada. Desde el recogimiento de datos empíricos, distributivos y reflexivos, se pretende contrastar los significados de calidad de educación de la comunidad educativa de los colegios públicos de la comuna de Lo Barnechea en comparación con los lineamientos sobre la calidad de la educación impuestos desde el Ministerio de Educación

Alcance Temporal: Seccional. Esta investigación estudia la situación de una comunidad educativa concreta, en un momento dado. Este momento es el segundo semestre lectivo del año 2012.

Profundidad: Descriptiva. Se propone conocer y entender la relación entre las variables puestas en juego. En este sentido, es una investigación de carácter no experimental.

Amplitud: Micro sociológica. Se propone conocer una interacción en un universo reducido y cercano, de una comunidad en particular: colegios públicos de Lo Barnechea

Fuentes de información: Se trabaja con fuentes primarias y secundarias. Existe recogida y producción de información propia, a través del diseño y aplicación de diversas técnicas metodológicas de investigación²⁰. El análisis de datos secundarios viene dado por la revisión y análisis de marcos institucionales de educación: Marco para la buena enseñanza, Sistema de aseguramiento de la calidad y la gestión escolar (SACGE) y marcos locales como Proyectos Estratégicos Institucionales (PEI), Planes anuales de desarrollo de educación municipal (PADEM), etc., los cuales nos permiten ‘situar’ y comprender bajo una perspectiva contextualizada la situación de la comunidad educativa en su medio local.

Naturaleza: Empírica. Se basa en el registro objetivo, la experiencia y la observación obtenida mediante metodologías de investigación.

7.4 Técnicas de recolección y producción de información

Las técnicas de abordaje, recolección y producción de información son tres:

Aplicación de una encuesta de opinión – que incluye algunos tópicos de satisfacción usuaria acerca de los establecimientos - que nos dará las primeras luces acerca de la existencia, distribución y prevalencia de opiniones o grados de acuerdo con los temas que institucionalmente construyen el concepto de calidad educacional.

Para poder acercarnos al concepto de *calidad educacional* en un instrumento cuantitativo, comenzamos el trabajo de investigación planteándolo desde las definiciones institucionales que construyen esta definición. Para esto comenzamos planteando un desarrollo sobre los tópicos que construyen el concepto de calidad de educación desde el Sistema de Aseguramiento de la calidad y la gestión escolar (SACGE) del Ministerio de Educación. De esta forma, la puerta de entrada es, y debe reconocerse como tal, una apertura conceptual institucionalizada. La encuesta consta de ítems *estandarizados* que buscan conocer la opinión y satisfacción sobre: 1) la formación que reciben los estudiantes, 2) la convivencia escolar al interior del establecimiento, 3) la gestión de las actuales direcciones de los establecimientos, 4) los recursos disponibles, 5) los canales de comunicación utilizados, 6)

²⁰ Véase Marco metodológico, acápite instrumentos de recogida y producción de información.

las infraestructuras de los establecimientos, 7) la participación de los y las estudiantes y de las/os apoderadas/os, 8) la gestión del DEM – o la administración municipal -, 9) las expectativas sobre el futuro de los estudiantes, una vez que éstos hayan terminado su proceso escolar y 10) percepción general sobre los establecimientos educacionales.

Aplicación de grupos focales a estudiantes y apoderadas/os, separados por establecimientos, que buscan conocer y desarrollar de manera más profunda y reflexiva el desarrollo sobre los tópicos temáticos institucionales que construyen el concepto de calidad educacional según MINEDUC. Se espera que esta instancia conversatorio-reflexiva permita conocer y levantar nociones y/o concepciones, significaciones, sobre calidad de educación que cuestionen y/o tensionen las nociones institucionales sobre calidad de educación y permitan, si no construir una definición colectiva nueva, al menos aportar con una perspectiva crítica y reflexiva, construida a partir de los significados otorgados por los propios miembros de la comunidad educativa, en tanto sujetos a los que apunta impactar la *calidad de educación* en Chile.

Aplicación de entrevistas semi-estructuradas a informantes claves. Esto nos da la posibilidad de conocer aspectos específicos acerca de nudos críticos o temas relevantes en el contexto educacional, así como también, a medida que la investigación transcurre, de ir decidiendo sobre qué hacer o cómo abordar nuevas temáticas o problemáticas que vayan apareciendo. Las entrevistas son para esta investigación un instrumento investigativo que usaremos, primero, como hoja de ruta que guiará estratégicamente nuestra investigación y, en segundo lugar, como corroboración teórica y práctica de la pertinencia de los temas investigados.

7.5 Muestra y grupo de investigación.

El universo de esta investigación fueron, en un primer momento, todos los colegios de dependencia municipal de la comuna de Lo Barnechea. Posteriormente, y con motivo de esta investigación, hemos decidido sacar de la muestra dos establecimientos. 1) La escuela de párvulos El Trébol, y 2) la escuela diferencial Madre Tierra. La exclusión de estos dos establecimientos se debe a que hemos decidido abordar la revisión de antecedentes,

literatura y programas educativos referentes a la educación impartida mediante currículo tradicional en los programas de educación escolar básica y media, sin abordar la enseñanza pre escolar (de párvulos) ni diferencial (ni los programas PIE); por ningún motivo porque no presenten importancia para los fines investigativos, sino por factibilidad técnica y humana, y porque el abordaje teórico, documental y metodológico debía hacerse de una manera distinta a la planteamos para esta investigación.

Como lo que proponemos es trabajar bajo el concepto de comunidad educativa, construimos esta muestra tomando en cuenta algunos de los estamentos que tienen una principal implicancia dentro del proceso formativo: estudiantes, apoderadas/os, profesores y asistentes de docencia.

Este procedimiento muestral está inevitablemente unido y asociado a la forma en que recogeremos y produciremos la información, por lo tanto, lo hemos dividido en dos fases distintas: a) una muestra estadísticamente representativa para la aplicación de una encuesta de opinión y b) un muestreo teórico cualitativo, que nos permite aplicar grupos focales, y una entrevista semi-estructurada, desde donde intentaremos reconocer reflexividades en torno a tópicos temáticos específicos como conocer aquello que no se considera de la conceptualización institucionalizada y rígida de calidad de educación.

La encuesta fue aplicada a una muestra constituida por 1095 casos, seleccionados mediante muestreo aleatorio simple separados por estamento, que corresponden a 618 estudiantes, 367 apoderadas/os y 110 docentes y asistentes de la educación de los establecimientos de dependencia municipal de la comuna. A saber: Instituto Estados Americanos, Liceo Bicentenario Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés, Colegio Farellones e Instituto Fermín Vivaceta (separados los estudiantes en jornadas Diurna y Vespertina). La encuesta, por cuestiones de logística, fue diseñada para que fuera ejecutada mediante auto aplicación y fue distribuida a través del DEM a cada establecimiento. Luego de realizada las encuestas los resultados de estas fueron vaciados en un base de dato por la ATE Grupo Educativo. Al realizar una revisión de la base de datos constatamos que no se hizo distinción entre el docente y el asistente en aula, para efecto de esta investigación ambos han sido tomados como un solo grupo.

El universo total de la muestra fue tomado de la información del PADEM 2014, en él se incluye el número total de estudiantes del establecimiento, no obstante, en los establecimientos que tienen educación básica: El Colegio Farellones, el Instituto Fermín Vivaceta y el Instituto de Estados Americanos, la muestra fue realizada principalmente con estudiantes a partir de 7° básico. En cambio en el Complejo Educacional ECV, todos los estudiantes podían haber sido encuestados ya que el establecimiento parte desde 7° básico. La distribución total de la muestra por establecimiento y del universo que la compone se resume en la siguiente tabla:

Tabla 16: distribución del Universo y la Muestra

	Estudiantes		Apoderadas/os		Docentes y Asistentes		
	Universo	Muestra	Universo	Muestra	Universo Docentes	Universo Asistentes	Muestra
Colegio Farellones	78	13	78	32	10	7	17
Liceo Bicentenario	506	333	506	73	51	26	16
IEA	656	159	656	249	56	41	52
Fermín Vivaceta	322	113	322	13	17	10	25

Fuente: elaboración propia.

Los grupos focales fueron 9, y han sido aplicados separando por actores (estudiantes, apoderadas/os) y establecimientos. A continuación presentamos un cuadro que resume la aplicación de cada grupo focal, la cantidad de asistentes, el estamento y la fecha de realización.

Tabla 17: Participantes en grupos focales de apoderadas/os

Grupos Focales Apoderadas/os		
Colegio	N° de participantes	Fecha de realización
1. Colegio Farellones	6	8 octubre
2. Instituto de Estados Americanos	4	9 octubre
3. Colegio Fermín Vivaceta (Diurno)	3	10 octubre
4. Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés	4	10 octubre

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18: Participantes en grupos focales de estudiantes

Grupos Focales Estudiantes		
Colegio	N° de participantes	Fecha de realización
1. Colegio Farellones	6	8 octubre
2. Instituto de Estados Americanos	9	17 octubre
3. Colegio Fermín Vivaceta (Diurno)	6	22 octubre
4. Estudiantes Colegio Fermín Vivaceta (Vespertino)	7	22 octubre
5. Estudiantes Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés	8	17 octubre

Fuente: elaboración propia.

La entrevista semi-estructurada que pretendía conocer la opinión y el posicionamiento del gobierno comunal se realizó a la Encargada de Servicios Traspasados de la I. Municipalidad de Lo Barnechea, quien entrega definiciones prácticas, estratégicas y conceptuales acerca de cómo el Municipio de Lo Barnechea, administrador de los establecimientos educacionales, entiende, trabaja y asimila los procesos de gestión escolar en torno al logro del aseguramiento de la calidad en educación en el contexto local. Además, es ella quien define cuáles son los temas relevantes para el fortalecimiento de la gestión y han ido quedado ocultos bajo otros lineamientos y reordenamientos anteriores. Esta entrevista tuvo por objetivo validar o corroborar teóricamente la pertinencia de los planteamientos y problematizaciones con que abordamos esta investigación.

7.6 Técnicas de análisis de información

El análisis de la información consta de tres etapas, las que están directamente relacionadas con cada enfoque de investigación: una primera etapa de análisis cuantitativo; una segunda etapa de análisis cualitativo; y una tercera que consiste en la triangulación de los resultados integrados.

A través del enfoque cuantitativo, lo que se pretende es medir, vale decir: “asignar números a objetos y eventos de acuerdo con reglas”, (Carmines y Zeller, 1979, en Hernández; Fernández; Baptista, 2003), desarrollando el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos. De este modo, mediante la encuesta lo que se pretende es cuantificar mediante un plan explícito y organizado los datos disponibles (operacionalización). Esta medición nos permite ver cómo se conjugan estos indicadores en una determinada población.

El manual de metodología de investigación desarrollado por Hernández, Fernández y Baptista (2003) da cuenta de dos consideraciones sobre el rol central del instrumento de medición: la primera, desde un punto de vista empírico, que enfoca el centro de atención en la respuesta observable (en nuestro caso, la alternativa marcada en el cuestionario); la segunda, desde una perspectiva teórica, en que el interés se sitúa en un concepto subyacente, no observable, que es representado por la respuesta. Así, los instrumentos de medición representan valores observables de conceptos abstractos.

Una vez que los datos de la encuesta sean transferidos y codificados ordenándolo en una base de datos, serán analizados por medio del programa SPSS, donde serán procesados para luego poder ser interpretados.

En este sentido, el primer paso es ver la puntuación obtenida para cada variable, dando cuenta de la distribución por frecuencias y las medidas de tendencia central. También se analizarán conjuntamente dos o más variables por medio de tablas de contingencia, utilizando cuando sea necesaria la prueba Chi Cuadrado, para comprobar afirmaciones acerca de las funciones de probabilidad (o densidad) de una o dos variables aleatorias y para calcular si los resultados estadísticos se alejan significativamente o no de los resultados esperados.

Por otro lado, al igual que en la investigación cuantitativa, en la investigación cualitativa luego de haber recolectado la información, el paso siguiente es analizarla, procurando una comprensión más profunda del relato de los sujetos. Para lograr eso es necesario el *“Ordenamiento, clasificación y procesamiento de la información recogida a fin de construir los datos que fundamentarán el análisis y la interpretación”* (Lawrence y Vives,

2009). De este modo, el procedimiento consiste en avanzar paso a paso evitando precipitaciones que nos dificulten conjugar de una manera adecuada la descripción de la información recogida.

La perspectiva analítica adoptada aquí es el análisis de contenido temático (Vázquez, 1994). En él se trata descomponer el texto en unidades para su agrupamiento en categorías siguiendo el criterio de analogía (y diferencia). Este agrupamiento se realiza según las temáticas que emergen de los datos, es decir, temas provenientes fundamentalmente de declaraciones manifiestas y directas; sin embargo, además de lo manifiesto incluye inferir a partir de datos manifiestos posibles interpretaciones que consideren al contexto, esto con vistas a obtener un significado que trascienda a los datos y nos permita realizar lecturas que informen de las condiciones de producción de los datos y sus efectos. Cabe señalar que siempre la categorización basada en temáticas emergentes está necesariamente determinada por los objetivos de investigación y objetivos de este análisis, surgiendo estas categorías de aquello que es considerado de relevancia potencial para el problema que está siendo estudiado.

El primer paso es construir categorías de análisis según los tópicos y objetivos de la investigación ya establecidos. Estas categorías funcionan para dar un orden al material recolectado y para poder sintetizar la información en estos grupos. Una vez ordenada y clasificada la información es necesario revisar su orden, procurando vincular ciertos tópicos o dimensiones que tengan alguna relación. Posteriormente la información se interpreta conjugándose con procesos de abstracción teórico-conceptuales para lograr un análisis complejo y refinado que nos permitirá rescatar las opiniones y relatos de las personas que participan en el proceso educativo y darles un aterrizaje pertinente al ámbito de la investigación.

La perspectiva con que se describen los relatos y comprensiones de la situación educacional, es abordado procurando resguardar la propia visión del sujeto de estudio, proponiendo un marco de aproximación empírica, poniendo principal atención a lo que emerge de las entrevistas y grupos focales.

Por último, una vez analizados independientemente cada uno de los dos enfoques, se procederá a realizar una triangulación de la información: En primer lugar vinculando en una misma dimensión de análisis los mismos tópicos tratados por ambos métodos, cualitativo y cuantitativo, lo que nos permite identificar la profundidad discursiva y la distribución de las opiniones de los sujetos, haciendo que la información sea más exhaustiva y tenga profundidad. Y en segundo lugar, procurando producir una interpretación de los datos con los supuestos teóricos que se han asumido (en la revisión de antecedentes y marco teórico) para esta investigación, con el fin de responder a los objetivos planteados de una forma reflexiva y así, como plantean Taylor y Bogdan (1988), exponiendo los fenómenos dentro de los parámetros de la investigación social.

8 ANÁLISIS

A continuación se presentan los resultados del análisis integrado, cualitativo y cuantitativo, que se realizó en base a las opiniones de los actores de la comunidad educativa de los colegios dependientes del DEM de Lo Barnechea: Instituto de Estados Americanos; Liceo Bicentenario Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés; Colegio Farellones; Instituto Fermín Vivaceta (Diurno y Vespertino).

En primer lugar, se presenta el panorama general realizado por medio de la información obtenida en los grupos focales sobre las realidades educativas de cada uno de los establecimientos. La segunda parte, se describen las características principales de la muestra de encuestados, pues el análisis toma como base principal la Encuesta de Satisfacción que se han aplicado a los actores de las comunidades educativas. Finalmente, se realiza una triangulación de la información obtenida en la encuesta y en los grupos focales, en la que se realizó una categorización diseñada a partir de la conjugación de los indicadores propuestos por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa (SACGE) y categorías construidas de forma autónoma para conocer y contrastar las opiniones de la comunidad educativa sobre los lineamientos, realidades, imaginarios sobre la educación y los procesos que implican.

8.1 Caracterización de los establecimientos educacionales

Como se ha indicado en los antecedentes, todos los establecimientos municipales de la comuna presentan desde su definición estratégica, así como en la práctica, características particulares que los diferencian unos de otros. A continuación, en base a los resultados de los grupos focales realizados con estudiantes y apoderadas/os, se presentara un panorama general sobre cada establecimiento educacional en que se podrán identificar más claramente cuáles son las características que los diferencian, las de su comunidad educativa y los principales desafíos y problemáticas que reconocen las/os estudiantes y apoderadas/os en cada uno de los establecimientos.

8.1.1 Liceo Bicentenario Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés

El Complejo Educacional ECV es el primer liceo técnico profesional en el país en ser declarado Liceo Bicentenario. Esto implica, primero que todo, asumir desde la administración local del establecimiento, las conceptualizaciones y directrices que el MINEDUC propone para entender y lograr la educación de calidad. Segundo, al ser técnico profesional, se debe posicionar como exitoso dentro de una lógica de formación que permite una rápida inserción laboral, forjando redes y lazos con la empresa pública y privada demandante de mano de obra, logrando así también mejorar los resultados en términos de empleabilidad de sus egresados.

Respecto a la condición de colegio de excelencia – en tanto Liceo Bicentenario-, es posible apreciar que estudiantes y apoderados/as están conscientes de los desafíos que ello implica. Es decir, se reconoce que el colegio es objeto de una estrategia de intervención para convertirlo en un colegio de calidad, lo que se traduce en aumentar los niveles de exigencia, mantener una disciplina acorde a los procesos que se llevan a cabo, pero además, contar con excelentes profesionales y los recursos necesarios.

En ese sentido, la comunidad educativa del Complejo Educacional ECV reconoce que se encuentra en una situación privilegiada, ya que el acceso a los recursos y a la infraestructura es expedito y mucho mejor que en otros establecimientos de la comuna. Así mismo, la excepcionalidad de su situación, proponen que debiera generalizarse:

“El hecho que sea colegio bicentenario ayuda, tenemos mayores recursos en comparación con otros colegios de aquí mismo de la comuna, podemos contar con data show en la salas, pantallas interactivas en las mismas salas, para todas las salas, que no en todos los colegios de nuestra comuna hay. Hay otros subvencionados, que tenemos algunos y gratuitos y no cuentan con ese tipo de material y se ha ido equiparando poco a poco y ello (se) ha ido notando y eso mismo también a ella le da (a su hija)... la empodera para presentarse de una mejor forma en cuanto a lo profesional después...” (Apoderada, Complejo Educacional ECV)

“El mío inició el bicentenario, o sea ellos fueron los pioneros del bicentenario y aun así creo que se obtuvieron los logros que se esperaban, para poder mantenerse como Colegio Bicentenario, porque fue harta preocupación de la dirección del colegio, del DEM para poder lograr y no perder el bicentenario, porque hubo que nivelarlos porque acá en la comuna no todos los colegios tiene las mismas políticas, por eso es que se va armando esto para poder... yo creo que la idea tiene que ser focalizar y ver el tema que todos los colegios impartan la misma calidad de educación.”
(Apoderada, Complejo Educacional ECV)

Por otra parte, el posicionamiento del establecimiento como colegio de excelencia plantea desafíos que hasta el momento no están siendo abordados. En ese sentido, los/as apoderadas tienen una actitud propositiva, planteando diversas estrategias a implementar. Por ejemplo, proponen reforzar su rol como apoderadas en el acompañamiento del aprendizaje de sus hijos e hijas para complementar el proceso realizado en aula, a través de la “Escuela para Padres”, que es una experiencia exitosa que ya se ha realizado en otros establecimientos.

“... Sí y el compromiso, también de nosotros, porque si nos damos cuenta, nuestra población en general y el padre que está educando en este momento, son padres demasiado jóvenes. No terminaron de formarse ellos y ya son padres... son papás y están empezando a formar y si no encuentra una buena guía y no son bien acogidas... en un colegio donde los puedan...no sé, donde como tú decías no puedan contar con esta... escuela para padres, que a lo mejor nosotros tuvimos ese reforzamiento de atrás (experiencia de dos apoderadas en la escuela para padres del Colegio San Rafael) y que nos ayudó y nos ayudan a manejar el compromiso que podamos con la educación de nuestros hijos” (Apoderada, Complejo Educacional ECV).

Si bien se reconoce que aún hay varios aspectos que pueden reforzar en el establecimiento, como potenciar el acompañamiento y del rol de los padres en este proceso, también reluce con claridad y recurrencia una diferenciación con respecto a los demás colegios municipales de la comuna. Situándolo como un caso aislado dentro de esta red.

“Si no se enrielan esos jóvenes vamos a terminar, como los papás del Estado Americano, un papá que va de vez en cuando a la reunión, un papá que aparece a final de año, un papá que no se preocupa realmente de llegar todos los días a revisar cuaderno o cuando son más chicos de firmar una libreta diariamente” (Apoderada, Complejo Educacional ECV).

En términos generales, es posible afirmar que basada en las características particulares y estratégicas que se otorgan desde la administración comunal a cada colegio, y en este caso particular sobre el aseguramiento de la calidad, la distinción de ‘Liceo Bicentenario’ funciona como un garante de la calidad de la educación municipal de la comuna. En este proceso de aseguramiento de la calidad, uno de los aspectos que distinguen a este establecimiento es la fuerte presencia de las/os apoderadas/os, la que se manifiesta en el control ‘represivo’ del estudiante, especialmente enfocado en su conducta; reconocen que este aspecto las distingue de los otros establecimientos, a la vez que configura un discurso de la forma adecuada de ser apoderada/o y de los aspectos que configuran la educación de calidad. Este tipo de control busca encasillar al estudiante bajo un prototipo de lo que es adecuado, funcionando bajo parámetros homogéneos por sobre parámetros que apunten a una apertura y comprensión más compleja de las posibilidades de ser de los jóvenes.

8.1.2 Colegio Farellones

El Colegio Farellones es una escuela básica ubicada en plena montaña, aproximadamente a 60 Kms., del centro de Santiago. Este alejamiento es precisamente la principal característica que condiciona la labor educativa del establecimiento.

Farellones es una localidad de alta montaña que combina un pequeño grupo de habitantes permanentes con trabajadores de la industria de servicios turísticos abocados a los deportes de invierno y la hotelería recreativa. Por sus características territoriales y comerciales, hace converger a personas de distinto nivel socioeconómico dentro de las mismas dinámicas de la industria y servicios. Esto, inevitablemente, se reproduce dentro de la escuela y otorga posibilidades únicas de inclusión. Estratégicamente se plantea el *sueño* de convertir a este establecimiento en el primer Instituto Técnico de Montaña del país, logrando complementar

la industria de servicios con los procesos de aprendizaje que se lleven a cabo dentro de la escuela. Esta integración se plantea como una alianza público-privada en la construcción de una oferta educativa de primer nivel y orientada a las oportunidades de desarrollo de la montaña. Proyecto que busca ser un polo de desarrollo para aquellas industrias del sector ya sea turismo, minería u otras afines.

Para el logro de estos propósitos es posible reconocer dos problemáticas fundamentales: La primera refiere a que las/os estudiantes no pueden realizar su ciclo de educación completo en este colegio ya que, una vez que llegan a octavo básico, deben proseguir sus estudios en otros establecimientos de la comuna porque no se ha implementado aún la educación media. En términos prácticos, esto implica que deban alejarse de la localidad en la que habitan – también de sus dinámicas – e integrarse a procesos educativos que no toman en cuenta las particularidades de la montaña, condición absoluta para lograr llevar a cabo un proceso exitoso. Esto es asociado a una falta de coordinación entre la Municipalidad y el Ministerio de Educación quienes no estarían reconociendo la particularidad local del establecimiento:

“Nosotros no somos parte de todos los problemas generales que tiene la comuna en los colegios, nosotros somos un caso especial. Pero estamos luchando por la infraestructura del colegio, porque nosotros no queremos que nuestros niños se vayan a estudiar abajo, que fue lo que más recalque ese día, porque esa es nuestra política de educación” (Apoderado, Colegio Farellones).

“Nuestro Alcalde tiene que luchar por el Colegio Farellones para que haya crecimiento de infraestructura, implementar el colegio para que nuestros niños sigan acá estudiando y manejándose y desarrollándose en este ambiente que ellos tienen por naturalidad, es su hábitat” (Apoderada, Colegio Farellones).

Según las/os apoderadas/os, además del problema que suscita al no continuar la dinámica de montaña, también es relevante el alejamiento personal que significa el traslado a otro colegio en Lo Barnechea.

“(Necesitamos) salas nada más. Nosotros necesitamos que nuestros niños terminen su cuarto medio en este colegio. Porque los niños llegan hasta octavo y se tienen que

ir donde papás tutores allá abajo, tienen que estar toda la semana fuera de casa, después vuelven el día viernes acá a sus familias y el día domingo el mismo tío los viene a buscar y los deja con sus tutores. La idea es que terminen el cuarto medio acá, que vayan del colegio a la casa, de la casa al colegio, pero acá arriba.” (Apoderada, Colegio Farellones)

También y de manera conjunta se asocia a una falta de infraestructura generalizada que no permite este aumento de oferta educativa y que a la vez restringe distintos ámbitos educativos:

“Todo nuestro deseo, como padres y alumnos que también están acá, es terminar el cuarto medio acá. Y que nuestro alcalde, si quiere ver en qué va a invertir recursos en cada colegio, nuestro colegio necesita recursos en infraestructura.” (Apoderado, Colegio Farellones)

El segundo problema que se enfatiza es que las características particulares de la montaña no están siendo bien aprovechadas porque los procesos de enseñanza del Esquí o del Snowboard no están establecidos. Hay profesores que van y que vuelven, y no se terminan los procesos. Este problema se identifica como una ausencia de lazos formales entre la empresa privada, quienes disponen de los monitores que enseñan en los colegios, y el establecimiento o la Municipalidad que no apoya este diálogo para establecer canales formales.

“Claro, lo que pasa es que acá, los centros de esquí son los que proporcionan, no solamente la estructura para que ellos esquíen, sino los profesionales y todo ¿Por qué? Porque los instructores que ponen los centros están responsabilizados de que a los niños no les pase nada, porque por ejemplo, a tu niño se le quiebra una pierna el centro de esquí no paga nada, no está responsabilizados por ese accidente. No va el centro de esquí, va el seguro escolar. Entonces qué es lo que pasa, que ellos ponen esa clase de persona, para que cuiden la estructura del centro de algún accidente como también de los niños. Entonces no es posible meter instructores del colegio para que vayan a hacer clases a los centros, porque son ellos quienes facilitan al instructor.” (Apoderado, Colegio Farellones)

Siguiendo este requerimiento de establecer lazos formales con los centros de esquí y las posibilidades formativas que esto implica para las/os estudiantes, se vislumbra con motivación que estos procesos se establezcan de tal manera que, como se plantea en la definición estratégica, pueda el colegio, una vez ampliado y extendido con oferta educativa de educación media, también acreditar oficios para trabajar en la montaña, como por ejemplo, de instructores de esquí:

“Lo que decimos acá es que la educación técnica, en cuanto a mecánica que se necesita mucho acá, (pero) profesores de esquí, paramédicos, no cierto, todo eso se necesita acá arriba, pero eso se va a enseñar durante el ciclo técnico, durante la educación media, ellos verán si quieren seguir o no (en educación superior).”
(Apoderado, Colegio Farellones).

Por último, es relevante destacar que la condición de aislamiento en que se encuentra el establecimiento propicia la generación de fuertes lazos de compañerismo entre los actores de la comunidad educativa. En ese sentido, los actores consultados coinciden que la dotación de nueva infraestructura debería seguir reforzando la calidad de las relaciones interpersonales en el Colegio Farellones.

8.1.3 Instituto Fermín Vivaceta

El instituto Fermín Vivaceta es en la actualidad el establecimiento que más ha aumentado su matrícula. Esto se debe, sobre todo, a que recibe a jóvenes derivados desde otros establecimientos o adultos que no han terminado sus estudios. En ambos casos en búsqueda de una nueva oportunidad para completar su proceso educativo, ojalá de forma más personalizada y con mayor acompañamiento.

Los principales problemas que se identifican respecto al proyecto que se intenta llevar a cabo en el Instituto Fermín Vivaceta se vinculan con la dificultad de conjugar una propuesta educativa que implique la integración de estudiantes que provienen de diversas realidades educativas. Puesto que además, las experiencias varían entre el proyecto de **educación diurna**, mayormente de nivelación de estudios para jóvenes donde se reconocen

casos de hiperactividad, violencia, desapego familiar, alcoholismo, drogadicción, etc., y el de **educación vespertina**, abocado a la nivelación de estudios de personas adultas donde una de las necesidades más plausibles es la de compatibilizar trabajo, familia y estudios:

“Se nota que hay una dificultad en los chiquillos, de repente hay niños muy atrasados, chiquillos que vienen con problemas de la casa... ¡Quizás que problemas tienen!... y entonces mi hija asimila a varios niños que tienen problemas fuertes, ella me dice “trato de decirle algunas palabras, para que puedan salir adelante”. Sin embargo, ella también tiene sus problemas, pero no tantos como los que tienen la mayoría” (Apoderada, Colegio Fermín Vivaceta Diurno).

“En el entorno en que está mi hijo en este colegio en relación a los otros niños son totalmente distintos, el mío tiene problemas de atención, él repitió, pero el mío no tiene drogadicción, alcohol, violencia intrafamiliar, nada de eso... pero hay mucho niños que sí...” (Apoderada, Colegio Fermín Vivaceta Diurno).

La diversidad de estudiantes del Instituto Fermín Vivaceta se conjuga con la estigmatización del colegio referida a malas prácticas entre estudiantes, problemas de violencia y poco apoyo de los padres. En ese sentido, se reconoce que más que “educación de calidad” lo que se busca es la posibilidad de certificar el término de los estudios. Pareciera que no existen mayores expectativas en este sentido.

“Los miran y ya saben, porque están en este colegio...y piensan... ya cambiaste a tú hija, la gente dice, -pero no sabes dónde-. Dice “hay un colegio tan re malo, con niños tan complicados”... Es como lo peor de aquí, porque lo distinguen así y yo no, yo digo son niños complicados, tienen problemas, pero todas las familias tenemos niños con problemas, hasta grandes con problemas. En otros colegios se tapa mucho, es muy diferente, esa es la gran diferencia que encuentro yo, más allá no puedo decir, ni digo ahora, mi hija va ahí en todo caso, pero hay muchos niños con problemas, los profesores les aguantan todo...” (Apoderada, Colegio Fermín Vivaceta Diurno)

Pese a los problemas que afectan a las/os estudiantes del establecimiento, tanto las apoderadas como las/os mismos estudiantes manifiestan estar satisfechas/os con el colegio,

sosteniendo una actitud de agradecimiento. Las apoderadas del Instituto Fermín Vivaceta de la modalidad diurna realizan un gran reconocimiento a la paciencia de las/os docentes del establecimiento ya que logran integrar a las/os estudiantes a pesar de provenir de contextos sociales y educativos disímiles.

“La generosidad de los profesores que los pueden recibir... el apoyo, la paciencia que les dan [...] Yo creo que eso es. La paciencia, tienen una paciencia que es única, porque yo creo que todo el día deben andar negociando con los chiquillos, todo el santo día, creo yo de una u otra forma, por ejemplo un niño que pelea “qué me dijo, qué no me dijo”, ellos tienen que meterse y peleas “heavy”, no son peleitas pequeñas de empujones son peleas cototas, pero los aguantan” (Apoderada, Colegio Fermín Vivaceta).

Las/os estudiantes del Instituto Fermín Vivaceta vespertino también plantean un abierto agradecimiento con el establecimiento por la oportunidad que se les brinda, la cual reconocen como una educación de calidad y con insumos que ellos no tuvieron cuando cursaron sus colegiaturas:

“Pero si acá los profes, el nivel de educación es buenísimo. La calidad es buenísima. Lo mismo, usted entra, y antes era pura pizarra, ahora es de lujo. Lo mismo la pizarra con pantalla, interactiva, todos los profes con el notebook y nos van explicando, ahora más grande las cosas entran más por la vista que leyendo o cosas así. Uno tiene déficit atencional entonces uno ve la pregunta de la prueba y es muy bueno.” (Estudiante, Colegio Fermín Vivaceta Vespertino).

Una de las mayores críticas que emerge de las apoderadas del Instituto Fermín Vivaceta diurno es respecto a su propio rol en el acompañamiento del proceso educativo, pues plantean que bastante de los asuntos relativos a la disciplina y conducta de las/os estudiantes son problemas que arrastran desde el hogar, lo que es consecuencia de un débil proceso de direccionamiento y de preocupación de los padres.

“Los niños con mucha dificultad, pero con mucha, que vienen con problemas de muy atrás... yo creo que son casos donde los apoderado no han puesto el hilo en los hijos, porque cuando están mal, gran parte pasa por la familia, pasa por los papás. Están

muy solos los chiquillos en la casa, los papás salen a trabajar y no se preocupan de decir, hijo “¿cómo te fue?”. Por ejemplo, yo no reviso los cuadernos de mi hija delante de ella, pero va a comprar y yo le reviso la mochila completa porque no puedo hacerlo delante de ella, porque es obvio, todo tiene su límite, pero más allá, o sea no hay gran roce, todo tiene su límite no hay otra cosa...” (Apoderada, Colegio Fermín Vivaceta).

El caso del Instituto Fermín Vivaceta se presenta como uno de los más complejos de toda la comuna. Primero porque intenta realizar procesos trabajando con estudiantes que han sido expulsados de otros colegios, por lo tanto, sobre ellos/as pesa el juicio cotidiano de que no son buenos estudiantes o que no sirven para llevar a cabo procesos complejos. Segundo, porque el estigma que pesa sobre el colegio los hace situar expectativas sólo sobre terminar los estudios más que sobre lo que se aprende en el proceso educativo. En ese sentido, pareciera que el desafío es desarrollar una estrategia integral para convertir a este establecimiento en un espacio de educación personalizada de acuerdo a las expectativas de las/os estudiantes y sobretodo, logrando la reinserción y la continuidad de estudios en un establecimiento “normal”, homogenizando sus competencias dentro de los estándares que exige el sistema educativo.

8.1.4 Instituto de Estados Americanos

El IEA es el colegio con mayor matrícula dentro de los establecimientos municipales de la comuna de Lo Barnechea. Ello se debe, en parte, a que es un colegio que imparte Educación Básica y Media de forma integrada y continua. Por otra parte, fue fusionado a otro colegio de la comuna con el afán de regularizar y fortalecer procesos educativos²¹. Esta fusión se realiza en una nueva infraestructura acorde al reto que se visualiza. Es un colegio que, en este sentido, tendría mucho potencial para crecer.

²¹ No obstante, podríamos decir que también aplicaría hacer un análisis respecto a las concepciones ideológicas que hay sobre el fortalecimiento de la educación en comunas que sistemáticamente han reducido sus matrículas en establecimientos municipales.

Sin embargo, desde la administración municipal, se identifica como un colegio complejo, con severos problemas de funcionamiento y de dinámicas internas. Se cree que es imperante un cambio y un fortalecimiento del liderazgo educativo, además de apoyar profundos procesos de reconstrucción de identidad, proyectos para mejorar la convivencia escolar y avanzar en estrategias educativas que se traduzcan en resultados de calidad.

Estas falencias, reconocidas desde la administración municipal de los establecimientos educativos, son los factores más identificados también por la comunidad educativa que evalúa de una manera muy crítica el funcionamiento del Instituto de Estados Americanos.

La crítica principal es hacia la dirección del colegio, la cual califican como discontinua, ausente y que casi pareciera estar en contra de los intereses de la comunidad. Por otro lado, se establece que no hay una coherencia entre las dificultades que existen en el establecimiento y las medidas que se toman para intentar solucionar estas problemáticas. Otro aspecto absolutamente relevante es la mala convivencia escolar. Muchas apoderadas dicen que nadie sabe cómo mejorarla y eso incidiría, según un discurso varias veces mencionado, en que el IEA vaya cada vez más ‘de mal en peor’. Se estima que éste es ‘el peor’ colegio de la comuna, que recibe a los ‘peores’ estudiantes y se acusa una discriminación, incluso de parte de la municipalidad, por empeorar esta situación. Dicen que la discriminación entre colegios ha generado este ambiente. Además, se identifica que la mala conducción de la Dirección, en conjunto a la dinámica de trabajo de los profesores, empeora mucho los procesos ya fallidos. Hay muchas críticas sobre las/os profesoras/es que ejercen de manera discontinua, puesto que o no pueden establecer metodologías que aporten a los procesos educativos difíciles o están solos en ese desafío o con poco interés de continuar. Situaciones que parecen incluso entendibles bajo un proceso tan caótico.

Si bien constantemente se cuestiona la dirección del establecimiento, también se cuestiona las decisiones que toma el DEM. Se entiende que a este establecimiento se le ha dado un lugar dentro de la comuna que sería el del colegio de menor rendimiento y que los esfuerzos están centrados en otros establecimientos.

“Yo creo que lo que hay que ver es ¿Qué es lo que necesita cada colegio? qué es, y de ahí partir, porque es muy difícil juntar todo esto y decir a ya vamos a hacer esto, y

que venga todo porque no les va a resultar yo tengo cuatro hijas y no puedo darle lo mismo a las cuatro porque ellas son todos diferentes, y acá también es lo mismo, [...]yo creo que uno no puede echar todo en el cambucho, echar todo a la juguera, batirla y decir que aquí tengo la solución no es así... ellos solamente se enfocan en el Complejo (Se refiere al Complejo Educacional ECV), aquí la educación sólo está enfocada en el Complejo...”(Apoderada, IEA)

Sólo a modo de énfasis en que la estigmatización que producen desde ellos pero además que sienten desde los espacios de administración es recurrente y es posible plantear que acompaña todo el análisis que se pueda hacer de este establecimiento, en constante comparación de posibilidades con los demás, sobre todo con el Complejo Educacional ECV.

“(...) y eso no debe ser porque insisto que si es una educación municipalizada debería ser igual, no debería haber diferencia, entonces el otro día yo comentaba en una reunión y les decía, ‘claro lo que pasa es que en el Estado Americano se recibe todo lo que botó la ola’ -como se dice-, los niños que echan del Complejo, los niños que echan de todas partes, entonces el problema es que el Complejo está como un colegio muy bueno, pero ¿Por qué es bueno?, porque los profesores pueden hacer clases, porque los alumnos se portan mejor, y porque están más preocupados por esa educación que por la del Instituto de Estados Americanos?” (Apoderada, IEA).

El hecho que el colegio sea estigmatizado y tildado como el ‘peor de la comuna’ lleva a pensar que las/os estudiantes que asisten a este establecimiento son muy ‘malos’. En ese sentido, una de las principales críticas que emerge desde las/os estudiantes es que se les ha intentado imponer un sistema de disciplina para ‘salvarlos’ pero que es discordante con la propia realidad del estudiantado. Lo que se hace más difícil aún si se considera la realidad social de la comuna de Lo Barnechea, cargada con una gran desigualdad que se siente cotidianamente.

“Entonces en este colegio lo único que les interesa es seguir las reglas, seguir las reglas y seguir las reglas. Nunca se preocupan de la parte sentimental, ni de la parte psicológica del alumno... de por qué fallamos. Nos falta respeto, nos falta

comunicación. En eso fallan mucho, en la parte cultural, quizás hay gente que aprovecha cosas deportivas, pero no todo es deporte, y es la maravilla de la vida que seamos todos distintos... toda la gente no comparte el deporte... por qué yo no puedo plantear la música, o por qué no hay otros deportes... ahora dicen que es un tema de plata, que como municipalidad y como comuna, tenemos plata. ¿Por qué? porque gozamos de muchas cosas. La gente que es delincuente acá abajo es delincuente ¿Por qué? Porque donde mires estamos rodeados de casas que son muy distintas a las de nosotros. Pa' allá arriba hay casas de millones y millones de pesos, sitios de 300 mil metros cuadrados... o sea quien no va a tener la tentación, cómo le decís tú lo que es bueno y lo que es malo... pero una persona vulnerable, una persona que está en la calle, ¿qué va a pensar? No tengo que trabajar, pa' qué voy a trabajar si tengo una casa ahí tirada... entonces, nos regimos bajo reglas, solo bajo reglas... no hay ni un minuto pa' pensar y poder decir sabes qué, vamos a hacer una reunión con los chiquillos de media, nos vamos a juntar y a hablar de por qué fallamos como juventud.. Nos vamos a juntar y vamos a hablar de la conciencia, del respeto... de la humildad..." (Estudiante, IEA).

Muchas de las problemáticas que existen relacionadas a factores socioeconómicos, culturales y educativos de las/os estudiantes, parecen encontrar una solución rápida por parte de algunos docentes y miembros de la comunidad educativa, en un apego estricto a la disciplina y al reforzamiento del control, sin embargo, ese modo aprehensivo de proceder genera un rechazo en las/os estudiantes, quienes ven negada la posibilidad de que emerja su identidad, sus inquietudes e intereses; se frena la posibilidad del diálogo y de avanzar hacia una educación de carácter integral, la cual demandan las/os estudiantes.

Otro tema relevante se relaciona con procesos que quedan abiertos o incompletos. Las apoderadas manifiestan preocupación respecto de la falta de profesoras/es, al constante remplazo y rotación de éstos, lo cual produce desconfianza sobre los proceso educativo y las formas de evaluación que se implementan.

"A mí me llama la atención que hoy día fui al colegio y el Vicente desde principio de año no tiene profesor de inglés porque a la profesora de inglés no sé qué le paso y parece que renunció o pidió licencia, no sé... los profesores que van a hacer

reemplazo se van, el Vicente tenía que llevar un trabajo y dije: ya, vas a subir las notas porque tiene puros dos, entonces ya Vicente, le ayude a hacer el trabajo, porque imagínate el trabajo era traducir unos números en inglés ese era el trabajo para subir las notas, ya todos llegaron con su trabajo, los papás preocupados yo creo, y resulta que cuando llegaron con los trabajos no había profe de inglés, entonces ¿qué se puede pedir?, yo fui a hablar con la profesora y me dijo, “lo estamos solucionando”. Hoy día el Vicente llegó súper contento porque llegó una profesora nueva de inglés ¿pero que le va a enseñar, cómo los va a evaluar?”(Apoderada, IEA)

Se hace evidente entonces que el Instituto de Estados Americanos posee el desafío de generar estrategias para enfrentar los problemas de convivencia escolar, gestión y liderazgo, para poder generar las condiciones adecuadas para que se fortalezcan los procesos pedagógicos y la Identidad de la comunidad educativa, superando la estigmatización que hoy afecta la imagen del colegio.

8.2 Caracterización de la Muestra

La muestra total de la encuesta está constituida por 1095 casos que corresponden a 618 estudiantes (56,4%), 367 apoderadas/os (33,5%) y 110 docentes y asistentes de la educación (10,0%). A continuación se detallan algunas características por estamento.

8.2.1 Actores

8.2.1.1 Estudiantes

La Tabla 19 indica que el 54% de la muestra de estudiantes, proviene del Liceo Bicentenario Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés, el 25,7% del Instituto de Estados Americanos, el 13,4% del Instituto Fermín Vivaceta Vespertino, el 5% del Instituto Fermín Vivaceta Diurno y el 2,1% del Colegio Farellones.

Tabla 19: Distribución muestra Estudiantes

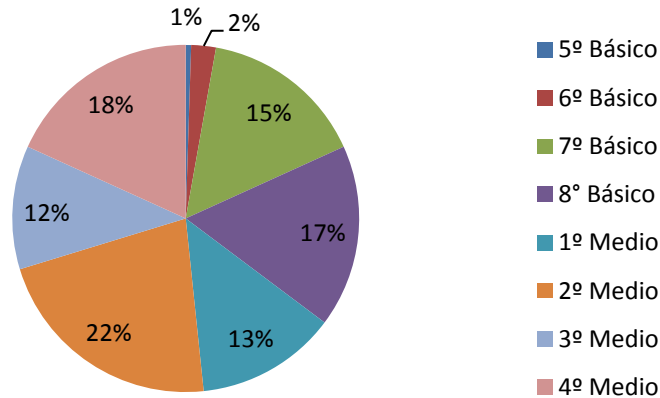
Establecimiento	Porcentaje	Frecuencia
Instituto Estados Americanos	25,7%	159
Complejo Educacional ECV	53,9%	333
Colegio Farellones	2,1%	13
Fermín Vivaceta Diurno	4,9%	30
Fermín Vivaceta Vespertino	13,4%	83
Total	100%	618

Fuente: Elaboración propia.

El promedio de edad de las/os estudiantes encuestados es de 17 años, siendo de 12 años el menor y 58 años el mayor. La varianza es de 46,8 y la desviación estándar es de 6,8, lo que se debe principalmente a la matrícula del Instituto Fermín Vivaceta Vespertino correspondiente a estudiantes adultos de nivelación. Apartando a los/as estudiantes de nivelación, el rango de edad sería de 12 a 20 años, con una edad promedio de 15 años, una varianza de 3 y una desviación estándar de 1,7.

Como se observa en el Gráfico 2, el 65% de las/os estudiantes encuestados cursa Educación Media, y el 35% cursa Educación Básica. Específicamente, en el Instituto de Estados Americanos y el Complejo Educacional ECV se encuestó a estudiantes de 7° Básico a 4° Medio; en el Colegio Farellones, de 7° y 8° Básico; en el Instituto Fermín Vivaceta Diurno estudiantes de 5° a 8° Básico; y en jornada Vespertina del mismo establecimiento, se encuestó a estudiantes de 5° Básico a 4° Medio. Como se mencionó anteriormente, cabe destacar que debido a que el Instituto Fermín Vivaceta imparte enseñanza en modalidad nivelación de estudios, las/os estudiantes podrían cursar 5° o 6° básico, pero tener una edad mayor a la que corresponde por nivel.

Gráfico 2: Curso de los estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia.

8.2.1.2 Apoderadas/os

La Tabla 20 indica de donde proviene la muestra de apoderadas/os, como se observa el 68% son del Instituto de Estados Americanos, el 20% del Liceo Bicentenario Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés, el 9% del Colegio Farellones y el 4% del Instituto Fermín Vivaceta Diurno. Cabe mencionar que no se consideró al Instituto Fermín Vivaceta Vespertino pues las/os estudiantes son mayores de edad y, por lo tanto, no tienen apoderadas/os.

Tabla 20: Distribución muestra Apoderadas/os

Establecimiento	Porcentaje	Frecuencia
Instituto Estados Americanos	67,8%	249
Complejo Educacional ECV	19,9%	73
Colegio Farellones	8,7%	32
Fermín Vivaceta Diurno	3,5%	13
Total	100%	367

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la edad de las/os apoderadas/os encuestados, como se observa en la Tabla 21 en la última columna (Total), se indica que el 43% tiene entre 31 y 40 años, el 32% entre 41 y 50 años, el 15% entre 21 y 30 años, el 9% más de 50 años y sólo el 1% menos de 20 años.

Tabla 21: Edad apoderadas/os según establecimiento

Edad en tramos	Instituto de Estados Americanos	Liceo Bicentenario Complejo Educacional	Colegio Farellones	Instituto Fermín Vivaceta Diurno	Total
Menos de 20 años	2%	0%	0%	0%	1%
Entre 21 y 30 años	18%	5%	22%	0%	15%
Entre 31 y 40 años	42%	42%	44%	54%	43%
Entre 41 y 50 años	30%	37%	34%	23%	32%
Más de 50 años	8%	15%	0%	23%	9%

Fuente: Elaboración propia.

En todos los colegios, la mayoría de las/os apoderadas/os tiene entre 31 y 40 años (sobre el 42%). Los establecimientos que presentan educación básica son los que presentan un porcentaje mayor de apoderadas/os bajo los 31 años, el IEA (20%) y Colegio Farellones que solo tiene educación hasta octavo básico (22%). En el caso del Complejo Educacional ECV que sólo imparte educación sobre séptimo básico y del Instituto Fermín Vivaceta que tiene nivelación de alumnos hasta octavo básico, aproximadamente el 50% de las/os apoderadas/os encuestados tiene sobre 41 años.

8.2.1.3 Docentes y Asistentes de la Educación

En el caso de las/os docentes encuestados, la Tabla 22 muestra que el 47% proviene del IEA, un 16% del Colegio Farellones, 15% del Complejo Educacional ECV, un 13% del Instituto Fermín Vivaceta Diurno y 10% de la Jornada Vespertina del mismo establecimiento.

Tabla 22: Distribución muestra Docentes

Establecimiento	Porcentaje	Frecuencia
Instituto Estados Americanos	47,3%	52
Colegio Farellones	15,5%	17
Complejo Educacional ECV	14,5%	16
Fermín Vivaceta Diurno	12,7%	14
Fermín Vivaceta Vespertino	10,0%	11
Total	100%	110

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la edad de las/os docentes encuestados, en la Tabla 23 en la última columna, se indica que el 36% tiene entre 41 y 50 años, el 33% más de 50 años, el 23% entre 31 y 40 años y el 8% entre 21 y 30 años.

Tabla N° 23: Edad Docentes según establecimiento

	Instituto de Estados Americanos	Liceo Bicentenario Complejo Educacional	Colegio Farellones	Instituto Fermín Vivaceta Diurno	Instituto Fermín Vivaceta Vespertino	Total
Entre 21 y 30 años	2%	6%	18%	23%	0%	8%
Entre 31 y 40 años	23%	31%	29%	23%	0%	23%
Entre 41 y 50 años	40%	13%	24%	39%	70%	36%
Más de 50 años	35%	50%	29%	15%	30%	33%

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, respecto a la edad de las/os docentes por colegio, en todos los establecimientos más del 50% se encuentra por sobre los 41 años. Los establecimientos donde hay una

mayor presencia de docentes jóvenes es en el Colegio Farellones y en el Instituto Fermín Vivaceta Diurno. Por otra parte, los profesores con mayor edad se encuentran en el IEA donde el 75% sobrepasa los 41 años y en el Instituto Fermín Vivaceta Vespertino en el que todos los encuestados tiene más de 41 años.

9 ANÁLISIS POR DIMENSIONES

A continuación se presenta el análisis por categorías, que se realizó en base a la encuesta y grupos focales que se aplicaron transversalmente a las/os estudiantes, apoderadas/o y docentes de las comunidades educativas de todos los colegios dependientes del DEM de Lo Barnechea, con el fin de lograr un diagnóstico comunal que sirviera para realizar las próximas políticas educativas, y que para el caso de esta investigación nos permiten conocer las opiniones sobre la calidad de la educación y sobre los diferentes aspectos que inciden en ella.

Las categorías trabajadas surgen de la conjugación de los indicadores propuestos por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa (SACGE) y categorías construidas de forma autónoma que nos permitieran una evolución contextualizada e integral. Las categorías son las siguientes: 1) Formación que reciben las/os estudiantes, 2) Convivencia escolar 3) Participación , 4) Canales de comunicación, 5) Expectativas sobre el futuro de las/os estudiantes, 6) Dirección y Gestión, 7) Recursos e infraestructura, 8) Gestión del Departamento de Educación Municipal (DEM), 9) Satisfacción general

La encuesta fue diseñada para que fuera auto-aplicada y fue distribuida durante noviembre del año 2014, en ella los encuestados debían señalar su grado de acuerdo frente a diversas afirmaciones, eligiendo entre las opciones “Muy en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “Ni acuerdo, ni desacuerdo”, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”. Para efectos de análisis, con el objetivo de mostrar las principales tendencias, las categorías se agruparon de la siguiente forma:

- “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo” se agruparon en “En desacuerdo”.
- “Ni acuerdo, ni desacuerdo” se mantuvo.
- “Muy de acuerdo” y “De acuerdo” se agruparon en “De desacuerdo”.

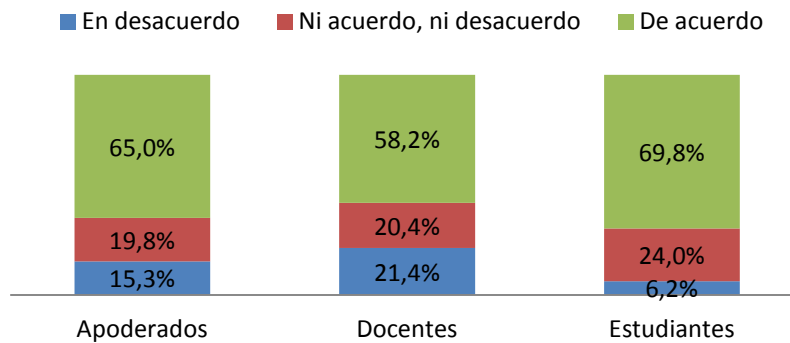
9.1 Formación que reciben las/os estudiantes

La siguiente dimensión busca identificar la satisfacción que tiene la comunidad educativa respecto a las prácticas de los establecimientos educacionales para contribuir al desarrollo de las/os estudiantes. En primer lugar, se consultó por aquellos aspectos que tienen que ver con la formación misma en el aula y luego, aquellos que ayudan a un desarrollo más integrado y global de este proceso.

9.1.1 Formación académica

Lo primero que se consultó a modo general fue si “El ambiente del establecimiento es propicio para la enseñanza”. Como se observa en el Gráfico 3, el 70% de las/os estudiantes, el 65 % de las/os apoderadas/os y el 58% de las/os docentes encuestados manifestó estar de acuerdo con la afirmación. Por el lado contrario, destaca que un 21% de docentes se inclinó por la opción “En desacuerdo”. El análisis por establecimiento muestra que los actores de la comunidad educativa del IEA son quienes están menos satisfechas/os con el ambiente de enseñanza, presentando en la opción “De acuerdo”, las/os apoderadas/os y estudiantes un 53% y 51% respectivamente, a diferencia de más de 12% con el Instituto Fermín Vivaceta Diurno en ambos estamentos (segundo establecimiento que tiene más bajo porcentaje de aprobación ante la afirmación). Sin embargo, el resultado más llamativo es el de las/os docentes del IEA en las/os que solo un 15% estuvo “De acuerdo” y la mitad estuvo “En desacuerdo”, es decir, está insatisfecha/o con el ambiente de enseñanza. Otro dato relevante al contrastar los resultados por establecimiento se da en el Complejo Educacional ECV, en el que todos las/os docentes y el 94% de las/os apoderadas/os estuvieron a favor, presentando la mejor evaluación en ambos estamentos. En el caso de las/os estudiantes del Complejo Educacional ECV un 76% estuvo “De acuerdo” con la afirmación lo que contrasta con las opiniones de las/os docentes y apoderadas/os del establecimiento. El resultado más alto de aprobación en el estamento de las/os estudiantes lo obtiene el Colegio Farellones con un 85%.

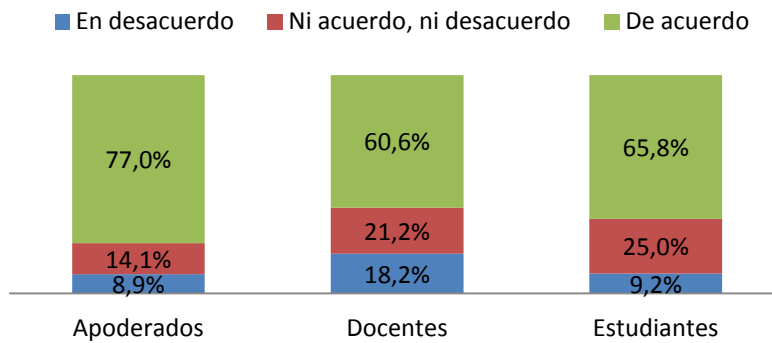
Gráfico 3: El ambiente es propicio para la enseñanza



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la afirmación “Me gusta la metodología de enseñanza empleada por el establecimiento” desarrollada en el Gráfico 4, se aprecia que el 77% de las/os apoderadas/os declara estar “De acuerdo”, mientras que considerablemente más abajo (aproximadamente 10% menos) se encuentran las/os estudiantes con un 66% de aprobación y las/os docentes con un 61%. Por otra parte, el 15% de las/os docentes plantea no estar satisfecho.

Gráfico 4: Me gusta la metodología de enseñanza empleada por el establecimiento

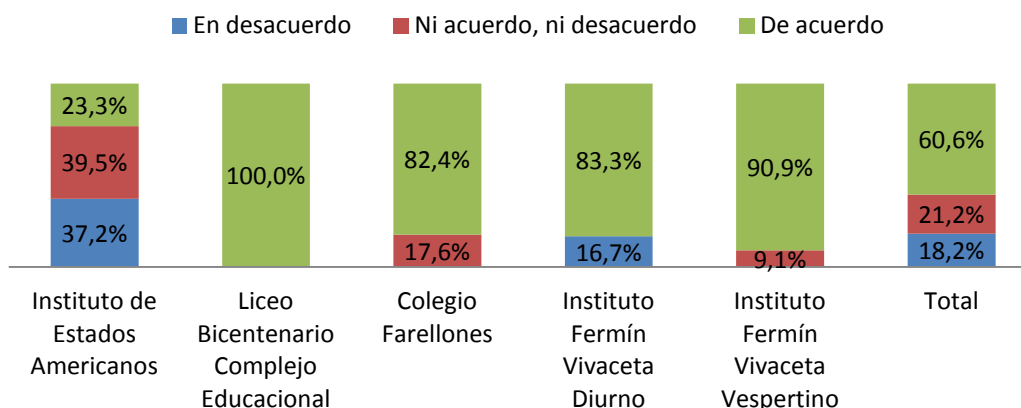


Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, si revisamos la opinión de las/os docentes -quienes son los menos conformes-, según establecimiento educativo (Gráfico 5), se observa que las/os menos satisfechas/os son del IEA, pues sólo el 23% está “De acuerdo” con la afirmación “Me gusta la metodología de enseñanza empleada por el establecimiento”, muy por debajo en

comparación a los otros establecimientos. El 40% declara no estar “Ni acuerdo, ni desacuerdo” y el 37% está “En desacuerdo”. Además, cabe destacar que en esta pregunta el 17% de las/os docentes del IEA omitió su respuesta. En los otros establecimientos la tendencia muestra un nivel de aprobación bastante favorable, sobre el 82%, incluso en el Complejo Educacional Eduardo Cuevas el 100% de las/os docentes está satisfecha/o con la metodología utilizada en clase.

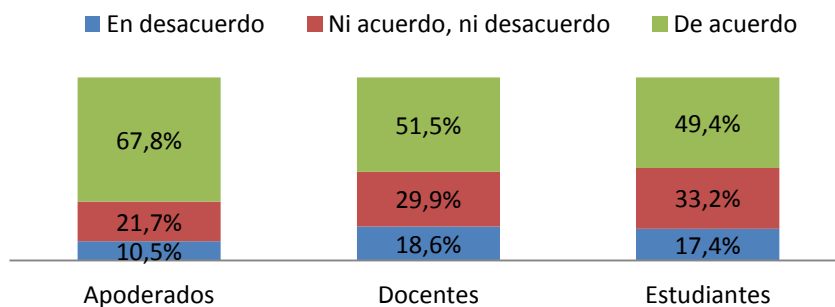
Gráfico 5: Me gusta la metodología de enseñanza (Docentes)



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al grado aprobación ante la afirmación “Creo que en este establecimiento las clases son motivantes para las/os estudiantes”. El Gráfico 6 se aprecia que el 67% de las/os apoderadas/os, el 52% de las/os docentes y el 49% de las/os estudiantes manifiestan estar “De acuerdo”. Cabe destacar que el 19% de las/os docentes y el 17% de las/os estudiantes plantean estar insatisfecho en este aspecto.

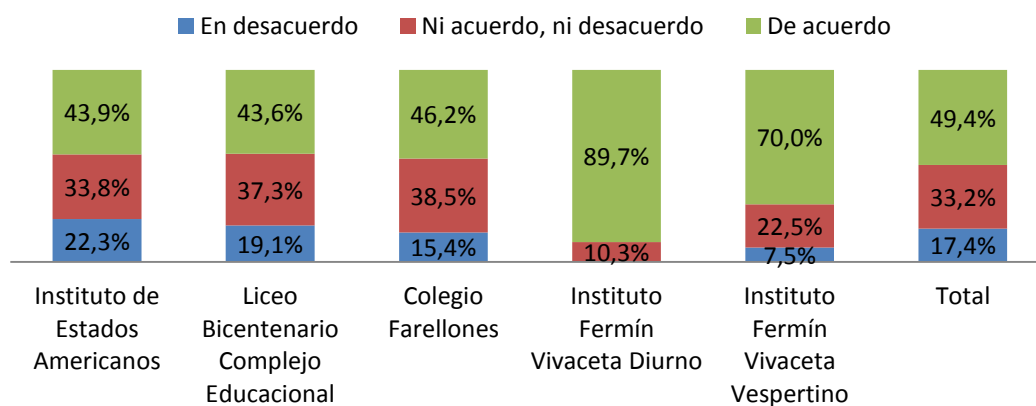
Gráfico 6: Creo que en este establecimiento las clases son motivantes



Fuente: Elaboración propia.

Si revisamos la opinión de las/os estudiantes quienes son los que tienen el porcentaje de acuerdo más bajo respecto a la misma afirmación anterior y son a quienes alude más directamente esta pregunta. Como se observa en el Gráfico 7, las/os estudiantes del Instituto Fermín Vivaceta en sus dos versiones son quienes presentan una mayor aprobación, presentando un porcentaje de respuestas “De acuerdo” superior al de los otros establecimientos (90% Diurno y 70% Vespertino). Posiblemente esta tendencia que se observa en el Instituto Fermín Vivaceta esté relacionada con que las/os estudiantes cuentan con antecedentes de provenir de procesos fallidos, y que este colegio se enfoca en ayudar, retener e integrar a estos estudiantes, a concluir su proceso educativo, para ello las lógicas no son las mismas que en la educación tradicional, no se rinde SIMCE y hay mayor flexibilidad y comprensión con ellos. Las/os estudiantes del Colegio Farellones, el IEA y el Complejo Educacional ECV presentan niveles similares de motivación frente a las clases (46%, 44% y 44%, respectivamente). El porcentaje más alto de desaprobación, se presenta en las/os estudiantes del IEA con un 22%.

Gráfico 7: Creo que en este establecimiento las clases son motivantes (Estudiantes)

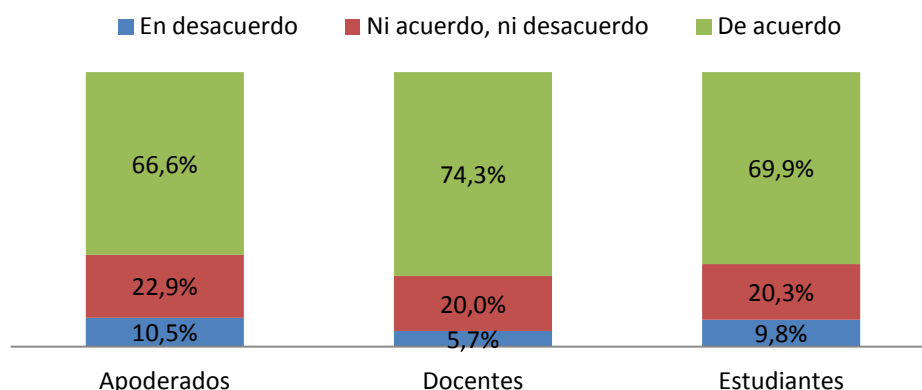


Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar por la satisfacción de los profesores contratados por el establecimiento (Gráfico 8), se aprecia que las/os docentes –ellos mismos- son quienes están más satisfechas/os con la calidad de las/os profesoras/es contratados por el establecimiento (74%). A pesar de lo auto referente que puede significar el consultar a las/os docentes sobre

la calidad de ellos mismos, al comparar los resultados según estamentos las diferencias no son significativas, sólo un 7%.

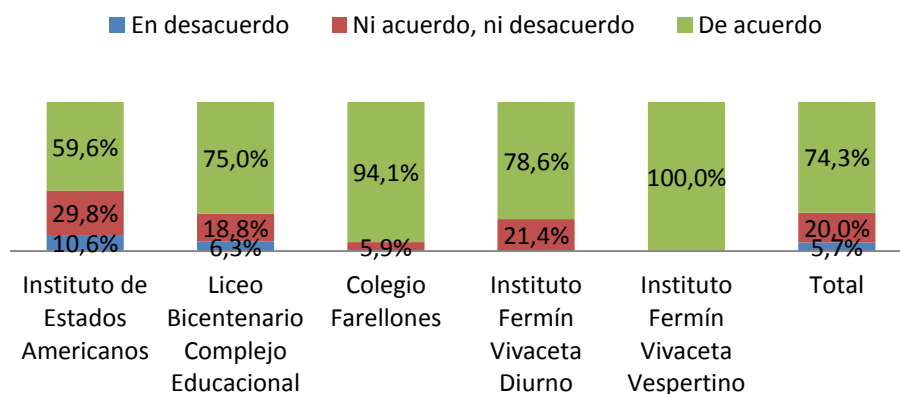
Gráfico 8: Estoy satisfecho respecto a la calidad de los profesores contratados en el establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

Al desglosar los resultados por establecimiento y solo considerando a los docentes, como se observa en el Gráfico 9, se aprecian diferencias significativas. En el IEA el 60% está satisfecho(a), siendo este el porcentaje más bajo en comparación con los otros establecimientos; luego, le sigue el Complejo Educacional ECV con un 75% y el Instituto Fermín Vivaceta Diurno con un 79%. Con una aprobación alta se encuentra el Colegio Farellones (94%) y el Instituto Fermín Vivaceta Vespertino (100%).

Gráfico 9: Estoy satisfecho respecto a la calidad de los profesores (Docentes)



Fuente: Elaboración propia.

Como se constató en los grupos focales, desde donde les resulta más fácil realizar una evaluación a los miembros de la comunidad educativa (apoderadas/os y estudiantes), es desde la percepción que tienen de lo que ocurre en el aula, desde el cómo ellos perciben el rol que desempeña el docente al encarnar el proceso de enseñanza. En este sentido, cabe mencionar que la evaluación se centra casi exclusivamente en la figura del profesor y no, por ejemplo, en metodologías, contenidos o programas. En la mayoría de los casos es favorable la evaluación que se tiene de éstos.

“Son muy cercanos, incluso si hay algún niño que quede atrás o que le cueste más, se le hace después de hora de clase un taller de refuerzo y eso es muy bueno... los niños que lo aprovechan es muy bueno.” (Apoderada, Colegio Farellones).

En el Instituto de Estados Americanos, si bien se reconoce que hay algunos buenos profesores, la visión general de las/os apoderadas/os es más crítica, aludiendo a que no son tan comprometidos como lo eran los profesores de antes. Este tipo de argumentos pueden dialogar con lo que actualmente se ha denominado un deterioro en la Carrera Docente.

“Es que los profesores no son comprometido como cuando yo estaba en el colegio, por ejemplo, que los profes se comprometían con uno, que te ayudaban que veían si tu no entendías ellos se acercaban, porque mi hijo es un poco tímido entonces si ven que le cuesta, no sé po’ se acercan y te preguntan ¿te cuesta en esto?, los profesores ahora no po’, los profesores hacen su clase y el que entendió, entendió, y el que no jodió nomas po” (Apoderada, IEA).

Para las/os estudiantes del instituto de Estados Americano la situación respecto a las/os docentes es más relativa, pues según expresan, hay profesores que si son buenos y por otro lado, reconocen que un buen proceso también depende de la motivación del estudiante por aprender.

“Yo pienso que tiene hartos productos buenos este colegio. Yo creo que tiene buenos profesores y de repente va en el alumno que no quiere aprender. Porque ellos cumplen con hacerte trabajos, pero claro, tiene que tener vocación como profesor” (Estudiante, IEA).

En el Complejo Educacional ECV si bien existe en general una opinión favorable de los profesores, cuando éstos presentan problemas con las/os estudiantes, las/os apoderadas/os toman una actitud proactiva y realizan acciones para que la dirección del establecimiento despida a dichos profesores. Los resultados del grupo focal, no demuestran con precisión bajo qué criterios las/os apoderadas/os se guían para tomar esta determinación.

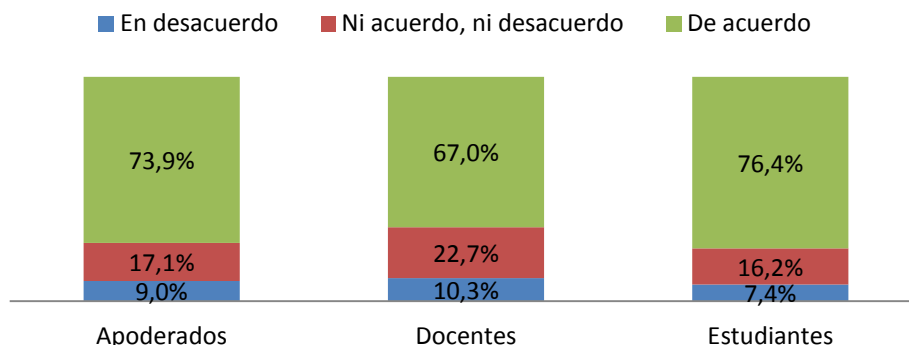
“Hubo un profesor de matemática, que tenía problemas con los jóvenes, voy a hablar como lo que me corresponde a mí. Yo dentro del colegio soy del centro de padres y se habló con la directora y... si hubo solución, o sea el profesor también fue despedido. En alguna oportunidad cuando hubo otro profesor que tampoco encajaba en las reglas y cosas del colegio, también no continuó más, yo creo que el perfil de los profesores del Complejo, fueron como muy bien seleccionado” (Apoderada, Complejo Educacional ECV).

9.1.2 Seguimiento y resultados

En el siguiente sub categoría se busca identificar la satisfacción de la comunidad educativa respecto al progreso de las/os estudiantes, al seguimiento que a ellos y ellas se les aplican y también busca conocer la opinión que tienen de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas como el SIMCE y PSU.

Uno de los aspectos principales para poder conocer el avance de las/os estudiantes tiene que ver con el proceso de seguimiento que realiza el establecimiento. En esta línea, se les consultó a la comunidad educativa respecto a la afirmación “Los profesionales del establecimiento realizan un buen seguimiento académico (avances o retrocesos) de las/os estudiantes”, el Gráfico 10 indica que el 76% de las/os estudiantes, el 74% de las/os apoderadas/os y el 67% de las/os docentes manifiestan estar de acuerdo con la afirmación. Al analizar los resultados por establecimiento, se observa que las/os docentes del Instituto de Estados Americano son quienes están menos satisfechas/os con el seguimiento académico que se realizan a las/os estudiantes (46% respuestas "De acuerdo" ante la afirmación). Luego le sigue con un 64% de las/os docentes del Instituto Fermín Vivaceta Diurno. El resto de los colegios presentan sobre el 80% de respuestas "De acuerdo".

Gráfico 10: Los profesionales del establecimiento realizan un buen seguimiento académico de los estudiantes

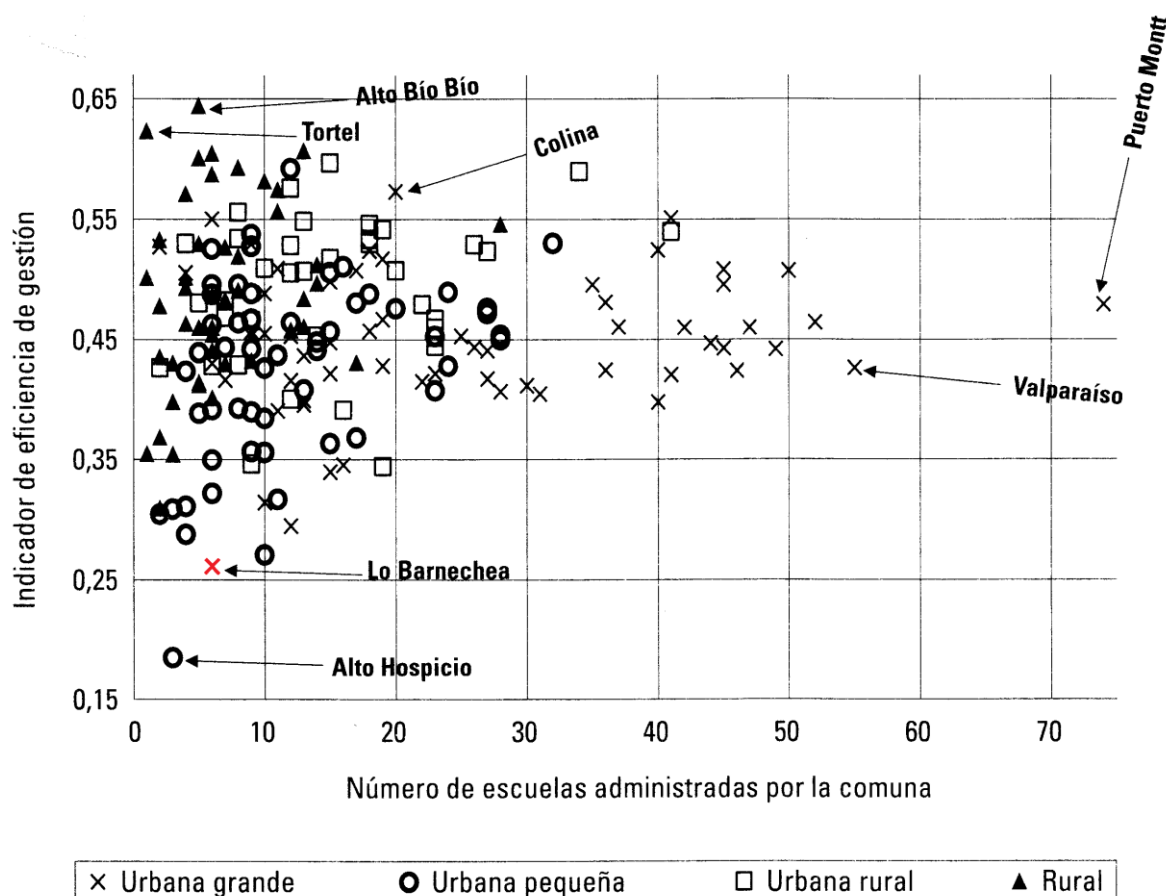


Fuente: Elaboración propia.

Si bien, entendemos que la calidad pasa por múltiples factores que se conjugan en el proceso educativo, como hemos visto uno de los métodos principales con que las políticas educativas de los últimos años han medido la calidad es a través de los resultados en pruebas estandarizadas. Los establecimientos municipales de Lo Barnechea que participan del SIMCE, son el Colegio Farellones (sólo Educación Básica), el Complejo Educacional ECV y el IEA.

Para contextualizar de manera breve ante lo que nos enfrentemos respecto a los resultados de esta comuna. El año 2013 Waissbluth elaboró un índice de gestión municipal construido a partir de los resultados del SIMCE 2011. Este índice es el que se resume en la siguiente gráfica, que en una escala normalizada, combina el valor del SIMCE relativo a la composición socioeconómica de cada escuela, la tasa de variación de la misma, y la tasa de variación de matrícula. En el caso de Lo Barnechea lo que nos indica esta gráfica es que a pesar de ser un municipio con pocos establecimientos, su gestión es de las más ineficientes en cuanto a agregar valor a la composición socioeconómica sobre la cual incide.

Gráfico 11: Eficiencia de gestión escolar en municipios



Fuente: Waissbluth. 2013: en base a resultados SIMCE 2011.

Siguiendo en la línea de analizar los resultados que obtiene la educación municipal la Agencia para la Calidad de la Educación categorizo en el nivel “Medio Bajo” al Complejo Educacional ECV y al Instituto de Estados Americanos, salvo en el nivel segundo medio donde fue categorizado como “Bajo”; el Colegio Farellones en todos sus niveles fue categorizado en el nivel “Medio”. Los resultados del SIMCE del año 2013 de los diferentes establecimientos son bastante acordes al nivel socioeconómico que les asigna la Agencia para la Calidad y considerablemente más bajos que los colegios particulares pagados de la misma comuna. Los resultados obtenidos por las/os estudiantes se dividen en tres grandes categorías: nivel adecuado, nivel elemental y nivel insuficiente. Por ejemplo, como se aprecia en la tabla a continuación, el Complejo Educacional ECV obtiene el resultado más alto en el nivel 8° básico y en el nivel 2° medio decaen bastante. En el nivel 8° básico en la prueba de comprensión lectora sólo el 31% obtiene un resultado adecuado, mientras que en

matemática un 45%. En todos los niveles del IEA se aprecia una variación bastante mínima, siendo el resultado más bajo de 231 en comprensión lectora en el nivel segundo básico y el más alto de 248 en la prueba de matemática en el nivel segundo medio, curiosamente donde se le dio una evaluación menor en la Agencia para la calidad de la educación es donde se obtiene el resultado SIMCE más alto. En el IEA aproximadamente sólo el 25% e incluso menos tienen un nivel adecuado. El Colegio Farellones empieza con un nivel más alto en segundo básico y va decayendo hasta a llegar a octavo básico.

Tabla 24: Resultados SIMCE 2013

SIMCE año 2013									
Nivel	2do Básico	4to Básico		6to Básico		8vo Básico		2do medio	
Tipo prueba	Comprensión Lectora	Len	Mat	Len	Mat	Len	Mat	Len	Mat
Instituto de Estados A.	231	234	243	238	241	242	245	238	248
Farellones	279	293	296	262	240	193	191	-	-
Complejo Educacional ECV	-	-	-	-	-	274	287	237	243

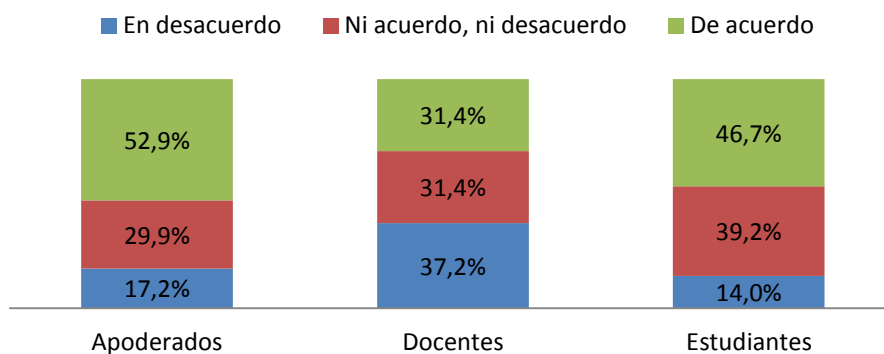
Fuente: elaboración propia en base resultados SIMCE 2013.

Las/os estudiantes de Complejo ECV y del IEA, al finalizar cuarto medio tienen la posibilidad de dar la PSU, las/os estudiantes del Instituto Fermín Vivaceta Vespertino también pueden rendirla al finalizar cuarto medio en caso de que así lo quisieran. Sin embargo, el único establecimiento que tiene en sus lineamientos entregar una formación científica humanista es el IEA y los puntajes que obtuvo el año 2012 (436 en lenguaje y 443 en matemática) hacen casi imposible poder entrar a una carrera universitaria.

El Gráfico 12, se consultó por la siguiente afirmación: “Estoy satisfecha/o con los resultados que obtiene el establecimiento (SIMCE, PSU, etc.)”. La percepción más positiva la obtienen las/os apoderadas/os con un 53%. Luego se encuentran las/os estudiantes (47% de acuerdo) y las/os docentes (31% de acuerdo). Un porcentaje considerable de todos los estamentos (entre 29% y 39%) plantea no estar “Ni cuerdo, ni desacuerdo” con la

afirmación y el 37% de las/os docentes plantea estar “En desacuerdo”: insatisfecho con los resultados que obtiene el establecimiento.

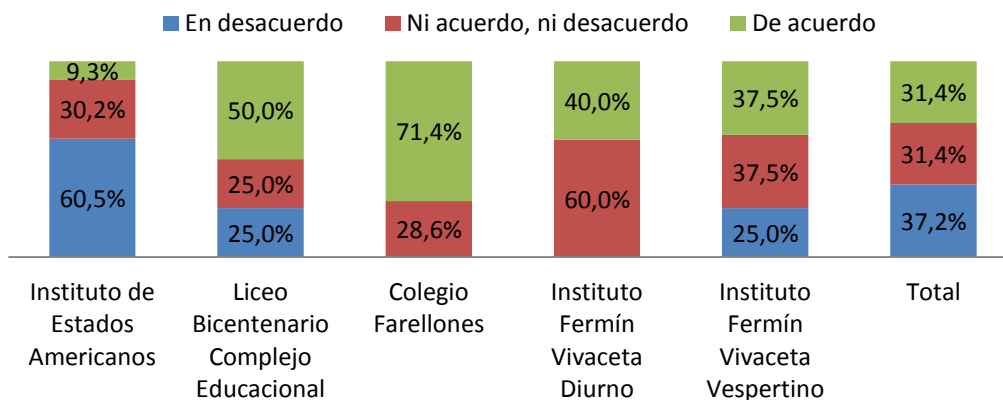
Gráfico 12: Estoy satisfecha/o con los resultados que obtiene el establecimiento (SIMCE, PSU, etc.)



Fuente: Elaboración propia.

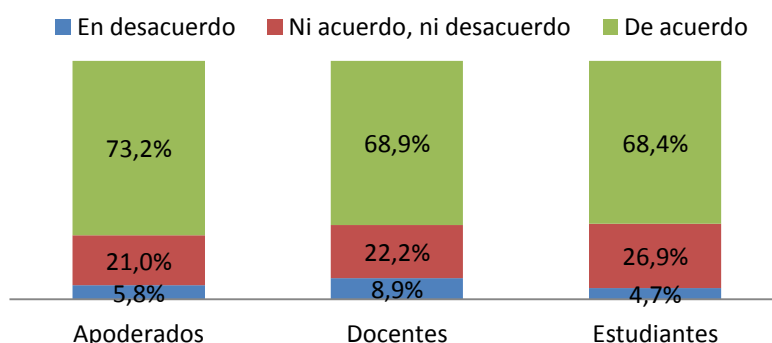
El Gráfico 13 muestra los resultados de la satisfacción de los docentes por establecimiento respecto a los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas. Las/os docentes del Colegio Farellones son las/os más satisfechas/os, un 71% está “De acuerdo”, obteniendo un 40% sobre el promedio comunal. La satisfacción de docentes del IEA es la más baja de los (9%). El 64% de las/os docentes del Instituto Fermín Vivaceta Diurno y el 27% del mismo establecimiento en su modalidad Vespertina, omitieron sus respuestas en este ítem lo que se debe principalmente a que las/os estudiantes de estos establecimientos no rinden el SIMCE y muchos tampoco la PSU.

Gráfico 13: Estoy satisfecho con los resultados que obtiene el establecimiento (SIMCE, PSU, etc.) (Docentes)



Frente a la frase “La dirección toma en cuenta los resultados (SIMCE, notas, etc.) del establecimiento para mejorar la gestión”, el Gráfico 14 muestra que el 73% de las/os apoderadas/os, el 69% de las/os docentes y el 68% de las/os estudiantes manifestaron estar de acuerdo. Además, entre el 21% y el 27% de cada estamento manifestó no estar “Ni acuerdo, ni en desacuerdo” con tal afirmación. Entre el 5% y 9% de cada estamento, manifiesta estar insatisfecho en este sentido. Al analizar los resultados por establecimiento, se observa que los actores de la comunidad educativa del Instituto Fermín Vivaceta Diurno son quienes presentan el porcentaje más bajo en la opción “De acuerdo”, en comparación a los otros establecimientos de la comuna (63% apoderadas/os, 45% estudiantes y 38% docentes.) En ese sentido, cabe mencionar que el 39% de las/os apoderadas/os y el 43% de docentes de este establecimiento omitieron su respuesta en este ítem, lo que estaría relacionado con que las/os estudiantes de ese establecimiento no rinden SIMCE.

Gráfico 14: La dirección toma en cuenta los resultados para mejorar la gestión



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la revisión de los resultados globales obtenidos por establecimientos en la PSU y el SIMCE, no sería ilógico esperar que los resultados por parte de la comunidad educativas fueran aún más críticos. Sin embargo, de los establecimientos con enseñanza Media las apoderadas del Complejo Educacional ECV, si bien reconocen que los resultados están en el marco de un proceso que debe mejorar, se muestran bastante satisfechas con los resultados obtenidos tanto en el SIMCE y en la PSU.

“Yo no te quise mencionar el tema de la PSU, ni tampoco del SIMCE, porque creo que... mira cuando el colegio empezó a ser colegio bicentenario, éramos los últimos de los bicentenario, los últimos. Eran 60 liceos bicentenarios y nosotros éramos los últimos. A mitad de año, los cuartos de ese entonces lograron tener excelencia académica, logramos tener el pendón ahí. Nosotros teníamos excelencia académica, de últimos pasamos a cuarto de los colegios bicentenarios, entonces si hablamos de eso, nosotros hemos ido creciendo, porque pasaron muchos años aquí en esta comuna, en donde se dejó estar el tema de la educación, o sea no podemos pedir que cambie en unos cuantos años” (Apoderada, Complejo Educacional ECV).

“Entrevistador: ¿Qué opinan de los puntajes que Uds. obtienen, del SIMCE... le informan de eso? Como se ven en ese ámbito.

Estudiante 1: En algunas cosas bien, en otras mal...

Estudiante 2: Pero siempre vamos aumentando, siempre progresamos” (Estudiantes, Complejo Educacional ECV).

Si bien, considerar los puntajes de la PSU y el SIMCE como los parámetros de buena educación es a lo menos cuestionable, la percepción de las/os estudiantes es que se está mejorando en este sentido a pesar de que la revisión año a año²² demuestre que el colegio se mantiene. A pesar de que está instalada la idea de que el colegio va progresando, también está la sensación de que aún falta para obtener resultados significativos, pues se alude que no están bien preparados para rendir la PSU y que los contenidos vistos no son todos los que deberían ser.

“Estudiante 1: yo le comentaba a un primo que había salido de cuarto medio, el tema de la PSU, que acá los ensayos son muy básicos y él dice que al dar la PSU hay que estudiar mucho al salir de este colegio, que no es ni la mitad de la materia que entra en la PSU, en los ensayos que hacen, que no salimos totalmente preparados para darla...

²² La revisión de los resultados de SIMCE de los últimos años del Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés y de cualquier colegio que lo rinda se puede obtener en la página web de *Agencia de Calidad de la Educación* en www.agenciaeducacion.cl/SIMCE/resultados-SIMCE/ y en los PADEM.

Estudiante 2: si a mí me dijeron, mi primo, que le fue súper mal cuando la dio, que nos faltan materias y cosas así... algo me comentó pero no me acuerdo bien...”
(Estudiantes, Complejo Educacional ECV).

En el caso del IEA es una situación asumida que los resultados del SIMCE y la PSU son bajos.

“Entrevistador: ¿Qué opinan del SIMCE y de la PSU?

Estudiante 1: En el SIMCE nos va mal... hacen ensayos pero no te dicen si te va mal o bien... tampoco te lo dicen ni siquiera en porcentajes....

Estudiante 2: El primer semestre nos hicieron ensayos y no pasa na’ con los resultados” (Estudiantes, IEA).

Uno de los principales factores que según la comunidad educativa incide en los resultados académicos, es el poco compromiso de los docentes, lo que se manifestaría en una entrega deficiente y poco profunda de las materias y en las falencias que presentan los alumnos. En palabras de las apoderadas esto los perjudicaría profundamente.

“Yo la comparo con otros colegios del mismo nivel y yo veo que van como 2 años más atrasados, una porque los profesores faltan mucho al colegio, piden muchas licencias y quedan ahí estancados, yo te digo que mi hijo en inglés está en quinto básico, recién le están enseñando los números”. (Apoderada, IEA).

Una situación diferente es la que ocurre en el Instituto Fermín Vivaceta, ya que en este establecimiento las/os estudiantes no rinden el SIMCE, pero algunos de ellos opinan que sería mejor rendirlo para tener un parámetro de comparación con otros establecimientos. Algunos de estos jóvenes y sus padres busca no sentirse discriminado por dichos antecedentes, ni por la condición de ser un colegio de nivelación y, por ello, pretenden que la estadía en el colegio sea pasajera y volver a un colegio tradicional.

“Entrevistador: ¿Ustedes dan el SIMCE?

Estudiante 1: No

Estudiante 2: A nosotros no nos hacen SIMCE.

Entrevistador: ¿qué opinan de eso?

Estudiante 1: Yo creo que igual nos deberían hacer, para ver cómo está el colegio en comparación con los otros colegios.” (Estudiantes, Instituto Fermín Vivaceta Diurno).

En el caso de las/os estudiantes adultos del Instituto Fermín Vivaceta Vespertino, es muy marcado en el discurso la satisfacción que produce el estudiar, el enriquecimiento que se obtiene y como esto es una herramienta para la vida. Sin embargo, es importante destacar que estos estudiantes son adultos, se encuentran en un lugar de regularización de estudios, lo cual difiere del contexto típico de la educación, y posiblemente sea uno de los factores que influya más en la visión que ellos poseen.

“He aprendido muchísimo como persona, las formas de expresarse, relación con los profesores... o sea ahora uno entiende porque la gente que no tiene cuarto medio no están mejores, porque les falta el estudio... esta es la oportunidad para las personas que no podían estudiar. Mire, hay gente que ha estudiado acá, con cuarto medio, y ahora tienen una mini empresa. Si el único requisito es tener las ganas y partir de marzo con ganas. Si usted ve el libro no tengo ninguna inasistencia, vengo todos los días” (Estudiante, Instituto Fermín Vivaceta Vespertino).

Para las/os estudiantes de los otros establecimientos con educación media, es algo difícil reconocer logros de aprendizaje cuando el objetivo principal del establecimiento (Fermín Vivaceta Diurno e IEA) parece ser una etapa anterior: crear un ambiente para el aprendizaje. Sin embargo, el caso del Complejo Educacional ECV, donde si estarían dadas las condiciones de aprendizaje, las/os estudiantes se refieren a la educación como algo integrado en sus vidas, y por ello, sólo dan cuenta del proceso del aprendizaje mediante las evaluaciones y no instalan un discurso más reflexivo, sobre su aprendizaje.

“Entrevistador: ¿Cómo se dan cuenta que van aprendiendo?

Estudiante 1: Al aplicar el contenido en las pruebas... ahí uno sabe o no sabe lo que de verdad aprende en clases o no...

Estudiante 2: Si es mediante las pruebas el único método que nos podemos evaluar”
(Estudiantes, Complejo Educacional ECV).

En este sentido, cabe preguntarse si son las evaluaciones el método para identificar logros de aprendizaje o si esto está indicando que hay un déficit para crear un conocimiento significativo de los contenidos.

Waissbluth (2013) señala que un alumno aprende cuando esta entretenido, cuando es capaz de relacionar los conceptos con su experiencia de vida, cuando interactúa y co-crea con sus pares, cuando tiene libertad de discrepar, disentir o consultar temas, aunque no estén directamente relacionados con la materia que se está viendo en el momento; cuando el profesor le relata experiencias de su propia vida que tienen relación con las materias estudiadas; y también cuando es sometido a ciertas exigencias y disciplinas esenciales.

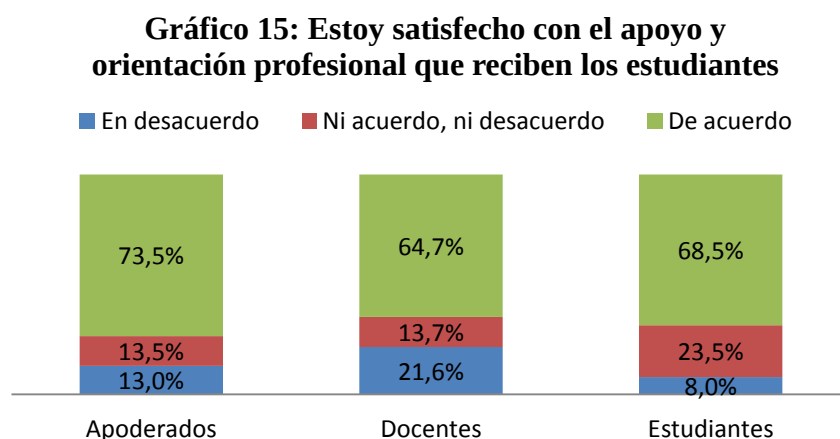
Por el contrario, con lo que generalmente nos encontramos, es que las escuelas se han convertido en fábricas de exámenes, en la lógica de preparar mejor a las/os estudiantes para los test estandarizados, en los cuales se juega la “calidad” del colegio. Estamos ante un sistema focalizado en entregar mejores y mejores resultados en los test estandarizados mientras que la capacidad de generar conocimientos significativos y reflexivo se extingue.

9.1.3 Recursos Humanos

La información a continuación busca conocer el nivel de satisfacción respecto de los recursos humanos disponibles para el desarrollo de un adecuado proceso de educación.

Los establecimientos cuentan con equipos de integración para atender las necesidades de las/os estudiantes, principalmente se habla del psicólogo o de la psicopedagoga. Ante la afirmación “Estoy satisfecho(a) con el apoyo y orientación profesional (psicólogo, psicopedagogo, etc.) que reciben las/os estudiantes para ayudarlos a obtener mejores resultados” (ver Gráfico 15), el 74% de las/os apoderadas/os, el 69% de las/os estudiantes y el 65% las/os docentes estuvieron de acuerdo con la afirmación. Los más críticos ante la falta de apoyo y orientación profesional para las/os estudiantes fueron las/os docentes con 22% de desaprobación. El 44% de las/os docentes del IEA dijo estar satisfecho con el

apoyo y orientación profesional que reciben las/os estudiantes, y el 37% se demostró insatisfecho. En el Instituto Fermín Vivaceta Vespertino, el 67% de las/os docentes declaró estar satisfecho y el 22% insatisfecho. El nivel de satisfacción en el resto de los establecimientos se encuentra entre el 80% y el 90%.



Fuente: Elaboración propia.

Según la información obtenida de los grupos focales las apoderadas tienen una valoración alta y positiva de los equipos de integración.

Apoderada 3: es como lo más maravilloso que tiene el colegio

Apoderada 2: eso se podría mantener pero ojala con más cupos

Apoderada 3: sí porque está muy limitado, claro porque ya hay hartas personas, pero eso es para que te des cuenta que el colegio necesita más todavía porque hay muchos niños con déficit atencional, con problemas, necesitan que los ayuden” (Apoderadas, IEA).

Sin embargo, uno de los problemas detectados por la comunidad es que la cobertura es limitada y sólo abarca a los casos más críticos, lo cual se debe a que la cantidad de profesionales y horas de trabajo no son suficientes, lo que obliga a priorizar, quedando muchos estudiantes fuera de la cobertura.

“Apoderada 1: mi hijo igual hace integración

Apoderada 2: porque hay psicólogo, hay psicopedagogo. Es como clase diferencial.

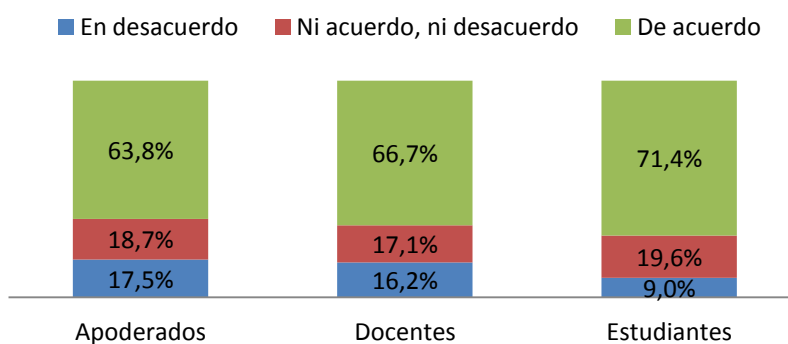
Apoderada 3: es como lo más maravilloso que tiene el colegio

Apoderada 2: eso se podría mantener pero ojala con más cupos

Apoderada 3: sí porque está muy limitado, claro porque ya hay hartas personas, pero eso es para que te des cuenta que el colegio necesita más todavía porque hay muchos niños con déficit atencional, con problemas, necesitan que los ayuden” (Apoderadas, IEA).

Ante la afirmación “Me parece suficiente la cantidad de recursos humanos (personal, docentes, etc.) para las necesidades del establecimiento”, como se aprecia en el Gráfico 16, quienes tuvieron el mayor porcentaje de aprobación fueron, en primer lugar, estudiantes con un 71%, luego docentes con un 67%, y con la menor cantidad de aprobación, apoderadas/os con un 64%.

Gráfico 16: Me parece suficiente la cantidad de Recursos Humanos

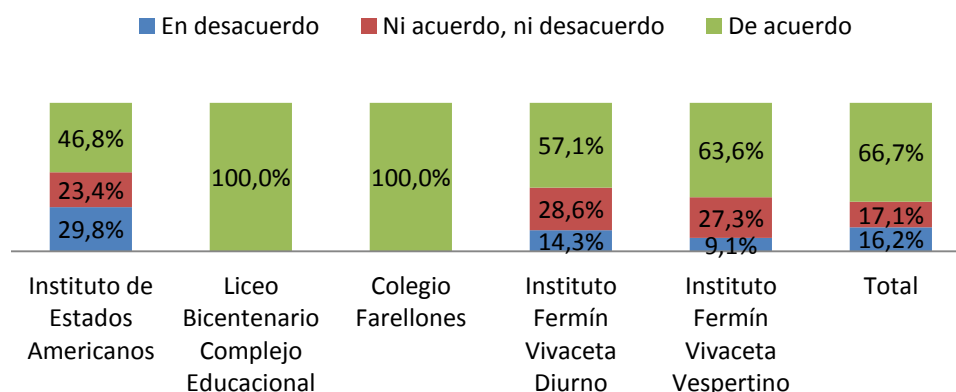


Fuente: Elaboración propia.

La revisión por establecimiento (ver Gráfico 17) indica que la menor cantidad de docentes satisfechas/os -de menor a mayor- se encuentra en el IEA, con un 47%; en segundo lugar, el Instituto Fermín Vivaceta Diurno (57%); y, tercero, el Instituto Fermín Vivaceta Vespertino con un 64%. En el Complejo Educacional ECV y en el Colegio Farellones el 100% tuvo una opinión favorable. En base a estos resultados, podemos deducir o al menos plantear como hipótesis que, en los establecimientos donde se manifiesta que hacen falta más

recursos humanos es en los colegios donde las/os estudiantes tienen procesos de aprendizaje más dificultosos y presentan peores resultados. Resulta lógico que para mejorar dichas situaciones se necesite de una intervención mayor de recursos, no solo humanos.

Gráfico 17: Me parece suficiente la cantidad de recursos humanos (docentes)



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, a pesar de que el 100% de docentes del Complejo Educacional ECV estuvo conforme con la cantidad de recursos humanos en el establecimiento, al revisar los datos por estudiantes, sólo el 77% lo estuvo, lo que demuestra que hay una gran brecha en la percepción de ambos estamentos. En cambio, en el colegio Farellones esta brecha es mucho menor, dado que las/os estudiantes que se mostraron conformes con la cantidad de recursos humanos fue un 93%.

9.1.4 Formación valórica

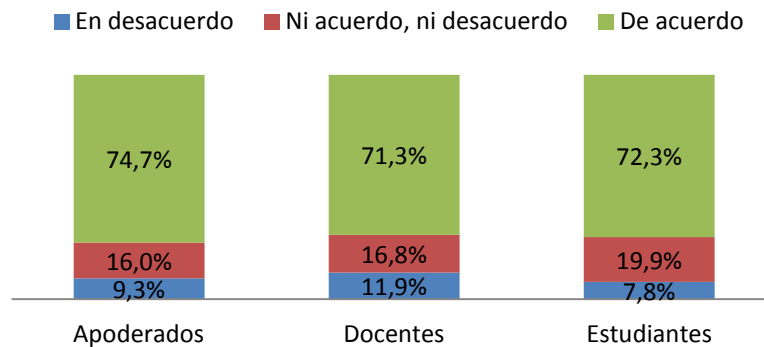
En los grupos focales también se plantea respecto a que la educación de calidad, no solo es aquella que se refleja en los resultados académicos, sino que también debe servir para la vida, que permite a los jóvenes aprender a desenvolverse dentro de los cambios del contexto actual, y por sobre todo, la educación de calidad debe entregar valores, como el respeto hacia los otros

Entrevistada: La educación de calidad, para mi hijo consiste en que él entienda que significa valerse por sus propios medios, que él comprenda la vida, lo real de la vida, ósea él puede aprender mucha matemática, lenguaje, pero la educación más importante, es que él se forme con valores, que él tenga metas, que él piense en su futuro, que no se quede volando, porque las personas que se quedan flotando en el universo, no hacen nada.

Entrevistada: Yo pienso igual que ella, creo que la educación de calidad debe ser valórica, porque puede ser un genio... y si va a ser “Un huevón de mierda”, ósea puede ser brillante pero si no tiene valores, ¿Qué hacemos? Yo pienso que la educación tiene que partir en el respeto, en el respeto, tanto de la persona que está parada delante de ti, como de cualquier persona, ósea yo creo que eso parte por ahí. Todo el mundo habla de educación de calidad, es como la palabra del día ahora. Es un tema, “Queremos una educación gratis y de calidad” Yo creo que nosotros, el colegio debe impartir una educación de calidad, pero que refuerce mucho los valores y también lo teórico, no soy profesional pero, por lo menos los chiquillos deben saber manejarse. Ahora la educación es tan distinta, porque los chiquillos tienen pizarra interactiva... porque ahora los jóvenes como Ud. aprenden más mirando, en cambio nosotras, antes nos hacían buscar la idea, ahora no, por ejemplo antes era obligación aprenderse las tablas, ahora toman el teléfono... (Apoderadas Complejo Educativo ECV)

En cuanto a la formación valórica, el Gráfico 18 da cuenta que el 75% de las/os apoderadas/os, el 72% de las/os estudiantes y el 71% de las/os docentes manifiestan estar “De acuerdo” con la frase “Creo que el establecimiento promueve buenos valores en las/os estudiantes”.

Gráfico 18: Creo que el establecimiento promueve buenos valores en los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

El análisis por establecimiento muestra que los actores de la comunidad educativa del IEA son quienes están menos satisfechos con los valores que promueve el establecimiento, presentando un porcentaje bastante más bajo en la opción “De acuerdo”, respecto al resto de establecimientos de la comuna (67% apoderadas/os, 44% docentes y 53% estudiantes). Lo cual puede reflejarse en la siguiente cita:

Entrevistador: *¿y tú qué opinas de, por ejemplo, de la formación valórica que entrega el colegio... alguien puede, o tiene alguna opinión?*

Estudiante: *si, que es súper mala, en todo ámbito... nos regimos bajo reglas, solo bajo reglas... no hay ni un minuto pa' pensar y poder decir sabes' que vamos a hacer una reunión los chiquillos de media nos vamos a juntar y a hablar de por qué fallamos como juventud... Nos vamos a juntar y vamos a hablar de la conciencia, del respeto... de la humildad... (Estudiante, IEA)*

En el resto de los establecimiento el nivel de aprobación son bastante altos, siendo el caso más bajo en la opción “De acuerdo”, las/os estudiantes del Fermín Vivaceta Vespertino con un 77% y por el contrario en la jornada diurna se ve el resultado más alto en estudiantes (86%). Otro caso que destaca es el Colegio Farellones que tiene sumando los tres estamentos el porcentaje más alto (97% apoderadas/os, 94% docentes y 85% estudiantes).

9.1.5 Talleres extra programáticos

El interés que nos motivó a indagar en este punto, es porque entendemos la educación como algo mucho más complejo que responder test estandarizados. La UNESCO, en conjunto con la Brookings institución, definieron siete dominios clave para la formación de los niños (Waissbluth M., 2013) los cuales son los siguientes: 1) bienestar físico, 2) social y emocional, 3) cultura y artes, 4) alfabetismo y comunicación, 5) perspectivas de lectura y cognición, 6) conocimiento básico de aritmética y matemática, y 7) ciencia y tecnología. Lo anterior apoyado en teorías como la de las inteligencias múltiples nos permite cuestionar los modelos educativos y, en esa línea quisimos indagar si las/os estudiantes tenían posibilidades de desarrollar sus potencialidades dentro de la escuela. En esta lógica, los talleres extra programáticos cumplen un papel fundamental dentro de los apoyos a las/os estudiantes, dentro de la exploración y conocimiento de otras habilidades, además mediante ellos se brindan espacios de entretenimiento y contención, así como nuevas herramientas. Las/os estudiantes relacionan la existencia de éstos con la posibilidad de dar más oportunidades a los jóvenes de distraerse y de ocupar de una forma más sana el tiempo.

En este sentido algunos colegios tienen pendiente esta área.

“Entrevistador: ¿Uds. no tienen talleres?”

Estudiante: muy pocos.” (Estudiante, Instituto de Estados Americanos).

“Estudiante 1: Yo haría muchos talleres deportivo, los distraería de pensar en hacer algo malo... todos corriendo, todos en deportes, vamos haciendo cosas...”

Estudiante 2: En mi curso no nos dejan ni jugar en educación física. Se ponen a quitar las pelotas y les reclaman por ahí, si están haciendo deporte, y no nos dejan.”
(Estudiantes, Instituto de Estados Americanos).

En el caso del Instituto Fermín Vivaceta la idea de generar talleres se relaciona con la falta de materias: Educación Artística y Educación Física. Al ser un establecimiento cuya función se centra en completar los estudios secundarios, estas asignaturas no están consideradas.

“Entrevistadora: ¿Acá tienen Educación física y arte?”

Estudiante 1: No, nada. Por eso serían buenos unos talleres.

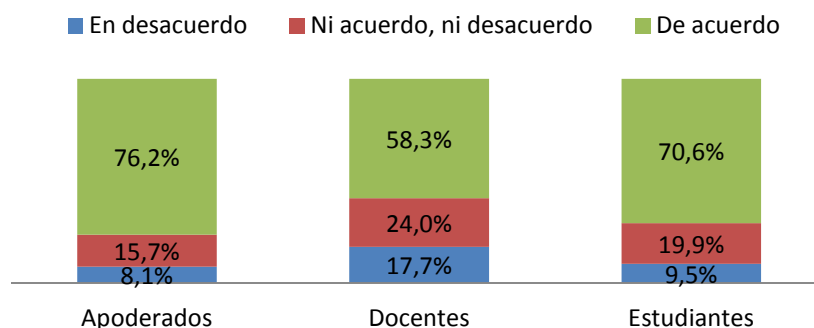
Estudiante 2: Podrían ser talleres para salir con algo. Así como un técnico. Que nos enseñen a hacer mesas, sillas; además de tu cuarto medio podría salir con un técnico en electricidad, mecánica, gasfitería, carpintería. Gastronomía, por qué no.”
(Estudiantes, Fermín Vivaceta Vespertino)

También surge la expectativa de que el colegio les brinde una herramienta que les permita obtener una remuneración luego de terminar: aprender un oficio, o salir con un grado técnico.

9.1.6 Satisfacción académica

Respecto a la afirmación “Estoy satisfecho(a) con la formación académica que están adquiriendo las/os estudiantes en las diferentes asignaturas”, el Gráfico 19 indica que el 76% de las/os apoderadas/os manifiesta estar satisfecho, cifra que baja a un 71% en las/os estudiantes y a un 58% en los docentes. Cabe destacar que las/os docentes además de ser quienes en una proporción menor de personas satisfechas, son también quienes tuvieron el porcentaje más alto de desaprobación (18%). El análisis por establecimiento muestra que los actores de la comunidad educativa del IEA son quienes están menos, presentando un porcentaje bastante más bajo en la opción “De acuerdo”, respecto al promedio de la comuna en todos sus estamentos (26% docentes, 59% estudiantes y 70% apoderadas/os). Cabe destacar que el 20% de las/os docentes de este establecimiento omitió su respuesta en este ítem.

Gráfico 19: Estoy satisfecho(a) con la formación académica que están adquiriendo los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar a las apoderadas sobre que es una educación de calidad para sus hijos o en que debiera consistir ésta, sus respuestas apuntan principalmente a corregir los problemas detectados a lo largo de los grupos focales. En este sentido, por ejemplo, en el caso del IEA se plantean mejorar las falencias de los docentes, la convivencia y la comunicación.

“Mi hija que está en el San Rafael (...) ella sabe todo porque ella presto la atención en la sala de clases, entonces siento que acá el profesor ni siquiera se preocupa de que ella preste atención, entonces la educación para que sea de calidad, tiene que venir un ciento por ciento del profesor para que tenga la atención de todos sus alumnos para que ellos puedan captar realmente lo que tienen que aprender, si eso es lo que tienen que hacer, solo aprender” (Apoderada, IEA).

Ante la excesiva carga que se le atribuye al profesor y sin desconocer los problemas que estos puedan presentar, otra apoderada pone hincapié en que una educación de calidad también debe contar con el compromiso de las/os apoderadas/os. Anteriormente se ha indicado que la participación de las/os apoderadas/os es una de los temas que deben mejorar los establecimientos.

“Entrevistada: también la calidad que le den los apoderados porque si tú ves que a tu hijo le va mal. Un apoderado que se preocupa ayuda al hijo po.

Entrevistada: claro

Entrevistada: pero si tú no teni' idea como le va a tu hijo y te enteras solo en las reuniones que a tu hijo le va mal. ¿Cómo lo haci? porque ponte tu, yo me puedo enterar que en la reunión que mi hijo recién no tiene profesor de inglés po, o de cualquier ramo” (Apoderada, IEA).

No es menor el debate y la complejidad que recae en este asunto, pues si bien se reconoce una baja participación de las/os apoderadas/os, una solución lógica es apuntar a incentivar y mejorar la participación, no obstante, pueden ser diversos los motivos que incidan en la baja participación y probablemente en muchos casos la solución escape a las competencias y capacidad de acción del establecimiento. En esta lógica, también cabe preguntarse qué medidas tomar para aquellas/os estudiantes que no van a contar con un adecuado apoyo de sus familias. La cita a continuación refleja un caso donde se demuestra la complejidad de esta situación.

“es palos porque bogas y palos por qué no bogas. O sea, mi mamá no puede pasar todo el día acá en el colegio, pero si no viene una mamá, ya... es un niño vulnerable, un niño que esta solo... pero tienen que trabajar, porque si no trabaja no come, entonces como va a venir si tiene que trabajar... es la vida, palos porque bogas y palos porque no bogas. O sea un profesor acá se llena la boca webiándonos, diciéndonos oye tu mamá no vino a reunión, y como va a venir mi mamá a esta wea, me dan ganas de decirle, que acaso no trabaja” (Estudiante, IEA).

Como hemos visto anteriormente, cuando en los grupos focales se preguntó por qué es una educación de calidad se mencionaron muchas falencias detectadas y aspectos que debieran mejorar, lo que indica que la educación es un aspecto multidimensional. Las apoderadas de la Escuela de Párvulos El Trébol, que en el caso de la presente investigación hemos decidió excluir, por la complejidad que implica abrir el estudio a las nociones de calidad de educación en Pre-básica, en esta discusión aportan un discurso que hemos considerado importante de recuperar para complejizar la comprensión de esta dimensión. Las apoderadas plantean que la educación de calidad se presenta en la relación adecuada de los componentes involucrados en “el todo”, pues si bien es posible evaluar por separados los factores que están involucrados, es en su adecuada comunión donde se encontraría lo se entiende por educación de calidad.

“Entonces que sea un complemento como de todo, entre a apoderados profesores y alumnos y que todos nos entendamos, que yo igual vaya sabiendo que materia le van pasando a mi hijo, eso para mí es educación de calidad, que yo sepa que le están pasando estas materias”

“igual yo creo que es un todo también, o sea un buen profesor, un profesor que tenga vocación que tenga cariño respeto, y que sea un ente de ejemplo para los niños, es como lo mejor que pueden recibir, ahora si están los recursos mucho mejor, si los recursos están es mucho mayor la... el desarrollo de las habilidades que pueden tener todos ellos.” (Apoderada, Escuela de Párvulos El Trébol)

Esta mirada que desarrollan las apoderadas de la escuela de Párvulos da cuenta de cómo cada elemento esta concatenado y su funcionamiento tiene resonancia en el todo, influyendo en la evaluación del proceso global. En esta línea, se inscriben las críticas realizadas a la falta de recursos en los establecimientos, pues esta situación está en desmedro del proceso global y de la educación de calidad.

Yo creo que parte con los recursos necesarios, para desarrollar el trabajo que ellos hacen, yo creo que igual en ese punto, especial mente el municipio tiene que entregar más recursos al colegio, porque si en este caso es verdad que la educación también parte de la casa, y mandamos a los niños al colegio para que tomen, digamos las herramientas que ellos necesitan para defenderse en la vida, y en esos términos yo creo que necesitan recursos.

Entrevistadas: sí, eso de los recursos es muy importante para tener una educación de calidad, porque por ejemplo, a mi hija todos los días una tarea y a veces hay semanas que no trae tareas. Y yo le pregunto hija ¿qué paso porque no trajo tareas? y ella me responde es que estamos pobres mamá, no hay hojas, o la impresora se echó a perder. (Apoderada, Escuela de Párvulos El Trébol)

La importancia que atribuyen a los recursos las apoderadas se da en el entendido de que es un elemento clave para equiparar las desigualdades en educación y porque en su caso existe una opinión favorable con respecto a los otros factores que están involucrados en el todo.

yo por lómenos tengo... considero que sí, la tía que le ha tocado a mi hijo le ha dado buenas herramientas, y encuentro que ella tiene vocación, por eso que me enfoco netamente a los recursos que es la falencia que percibo en este minuto, que es verdad lo que dice la mamá acá que de repente no hay tinta, cosas así súper básicas que tienen que haber, nosotros pagamos una cuota por lómenos en el curso; dos mil pesos mensuales, y con eso se va trabajando lo que falta, pero yo igual considero y encuentro que es poco dos mil pesos y tampoco nos pueden pedir más porque es un colegio municipal, entonces como que ahí ya, obviamente entre los ingresos, hay como alguien que no está haciendo bien la pega, es como eso.

Entrevistadas: yo creo que en ese tema también debería haber como de parte de la municipalidad como más transparencia hacia todos nosotros, no hacía solamente a la escuela de párvulo sino a todos los colegios municipales que hay allí, transparencia en el sentido de todos los recursos que se han creado, porque esta es una comuna que recibe mucho dinero, igual como Las Condes, Vitacura, Santiago Centro, y porque ellos si tienen educación de calidad para todos sus colegios municipales ¿y porque lo Barnechea no puede ser lo mismo? si aquí también hay mucho dinero... más que en Las Condes. (Apoderada, Escuela de Párvulos El Trébol).

La crítica que se desarrolla en torno a la falta de recursos es magnificada al ser aterrizada al contexto comunal, ya que se considera que Lo Barnechea si tiene suficientes recursos para invertir en educación y para mejorar la calidad de sus establecimientos.

9.2 Convivencia de la comunidad educativa

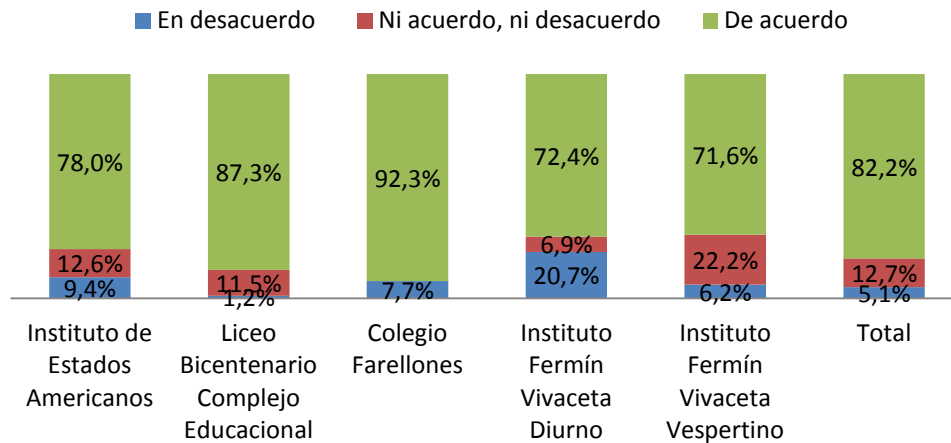
Esta dimensión aborda la convivencia escolar, uno de los temas centrales y más recurrentes dentro de todos los grupos focales, pues se le atribuye directa relación, según gran parte de las comunidades educativas, con la posibilidad de llevar a cabo un adecuado proceso de aprendizaje y facilitar la obtención de buenos resultados. Su valoración es positiva en la mayoría de los establecimientos y adquiere un carácter decisivo respecto a qué proyecto

de colegio se quiere formar y con qué elementos o dinámicas internas se cuentan para construirlo.

En esta dimensión se hará una revisión general por medio de los datos obtenidos en la encuesta, respecto a la convivencia entre cada uno de los actores relevantes de la comunidad educativa, información que será complementada con la obtenida a través de los grupos focales y, finalmente, se incluye un ítem sobre estrategias de resolución de conflictos.

Así, en primer lugar, se indagó en la integración que existe entre las/os estudiantes de un mismo curso. Para ello, se buscó conocer el grado de acuerdo ante la afirmación “Conozco a mis compañeros de curso”, los resultados arrojaron que el 82% de los encuestados indicó que si conocía a sus compañeros de curso. Al analizar la información por establecimiento, podemos ver (Gráfico 20) que en el Instituto Fermín Vivaceta Diurno y Vespertino es donde existe menor conocimiento sobre quienes conforman el curso (72%). Luego se encuentra el IEA con un 78%; con casi un 10% más el Complejo Educacional ECV (87%); y con el mayor resultado se encuentra el Colegio Farellones (92%). Es importante destacar que el Instituto Fermín Vivaceta por su calidad de establecimiento de nivelación educacional y por recibir estudiantes rezagados de otros establecimientos educacionales, su matrícula es bastante heterogénea en cuanto a edad y características, lo que, a modo de hipótesis, influiría en que estos se relacionaran menos entre ellos y su estadía en el colegio la enfocaran principalmente a terminar sus estudios. Por otro lado, el Colegio Farellones que demuestra tener el nivel de conocimiento entre compañeros más alto, cuenta con pocos estudiantes por curso, además de que la mayoría de ellos vive en Farellones o sube diariamente en un bus municipal lo que influiría en que generen relaciones de mayor confianza entre ellos.

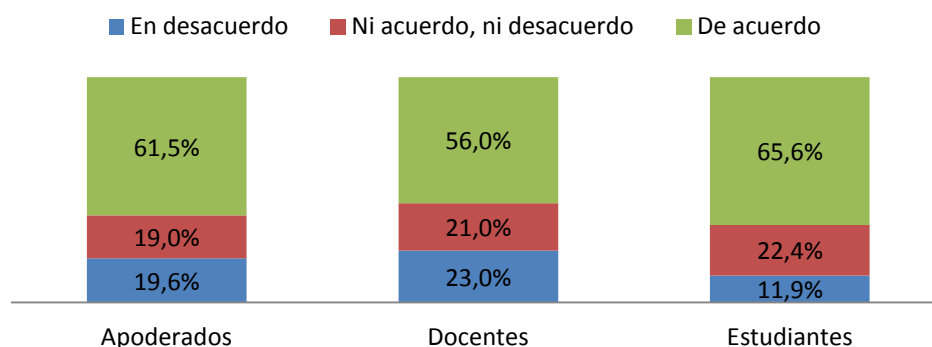
Gráfico 20: Conozco a mis compañeros(as) de curso



Fuente: Elaboración propia.

La siguiente pregunta que se plantea es sobre la convivencia escolar entre las/os estudiantes, “Creo que las/os estudiantes tienen buenas relaciones (convivencia) como curso”. Como se observa en el Gráfico 21, el 66% de las/os estudiantes, 62% de las/os apoderadas/os y el 56% de las/os docentes se manifiesta “De acuerdo” ante la afirmación. El 23% de los docentes, 20% de las/os apoderadas/os y 12% de las/os estudiantes se manifiesta insatisfecho en este aspecto. Llama la atención que docentes y apoderadas/os presenten una opinión más crítica frente a las relaciones entre estudiantes, situación que se hace más evidente en colegios como el Instituto de Estados Americano y el Instituto Fermín Vivaceta, bajo lo cual podríamos plantear que las dinámicas de violencia entre estudiantes son percibidas como algo normal. En cuanto a los resultados específicos por colegio, cabe destacar que las/os docentes del IEA son los menos satisfechas/os respecto a las relaciones entre las/os estudiantes al interior de los cursos (26% "De acuerdo" ante la afirmación propuesta, distanciándose 35 puntos porcentuales del promedio comunal). Por el contrario, las/os docentes del Colegio Farellones casi la mayoría están satisfechas/os en este aspecto (94%).

Gráfico 21: Creo que los estudiantes tienen buenas relaciones



Fuente: Elaboración propia.

La situación más graves se detectan en el IEA y el Instituto Fermín Vivaceta (jornada diurna), donde las dinámicas de violencia interna y las malas relaciones interpersonales entre las/os estudiantes, entre otras, conducen, *per se*, a pensar que los colegios son malos y se configure cierta desesperanza respecto a los resultados. Configurándose la idea, en apoderadas/os y estudiantes, que el colegio poco puede aportar o cambiar el estado de las cosas.

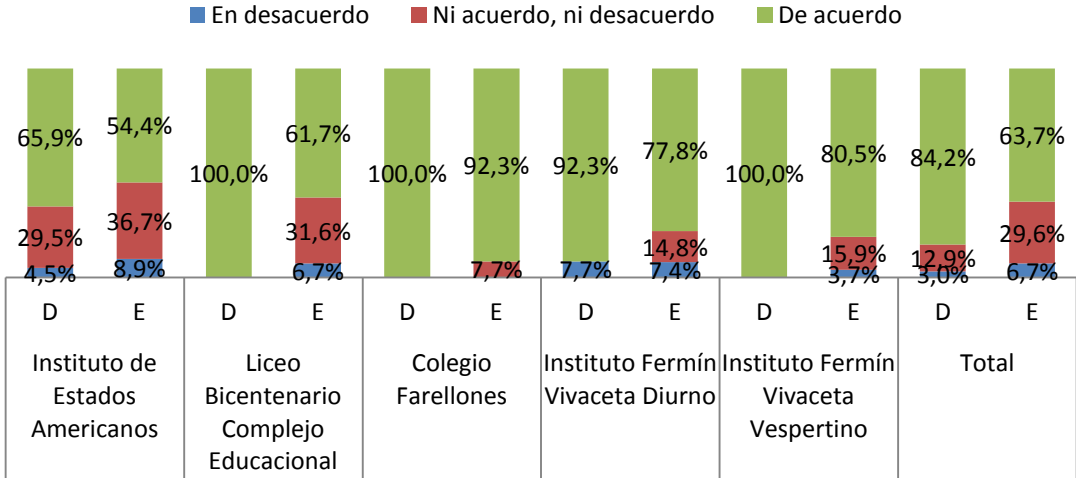
“Lo que pasa es que donde yo iba antes era menos flaites, no como ahora. Era más piola, con más reglas. Y hacen respetar las reglas. No se pasaba a llevar a nadie... Acá a todos nos miraban raro y nos molestaban” (Estudiante, Instituto Fermín Vivaceta Diurno).

“A mí cuando llegue me empezaron a decir que era cuico...Que era piola así y súper pollo y también querían pegarme” (Estudiante, Instituto Fermín Vivaceta Diurno).

El siguiente punto, muestra la satisfacción respecto a la convivencia entre estudiantes y docentes “Creo que los profesores tienen una buena relación y trato con las/os estudiantes”. En el Gráfico 22, se aprecia que en todos los establecimientos salvo en el IEA la satisfacción de las/os docentes (D) es superior al 92%, en el caso de las/os estudiantes (E) el IEA presenta un 54% de estudiantes satisfechas/os, y quienes se sienten más a gusto con el trato que existe entre docentes y estudiantes (92%), son las/os estudiantes del Colegio Farellones. Al contrastar los resultados obtenidos por estamento y establecimiento, el

resultado que más contrasta es el del Complejo Educacional ECV en el que el 61% de las/os estudiantes está “De acuerdo” con la afirmación, mientras que las/os docentes el 100%, lo que indica que las/os estudiantes tienen una opinión más crítica que los docentes en este aspecto. En los otros establecimientos estas diferencias no son tan altas.

Gráfico 22: Creo que los profesores tiene buena relación y trato con las/os estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, en los grupos focales se logra ver una crítica en el IEA en la relación con algunos docentes, algo no encontrado en las opiniones sobre los demás colegios.

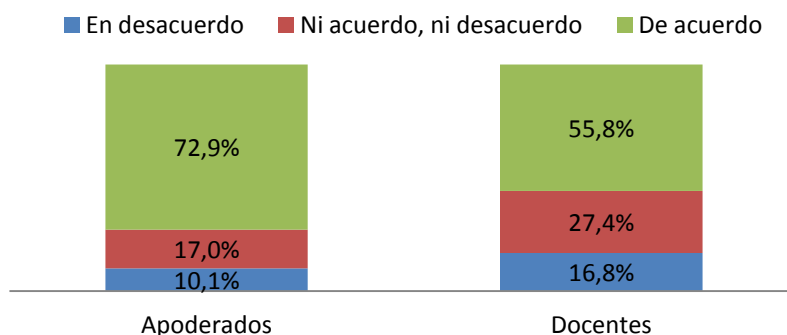
“...uno va a hablar con los profesores y no tienen tiempo, o bien hablan, te dicen todas las soluciones te las dicen, pero no las hacen ¿cachai?” (Apoderada, IEA).

“yo pienso que son casos puntuales con profesores que tenemos mala relación. Es que aquí pasa algo que yo no entiendo, son los elementos... tu no podís llegar y decirle a un niño “oye ven pa acá, sal de la sala, castigado porque tenis o no tenis esto...” no po’, “no me hables así, ¿qué te crees?”. Ellos no buscan ese punto psicológico para que el niño me haga caso, o sea, si yo lo busco por la parte violenta es obvio que el niño no me va a pescar” (Estudiante, IEA).

El Gráfico 23, refiere a la pregunta “Me gusta el trato que existe entre las/os apoderadas/os y las/os docentes”. Se aprecia que el 72% de las/os apoderadas/os y el 59% de las/os

docentes estuvo “De acuerdo” con la afirmación. Por el contrario el 27% de las/os docentes y el 17% de las/os apoderadas/os plantean no estar “Ni acuerdo, ni desacuerdo”, y el 17% de las/os docentes y 10% de las/os apoderadas/os está en desacuerdo, por tanto insatisfechas/os respecto a tal relación.

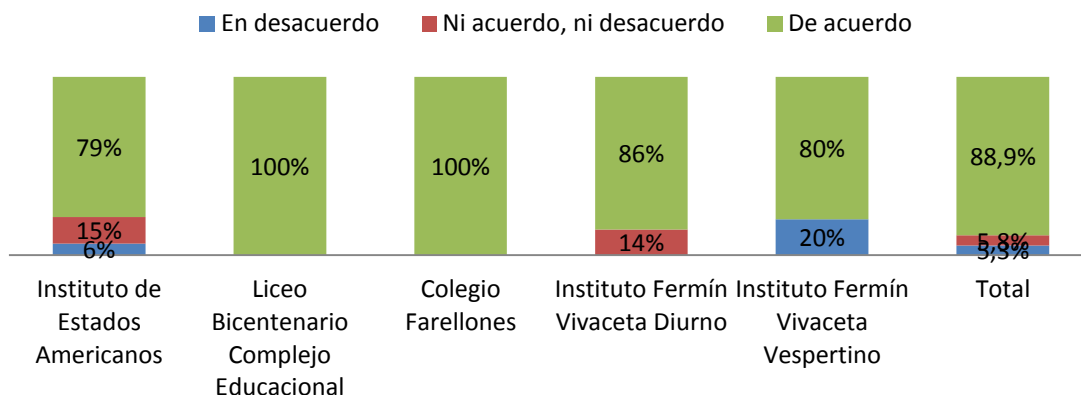
Gráfico 23: Me gusta el trato que existe entre los apoderados y los docentes



Fuente: Elaboración propia.

El 89% de las/os docentes estuvo de acuerdo con la afirmación “Me parece importante que los padres y apoderadas/os tengan un canal fluido de comunicación con los profesores”. Al observar el Gráfico 24, se aprecia que es bastante alta -en todos los establecimientos- la cantidad de docentes que decidió la opción “De acuerdo”, incluso llegando al 100% en el Liceo Bicentenario Complejo Educacional Eduardo Cuevas y en el Colegio Farellones.

Gráfico 24: Me parece importante que los apoderados (as) tengan un canal fluido de comunicación con los profesores (Docentes)

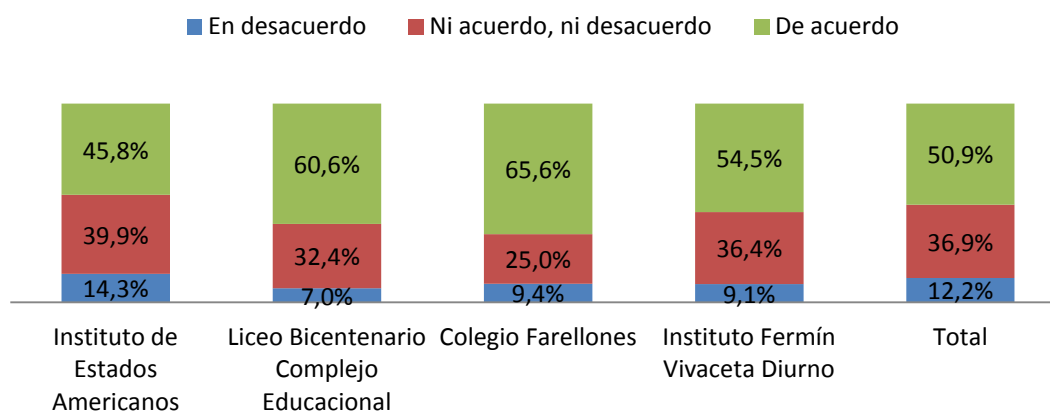


Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que el nivel de aprobación de la afirmación anterior es alto en todos los establecimientos, es posible apreciar que en el caso del IEA y en el Fermín Vivaceta existen algunos docentes que opinan contrarios a una afirmación. En estos casos, cabe preguntarse bajo qué puntos de vista un docente preferiría no tener un canal abierto de comunicación con las/os apoderadas/os, quizás algunas respuestas pueden ser en que esto es interpretado como un control para los docentes, o que ven poco provechosa la relación que se puede establecer con las/os apoderadas/os.

El Gráfico 25, respecto de la afirmación “Creo que las/os apoderadas/os tienen buenas relaciones entre ellos”, el 51% está de acuerdo, el 37% no está de acuerdo ni en desacuerdo y el 12% está en desacuerdo, por tanto insatisfecho respecto a esta relación. En el IEA se aprecia que proporcionalmente hay menos apoderadas/os satisfechas/os con respecto a las relaciones entre ellos (46% "De acuerdo") y donde hay más apoderadas/os que están satisfechas/os es en el Colegio Farellones (82% de respuestas “De acuerdo”)

Gráfico 25: Los apoderados tienen buenas relaciones entre ellos

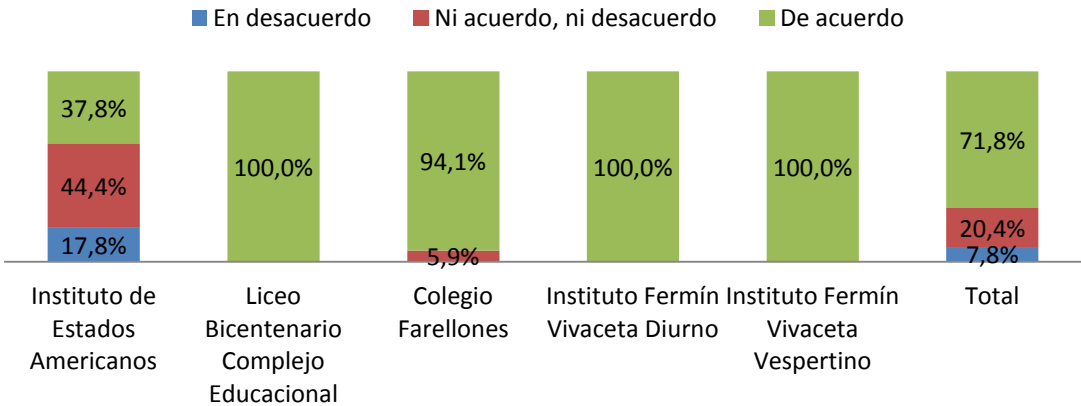


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la relación que existe entre los docentes, el Gráfico 26 indica que el 72% de las/os docentes está “De acuerdo” con la afirmación “Creo que los profesores tienen buenas relaciones entre ellos”. Un 20% planteó estar “Ni acuerdo, ni desacuerdo” y un 8% está “En desacuerdo”, por lo tanto insatisfecho con las relaciones que existen entre ellos. El análisis por establecimiento muestra que el IEA es donde están menos satisfechos con las relaciones que existen entre los profesores (38% de respuestas "De acuerdo" y son el único

establecimiento donde hay personas “En desacuerdo”, 18%). Luego le siguen el Colegio Farellones (94%). En el Complejo Educacional ECV, el Instituto Fermín Vivaceta Diurno y el Vespertino el 100% estuvo “De acuerdo” con la afirmación.

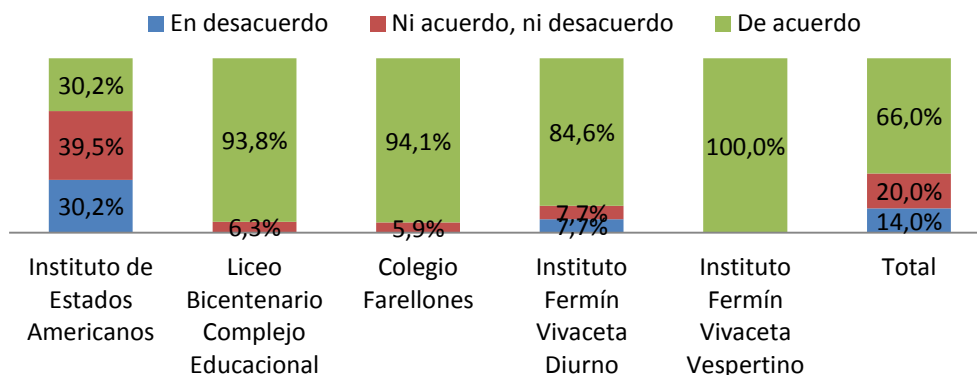
Gráfico 26: Los profesores tienen buenas relaciones entre ellos



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la relación de las/os docentes con el equipo directivo, se consultó a los primeros por el grado de acuerdo ante la afirmación “El equipo directivo del establecimiento y las/os docentes tienen buenas relaciones”. Como se observa en el Gráfico 27, el 66% se manifiesta “De acuerdo” con la afirmación, el 20% indica no estar “Ni acuerdo, ni desacuerdo” y el 14% está “En desacuerdo” (insatisfecho respecto a esta relación). Del análisis por colegio, cabe destacar que, las/os docentes del IEA son quienes están menos satisfechas/os respecto a sus relaciones con el equipo directivo (30% "De acuerdo" y 30% “En desacuerdo" con la afirmación propuesta). Es relevante agregar que el 17% de las/os docentes de este establecimiento omitió su respuesta. El resto de los colegios, todos tienen porcentajes de satisfacción sobre el 85%. Incluso el Fermín Vivaceta Vespertino la aprobación de las/os docentes fue del 100%.

Gráfico 27: El equipo directivo y los docentes tienen buenas relaciones

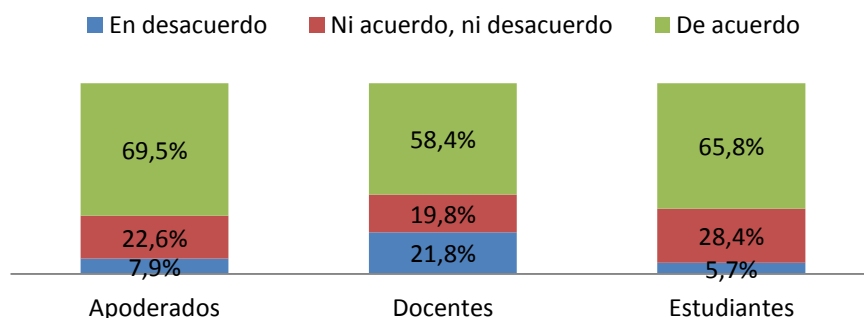


Fuente: Elaboración propia.

Si bien las percepciones de las/os docentes respecto a los dos últimos puntos son positivas - salvo el caso del Instituto de Estados Americanos- se aprecia, que están más satisfechas/os con las relaciones que existen dentro del propio estamento que con la que establecen con el equipo directivo.

Respecto a la relación entre todos los actores de la comunidad educativa, el Gráfico 28 indica que el 70% de las/os apoderadas/os, el 66% de las/os estudiantes y el 58% de las/os docentes manifiesta estar de acuerdo con la frase “En el establecimiento existe una buena convivencia entre todos los actores de la comunidad educativa”. Cabe destacar que el 22% de las/os docentes se demuestra contrario a la afirmación.

Gráfico 28: En el establecimiento existe una buena relación entre todos los actores de la comunidad educativa



Fuente: Elaboración propia.

El análisis por establecimiento muestra que en todos los estamentos el IEA es donde hay menor satisfacción con la convivencia escolar del establecimiento, obteniendo los porcentajes más bajos en la opción “De acuerdo”, respecto al promedio de la comuna, en todos sus estamentos (61% docentes, 56% estudiantes y 25% apoderadas/os). Cabe mencionar que el 15% de las/os docentes del establecimiento omitió su respuesta. También bajo el promedio comunal se encuentran las/os apoderadas/os y docentes del Instituto Fermín Vivaceta Diurno (75% y 57%, respectivamente). El establecimiento en que hay una mayor satisfacción es el Colegio Farellones, donde el 94% de apoderadas/os, 94% de las/os docentes y el 77% de las/os estudiantes están de acuerdo con la afirmación

En los grupos focales se pueden reconocer críticas referentes a las relaciones docente-estudiante o docente-director, sin embargo, la recurrencia está dada en la valoración positiva en la relación cercana, de implicación de profesores y directivos en los procesos de aprendizaje y sobretodo de buena comunicación y relación con los docentes, lo que marcaría una línea que se agradece por parte de todas las comunidades educativas. Esto es reconocible de parte de estudiantes y apoderadas/os, en distintos colegios.

“Los profesores son muy atentos, se preocupan de que una aprenda, son acogedores... en sí los profesores apoyan mucho a los alumnos. Eso no se ve en cualquier establecimiento a fuera de este... y eso en parte es bueno para el alumno porque al sentirse apoyado, sube sus notas o tiene la confianza de hablar con otro profesor... (Estudiante, Complejo Educacional ECV).

“los profes te dan una confianza que tu puedes preguntar, acercarte a ellos y conocerlos, conocer su manera de ser, esa chispa que tienen ellos, todos tienen algo diferentes. Unos tienen chispa, otros no tanto, el profe de lenguaje es serio, pero también les gusta meterse con los adultos pero más aún en su materia.” (Estudiante, Colegio Fermín Vivaceta Vespertino).

Como se aprecia en las datos estadísticos, la tensa situación que existe en el IEA también se logra apreciar en los grupos focales, en los que se reconocen problemas de conducta de algunos estudiantes y a causa de ello problemas en la convivencia, sin embargo, hay una

sensación de que las relaciones van mejorando, lo cual se debe en gran parte a la expulsión de los estudiante más problemáticos.

“Ahora recién, la verdad es que hace como después de vacaciones de invierno, fue que una profesora tomo el cargo de inspectora general. Esta profesora tiene como un poco más de carácter de decir las cosas y un poco más de poder que el que tenía el director de antes, porque a ella la dejaron que podía expulsar a niños. Eso no estaba en el colegio antes, el niño podía hacer muchas cosas y había que perdonarlo, darle una oportunidad, porque también viene de una familia... había que llevarlo al psicólogo, tenía que pasar como por quince pasos.” (Apoderada, IEA).

“Estudiante Mujer1: es que en mi curso somos 35, nos portábamos mal y quedamos once...”

Entrevistador: *¿y donde se fueron los otros?*

Estudiante Mujer1: los echaron a todos, entonces que vengan a poner reglas de un día pa’ otro, nos sentimos atacados... entonces mi curso responde más po’...

Estudiante Mujer2: pero si es necesario parece porque en este colegio había mucho desorden... este colegio de por sí tiene sus reglas y cada vez que uno se viene a matricular a uno se las entregan...” (Estudiantes, IEA).

Si bien, en el caso del IEA la convivencia se regula mediante la expulsión de las/os estudiantes problemáticos; el proceso para obtener una buena convivencia en el Complejo Educacional ECV es mediante la selección y “filtrar”.

“Apoderada: yo encuentro igual que ha mejorado la convivencia... porque el primer año que yo llegué había en el colegio peleas afuera y no sé, ahora como que todos se llevan bien, aprendimos como a convivir...”

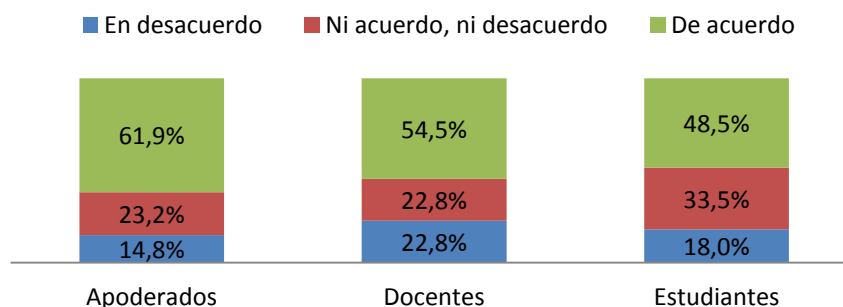
Apoderada: han sabido filtrar muy bien la gente que escogen para que entre al colegio entonces el ambiente ya no es tan malo...” (Apoderadas, Complejo Educacional ECV).

El análisis por estamento muestra que la comunidad educativa del IEA es la menos satisfecha con la convivencia escolar, obteniendo las opiniones más desfavorables y los menores porcentajes en todos los ítems.

9.3 Resolución de conflictos

Respecto al modo de resolución de conflictos, el Gráfico 29, muestra que el 62% de las/os apoderadas/os, el 55% de las/os docentes y el 49% de las/os estudiantes está de acuerdo con la frase “Estoy satisfecho(a) con la forma en que se resuelven las dificultades en el establecimiento”. Cabe destacar que el 33% de las/os estudiantes manifestó estar “Ni acuerdo, ni desacuerdo” y el 18% planteó estar “En desacuerdo”, de las/os docentes un 23% se demostró insatisfecho con los modos de resolución de conflictos en el establecimiento.

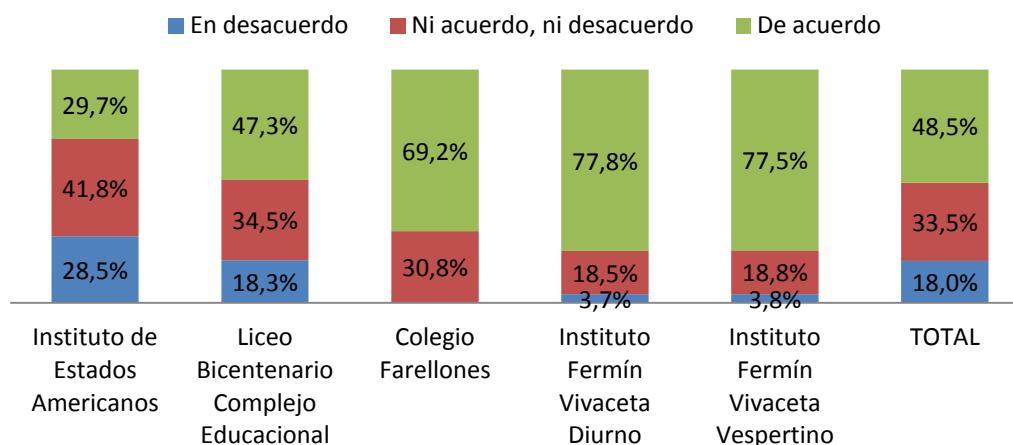
Gráfico 29: Estoy satisfecho(a) con la forma en que se resuelven las dificultades en el establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, al analizar las preferencias de las/os estudiantes por colegio ante la misma afirmación (Gráfico 30), se observa que las/os estudiantes del IEA son lo que están menos satisfechas/os con las estrategias de resolución de conflictos que se utilizan en su colegio. Lo cual como se aprecia en los grupos focales, podría estar relacionado con una metodología de expulsión de estudiantes (30% “de acuerdo” y 29% en “desacuerdo”). Luego le sigue el Complejo Educacional ECV, donde el 47% de las/os estudiantes está “De acuerdo” con la afirmación y el 18% “En desacuerdo”.

Gráfico 30: Estoy satisfecho con la forma en que se resuelven las dificultades en el establecimiento (Estudiantes)



Fuente: Elaboración propia.

Si bien se aprecia que respecto a las estrategias de resolución de conflictos utilizadas en los establecimientos, las/os estudiantes son las/os menos satisfechas/os, el Instituto Fermín Vivaceta (en sus dos modalidades) destaca con altos porcentajes de satisfacción en este ítem.

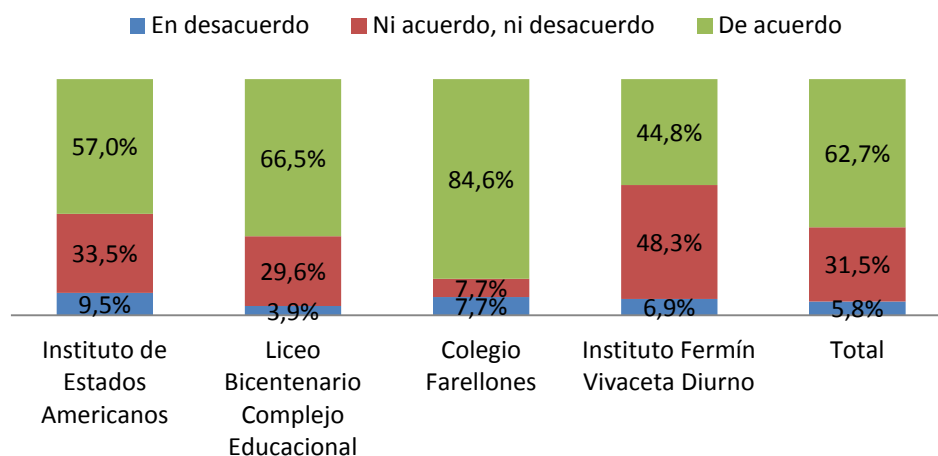
9.4 Participación Estudiantes

El siguiente ítem aborda los temas de la convivencia y de participación de las/os estudiantes, poniendo énfasis en el apoyo de las/os apoderadas/os y de los diferentes establecimientos en temas de participación.

Respecto a si “Mi apoderada/o o mis padres me motivan a participar en el establecimiento”, el nivel de acuerdo para todos los establecimientos como se observa en el Gráfico 31, es de un 62%. Sin embargo, el revisar por establecimiento encontramos una variación de 40% aproximadamente, entre el instituto Fermín Vivaceta Diurno, donde el 45% dice recibir estímulo de los padres para participar en el colegio y el Colegio Farellones donde el 85% lo hace. Luego del instituto Fermín Vivaceta, de menor a mayor, se encuentra el IEA (57%) y el Complejo Educacional ECV (67%). En esta dimensión no fue integrado el Instituto

Fermín Vivaceta Vespertino ya que gran parte de las/os estudiantes son mayores de edad y, por ende, no tienen apoderada/o.

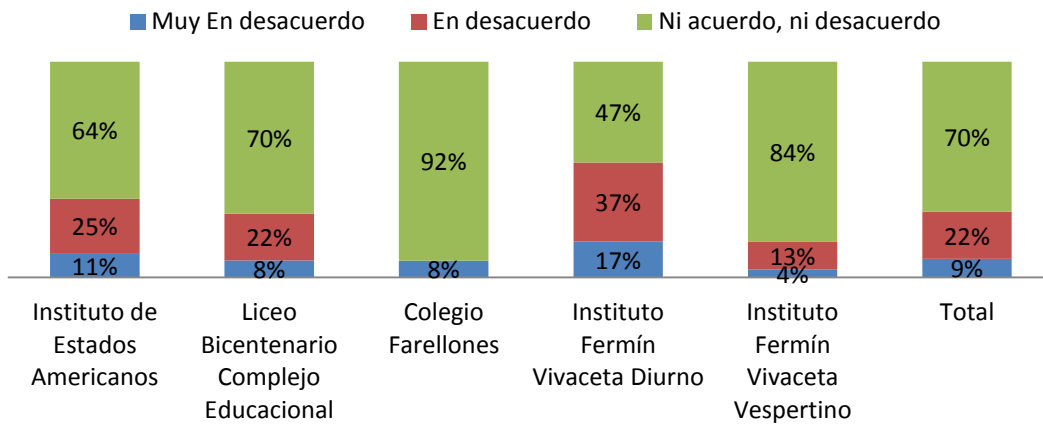
Gráfico 31: Mi apoderada/o o mis padres me motivan a participar en el establecimiento (Estudiante)



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, ante la afirmación “Creo que mi colegio promueve la participación de las/os estudiantes en las diferentes actividades del establecimiento” el 70% de los encuestados se demostró a favor. En esta dimensión también se observa una diferencia sumamente grande entre el porcentaje más bajo, 47% del instituto Fermín Vivaceta Diurno y el más alto, 92% del Colegio Farellones. El Instituto de Estados Americano presenta un 70% “De acuerdo”, siendo el segundo más bajo; el Complejo Educacional ECV presenta un 70% y el instituto Fermín Vivaceta Vespertino un 84%.

Gráfico 32: Mi colegio promueve la participación en actividades del establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

Este ítem opera bajo el supuesto de que la participación es fundamental para crear un vínculo con el establecimiento y entre los mismos estudiantes. Además de esto, el hecho de potenciar la participación iría en directa relación con mejorar la convivencia escolar.

A nivel general podemos observar que las/os estudiantes que se sienten más motivados a participar, pertenecen al Colegio Farellones, y también ellos son los que tienen un mayor conocimiento de quienes son sus compañeros de curso. Por el contrario, El Instituto Fermín Vivaceta Diurno presenta los menores índices de motivación hacia la participación y a la vez son quienes menos conocen a todos sus compañeros de curso.

Otra observación importante es que los establecimientos donde las/os apoderadas/os motivan a sus pupilos a participar son los mismos colegios que presentan una mayor motivación hacia la generación de espacios para la participación. Por ejemplo, el Colegio Farellones es el establecimiento donde más se observa que las/os apoderadas/os motivan a sus hijos participar y, a la vez, es donde las/os estudiantes reconocen la mayor cantidad de instancias y espacios para la participación. En el caso contrario, donde las/os estudiantes reconocen pocas instancias de participación en el establecimiento, también se aprecia una relación con que las/os apoderadas/os los motivan poco a participar. No obstante, hay que tener en consideración que esto es solo una correlación de variables, pero no se establece con precisión cuál es la que tiene mayor incidencia: si es la motivación de los padres la que

afecta en el desarrollo de espacios e iniciativas de participación en el colegio o si es la iniciativa del colegio la que fomenta que las/os apoderadas/os motiven a sus hijos.

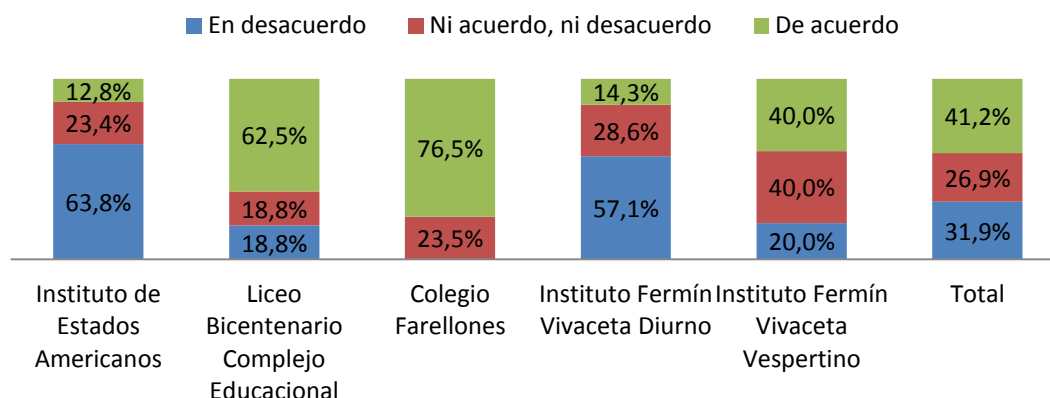
Los establecimientos que generan menos instancias de participación, donde además no todos las/os apoderadas/os motivan a sus pupilos a participar de las actividades del colegio y donde las/os estudiantes presentan menos conocimiento sobre sus compañeros de curso, son el Instituto Fermín Vivaceta Diurno y el Instituto de Estados Americanos. Por el contrario, donde se indicó que existía mayor participación es en el Colegio Farellones y en el Complejo Educacional ECV.

9.5 Participación de las/os Apoderadas/os

Las dimensiones que se presentan a continuación buscan conocer las percepciones acerca de la participación de las/os apoderadas/os en el proceso formativo de sus hijos y pupilos. En primer lugar, se consultó qué opinión tienen las/os docentes sobre la participación de las/os apoderadas/os, y luego se le consultó a ambos.

Ante la afirmación “Creo que es buena la participación de los padres y apoderadas/os en los asuntos educativos”, como se observa en el Gráfico 33, el 41% de las/os docentes se demostró “De acuerdo” y 32% “En desacuerdo”. Los resultados por establecimiento son bastante heterogéneos, ordenándolos según su porcentaje de “En desacuerdo”, de mayor a menor, el primero es el IEA (64%), luego el Instituto Fermín Vivaceta Diurno (57%); con una diferencia bastante mayor se encuentra el Instituto Fermín Vivaceta Vespertino y el Complejo Educacional ECV, ambos cercanos al 20% aproximado de desaprobación. En el Colegio Farellones ningún docente estuvo “En desacuerdo” con que los padres y apoderadas/os participen en los asuntos educativos de sus hijas/os y, es más, el 77% estuvo a favor. Según la revisión de los grupos focales, hay una opinión generalizada en que las/os apoderadas/os de ambos establecimientos que tienen el nivel de acuerdo más bajo, son apoderadas/os más difíciles, más conflictivos y menos comprometidos con el proceso formativo de sus hijas/os. En el caso del IEA las apoderadas también cuentan con una opinión negativa respecto a varios profesores del establecimiento, este clima produciría mayor tensión entre los padres y los docentes.

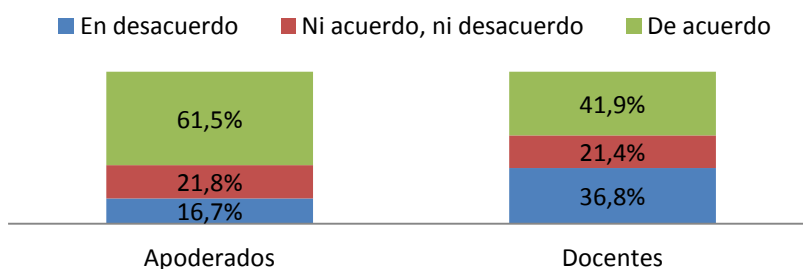
Gráfico 33: Creo que es buena la participación de los padres y apoderadas/os en los asuntos educativos (Docentes)



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente para la afirmación “Estoy satisfecho/a con la participación de los padres y Apoderadas/os en las diferentes actividades del establecimiento”, el 62% de las/os apoderadas/os está de acuerdo, mientras que en el caso de las/os docentes sólo un 42%, y en estos últimos se observa que un 37% que no está satisfecho con la participación de las/os apoderadas/os.

Gráfico 34: Estoy satisfecho/a con la participación de los padres y apoderados en las diferentes actividades del establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

Al realizar un análisis global se puede apreciar que existe una opinión favorable de parte de las/os docentes, respecto de la idea de la participación de los padres en el desarrollo de sus hijos. Se observa que al preguntar directamente por la participación de los padres en las actividades del colegio, hay coherencia con la pregunta “Estoy satisfecho(a) con la participación de los Padres y Apoderadas/os en las diferentes actividades del

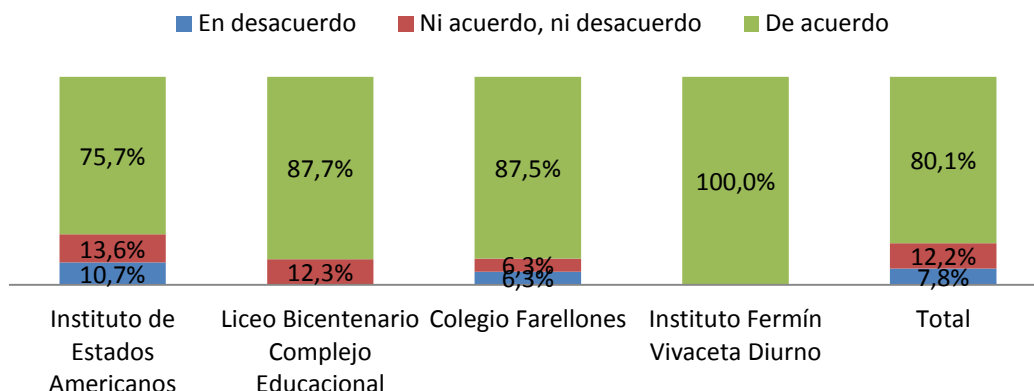
establecimiento”. Sin embargo, las preguntas son de un aspecto amplio y no indica qué es lo que abarca con “asuntos educativos”. La desaprobación, no menor (36%), puede deberse a que en algunos casos, se entienda como una intromisión de las/os apoderadas/os en cuestiones, por ejemplo, de planificación, de entrega de contenidos o también dentro de una lógica fiscalizadora.

9.6 Canales de comunicación

Las dimensiones tratadas en este ítem apuntan a conocer la satisfacción que tienen los diferentes actores (apoderadas/os, docentes y estudiantes) respecto a los canales y los modos de comunicación que utilizan los establecimientos educacionales públicos de Lo Barnechea.

Lo primero que se consultó fue si a las/os apoderadas/os les parecían adecuados los medios (comunicaciones, teléfono, mail, etc.) que emplea el establecimiento para comunicarse con ellos, el 80% estuvo de acuerdo. Al revisar los resultados por establecimiento (ver Gráfico 35) es el IEA quien obtiene el porcentaje más bajo (76%) y también es el establecimiento que tiene el mayor porcentaje de “En desacuerdo” (11%). El segundo porcentaje más bajo de aprobación, lo obtiene el Colegio Farellones y el Complejo Educacional ECV, ambos con un 88%, y, por último, quien obtiene el nivel más alto de aprobación es el Instituto Fermín Vivaceta Diurno en el que todos las/os apoderadas/os consideraron adecuados los medios que empleaba el establecimiento para comunicarse con ellos. Es importante señalar que en este establecimiento el seguimiento es mucho más estricto, y las/os apoderadas/os son informados cuando las/os estudiantes faltan a clases.

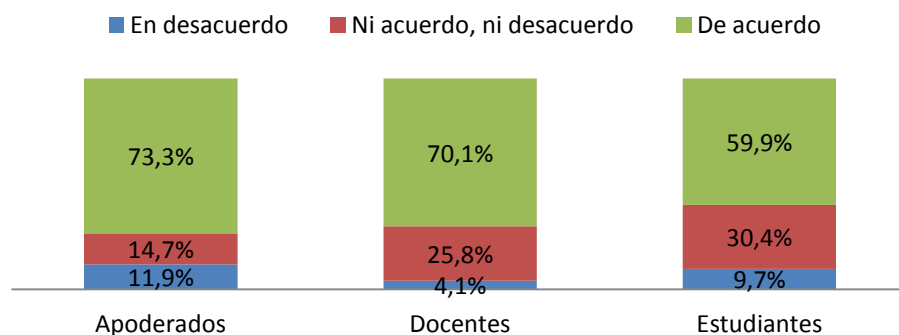
Gráfico 35: Me parecen adecuados los de comunicación que utiliza el establecimiento para comunicarse con los apoderados



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la afirmación “El colegio entrega a tiempo la información de los pupilos a sus apoderadas/os”, como se observa en el Gráfico 36, el 73% de las/os apoderadas/os optó por la opción “De acuerdo”, siendo ellos, además, a quienes interpela directamente esta afirmación; el 70% de las/os docentes se demostró a favor, y quienes obtuvieron el porcentaje más bajo fueron las/os estudiantes con un 60%.

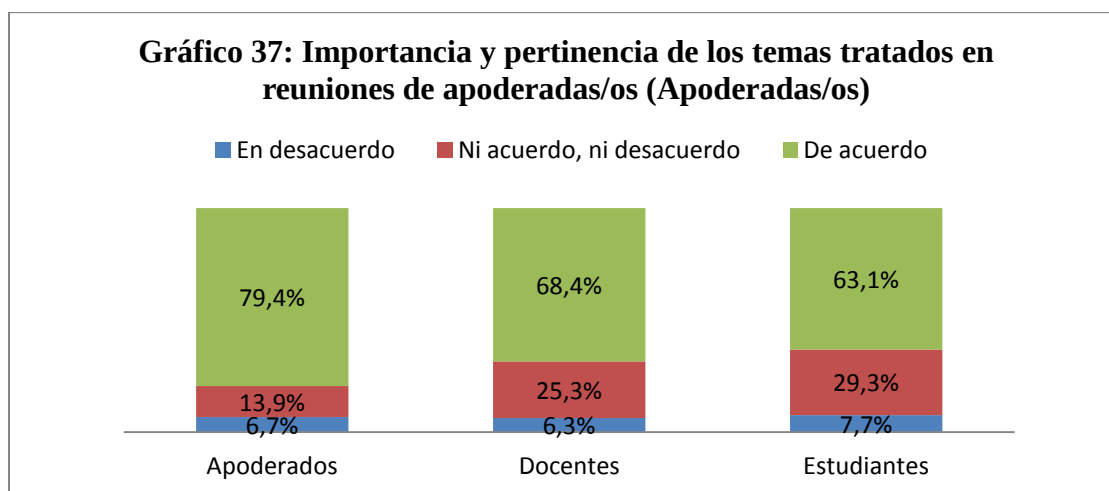
Gráfico 36: El colegio entrega a tiempo la información de los pupilos a sus apoderadas/os



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Gráfico 37, un 79% de las/os apoderadas/os está de acuerdo con que los temas tratados en las reuniones de apoderadas/os son importantes y pertinentes; mientras que en las/os docentes un 68% lo está (11% menos que las/os apoderadas/os), y, a

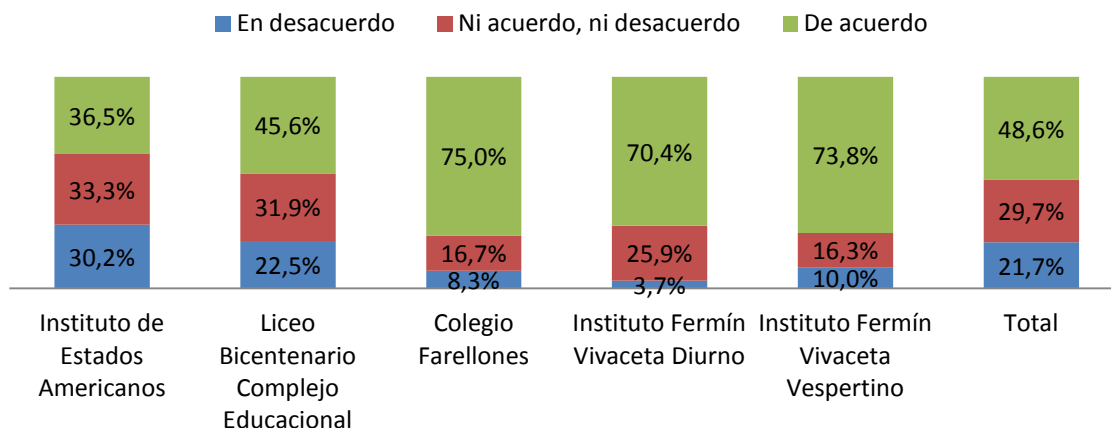
quienes menos importantes y pertinentes les parecen los temas tratados en las reuniones de apoderadas/os, es a las/os estudiantes (63%). Sin embargo, es importante tener en cuenta que justamente son quienes no participan en estas reuniones. El análisis diferenciado por establecimiento, indica que las/os apoderadas/os del IEA son quienes presentan el porcentaje más bajo de satisfacción, aproximadamente uno de cada cuatro apoderadas/os no le parecen importante, ni pertinente los temas tratados en las reuniones de curso (75% de satisfacción). En cambio, en el resto de los establecimientos la cantidad de apoderadas/os satisfechas/os sobrepasa el 88%.



Fuente: Elaboración propia.

Ante la afirmación “Estoy satisfecho(a) con la preocupación del establecimiento por conocer la opinión de los estudiante”, Al desglosar la información según establecimiento, como se observa en el Gráfico 38, se aprecia que en el IEA y el Liceo Bicentenario Complejo Educativo ECV, ambos con educación media, se encuentran proporcionalmente la menor cantidades de estudiantes satisfechas/os, 37% y 46% respectivamente. Por el contrario, el resto de los establecimientos presentan un nivel de satisfacción sobre el 70%.

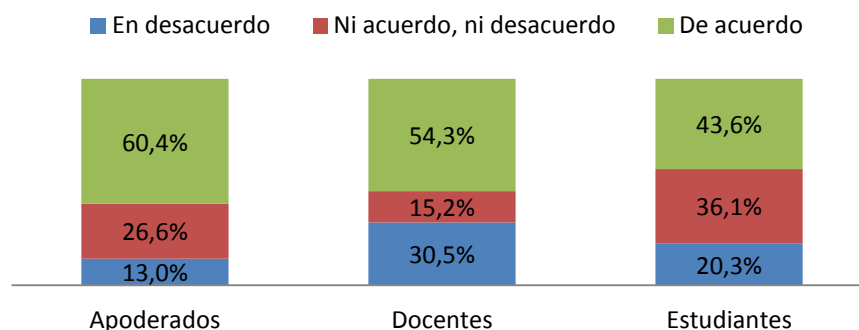
Gráfico 38: Preocupación del establecimiento por conocer la opinión de los estudiantes (Estudiantes)



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la afirmación “Son suficientes las instancias que existen para manifestar los puntos de vista u opiniones en el establecimiento”, como se aprecia en el Gráfico 39, quienes más apoyan esta moción, son las/os apoderadas/os, un 60%; luego docentes, un 54% y, finalmente, estudiantes, un 44%. El análisis por establecimiento indica que donde se presenta el porcentaje más bajo de opiniones de personas satisfechas es en el IEA (docentes 32% y estudiantes 27%). La percepción en algunos colegios difiere bastante entre estamento. Por ejemplo, el Complejo Educacional ECV, donde tres de cada cuatro docentes (75%) está de acuerdo con la afirmación y en las/os estudiantes menos de la mitad (43%). En el Colegio Farellones esta diferencia también es muy amplia (docentes 94% y estudiantes 54%). Por último, en el caso del Fermín Vivaceta Diurno y Vespertino, la situación es al revés, las/os estudiantes se sienten más escuchados que los docentes, 65% aproximadamente en estudiantes versus un 55% aproximadamente en Docentes.

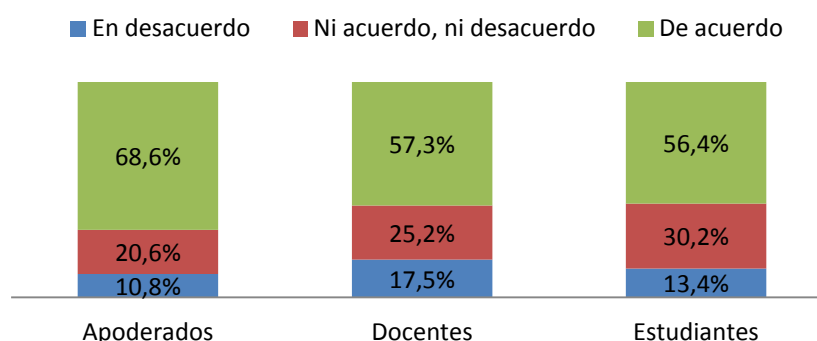
Gráfico 39: Son suficientes las instancias que existen para manifestar opiniones



Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo la lógica de las preguntas anteriores, ante la afirmación “Existen procedimientos en el establecimiento para presentar una sugerencia o queja”, nuevamente son las/os apoderadas/os quienes presentan el mayor porcentaje de acuerdo, un 69%; seguido de las/os docentes con un 57% y, por último, las/os estudiantes con un 56%.

Gráfico N° 40: Existen procedimientos para presentar sugerencias o quejas



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en esta dimensión, quienes se sienten más satisfechas/os con los canales de comunicación y con las instancias de diálogo con su colegio son las/os apoderadas/os, luego las/os docentes y, finalmente, las/os estudiantes,

El nivel de satisfacción más bajo en los tres estamentos se encuentra en la dimensión “Son suficientes las instancias que existen para manifestar los puntos de vista u opiniones en el establecimiento” y “Estoy satisfecho(a) con la preocupación del establecimiento por

conocer la opinión de las/os estudiantes”, lo que estaría demostrando que los espacios de diálogo entre los diferentes actores y el establecimiento son una de las temáticas a poner atención, pues salvo el caso del Colegio Farellones donde el nivel de satisfacción es de un 94%, y bastante más abajo el Complejo Educacional ECV (75%), las/os docentes del resto de los establecimientos (Instituto Fermín Vivaceta y el IEA), están bajo el 65%. Lo que indica que una parte importante de la comunidad escolar no siente que es tomada en cuenta.

El desglose por establecimiento, permite apreciar una tendencia clara, es el IEA quien tiene el nivel de satisfacción más bajo, obteniendo en todas las dimensiones del ítem un nivel de satisfacción menor al promedio de la comuna. Otra situación interesante es que el Complejo Educacional ECV y el Instituto de Estados Americanos, establecimientos con educación media Técnico Profesional y Científico Humanista respectivamente -sin un proceso de nivelación como el Instituto Fermín Vivaceta-, son quienes presentan los niveles de insatisfacción más altos en el estudiantado. A modo de hipótesis, podemos presumir que en los establecimientos donde la cantidad de estudiantes es menor, como es el caso del Instituto Fermín Vivaceta es mayor la interacción y comunicación entre los actores de la comunidad educativa.

9.7 Expectativas acerca del futuro de las/os estudiantes

Dentro de la categoría de resultados, se indagó en cuáles son las expectativas de las/os estudiantes y cómo se proyectan luego de finalizados sus estudios. Esto bajo el supuesto de que uno de los resultados de la educación es permitirles a las/os estudiantes alcanzar las metas que ellos se proponen.

Es importante considerar que dadas las características heterogéneas de los establecimientos y los diferentes perfiles de estudiantes que ellos reciben, las expectativas mencionadas también se inscriben dentro de esta diversidad.

En la Tabla 25, se ven los resultados sobre una serie de preguntas que se realizaron respecto de las expectativas de apoderadas/os, docentes y estudiantes sobre qué les gustaría que hicieran éstos últimos luego de egresar de 4° Medio. Los resultados muestran que el

42% de los encuestados plantea que le gustaría que siguieran estudiando en la Universidad. La distribución de esta preferencia por establecimiento es la siguiente: 59% de las/os apoderadas/os, 42% docentes y 33% estudiantes. La segunda preferencia escogida mayormente por todos los encuestados, es que continúen estudiando en un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional (23%); la distribución por estamento es la siguiente: docentes (36%), apoderadas/os (25%) y estudiantes (19%). La tercera preferencia más alta, es que las/os estudiantes luego de salir de 4° Medio sigan estudiando y además trabajando: la distribución se compone de la siguiente manera: el 21% de las/os estudiantes, el 18% de las/os docentes y el 9% de las/os apoderadas/os. Se puede concluir hasta acá que la gran mayoría quiere que las/os estudiantes una vez terminado 4to Medio, continúen estudiando ya sea en una universidad, en un instituto profesional o incluso aunque tengan que trabajar y estudiar a la vez; otro punto relevante es que las/os estudiantes prefieren como su segunda opción seguir estudiando y además trabajando (21%), lo que es significativamente mayor al 9% que obtienen las/os apoderadas/os. Cabe preguntarse si es pertinente que un padre quiera que su hijo trabaje y estudie. Tendemos a pensar que idealmente todos preferiríamos que nuestros hijos solo tuvieran que estudiar y que pudieran concentrarse solo en ello, pero si consideramos los índices de vulnerabilidad que presentan los colegios y que estamos ante familia que tienen bajas remuneraciones, posiblemente este choque con la realidad indique que muchos de ellos se tendrán que valer de sus propios medios para poder seguir estudiando. Por último, cabe destacar que el 11% de las/os estudiantes plantea no tener claro qué hacer luego de egresar del colegio.

Tabla 25: Expectativas respecto al futuro de las/os estudiantes

	Apoderados	Docentes	Estudiantes	Total
Seguir estudiando en una Universidad	58,8%	42,1%	32,6%	42,5%
Seguir estudiando en un Centro de Formación Técnica o un Instituto Profesional	24,9%	35,8%	18,9%	22,5%
Que entre a trabajar como empleado	0%	0%	1,6%	0,9%

Que empiece a trabajar de forma independiente	0,3%	0%	4,5%	2,6%
Que siga estudiando y además trabajando	8,8%	17,9%	21,1%	16,6%
Que realice una carrera militar o policial	3,7%	2,1%	5,2%	4,4%
Que se quede ayudando en la casa	0%	0%	0,2%	0,1%
No lo tengo claro	3,1%	0%	10,6%	7,0%
Otro	1%	2%	5,4%	3,4%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

El análisis por establecimiento indica que en todos los establecimientos la mayor expectativa de las/os docentes es que las/os estudiantes ingresen a la universidad: Colegio Farellones (67%), el Complejo Educacional ECV (53%) y el IEA (45%). En el Instituto Fermín Vivaceta Diurno, el 54% de las/os docentes desea que sus estudiantes sigan estudiando en un CFT o Instituto Profesional. El 60% de las/os docentes de este mismo establecimiento pero en su versión Vespertino, desea que las/os estudiantes continúen estudiando y además trabajando.

En el caso de los padres y apoderadas/os, al igual que en los docentes, la mayor expectativa es que sus pupilos ingresen a la universidad (sobre el 58% de preferencias), salvo en el caso del Instituto Fermín Vivaceta Diurno, donde el 54% de las/os apoderadas/os desea que sus pupilos continúen estudios en un CTF o Instituto Profesional. En los resultados de los grupos focales al igual que por medio de los resultados estadísticos, una de las mayores expectativas de las/os apoderadas/os es que éstos continúen estudiando luego de finalizado el colegio.

“Entrevistadora: ¿Qué le gustaría que hicieran sus hijos al salir del colegio?”

Apoderada1: Yo creo que toda madre quiere que su hijo siga estudiando y sea un profesional, sí o sí, esos son mis expectativas con la mía.

Apoderada2: que salga bien preparado a lo que se viene después, que es la media o la universidad o el instituto pero que esté bien preparado.

Apoderada3: Es importante que tengan buena base en el colegio, y eso igual es un tema” (Apoderadas, Instituto de Estados Americanos)

“Él sabe que saliendo de cuarto medio, tiene que ir a la universidad, si no puede ir a la universidad tendrá que tomar un instituto, pero algo va a tener que hacer con su vida...” (Apoderada, Complejo Educacional ECV)

“Seguir perfeccionándose, para que no se quede con lo técnico no más... que... si se puede, porque por ejemplo mi hijo está en tercer año en la universidad y si se puede, ellos pueden lograrlo (...) hacerle conciencia a ese joven que se puede. Yo diría que es lo más sensato, que no se queden con el cuarto medio, si bien los preparan para el mundo laboral, pero que ojalá no fuera así, que ellos se perfeccionaran, porque esto es un técnico, es un técnico entre comillas...técnico de liceo. Porque no en un técnico como por ejemplo como un INACAP no sé poh’... otros técnicos profesionales que salen con el título de técnico profesional. Deben perfeccionarse y después ir al mundo laboral”. (Apoderada, Complejo Educacional ECV)

Si bien, manifiestan que para afrontar de mejor forma el mundo laboral es necesario que los jóvenes sigan estudiando, no es grande el hincapié que se pone si esta educación debe ser universitario o técnica.

En el caso de las/os estudiantes los resultados de la encuesta sitúan como primera opción continuar estudios universitarios: Colegio Farellones (46%), IEA (42%) y del Complejo Educacional ECV (34%). Las/os estudiantes del Instituto Fermín Vivaceta Vespertino prefieren mayoritariamente (39%) seguir estudiando y trabajando

Por otro lado, si bien se aprecia esta tendencia general por medio de los datos estadísticos, se ven grandes diferencias dependiendo del establecimiento, en el que se encuentren. Las/os estudiantes que mostraron mayor convicción respecto a sus planes seguir estudiando son los del Complejo Educacional ECV.

“Entrevistador: ¿Cómo se ven Uds. luego que salen de este colegio?

Estudiante 1: Estudiando, en la universidad...

Estudiante 2: Todos como profesionales

Entrevistador: ¿Todos?

Estudiante 1: No, no todos, la mayoría

Estudiante 2: Los que se interesan en ser profesionales... ”

(Estudiantes Complejo Educacional ECV)

En el caso del Instituto Fermín Vivaceta Diurno, en primer lugar deben resolver en qué establecimiento deben hacer la Educación Media, en esa línea, el Complejo Educacional ECV es mencionado como una buena opción de continuidad, no obstante, dado que son estudiantes con trayectorias y procesos educativos más difíciles, es interesante indagar si esto es sólo una aspiración o realmente existe en la práctica estudiantes que hayan podido pasar del Instituto Fermín Vivaceta al Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés. Ya que además como hemos visto anteriormente el colegio selecciona a sus estudiantes

“Entrevistadora: ¿Qué quieren hacer cuando salgan de octavo?

Estudiante 1: Yo me voy a ir al Complejo (Educacional Eduardo Cuevas Valdés). A hacer la media.

(Se molestan y se ríen entre todos)

Entrevistador: ¿Cómo es ese colegio?

Estudiante 2: Es muy bueno ese colegio. Lo único que los cagan son los alumnos no más.” (Estudiantes, Instituto Fermín Vivaceta Diurno)

“Que siga estudiando, que tenga una carrera, que estudie en el Complejo, ya dio las pruebas y ahora estamos esperando, él quiere estudiar mecánica. (Apoderada, Instituto Fermín Vivaceta Diurno)

Respecto a qué hacer luego de finalizado los estudios secundarios, las/os estudiantes del instituto Fermín Vivaceta Diurno reconocen que existe la necesidad de terminar el colegio para tener mejores opciones laborales, no obstante, luego de finalizado este ciclo el énfasis

no está puesto en carreras de tipo universitaria, sino más bien técnicas y militar. Se observa también que de parte de algunos existe poca claridad respecto a su futuro y las respuestas dejan entre ver que no todos los padres exigen a sus hijos seguir estudiando luego de terminado el colegio.

“Entrevistador: ¿Cuándo salgan de cuarto medio, qué van a hacer?”

Estudiante 1: Yo quiero hacer el servicio. Es que en realidad no tengo nada que hacer pa cuando salga, no tengo nada en mente.

Estudiante 2: Yo igual voy a ir a hacer el servicio.

Estudiante 3: Si tú ya tenís la edad, igual te mandan a llamar y terminas el cuarto adentro.

Estudiante 1: Ahora hasta pa’ trabajar en los camiones de la basura tenís que tener cuarto medio.

Estudiante 4: No, yo quiero estudiar estética. Para trabajar en un centro. Hasta en la tele puedo, ahí maquillan, hacen peinados.

Estudiante 5: Mi mamá me dijo, termina cuarto y después hacís lo que querís. Quiero seguir estudiando mecánica.

Entrevistador: Y tú, ¿Qué quiere hacer?”

Estudiante 6: no sé, robar (Risas)” (Estudiantes, Fermín Vivaceta Diurno)

En el caso del IEA existe un gran pesimismo respecto a la proyección que tienen de sí mismos, existe una conciencia de que los malos resultados obtenidos no les posibilitan tener muchas expectativas para continuar estudios, y la mayoría de ellos opta por tomar un año sabático. La sensación de despreocupación por parte de las autoridades y de haber tenido un proceso de mala calidad se refleja en la idea que ellos exponen con las siguientes palabras: “con nosotros no hicieron nada”, “si uno alcanza a aprovechar cosas, quizás cambia la idea”.

“Entrevistador: ¿Cómo se proyectan o cómo creen que es la proyección en general del estudiante que sale de acá?”

Estudiante 1: Ni una proyección. Usted acá pregunta ¿Qué quieren ser cuando grande? y son muy pocos los que quieren seguir estudiando... y los que son más chicos ya no piensan en eso, y cuando crezcan, van a tener 16 años y van a decir lo mismo, son poco los que se dan cuenta qué es lo que pasa...

Estudiante 2: Yo creo que eso es importante, que se implementen cosas desde chicos... ya que con nosotros no hicieron nada, estamos perdidos.

Estudiante 3: Dejarle algo a los demás sería bueno...

Estudiante 2: Nosotros en nuestra primera etapa no tuvimos tantas cosas así que sería bueno que ahora hubiera cosas que quedaran para ellos.

Estudiante 3: Si uno alcanza a aprovechar cosas, quizás cambia de idea, pero si no, cómo... yo no soy el mejor alumno pero no soy tan flojo, y estoy acá sentado...”
(Estudiantes Instituto de Estados Americanos)

Así, a pesar de que las expectativas de las familias y de las/os apoderadas/os es que su hijos/as y su pupilos/as continúen estudiando, el débil proceso educativo hace que estas expectativas aterricen de manera cruda a la realidad.

“Yo quiero que mi hija pueda salir del colegio y ser una persona que se pueda desarrollar a su cien por ciento y que pueda estudiar y que pueda tener una carrera pero como dice ella, tiene que tener una base. Tiene que tener eso que es lo más importante!” (Apoderada, IEA)

“Si Ud. Me pregunta a mí y me dicen... ah un colegio científico humanista que te prepara para la universidad de verdad que no lo creo, aunque ahora se supone que viene el cambio pero yo no lo creo, porque el cambio es un atado...” (Estudiante, IEA).

Cambiando de situación y contexto, las/os apoderadas/os del Colegio Farellones parecen tener una opinión bastante más flexible, manifiestan pues plantean que prefieren que sean

sus hijos quienes elijan qué es lo que quieren hacer, pero teniendo como base que el colegio los prepare para ocuparse en el mundo laboral que ofrece el sector cordillerano. Es importante considerar que este es un colegio sólo con educación hasta octavo básico, por lo cual también existe una mayor distancia con los procesos de decisiones lo cual probablemente influencia a que las opiniones sean más abiertas en este momento.

Es que uno nunca sabe lo que ellos quieren ser a futuro, a qué se van a dedicar, ni qué profesión van a elegir, pero si no eligieran profesión, van a tener un futuro estable igual. O sea, si ellos no tienen una educación en la universidad, por no encaillarse hasta que terminen su educación, acá igual van a tener su futuro asegurado, independiente de una profesión externa que tengan los demás colegios, este es el único que ya los tiene encaminados en un futuro...” (Apoderado, Colegio Farellones).

Para las/os estudiantes del Colegio Farellones, el qué hacer luego de finalizados los estudios secundarios, aún es un tema que parece no preocuparlos mucho.

“Estudiante 1: Ahora quiero ser doctora.

Estudiante 2: Yo quiero ser veterinaria...

Estudiante 3: Yo cuando chico quería ser bombero, pero ahora quiero ser ingeniero en computación... aunque sí sería bacán tener... aunque yo quiero ser ingeniero en sistemas...

Estudiante 4: No sé, nunca me he puesto a pensar...

Estudiante 5: Quiero ser doctora, veterinaria, modelo...”

(Estudiantes Colegio Farellones)

Sin embargo, tanto para ellos como para las/os apoderadas/os es más importante resolver lo que harán luego de finalizado el 8° básico ya que como el colegio no cuenta con la infraestructura para realizar Educación Media y deben emigrar hacia Santiago.

“Entrevistada: ¿Qué van a hacer cuando salgan de octavo?

Estudiante: Obviamente nos vamos a tener que ir. Aunque a mí me encantaría quedarme aquí, si es que este colegio tuviera enseñanza media” (Estudiante, Colegio Farellones)

También surgen opiniones que ven esta posibilidad de cambiar de lugar como algo favorable:

“Estudiante: No, porque estar mucho tiempo acá igual aburre. Y claro a uno le dicen – pero mira, vivís aquí y no lo aprovechai – pero vivimos acá desde que nacimos...”
(Estudiante, Colegio Farellones)

En este caso, salir de Farellones es una oportunidad para conocer otras realidades. A pesar de ser una opinión más bien aislada y poco frecuente, instala un cuestionamiento igualmente válido, pues el hecho de poder emplearse y vivir en el sector cordillerano, es sin duda para muchos una opción bastante atractiva. Sin embargo, como se aprecia en las expectativas de los jóvenes, no se ve que tengan mucha relación con el desarrollo profesional ligado al sector cordillerano de alta montaña, desde esta lógica, probablemente continuar otro tipo de enseñanza para varios sea más acorde con sus expectativas.

9.8 Dirección y Gestión

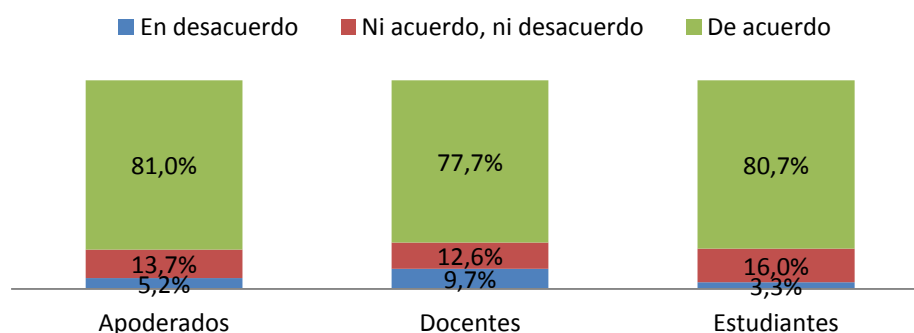
Esta categoría aborda la satisfacción de apoderadas/os, docentes y estudiantes sobre la gestión que realiza el equipo directivo en diferentes aspectos: formación académica, retención de estudiantes y espacios disponibles de participación para docentes y apoderadas/os, que los incluyan en el mejoramiento de su establecimiento.

9.8.1 Formación académica

El Gráfico 41 muestra la apreciación de los actores de la comunidad educativa respecto a la afirmación “Creo que la dirección del establecimiento tiene como prioridad entregar una buena formación académica a las/os estudiantes”. El 81% de las/os apoderadas/os, el 81%

de las/os estudiantes y el 78% de las/os docentes están de acuerdo. En general no existen diferencias relevantes entre los establecimientos, pues todos presentan altos niveles de satisfacción respecto a la gestión de la dirección en este aspecto. Sin embargo, en el Instituto de Estados Americanos, a pesar de que los resultados son bastante alto, por ejemplo, en apoderadas/os un 74% está de acuerdo con la afirmación, en el resto de los establecimientos el nivel de satisfacción es sobre el 92%. En el caso de las/os docentes del IEA la situación es similar, el 55% está de acuerdo con la afirmación y en el resto de los establecimientos de la comuna los resultados están por sobre el 85%.

Gráfico 41: La dirección del establecimiento tiene como prioridad entregar una buena formación académica



Fuente: Elaboración propia.

Como ya hemos visto, la comunidad (apoderadas/os y estudiantes) son capaces de reflexionar referente a aspectos de la formación como el trabajo del profesor/a o de la disciplina que rige al establecimiento. Sin embargo, respecto a la pertinencia y calidad de los contenidos trabajados en clases, no existe una crítica profunda en ese sentido. Estos temas son mayormente desconocidos por los integrantes de la comunidad y, por ende, son pocas las opiniones y las que hay son de carácter general. Así nos encontramos que en el caso del Instituto Fermín Vivaceta jornada diurna, las apoderadas y estudiantes, establecen la queja de que los contenidos vistos son pocos y básicos.

“Es como muy poca la materia que pasan, no es efectivamente que ocupen hartos cuadernos eso no, es una base muy pequeñita, porque hay muchos problemas, ya que hay niños con mucha dificultad, son más hiperactivos, tiene otras formas de

enseñanza, no hay una virtud en el estudio. Son muy relajados hay nomás”. (Apoderada, Instituto Fermín Vivaceta Diurno).

“Por eso yo dije que iba a terminar la básica acá, pero nunca llegan al fondo de la materia. Todo el rato lo básico. Por eso es que pa’ la media es mejor ir a un colegio normal, porque ahí te explican mejor la materia. (Estudiante, Instituto Fermín Vivaceta Diurno).

No obstante, al ser un colegio de nivelación para muchos de las/os estudiantes esto no significa un problema.

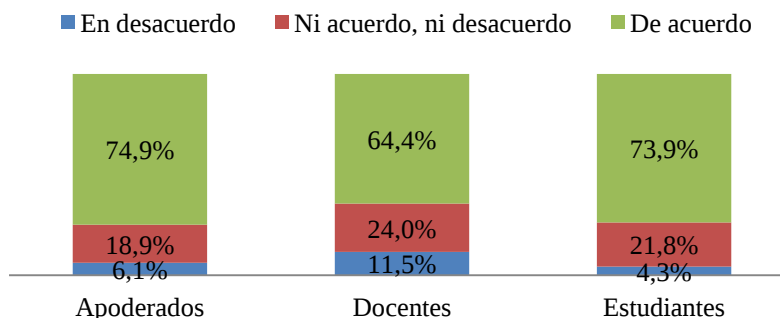
“Si po, nos enseñan todo lo básico, pero bien”. (Estudiante, Instituto Fermín Vivaceta Diurno)

Una crítica similar en cuanto a la cantidad de contenidos se expresa en el Liceo Bicentenario Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdez.

“Yo vengo de séptimo y es como ver los mismos contenidos hasta ahora que estoy en primero. En octavo vi lo mismo que en séptimo. Como las mismas pruebas y cosas así...y el cambio entre octavo a primero, las pruebas se pusieron más complicadas y nos afectó mucho...” (Estudiante, Complejo Educacional ECV)

Frente a la afirmación “Estoy satisfecho con el trabajo que hace el equipo de gestión (dirección e inspectores) para promover un buen ambiente de aprendizaje”, el Gráfico 42, muestra que el 75% de las/os apoderadas/os, el 74% de las/os estudiantes y el 65% de las/os docentes está de acuerdo. Cabe señalar que aproximadamente el 20% de los encuestados en los tres estamentos manifiesta no estar de acuerdo ni en desacuerdo y que el 12% de las/os docentes está insatisfecho con la gestión de la dirección en este aspecto.

Gráfico 42: El equipo de gestión promueve un buen ambiente de aprendizaje



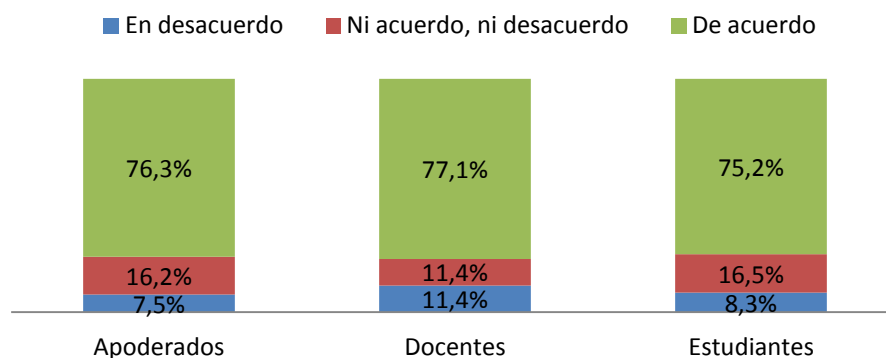
Fuente: Elaboración propia.

El análisis por establecimiento indica que las/os docentes del IEA son las/os menos satisfechas/os (26% "de acuerdo, 50% "ni acuerdo ni desacuerdo", 24% "en desacuerdo" frente a la afirmación propuesta). El resto de los colegios tienen niveles de aprobación sobre el 80% (de acuerdo frente a la afirmación), llegando al 100% el Colegio Farellones y el Instituto Fermín Vivaceta Vespertino.

9.8.2 Retención de estudiantes

Respecto a la afirmación “Creo que hay preocupación en el establecimiento cuando un estudiante falta mucho a clases”. En el Gráfico 43, se observa que aproximadamente tres de cada 4 encuestados está de acuerdo. Cabe destacar que el 17% de las/os estudiantes plantea no estar “Ni acuerdo, ni desacuerdo” con tal afirmación y el 11% de las/os docentes está insatisfecho con las gestiones de la dirección en este aspecto. El análisis por establecimiento muestra que las/os docentes del IEA son las/os menos satisfechas/os (el 53% está "De acuerdo" y el 23% “En desacuerdo" con la afirmación propuesta). Las/os docentes del resto de los colegios muestran un porcentaje de respuestas favorables sobre el 91%.

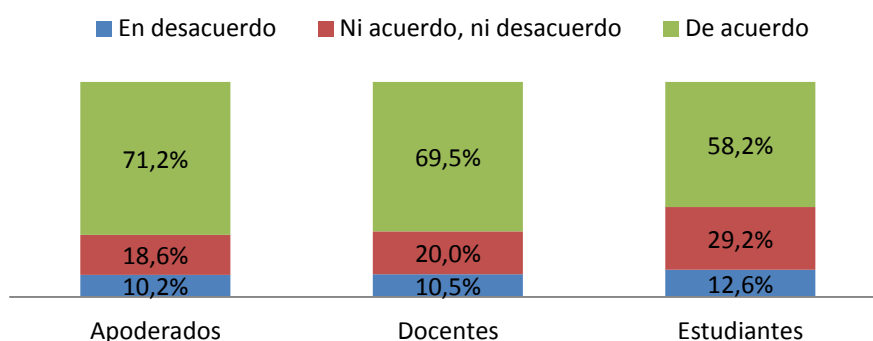
Gráfico 43: Hay preocupación cuando un estudiante falta a clases



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las gestiones que hace el establecimiento para retener a las/os estudiantes (disminuir repitentes, no expulsar, disminuir la deserción escolar), el Gráfico 44, indica que el 71% de las/os apoderadas/os, el 69% de las/os docentes están de acuerdo; mientras que la aprobación de las/os estudiantes es aproximadamente 10% menos que la de los otros estamentos (58%).

Gráfico 44: La dirección realiza gestiones para retener a las/os estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Todos los colegios salvo el IEA (64% apoderadas/os, 38% docentes y 38% estudiantes), están sobre el 75% en la opción “De acuerdo” en todos los estamentos. En el caso del IEA se acusa una política de expulsión de estudiantes para mejorar el rendimiento:

“es que en mi curso somos 35, nos portábamos mal y quedamos once...”

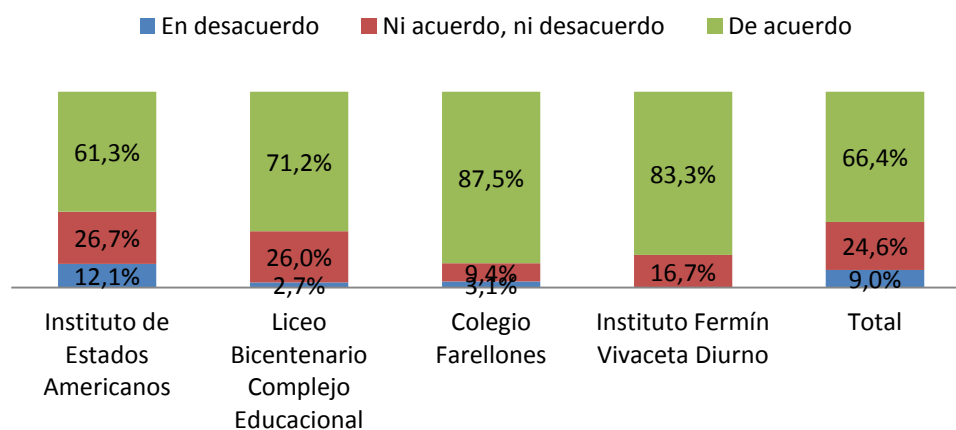
“los echaron a todos,”

Las/os apoderadas/os más satisfechas/os en este aspecto son las/os del Instituto Fermín Vivaceta Diurno (92% “De acuerdo”). Cabe destacar que en el caso de las/os docentes, en el Colegio Farellones el 100% de las/os docentes está a favor de la afirmación propuesta. Por último, las/os estudiantes que mejor evaluaron las gestiones de la dirección son los del Instituto Fermín Vivaceta Diurno, donde el 86% está “De acuerdo” con la afirmación propuesta.

9.8.3 Participación de actores de la comunidad educativa

El Gráfico 45 muestra que el 66% de las/os apoderadas/os están “De acuerdo” con la afirmación “Estoy satisfecho con los espacios que genera la Dirección para que las/os apoderadas/os aporten al mejoramiento del establecimiento”. Un 9% de las/os apoderadas/os manifiesta estar insatisfecho en este aspecto. Ahora bien, al realizar el análisis por colegio, se observa que las/os apoderadas/os del Colegio Farellones son quienes están más conformes con los espacios que genera la dirección para que ellos participen; luego le sigue el Instituto Fermín Vivaceta Diurno. Las/os apoderadas/os del IEA son quienes se manifiestan menos satisfechos en este aspecto, el 61% está “De acuerdo” y el 12% en “desacuerdo” con la afirmación.

Gráfico 45: La dirección genera espacios para la participación de las/os apoderadas/os (Apoderadas/os)



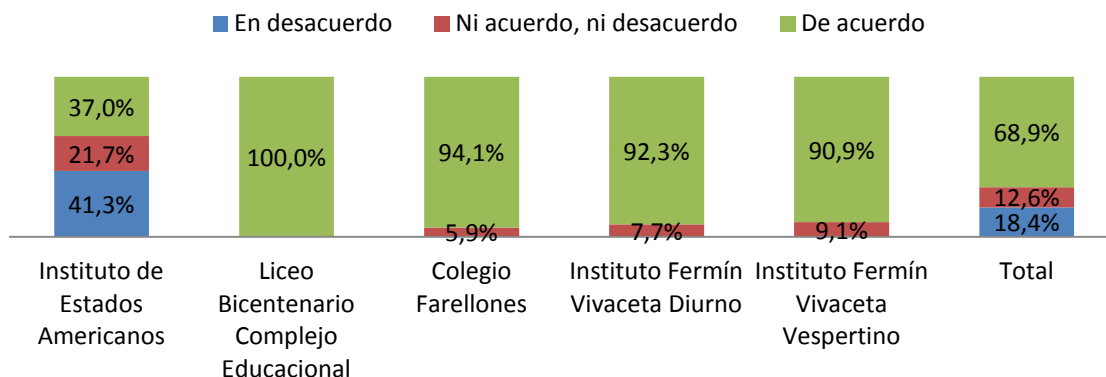
Fuente: Elaboración propia.

Mediante la información obtenida en los grupos focales, al parecer el único establecimiento donde la comunidad tiene una participación más activa en los procesos de mejorar el establecimiento es en el Colegio Farellones. Esto se debe principalmente al involucramiento en la elaboración de planes y programas propios, los cual se enfocan en las necesidades de la comunidad educativa dada sus condiciones territoriales particulares.

“Yo creo que la verdad, es que de un tiempo a esta parte, el sistema educativo en el eje de la cordillera ha ido mejorando. Se han ido implementando nuevas áreas al sistema educativo. Si se quiere, extra programática, porque por ejemplo acá no existía la psicóloga, no existía la asistente social. Hemos tenido reuniones extra programáticas, que se han hecho, donde se elaboran planes para la educación de parte de nosotros” (Apoderado, Colegio Farellones).

Ante la pregunta “Estoy satisfecho con los espacios que genera la Dirección para que las/os docentes aporten al mejoramiento del establecimiento”. La revisión de los resultados por colegio, muestra que las/os docentes más satisfechas/os con las gestiones que hace dirección son los del Liceo Bicentenario Complejo Educacional ECV (Gráfico 46), donde el 100% de éstos está de acuerdo con la afirmación propuesta. Le siguen el Colegio Farellones, el Instituto Fermín Vivaceta Diurno y Vespertino, que poseen 94%, 92% y 91% de respuestas “de acuerdo” ante la afirmación propuesta y además no presentan respuestas en “desacuerdo”. Las/os docentes del IEA son quienes están menos satisfechas/os en este aspecto, donde la mayoría está en desacuerdo (41%), frente a un 37% que está a favor, siendo una diferencia en comparación a los otros establecimientos muy radical.

Gráfico 46: La dirección genera espacios para que las/os docentes aporten al mejoramiento del establecimiento (Docentes)



Fuente: Elaboración propia.

9.9 Gestión establecimientos

Es relevante destacar que en todos los colegios se aprecia que se están llevando a cabo procesos de cambio que apuntan a mejorar la gestión ya sea realizando innovaciones o reproduciendo fórmulas que ya han dado buenos resultados anteriormente. Dichos cambios están acompañados por una sensación de constante de pro actividad de parte de la Dirección de los colegios, incluso en los casos en que la gestión no ha sido bien evaluada o se observan procesos que han sido truncados.

“El colegio ha ido avanzando mucho, se nota que él (Director) trabaja por este colegio.” (Apoderado, Colegio Farellones)

“Lo mismo, usted entra y antes era pura pizarra, ahora es de lujo. Lo mismo la pizarra con pantalla, interactiva, todos los profes con el notebook y nos van explicando” (Estudiante, Instituto Fermín Vivaceta Vespertino)

“Fueron los pioneros del bicentenario y aun así creo que se obtuvieron los logros que se esperaban, para poder mantenerse como colegio bicentenario, porque fue harta preocupación de la Dirección del colegio, del DEM poder lograr y no perder el bicentenario”. (Apoderada, Colegio Bicentenario Eduardo Cuevas Valdez)

Uno de los aspectos principales que influyen en la valoración positiva del liderazgo es la opinión que tiene la comunidad respecto al Director/a; su cercanía, compromiso y dedicación son las cualidades que se destacan como positivas. Sin embargo, la comunicación expedita y asequibilidad tiene un rol protagónico a la hora de evaluar la gestión de los directores.

“Yo creo que el director de este colegio, no sé ah, yo he visto otros directores que me ha tocado participar y este hombre parece que el amor de su vida es el colegio. Es muy comprometido” (Apoderado, Colegio Farellones).

“De la directora no tengo nada que decir, a mí me recibió impecablemente no me dijo - Vuelva más tarde- o - vuelva mañana a las tres-. Me atendió al tiro” (Apoderada, Instituto Fermín Vivaceta).

“Tenemos muy buena comunicación dentro del establecimiento con los docentes, con los inspectores, con las secretarias, con quien sea en realidad...” (Apoderado, Colegio Farellones).

El IEA es el colegio que recibe más críticas respecto a su gestión interna, muchas de ellas aluden directamente a la figura de la directora, cuestionando su idoneidad para cumplir el cargo, su escasa visibilidad y la poca comunicación con la comunidad.

“Hay que regular desde lo que empieza de aquí, o sea, no de los payasos sino de los dueños del circo. No es posible que la directora llegue a las doce del día y se encierre en una oficina todo el día y nadie la vea. ¿Para qué está ella?” (Estudiante, IEA).

“Yo empezaría desde arriba, si de cambio de director. Lo que pasa es que siempre eligen director pero siempre el concurso de director se declara desierto...pero la persona que está a cargo es, menos que apta ¿Entonces que buscan? ¿Qué buscan como director y que buscan como profesor?...” (Apoderada, IEA).

“La directora recién la vine a ver para las fiestas del dieciocho de septiembre yo te comentaba a ti y me pasa con los profesores, yo era de las que estaba, yo siempre de

que mi hija va en kínder hasta el año pasado estaba en las directivas del curso”
(Apoderada, IEA).

En términos generales, se aprecia que existe una percepción positiva sobre el liderazgo de los directores/as, salvo en el caso del IEA donde es necesario revisar la gestión del equipo directivo ya que la comunidad educativa está descontenta con su desempeño.

Finalmente, al igual que en muchas de las otras dimensiones, la gestión de cada establecimiento aparece mediada por la comparación entre los establecimientos y del lugar que ocupan en el tejido social de la comuna de lo Barnechea.

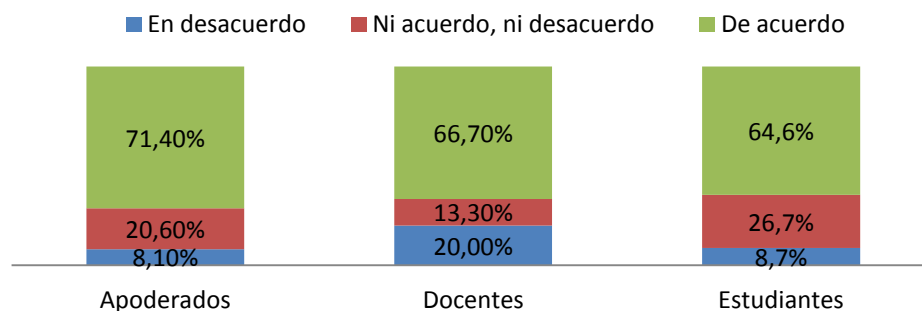
“La pena es que uno, en este momento, por ejemplo, uno podía ver la educación que está en el Complejo y la educación que está en Estados Americanos, son dos colegios municipales que deberían ser lo mismo, pero no es lo mismo, porque un chico que está en el Estado Americano en octavo, en séptimo no reciben la misma educación que están recibiendo en el Complejo, entonces ya ahí se parte de la base que está enfocando a un colegio, no están enfocando a toda la educación” (Apoderada, IEA).

“O sea yo me comparo, mi hijo va en primero medio en el complejo y hay cosas que yo paso antes que él y paz ser adulto se supone que es más difícil lo de ellos y no hay nada que envidiar.” (Estudiante, Instituto Fermín Vivaceta Vespertino).

Existe la opinión generalizada de que el Complejo Educacional ECV tiene una buena calidad educativa y esta funciona como un referente para los demás establecimientos con educación media en la comuna.

El Gráfico 47, trata sobre una evaluación general respecto a la gestión de la dirección, para ellos se consultó el grado de acuerdo ante la afirmación “En términos generales, estoy satisfecho(a) con la gestión realizada en el establecimiento”. El 71% de las/os apoderadas/os, el 67% de las/os docentes y el 65% de las/os estudiantes están de acuerdo con la frase.

Gráfico 47: Estoy satisfecha/o con la gestión realizada en el establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que las/os docentes menos satisfechas/os con las gestiones del equipo directivo son los del Instituto de Estados Americanos, donde el 31% está "De acuerdo" y el 42% "En desacuerdo" con la afirmación. Las/os docentes del resto de los colegios se muestran muy satisfechas/os con la gestión, incluso en el Complejo Educacional ECV, el Colegio Farellones y el Instituto Fermín Vivaceta Vespertino, el 100% de las/os docentes está de acuerdo con la afirmación propuesta.

El análisis por establecimiento nuevamente posiciona al IEA como el establecimiento menos satisfecho en todos los ítems propuestos. En la pregunta que refiere a la satisfacción con la gestión general del establecimiento, el Complejo Educacional Eduardo Cuevas, el Colegio Farellones y el Fermín Vivaceta Vespertino son los mejores evaluados.

9.10 Recursos materiales e infraestructura

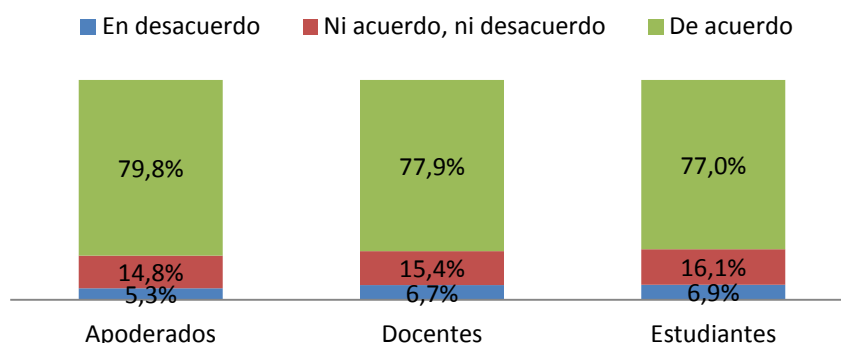
El siguiente ítem trata sobre la satisfacción respecto a los recursos materiales: aquellos que se utilizan para reforzar el proceso pedagógico y un adecuado proceso de enseñanza; y aquellos que tienen que ver con la infraestructura, la mantención y la calidad de los espacios con los que cuentan los establecimientos.

9.10.1 Recursos Materiales

La Municipalidad de Lo Barnechea ha puesto un gran énfasis en promover el uso de la tecnología dentro del proceso formativo. Esto pretende desarrollar en las/os estudiantes

competencias que los preparen de mejor forma ante las exigencias actuales. De acuerdo a esta lógica y como parte de la evaluación que realiza la comuna, se buscó conocer la satisfacción respecto de los recursos tecnológicos disponibles en los establecimientos. Como se aprecia en el Gráfico 48, la mayoría de los encuestados se mostró a favor con la dotación de recursos tecnológicos con los que cuenta el establecimiento, un 80% en apoderadas/os, un 80% en docentes y un 77% en estudiantes. La cantidad de personas que estuvieron en desacuerdo en los tres estamentos fue bastante baja, menos del 7%.

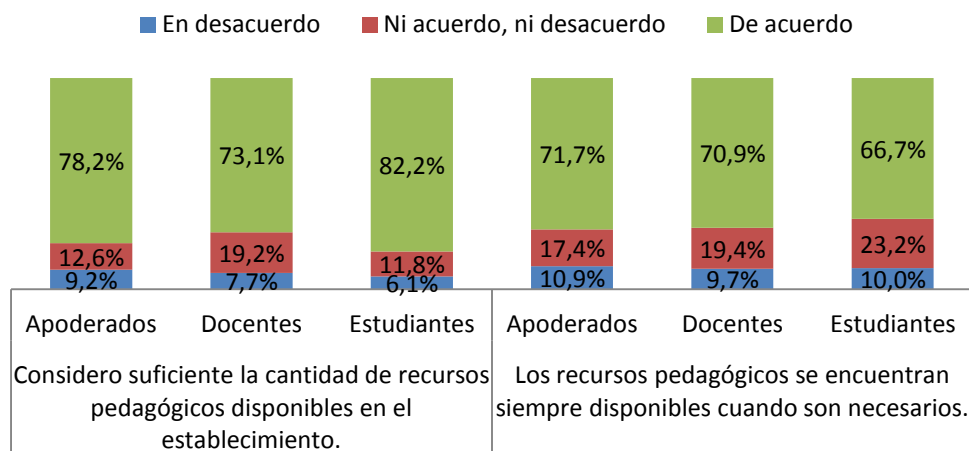
Gráfico 48: Estoy satisfecho/a respecto a los recursos tecnológicos disponibles



Fuente: Elaboración propia.

En esta misma línea, también se buscó conocer si era suficiente la cantidad de recursos pedagógicos en los establecimientos (pizarra, libros, revistas, materiales didácticos, etc.) y si éstos se encontraban disponibles. Como se observa en el Gráfico 49, el 82% de las/os estudiantes -el porcentaje más alto por estamento-, considera que si son suficientes los recursos pedagógicos. Pero ante la afirmación “Los recursos pedagógicos se encuentran siempre disponibles cuando son necesarios”, las/os estudiantes son quienes obtienen el porcentaje de acuerdo más bajo (67%). El contraste de estas dos preguntas permite dar cuenta que hay un 15% de estudiantes que piensa que a pesar de que existen los recursos pedagógicos, estos no se usan siempre. Las/os apoderadas/os, al igual que los docentes, tienen un grado de acuerdo similar en las dos afirmaciones. Es decir, consideran que hay recursos y que estos sí se encuentran disponibles.

Gráfico 49: Recursos pedagógicos



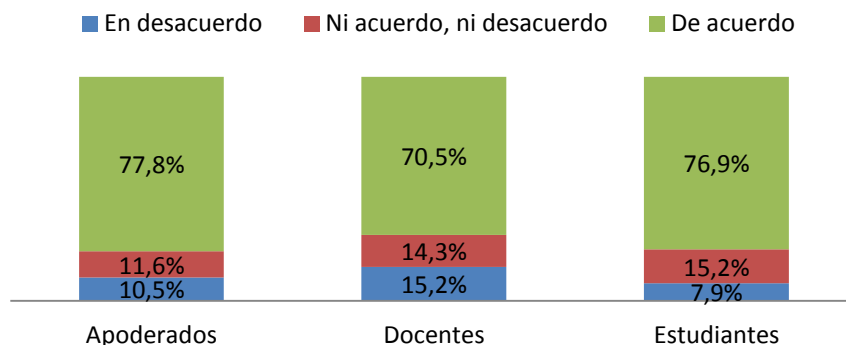
Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados por establecimiento, en cuanto a la afirmación “Considero suficiente la cantidad de recursos pedagógicos (pizarra, libros, revistas, materiales didácticos, etc.) disponibles en el establecimiento”, las/os docentes del Instituto Fermín Vivaceta Diurno y Vespertino, presentaron un 56% de aprobación, 18% menos que el promedio de la comuna (ver Gráfico 49, segunda columna); también con un porcentaje más bajo comparado con el promedio de la comuna, se encuentran las/os profesoras/es del IEA con un 65%. Por otro lado, las/os profesoras/es del Complejo Educacional ECV y del Colegio Farellones presentan un porcentaje docentes satisfechas/os bastante alto, obteniendo un 94% y un 100%.

9.10.2 Infraestructura y mantención de los Establecimientos

En cuanto a la afirmación “La limpieza y orden del establecimiento me parece adecuada”, como se observa en el Gráfico 50, el 78% de las/os apoderadas/os está de acuerdo, siguen las/os estudiantes con un 77%, y las/os docentes con un 71%. La revisión por establecimiento demuestra que las/os estudiantes y docentes del IEA presentan un nivel de satisfacción cercano al 50%, mientras que en el resto de los establecimientos es superior al 80%.

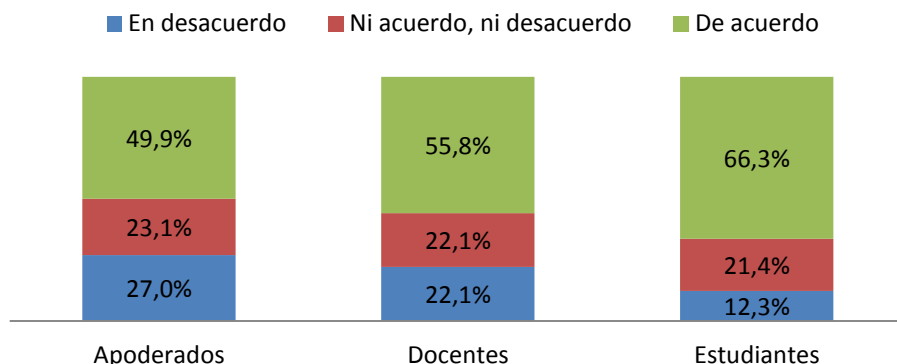
Gráfico 50: La limpieza y orden del establecimiento me parece adecuada



Fuente: Elaboración propia.

Ante la afirmación “Los baños del establecimiento se encuentran limpios y en buen estado”, esta vez, quien presentó el mayor porcentaje de acuerdo fueron las/os estudiantes con un 66%; seguido, las/os docentes con un 56% y, finalmente, las/os apoderadas/os con un 50%. El análisis por establecimientos indica que en el IEA uno de cada cuatro docentes (25%) está conforme con la condición de los baños; en el Complejo Educacional ECV y en el Colegio Farellones tres de cada cuatro docentes (75%) está conforme; en el Instituto Fermín Vivaceta Vespertino el 80%, y en el Instituto Fermín Vivaceta Diurno el 100%. Las diferencia entre estudiantes y docentes no tienden a ser muy amplias, salvo en el Instituto Fermín Vivaceta Diurno donde hay una diferencia de 22% (78% en estudiantes y 100% en docentes). El establecimiento que presentó en el estamento de estudiantes el mayor grado de acuerdo ante la limpieza y condiciones de los baños fue el Instituto Fermín Vivaceta Vespertino con un 83%, lo que indica una percepción general de la mantención del colegio favorable y que se repite en ambas jornadas, es importante mencionar que este establecimiento tiene menor cantidad de estudiantes, lo que probablemente tenga una incidencia importante en la mantención del orden.

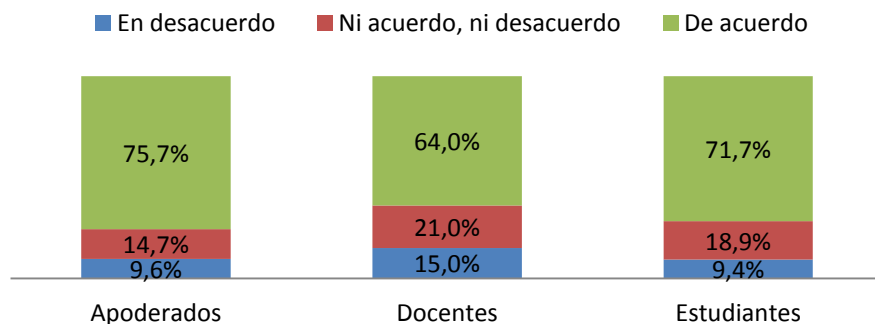
Gráfico 51: Los baños del establecimiento se encuentran limpios y en buen estado



Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto importante a revisar fue la satisfacción de las condiciones de las salas de clases, como se aprecia en el Gráfico 52, quienes se mostraron más satisfechas/os fueron las/os apoderadas/os con un 76%, seguido de las/os estudiantes con un 72% y las/os docentes con un 64%. El porcentaje de docentes con más baja satisfacción, lo obtiene el Instituto Fermín Vivaceta Diurno (46%) y el IEA (52%). En el caso de las/os apoderadas/os, el establecimiento con más baja satisfacción es el Colegio Farellones (63%); y en las/os estudiantes es el IEA (59%) y el Colegio Farellones (62%).

Gráfico 52: Estoy satisfecha/o con la condición de la sala de clases

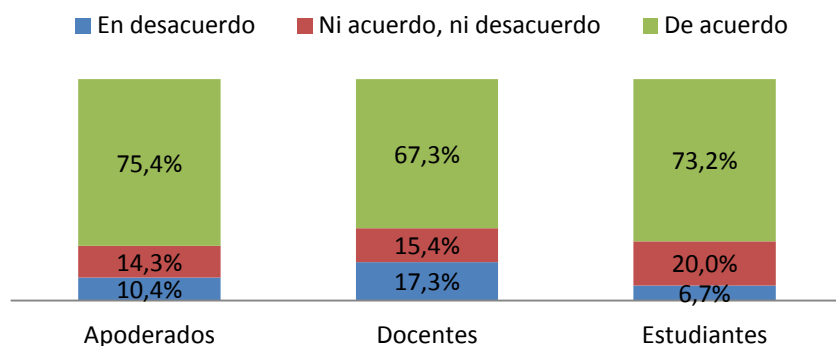


Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la afirmación “Creo que hay una buena mantención de la infraestructura del establecimiento”, el 75% de las/os apoderadas/os se demostró a favor, en el caso de las/os

estudiantes un 73% y las/os docentes un 67%. El porcentaje de respuestas “De acuerdo” más bajo lo presenta el IEA en docentes y estudiantes con un 55%.

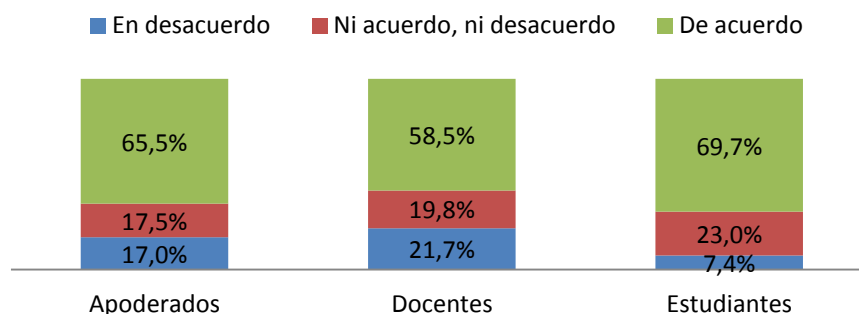
Gráfico 53: Hay una buena mantención de la infraestructura del establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en el Gráfico 54, respecto de la satisfacción con la seguridad de los espacios físicos del establecimiento, el 70% de las/os estudiantes, el 66% de las/os apoderadas/os, y el 59% de las/os docentes está “De acuerdo”. Al observar los resultados por establecimiento, en el IEA hay más docentes que están insatisfechos (42%), que satisfechos (31%), para el mismo establecimiento, el nivel de satisfacción de las/os apoderadas/os y Estudiantes es cercano al 57%, -cabe recordar que en este establecimiento un estudiante se lanzó del tercer piso, lo cual podría hacer que la sensación de inseguridad sea mayo-. Por otro lado en el Colegio Farellones ocurre lo contrario, las/os docentes tienen una visión mucho más favorable (94%), mientras que las/os apoderadas/os y las/os estudiantes se encuentran aproximadamente en el 68%.

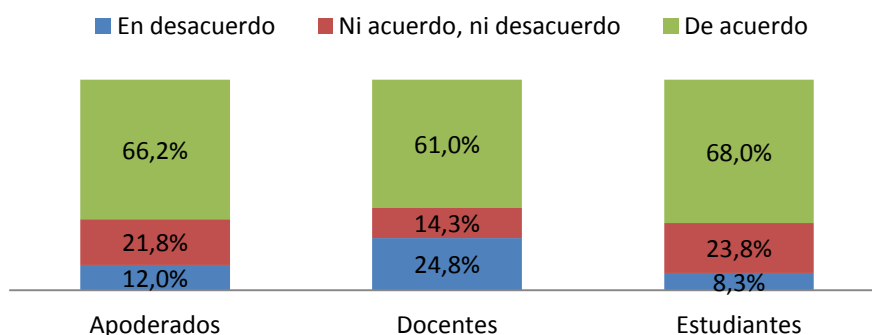
Gráfico 54: Estoy satisfecho con la seguridad de los espacios físicos



Fuente: Elaboración propia.

Ante la afirmación “La infraestructura y espacios físicos del establecimiento son acogedores”, el 68% de las/os estudiantes se demostró de acuerdo con la afirmación, en menor medida lo hicieron las/os apoderadas/os con un 66% y, por último, las/os docentes con un 61%, éstos también obtuvieron la desaprobación más alta con un 24%. Nuevamente donde menor satisfacción hay, es en el IEA presentando un promedio bajo el general en los tres estamento, quienes también se encuentran levemente bajo el promedio son las/os docentes del Instituto Fermín Vivaceta con un 64% y las/os estudiantes del Liceo Bicentenario Complejo Educacional ECV con un 67%.

Gráfico 55: La infraestructura y espacios físicos del establecimiento son acogedores

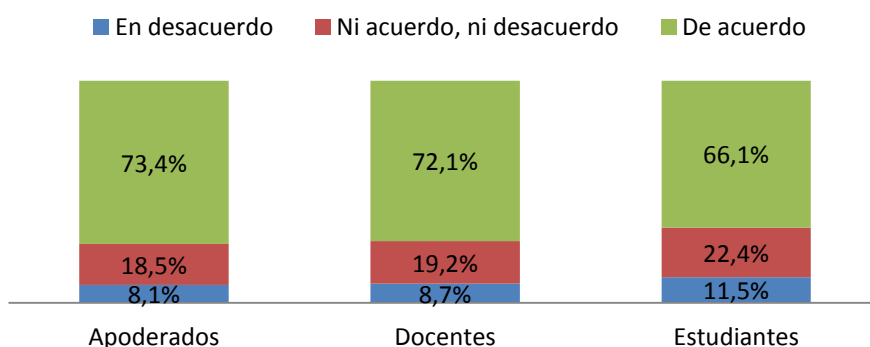


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la pregunta si el mobiliario del establecimiento (mesas, sillas, escritorios, etc.) se encuentra en buen estado (Gráfico 56), se aprecia que el nivel de acuerdo más alto lo

obtienen las/os apoderadas/os con un 73%, a como se venía desarrollado el resto de esta categoría el orden del segundo lugar cambia, los docentes esta vez se ubican por sobre las/os estudiantes, 72% versus un 66%. El menor nivel de satisfacción por establecimiento lo obtiene las/os estudiantes del IEA con un 58%; en segundo lugar el Complejo Educacional ECV con un 66%; tercero, el Instituto Fermín Vivacita Vespertino (75%); cuarto, el Instituto Fermín Vivacita Diurno (79%) y, finalmente, el Colegio Farellones con un 85%. Posiblemente, a modo de hipótesis, que el resultado menor sea en estudiantes es debido a que ellos se ven directamente afectados por la falta de inmobiliario, por esta razón son quienes tienen la percepción más alta en esta dimensión, y lo que también se condice con que en los establecimientos con mayor cantidad de estudiantes más perceptible es la falta del mobiliario.

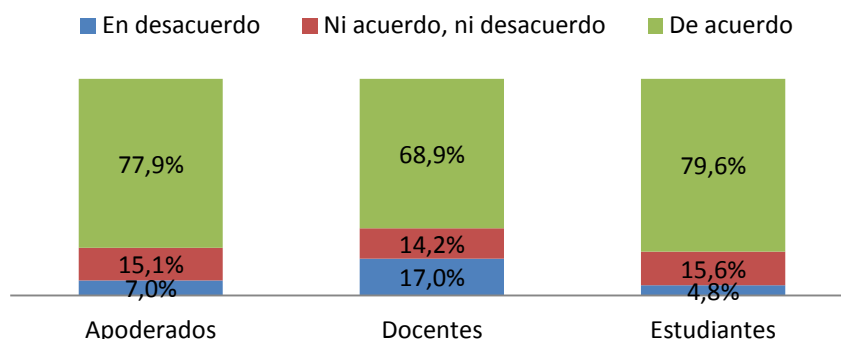
Gráfico 56: El mobiliario del establecimiento se encuentra en buen estado



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la afirmación “Me parece adecuada la iluminación de los espacios del establecimiento”, quienes presentan un porcentaje de opiniones favorables más altos son las/os estudiantes con un 80%, seguido de las/os apoderadas/os con un 78% y, finalmente, las/os docentes con un 69%. En el establecimientos donde se ve menor satisfacción es en el Instituto de Estados Americanos, en el que tanto docentes como estudiantes presentaron los promedios más bajos comparando sus estamentos con los de los otros establecimientos; el resto de los establecimientos el nivel de satisfacción sobre pasa el 82%.

Gráfico 57: La Iluminación de los espacios del establecimiento es adecuada



Fuente: Elaboración propia.

Una tendencia predominante que se observan en las respuestas acerca de las condiciones de la infraestructura es que las/os docentes son los menos satisfechas/os. No obstante, se observa un fenómeno bastante particular que ocurre en todas las preguntas del ítem: en el caso del Complejo Educacional ECV las/os estudiantes presentan un nivel de satisfacción más bajo que el de las/os docentes.

La revisión por establecimiento, permiten identificar un alto grado de disconformidad en el Instituto de Estados Americanos, que en todas las categorías se encuentra bajo el promedio de la comuna.

También resulta interesante compara los niveles de satisfacción conseguidos en esta dimensiones por el Colegio Farellones, especialmente en los temas de infraestructura, pues al compararlo con los resultados de otros ítems, se observan niveles de satisfacción, que si bien siguen estando dentro de un nivel alto, quedan abajo del nivel de satisfacción que presenta habitualmente el Colegio Farellones.

Como se observa en esta dimensión, en general, las diferencias por estamento en términos porcentuales son bastante moderadas. Y al revisar por establecimiento salvo el caso del Instituto Estados Americanos no son tan diferentes.

En la revisión de los datos recogidos en los grupos focales se considera que el DEM ha hecho un buen trabajo en la dotación de inmobiliario, incluso, en los establecimientos peor evaluados en la mayoría de las otras dimensiones en ésta sobresalen. La valoración positiva

apunta a lo moderno de las instalaciones y a la constante innovación que se hace desde el nivel municipal para dotar de infraestructura de calidad a los establecimientos. Incluso se reconoce que los colegios municipales de la comuna tienen una dotación mejor que los subvencionados y algunos particulares.

“En términos de infraestructura. Mira el colegio es súper lindo, es súper grande, tiene muchas comodidades imagínate que tiene pizarra interactiva” (Apoderada, IEA).

“El colegio en sí ha cambiado mucho, ha cambiado muchísimo. Antes se veía todo mal el colegio, con su estilo y todo, en el sentido de que no había un proyecto de cómo iba caminando el colegio, pero de a poco se ha ido mejorando, se ha ido estructurando, hubo un cambio en el patio, se cambió la cancha, se cambiaron los pisos, se arreglaron las salas, entonces qué más estamos pidiendo...” (Estudiante, Instituto Fermín Vivaceta Vespertino).

Los principales aspectos desfavorables a destacar son: a) la incapacidad para acceder a la infraestructura y b) la dotación de infraestructura para el Colegio Farellones.

a) La incapacidad para acceder a la infraestructura tiene diferentes razones dependiendo del establecimiento. En el caso del Complejo Educacional ECV se debe principalmente a que el espacio físico del colegio es pequeño y ello limita las posibilidades de poder realizar actividades, especialmente relacionadas con deportes o recreativas.

“Para mí el cambio es muy fuerte porque la parroquia es un espacio muy grande, tiene hartos lugares para todo, correr, y aquí llegué y lo encontré muy chico...” (Estudiante, Complejo Educacional ECV).

“El futbol lo tienen muy acotado, por ejemplo: potenciar el baby, para niñitas el voleibol, potenciar mucho más deportes, sabiendo nosotros que los espacios de nuestro del colegio son muy reducidos” (Apoderada, Complejo Educacional ECV).

En el caso del Instituto de Estados Americanos, los cuales si cuentan con la infraestructura adecuada para hacer deportes y realizar talleres, surge otro problema: los espacios son

arrendados y ocupados por personas externas al colegio, lo cual implica que no están disponibles para las/os estudiantes.

“Estudiante: me ha ido bien, pero el colegio en vez de ayudar a la gente del colegio de uno prefiere ayudar a la gente externa...”

Entrevistador: ¿Cómo es eso?

Estudiante: en el sentido que en vez de ayudar a una cantidad de alumnos del colegio de nosotros prefiere arrendar el gimnasio a gente externa del colegio...” (Estudiante, IEA).

“Yo creo que tienen que tener recursos. Peleamos todo el año porque nos prestaran el gimnasio y nos lo prestaron recién en octubre...” (Estudiante, IEA).

“En el gimnasio podríamos hacer muchas cosas y no se hace nada” (Estudiante, IEA).

b) La mejora de la infraestructura es la problemática que más inquieta a la comunidad educativa del Colegio Farellones.

“No sé si te has dado cuenta que siempre terminamos en lo mismo: la infraestructura del colegio. Es que las salas están en deficiencia, de calefacción, privacidad de los cursos, no existe, yo creo que eso es lo que se pretende más adelante. En fin, vamos a llegar a lo mismo otra vez, que eso es lo que a futuro va a ser nuestro colegio bien estructurado y cada sala con sus niños que corresponde, con sus profesores que corresponde y con laboratorios, que se necesitan, y una sala de música y sala de computación menos deficiente que la que tenemos. En realidad si queremos una planificación, como la que Uds. pretenden entregarnos, para hacer algo optimo, es la infraestructura. O sea, eso es lo que se necesita. Tener salas que realmente sean unas salas de educación” (Apoderada, Colegio Farellones).

Este establecimiento, tal como está, presenta diversas debilidades que contextualizando el entorno donde se encuentran las hace relevantes (aislamiento geográfico, falta de calefacción en zonas de frío extremo, mala calidad del mobiliario). Pero sin duda alguna, el

punto fundamental, es que este colegio requiere de una infraestructura nueva. Primero, porque los terrenos no son municipales y eso crea una incertidumbre para la comunidad y segundo, porque el deseo de toda la comunidad educativa es que se pueda completar el ciclo educativo impartiendo Educación Media. Con esto, se asegura, o al menos se posibilita, que las/os estudiantes no tengan que salir del entorno ‘privilegiado’ en el que viven por necesidad de seguir estudiando. Esos recursos faltantes, si bien están en el horizonte de todos, hay algunos que lo atribuyen a una gestión municipal y otros a una gestión gubernamental o ministerial. No hay claridad sobre cuál es el procedimiento regular para alcanzar los objetivos de ampliación o construcción de un nuevo colegio y es por eso que esta incertidumbre pone en dudas las reales posibilidades de extender los ciclos educativos impartidos.

“El patio es muy divertido pero por lo general no hay mucho que hacer aquí porque todas las cosas que podrían haber, ya no hay nada... ahora se nos va a romper el tobogán y ya no tendremos qué hacer... a mí me gustaría que compren otros juegos, o esa típica ruedita que va girando o una mesa de Ping Pong...” (Estudiante, Colegio Farellones).

“En invierno ni siquiera se puede salir a jugar al patio. No se puede porque a veces el gimnasio está nevado también, así que nos quedamos en las salas, con el celular, si es que no nos pillan, claro (risas).” (Estudiante, Colegio Farellones).

Otro problema más puntual detectado, es sobre el caso del Instituto Fermín Vivaceta jornada vespertina, las/os estudiantes presentan inconvenientes con las sillas, las que califican como demasiado pequeñas para personas adultas.

“Las sillas hay que cambiarlas si o si porque uno no alcanza, queda con el cachete colgando, quedamos a la mitad, o sea, para nosotros que somos bastantes adultos tenemos que tener dos mesas y le quitamos posibilidad a alguien si es que vinieran todos...” (Estudiante, Instituto Fermín Vivaceta Vespertino).

A nivel comunal se puede observar que existe una visión bastante favorable respecto al equipamiento y a las tecnologías que se han implementado en los colegios, en este sentido el DEM es evaluado positivamente. No obstante, en cuanto a la infraestructura, las

opiniones tienden a ser más heterogéneas, pues por un lado existen colegios con gimnasio y espacio suficiente para hacer diversas actividades y, por el contrario, El Colegio Farellones que a pesar de contar con pocos estudiantes, ni siquiera el espacio de las salas es adecuado. Lo cual configura un panorama complejo donde las políticas educativas en esta materia se deben adecuar a las necesidades de cada establecimiento.

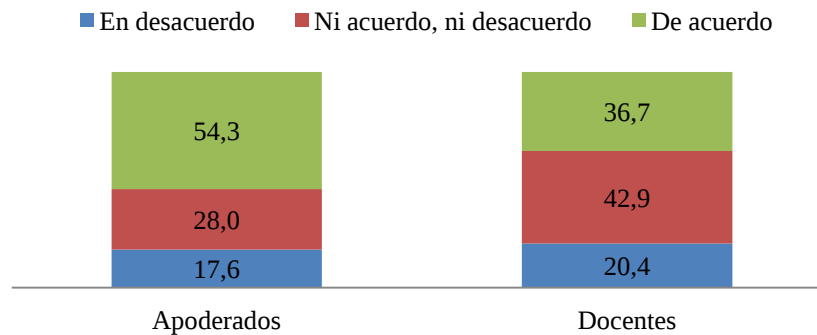
Por otro lado, es importante destacar que el contar con una buena infraestructura tampoco es suficiente para garantizar la satisfacción de la comunidad, pues si esta no está disponible, es lógicamente cuestionada la preocupación que tiene el establecimiento por el desarrollo de las/os estudiantes.

9.11 Gestión del Departamento de Educación Municipal (DEM)

En los siguientes ítems se busca conocer la satisfacción que presentan apoderadas/os y docentes respecto a la Gestión que realiza el DEM en pro de mejorar la calidad de los establecimientos de educación pública. En esta oportunidad no se consultó a las/os estudiantes pues la mayoría desconoce la estructura administrativa de la comuna y menos conocen sobre DEM.

En cuanto a la afirmación “Estoy satisfecho(a) con la comunicación entre el DEM y las familias para informar sobre lo que ocurre con la educación de la comuna”, la mayoría de las/os apoderadas/os (54%) dijo estar de acuerdo; mientras que las/os docentes la alternativa que más se eligió fue “Ni acuerdo, ni desacuerdo”, con un 42%, y, en segundo lugar, la opción “De acuerdo” con un 37%.

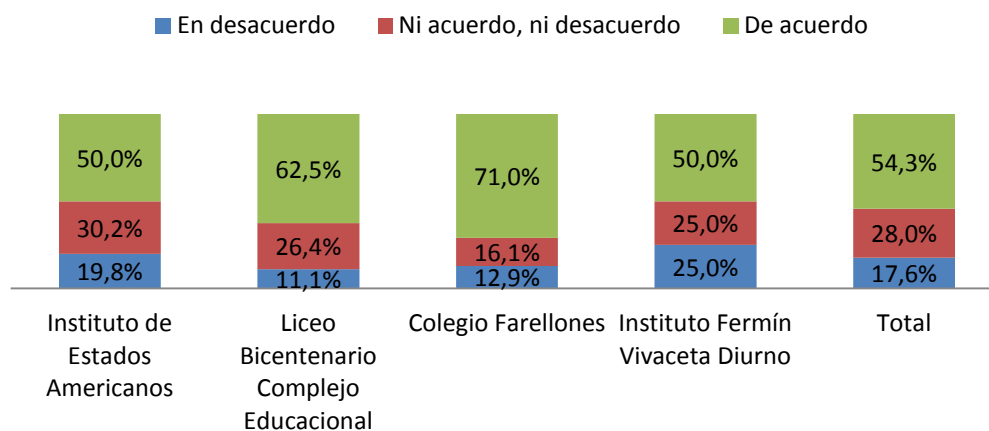
Gráfico 58: Estoy satisfecha/o con la comunicación entre el DEM y las familias



Fuente: Elaboración propia.

Al revisar los resultados por establecimiento, se observa en el Gráfico 59, que las/os apoderadas/os del Instituto Estados Americanos y el Instituto Fermín Vivaceta Diurno son quienes tienen el nivel más bajo satisfacción (50%). Luego, se encuentran las/os apoderadas/os del Complejo Educacional ECV (63%) y, con la satisfacción más alta, el Colegio Farellones (71%).

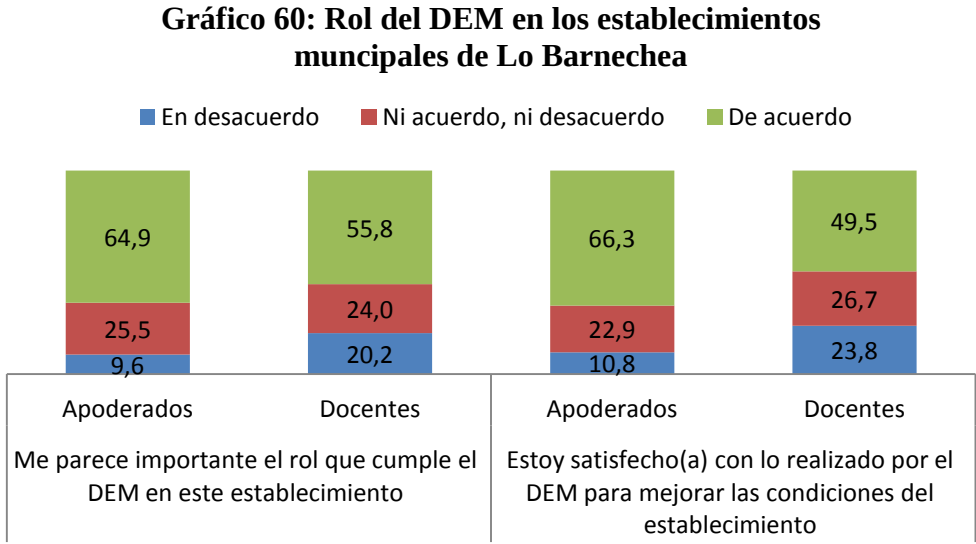
Gráfico 59: Estoy satisfecha/o con la comunicación entre el DEM y las familias (Apoderadas/os)



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en el Gráfico 60, el 65% de las/os apoderadas/os y el 56% de las/os docentes consideran que es importante la función que cumple el DEM en los establecimientos municipales. Y ante la pregunta “Estoy satisfecho(a) con lo realizado por

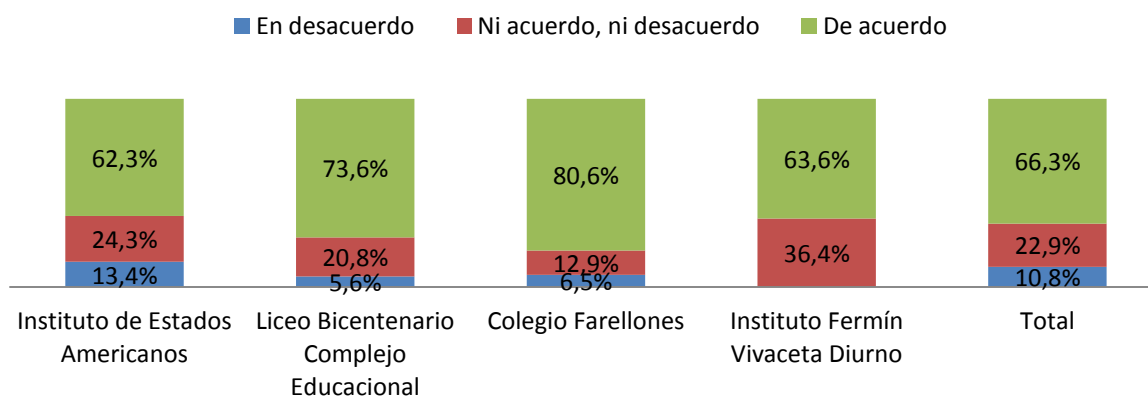
el DEM para mejorar las condiciones del establecimiento”, el 66% de las/os apoderadas/os y el 50% de las/os docentes se inclinó por la opción “De acuerdo”. La comparación por estamentos muestra que hay un porcentaje importante de apoderadas/os que se muestra en conocimiento de lo que realiza el DEM y también se observa que hay una opinión concordante de parte de las/os apoderadas/os y docentes en ambas preguntas.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de apoderadas/os respecto de la satisfacción con lo realizado por el DEM (Grafico 61), muestra que las/os apoderadas/os del IEA y el Instituto Fermín Vivaceta Diurno tienen el nivel más bajo satisfacción con un resultado aproximado de 63%. Luego, se encuentran: el Complejo Educacional ECV (74%) y el Colegio Farellones (81%).

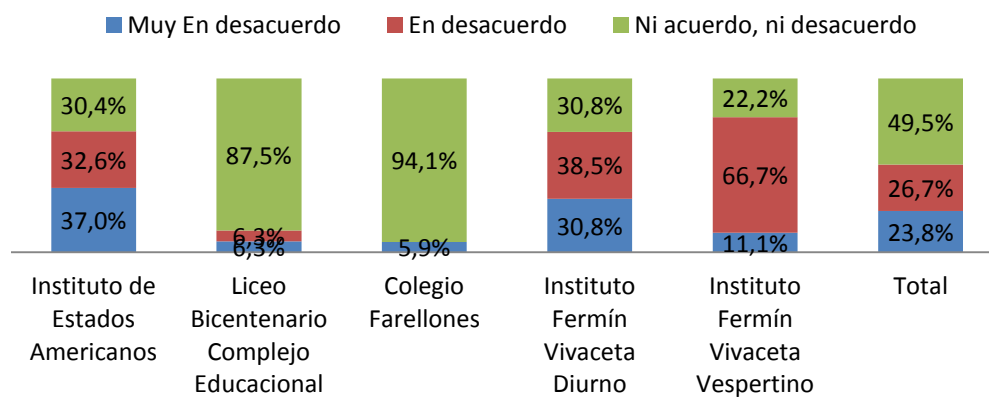
Gráfico 61: Estoy satisfacho con lo relizado por el DEM para mejorar las condiciones del establecimiento donde estudia mi pupilo/a (Apoderados)



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados en el caso de las/os docentes son bastante desiguales, presentando un nivel de satisfacción más bajo en el Instituto Fermín Vivaceta Vespertino con sólo 22% y, por el otro extremo, el más alto en el Colegio Farellones con un (94%). Los establecimientos donde también las/os docentes se encuentran bajo el promedio de la comuna son, el IEA y el Instituto Fermín Vivaceta Diurno en ambos el 30% de las/os apoderadas/os se mostró satisfecho y también aproximadamente el 30% se mostró insatisfecho. El Complejo Educacional ECV obtiene el resultado mayor de la comuna, 94% respectivamente.

Gráfico 62: Estoy satisfacha/o con lo realizado por el DEM para mejorar las condiciones del establecimiento (Docentes)



Fuente: Elaboración propia.

Existen casos en los que la evaluación de la gestión de la dirección es positiva, pero donde, de todas formas, existen exigencias de parte de la comunidad educativa que no han sido resueltas y que refieren especialmente a asuntos de infraestructura. En estos casos, este incumplimiento no es explicado por una falta de liderazgo en la gestión que lleva a cabo el equipo directivo, sino que se atribuye al gobierno comunal. Tal es el caso del Colegio Farellones donde el mayor desafío es ampliar la infraestructura para que las/os estudiantes puedan realizar los estudios de Educación Media en el mismo establecimiento. Desde la perspectiva de las/os apoderadas/os, este problema se debe a asuntos burocráticos entre la Municipalidad y el Ministerio de Educación.²³

“En cuanto a la infraestructura, el colegio en conjunto con la Dirección Municipal se supone que están planeando hacer una infraestructura mayor (...) se supone que tendrá una estructura incluso para persona que vengan a alojar acá, un internado, o sea va a ser una cosa grande por lo que yo tengo entendido. Yo creo que como director es una persona que tiene las cosas claras y sabe actuar pero no depende de él, depende de la Municipalidad o del Ministerio, no sé...” (Apoderado, Colegio Farellones).

Otra de las críticas más duras, planteadas por las/os apoderadas/os del Instituto de Estados Americanos, apunta a la desigualdad que existe por parte de las autoridades municipales, a la hora de destinar sus esfuerzos y recursos en sólo algunos de los colegios de la comuna, haciendo que otros establecimientos queden en una situación muy desventajosa.

“Apoderada1: ... si yo viera que en el Instituto, por ejemplo, se enfocan tanto como en el Complejo yo diría que no hay, pero si lo hay, hay más preocupación en otros colegios

²³ Una situación similar ocurre en otro de los establecimientos municipales, La Escuela de Párvulos El Trébol, la cual no fue considerada en este análisis por estar enfocado a educación pre-básica: *“También encuentro que el nivel académico es bueno, le exigen bastante a los niños de acuerdo a la edad, se ve como emergente quizás para lograr cosas mejores, pero esto es porque la municipalidad le debería dar más recursos, para ampliar este colegio. Sería una buena opción, que los niños tuvieran más espacio, más infraestructura, y de eso no pasa nada* (Apoderada, Escuela de Párvulos El Trébol)

“Yo creo que eso es de parte del municipio, según mi impresión, es como una estrategia. Ellos están quizás dando poca información al colegio, y el colegio por ende no nos puede dar mucha información a nosotros, y el día de mañana le pueden decir a la directora tal día se van a cambiar a este colegio, y así nosotros no tenemos tiempo ni siquiera de organizarnos ni de reclamar, lo ha hecho el alcalde varias veces.” (Apoderada, Escuela de Párvulos El Trébol, acerca de cambios en la infraestructura del colegio)

Apoderada2: claro, porque aparte incluso del colegio de nosotros, nos sacaron a la inspectora general a la señora Amparo y se la trajeron al Complejo que ella ponía como orden en el colegio se conocía el nombre de todos los niños del colegio, era impresionante

Apoderada3: se la trajeron al Complejo siendo que ella era la que daba solución a los problemas” (Apoderadas, IEA).

“(Que el colegio esté tan malo) ... significa que el profesor no está haciendo su pega bien, significa que la dirección no está cumpliendo con lo que está prometiendo y eso significa que la municipalidad lo que está dando no está bien, me entiendes, si al final es un acuerdo de ellos y al final terminamos nosotros con nuestros hijos perjudicados, entonces yo siento que ese es el problema, que ellos quieren valorar algo pero se enfocan en un puro colegio, no nos enfocan a todos entonces que si van a hacer esto que lo hagan para todos. Y no para algunos.” (Apoderada, IEA).

Las apoderadas del IEA reconocen que los problemas de gestión al interior del establecimiento han derivado en el mal desempeño de los docentes, ya que en reiteradas ocasiones lamentan que existe una alta rotación de éstos en el colegio, lo que perjudica enormemente a las/os estudiantes ya que desarrollan procesos que quedan inconclusos. En opinión de las apoderadas, esto se debería a que no hay un esfuerzo por parte de la Municipalidad por dotar al IEA de profesionales de excelencia.

“... es que muchas veces pasa que no hay profesor, y no les hacen absolutamente nada y están con el inspector para no dejarlos solos entre comillas, también a veces se quedan solos, o llaman para que los vayan a buscar para que no estén solos en el colegio...o se retiran antes que no es lo más lógico, porque si tú te das cuenta, ahí le están fomentando la flojera a los niños y está siendo hecho por los profesores que no es lo más lógico, y ellos no le toman importancia, es una cosa que este año se ha notado demasiado” (Apoderada, IEA).

Otro argumento que esbozan las/os apoderadas/os para dar cuenta de la mala gestión al interior del IEA refiere a la fusión que hubo con el Colegio Diego Aracena²⁴, la cual en vez de mejorar la situación sólo la empeoró.

“Apoderada 1: es que lo que pasa a que a nosotros nos prometieron que el colegio cuando se funcionó era de excelencia.

Apoderada 2: es que cuando llegó el Estado Americano quedo la embarrada”
(Apoderadas, IEA).

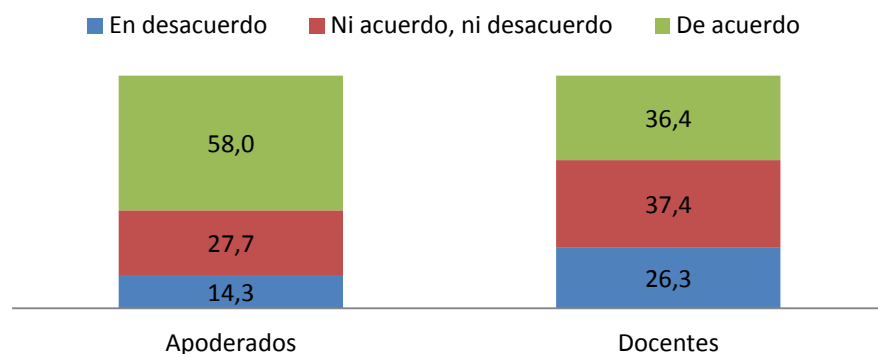
“yo siempre he estado con mi hijo acá, desde primero básico en el que antes era Diego Aracena, antes de que se funcionaron. Nos prometieron que iba a ser un colegio excelente y todo eso, entonces ahí no era tanto lo malo, pero con el tiempo como que ha ido a empeorando en lugar de mejorar, ha ido empeorando”
(Apoderada, IEA).

De las citas anteriores se desprende que las/os apoderadas/os opinan que muchos de los problemas que ocurren en sus establecimientos son atribuibles a la gestión que realiza el DEM.

Pasando a otro tema, respecto la participación de los padres y apoderadas/os, ante la afirmación “Creo que el DEM se ha preocupado de incorporar a padres y apoderadas/os en la educación de sus hijos/as”, 58% de las/os apoderadas/os está de acuerdo con la afirmación mientras que en las/os docentes sólo se demostró a favor el 36%; la opción “Ni en acuerdo, ni desacuerdo” en ambos casos tuvo un significativo número de personas que se inclinaron por ella, aproximadamente uno de cada tres (28% en apoderadas/os y 37% en docentes).

²⁴ Desde otro punto de análisis, la fusión de estos establecimientos también responde a la lógica de disminución de la matrícula de colegios municipales, actuando en consecuencia con el modelo de educación de mercado.

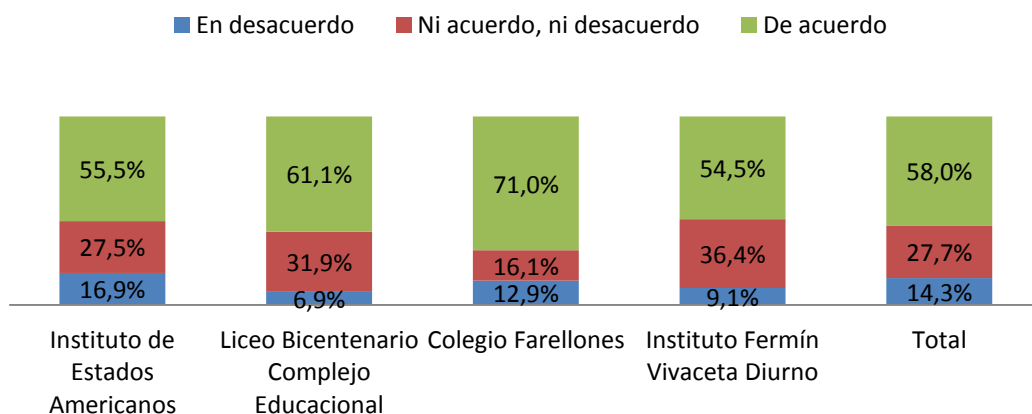
Gráfico 63: El DEM se preocupa de incorporar a las/os apoderadas/os en el proceso educativo de sus pupilas/los



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Gráfico 64, Los establecimientos donde las/os apoderadas/os tienen el nivel de acuerdo más bajo son el instituto Fermín Vivaceta y el Instituto de Estados Americanos, ambos cercanos al 55%, y, por el contrario, quien tiene la mayor aprobación es el Colegio Farellones (71%).

Gráfico 64: El DEM se preocupa de incorporar a las/os apoderadas/os en el proceso educativo de sus pupilas/os

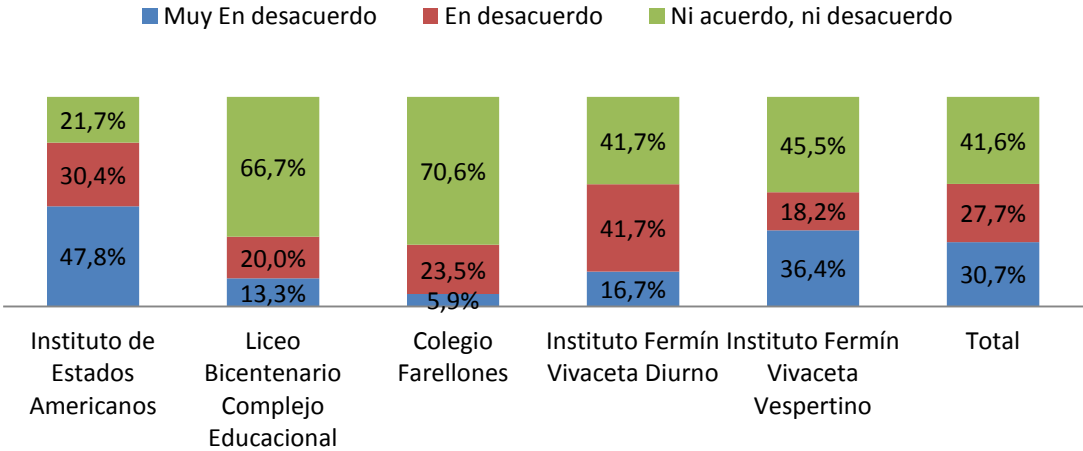


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la afirmación “Estoy satisfecho(a) con lo realizado por el DEM para apoyar al perfeccionamiento de las/os docentes de este establecimiento”, Como se observa en el Gráfico 65, quienes menos se sienten apoyados por el DEM son las/os docentes del IEA presentando un 48% de desaprobación y tan sólo un 22% de aprobación; en segundo lugar,

se encuentra el instituto Fermín Vivaceta que incluyendo ambas jornadas (Vespertino y Diurno) se encuentra en un 43% aproximadamente; por último, quienes se sienten más apoyados son el Complejo Educacional ECV (67%)y el Colegio Farellones (71%).

Gráfico 65: El DEM apoya el perfeccionamiento de los docentes



Fuente: Elaboración propia.

En una perspectiva general las/os apoderadas/os tienen una opinión más favorable que las/os docentes respecto a las funciones que ha desempeñado el DEM para mejorar la educación pública de la comuna, al diferenciarlos por establecimiento el nivel de variación es bastante menor, siendo las/os apoderadas/os más críticos las/os del IEA y el Instituto Fermín Vivaceta.

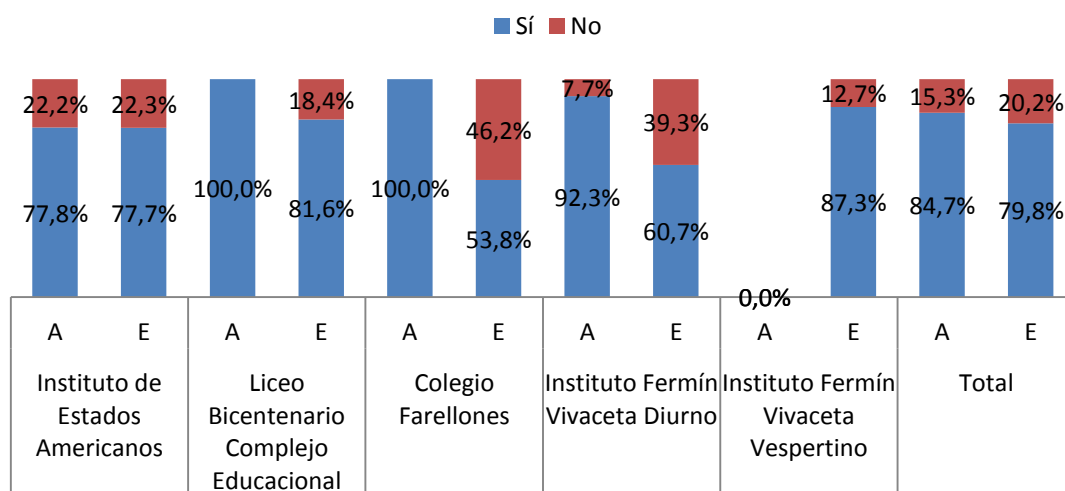
En cambio, la dispersión en los datos de las/os docentes muestra claramente que hay establecimientos donde la opinión hacia la gestión del DEM es mucho más favorable, especialmente en el Complejo Educacional ECV y en el Colegio Farellones. Por el otro lado, las/os docentes que se encuentran menos satisfechas/os son los del IEA y el instituto Fermín Vivaceta.

9.12 Satisfacción general

Para finalizar la encuesta se incorporó un ítem que busca conocer el grado de satisfacción general que tienen apoderadas/os, docentes y estudiantes con el establecimiento educacional.

El Gráfico 66, indica si la/el encuestada/o (apoderada/o o estudiante) se encuentra satisfecho con ser parte del establecimiento, las respuestas en general son favorables en ambos estamentos presentando un resultado general a nivel de comuna de 85% en apoderadas/os y 80% en estudiantes. Las/os apoderadas/os más satisfechas/os son las/os del Complejo Educacional ECV y del Colegio Farellones donde todas/os (100%) manifiestan que les gusta ser parte de su establecimiento educacional. Las/os apoderadas/os del resto de los colegios tienen niveles de satisfacción sobre el 78%. En cuanto a las/os estudiantes, las/os más satisfechas/os son las/os del Instituto Fermín Vivaceta Vespertino (87%). Y las/os menos satisfechas/os son las/os del Instituto Fermín Vivaceta Diurno (61%) y del Colegio Farellones (54%). En ambos casos, resalta la asimetría que se produce entre la opinión de las/os apoderadas/os, marcadamente más favorable que la de las/os estudiantes.

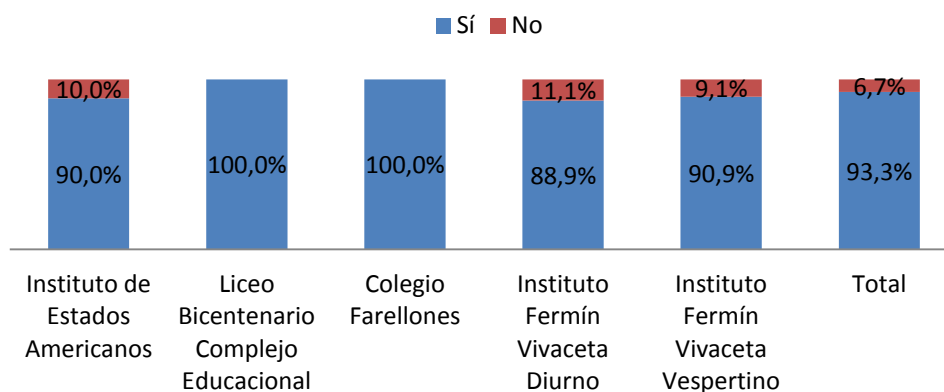
Gráfico 66: Estoy satisfecha/o con ser apoderada/o o estudiante de este establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el Gráfico 67 muestra que el 92% de las/os docentes le gusta desempeñar su rol en el establecimiento que lo hace. Ahora bien, si revisamos el caso de las/os docentes de cada establecimiento, se observa que el 100% en el Complejo Educacional ECV y en el Colegio Farellones les gusta desempeñar su rol en sus respectivos establecimientos. Por otra parte, cabe señalar que en el resto de los establecimientos la cifra se encuentra en el 90% aproximadamente, bastante alto.

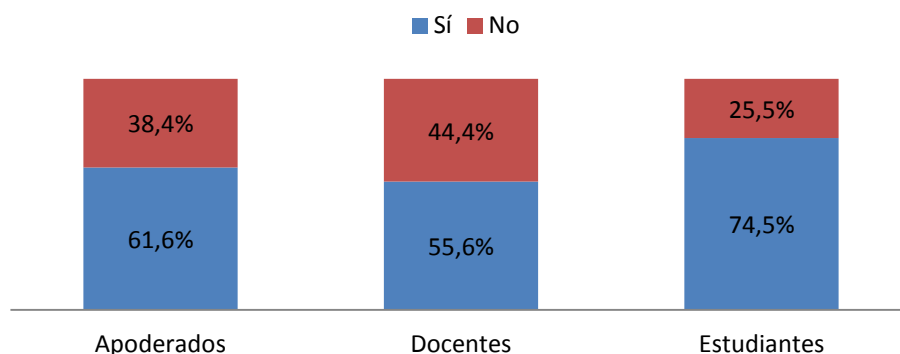
Gráfico 67: Me gusta ser docente de este establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al prestigio del establecimiento, el 74% de las/os estudiantes, el 62% de las/os apoderadas/os y el 56% de las/os docentes plantea que sí está satisfecho con el prestigio de su establecimiento educacional. Por el contrario, el 44% de los docentes, el 38% de las/os apoderadas/os y el 26% de las/os estudiantes plantea que no está satisfecho en este aspecto. El análisis por establecimiento muestra que los actores de la comunidad educativa del IEA son quienes están menos satisfechos con el prestigio de su establecimiento, presentando un porcentaje bastante más bajo en la opción "Sí", respecto al promedio de la comuna, en todos sus estamentos (49% estudiantes, 46% apoderadas/os y 9% docentes). Por otra parte, los miembros del Complejo Educacional ECV son quienes se manifiestan más satisfechos, donde el 100% de las/os apoderadas/os, el 100% de las/os docentes y el 82% de las/os estudiantes marca la opción "Sí".

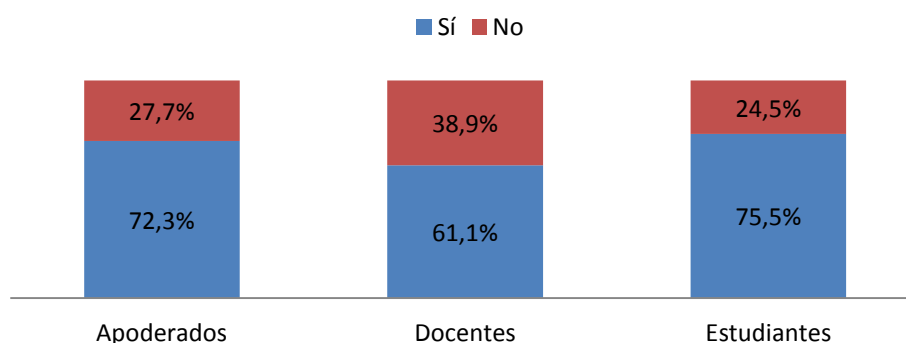
Gráfico 68: Estoy satisfecho con el prestigio de este establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a recomendar el establecimiento educacional, como se aprecia en el Gráfico 69, el 76% de las/os estudiantes, el 72% de las/os apoderadas/os y el 61% de las/os docentes lo recomendaría a un amigo. Por el contrario, el 39% de los docentes, el 28% de las/os apoderadas/os y el 25% de las/os estudiantes no lo recomendaría. Las tendencias por establecimiento indican que los actores de la comunidad educativa del IEA son quienes menos recomendarían al establecimiento, obteniendo porcentajes menores al promedio comunales en todos sus estamentos (60% apoderadas/os, 23% docentes y 51% estudiantes). El resto de los establecimientos, considerando cada uno de sus estamentos, tiene niveles de aprobación con la propuesta (recomendación del colegio) sobre el 80%.

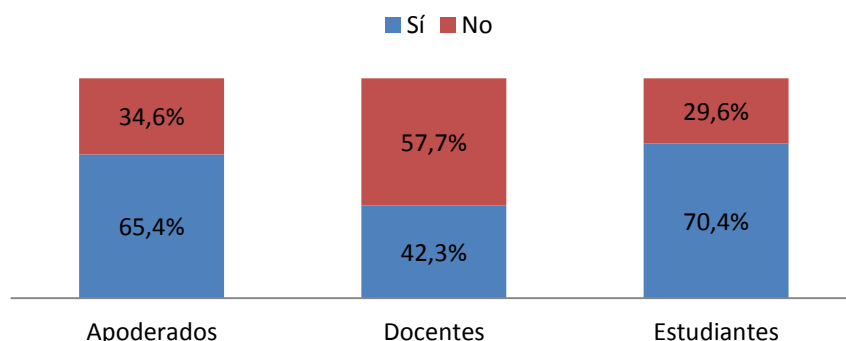
Gráfico 69: Le recomendaría a un amigo matricularse o matricular a sus hijos en este establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la situación educativa de Lo Barnechea, el 70% de las/os estudiantes, el 65% de las/os apoderadas/os y, muy por debajo, 42% de las/os docentes plantea que está satisfecho. Por otra parte, el 58% de las/os docentes, el 35% de las/os apoderadas/os y el 30% de las/os estudiantes no está satisfecho con la situación educativa de la comuna. El análisis por establecimiento indica que las/os docentes más satisfechas/os son las/os del Complejo Educacional ECV (58%), mientras que los más insatisfechas/os son los del Instituto Fermín Vivaceta Diurno (27%) y del IEA (28%). Las/os estudiantes más conformes son los del Colegio Farellones, el resto presenta niveles de satisfacción sobre el 60%,.

Gráfico N° 70: Estoy satisfecho/o con la educación de Lo Barnechea



Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, este ítem cuenta con altos niveles de satisfacción, lo que es muy relevante ya que refiere a la percepción general sobre la situación de los establecimientos educativos de la comuna.

Estudiantes y apoderadas/os presentan altos niveles de satisfacción respecto a su establecimiento educacional, sobre todo en lo que refiere al prestigio y recomendación de su colegio. Las/os docentes, a pesar de que tienen el porcentaje más alto de satisfacción por pertenecer a su establecimiento educacional (93%) son los más críticos en cuanto al prestigio y en recomendar el establecimiento. Pero es a la hora de evaluar la realidad educativa de la comuna en su conjunto donde más críticos se manifiestan, ya que sólo el 44% se muestra satisfecho.

El análisis por establecimiento muestra que la comunidad educativa del IEA es la menos satisfecha, donde destaca el caso del 9% de docentes satisfechos con el prestigio del establecimiento. Los establecimientos donde se indican altos niveles de satisfacción son: el Complejo Educacional ECV y el Colegio Farellones.

La siguiente cita de las apoderadas de la Escuela de Párvulos El Trébol, ejemplifica la situación de la educación municipal y el problema que presenta respecto de la fuga de estudiantes a otras comunas por considerar que los colegios municipales son de mala calidad

“El Trébol es como los que resalta de bueno, pero acá todos los colegios municipales son malos. Por algo uno lleva a los hijos fuera de la comuna, yo también pensaba si mi hija, si no queda acá, la iba a llevar a Vitacura o buscar un contacto en Las Condes o Santiago Centro, pero que no quede acá, porque los colegios son muy malos, el colegio que es municipal se entiende que van delincuentes que no hay recursos o sea todo lo malo va allá” (Apoderada, Escuela de Párvulos El Trébol).

Los establecimientos municipales que cuentan con educación básica son: el Colegio Farellones, el Instituto Fermín Vivaceta y el Instituto de Estados Americano. Revisando caso por caso. El Colegio Farellones presenta una matrícula sumamente reducida, enfocada principalmente a los lugareños y a las personas que trabajan en la industria del turismo de montaña, además su infraestructura reducida tampoco les permite crecer. El Instituto Fermín Vivaceta tiene como público objetivo niños que vienen con procesos dificultosos, con repitencia y problemas conductuales, por lo mismo su universo es más reducido. El único establecimiento municipal donde podrían matricularse la mayoría de los niños y niñas que cursan educación básica en la comuna de Lo Barnechea es el Instituto de Estados Americanos, que por lo revisado a lo largo de estos análisis, seguramente pensamos no es un lugar idóneo en el que nos gustaría matricular a nuestros hijos y, sin embargo, es la única alternativa para quienes no pueden optar a una educación pagada.

10 CONCLUSIONES

Las páginas anteriores han intentado mostrar grados de acercamiento, opiniones y significaciones de los distintos actores sobre las visiones y procesos que se conjugan en el escenario de la educación municipal en Lo Barnechea; ello con el propósito de acercarnos a responder nuestra pregunta de investigación: ¿Son concordantes los lineamientos sobre calidad de educación expresados por las políticas comunales de educación con el significado de calidad de educación que construyen las comunidades educativas de los establecimientos de dependencia municipal de Lo Barnechea?

El estudio se ha planteado desde un diseño que permita que los antecedentes, el estado del arte de las políticas públicas y comunales de educación, la teoría bajo la cual se cobija y los análisis, separados según actores, establecimientos e índices de satisfacción, permitan una producción de información y de conocimiento constante y fluido. Junto con ello, para aportar con una visión más amplia y a la vez más crítica, se incluyó la revisión teórica de algunos autores que desde diferentes ejes han tratado el tema de la educación.

Siguiendo esta lógica, para conocer el panorama actual de la educación Municipal de lo Barnechea, lo primero fue caracterizar el modelo educativo chileno y las políticas públicas ejecutadas en los últimos años desde el Ministerio de Educación. El enfoque está puesto más que en buscar el detalle de la ley, en contextualizarlas dentro de un marco que permita comprender cuáles son las causas que influyeron en su creación y el proceso histórico dentro del cual se inscriben y así tener una visualización de sus posibles consecuencias.

En segundo lugar, se avanzó en comprender el contexto comunal, las características socioeconómicas y demográficas de sus habitantes y, especialmente, en aquellas que inciden sobre la educación. En este punto, el énfasis está enfocado en los establecimientos Municipales con educación básica o media, en los que se basa esta investigación. Por último, se hace un recuento del marco político comunal y las políticas emanadas desde el Departamento de Educación Municipal.

La revisión del estado del arte de la política comunal de educación, está indiscutiblemente ligada a diversas iniciativas de la política pública de educación diseñada desde el nivel

central (MINEDUC). La revisión del estado actual de la educación municipal, lo muestra como resultante de un proceso histórico en el que han confluído y dialogado diversas reformas, educacionales, sociales y políticas, junto al avance y la consolidación de movimientos sociales, territoriales y barriales, que confluyen, se interrelacionan y dialogan –en diferentes momentos y con distintas intensidades– con los procesos educativos formales y no formales.

Analizando esta trama que compone el contexto macrosocial de la educación podemos introducirnos en comprender de forma más profunda cómo se conjugan las políticas globales en el caso de la comuna de Lo Barnechea, reconociendo el papel de las políticas y cómo estas van operando en diferentes niveles: nacional y local. De este modo podemos acercarnos a entender qué efectos pueden llegar a significar a nivel práctico en una comunidad y en los individuos. Así, la información levantada intenta no perder la vinculación con el contexto y el panorama actual de la educación a nivel país, y no ser solamente una visión de lo que ocurre en ese contexto territorial.

En el apartado de los análisis lo que emerge en mayor medida es la visión de la comunidades educativas de los colegios municipales, lo que nos permite conocer cómo confluyen las políticas, la gestión local y las concepciones sobre la educación en el funcionamiento cotidiano de los establecimientos a través de los propios involucrados en el procesos: estudiantes, apoderadas/os, docentes y asistentes de la educación. Para alcanzar dicho propósito, se utilizaron herramientas de investigación, cualitativas y cuantitativas que ya han sido descritas en los capítulos anteriores.

El esquema comprensivo que se intenta reflejar en este estudio, consiste en leer y otorgar espacios discursivos a todos los actores, con el fin de explicar la situación de la educación - como concepto –, y de la educación municipal de Lo Barnechea – desde un análisis de caso –, como un fenómeno activo, dinámico, compuesto por múltiples actores y permeado por múltiples visiones, interpretaciones y disyuntivas que están constantemente tensionándose y construyendo significados en un mismo campo de acción. A continuación, nos enfocaremos en presentar las principales conclusiones a las que hemos llegado.

10.1 Desigualdad estructural a escala: El caso de los proyectos educativos de Lo Barnechea.

Lo Barnechea es una comuna ícono del *status* y la acumulación de riqueza en el Santiago actual. Así también es un ícono en la desigualdad estructural. Demuestra casi a modo de caricatura, cómo el desarrollo y el progreso del crecimiento económico no ha sido para todos/as, ni para todos los territorios, y todo ello ocurre en dentro de una misma administración municipal. El ejemplo de la educación, para este caso, funciona como fiel réplica explicativa, a escala local, de las desigualdades del modelo completo.

En Lo Barnechea, habitan gran parte de los más importantes grupos económicos de Santiago, y cómo no, de Chile; existen y proliferan los proyectos educativos de élite. Estos son administrados mayoritariamente bajo la modalidad de proyectos educativos propios: de algún grupo religioso, alguna colonia extranjera o proyectos ligados a la oligarquía tradicional. En estos proyectos sus miembros están comprometidos, ya sea financiera, social, étnica o territorialmente. No sólo son estudiantes, sino miembros de un proyecto educativo diseñado por y para estos grupos de poder. Los/as hijos/as de diplomáticos, por ejemplo, se acumulan y conviven en el proyecto educativo “intercultural” del colegio Nido de Águilas. Así también pasa con colegios dependientes de la comunidad “Opus Dei”, El colegio Cordillera o el Huinganal, son ejemplos de esta modalidad. A menor escala, también se pueden reconocer diversos proyectos educativos con financiamiento particular y estilos de enseñanza diversa: Colegios *Montessori*, Colegios *Waldorf*, Colegios Artísticos, colegios de enseñanza diferencial con énfasis en la integralidad de estudiantes desde un proyecto educativo diverso, etc.

Todos estos colegios particulares antes mencionados comparten similitudes. Una de ellas, y la que hace sentido para introducir estas conclusiones, es que son colegios de excelencia – que lo son, qué duda cabe – pero que se diferencian del resto de los colegios del país, tanto por sus resultados como por tener barreras de entrada, que los hacen exclusivos y únicos. Por un lado, son de ‘excelencia’, lo que implica ser ejemplos para la educación del país. Por otro lado, son sólo para los miembros de colectividades, iglesias, grupos con alto poder adquisitivo y económico, familias de élite, que se hacen partícipes de los proyectos y del

mismo legado que les da vida. En términos de Bourdieu, funcionan como estructuras estructurantes. Colegios económicamente restrictivos, pero además, simbólica y culturalmente alejados de cualquier otra manifestación – simbólica o cultural – que no sea la propia. Esta situación, sin duda alguna, forma parte de la primera gran conclusión que sale a la luz después de este estudio: la educación de excelencia, lo que se entiende majaderamente como educación de calidad en Chile, no es un proyecto nacional, que le pertenezca a Chile o en el que pueda participar gran parte de la sociedad chilena. El ejemplo de Lo Barnechea muestra desde la educación, con hábil lucidez, la segregación y la desigualdad estructural que se le ha reconocido a Chile como un atributo general de la época pos dictatorial: en el país del progreso, no todos tienen cabida.

10.2 El caso de la educación pública de Lo Barnechea: o el esquema residual del desarrollo del chorro

En el caso de Lo Barnechea la educación pública ocupa un lugar secundario. El debilitamiento de los sistemas de administración educacional, la municipalización, el auge de la educación particular subvencionada e incluso el debilitamiento simbólico, reflejado fielmente en la reconocida frase *“queremos elegir la educación de nuestros hijos”* fueron factores que mermaron, en el transcurso histórico, ese antiguo proyecto de educación pública, ampliada y robustecida por un Estado, presente y responsable de la educación. Así, en un contexto de debilitamiento flagrante y progresivo, la educación pública, en tanto municipal, se puede reconocer como la última opción para la educación de los/as hijos/as de familias pobres, o bien, como la opción que queda para quienes no “alcanzan” los parámetros de aceptabilidad, económica o cultural, de los otros tipos de proyectos educativos. La dificultad evidente para una parte de la población de Lo Barnechea es entonces, que por un lado, la educación de calidad es reconocida a modo de espejo en el proyecto de otros y no en el propio y, por otro, que es imposible acceder a la educación de calidad donde se proyecta y no existe en los espacios propios.

En la comuna la segregación se expresa como resignación constante. Como desesperanza aprehendida. Una resignación constante porque los espacios cotidianos no son como aquellos modelos espejo donde se encuentra la educación de calidad, y porque también se

han convencido de que lo propio no debe existir así como es, debe cambiarse, dejar de ser o eliminarse. Dentro de todo el proceso de levantamiento y producción de información, se reconoce de manera reiterada y relevante, esa desesperanza y los múltiples discursos que le hacen mella, apuntando a que la educación de calidad no se puede lograr porque todo lo que conforma este proceso educativo – público, pobre – es lo distinto a lo bueno. Es todo lo contrario a lo privado de excelencia. “*Entran todos/as*”. “*No se selecciona*”. No hay opción de expulsar a los “*malos elementos*”. No se administran bien los recursos – que tampoco sobran – y cuando hay iniciativas de mejoras, se reconocen más bien como iniciativas particulares y no como parte de un proceso de mejoras que corrija un sistema de administración educacional con una identidad particular: la identidad pública.

Bourdieu, explicaba con maestría que -al contrario de lo que exponía la teoría de Marx, -de la que fue gran lector y seguidor-, la división de clases o de grupos sociales, no estaba únicamente determinada por la posesión de capital económico ni de la tierra, sino más bien por la diferenciación de unos y otros mediante la acumulación dispar de distintos tipos de capitales que aplican como factores de segregación y confrontación. A ese proceso de segregación lo llamó Distinción. A la tenencia y uso de la acumulación desigual de distintos capitales la llamó *Status*. Amplia literatura sobre el caso chileno de la educación pública (varias revisadas dentro de los antecedentes de este estudio) confluyen en que más allá de las implementaciones que lleven a cabo los establecimientos educacionales o algunos proyectos particulares, los resultados, la convivencia, las proyecciones, el posterior acceso a la universidad, y más bien, todo lo relacionado con “educación de calidad” está firmemente ligado a la pertenencia a cierto *Status* y a la participación activa sobre ambientes con altos niveles de capitales, ya sean económicos o también culturales, simbólicos y sociales.

10.3 Lo público, lo privado y la educación de calidad

Cuando la evidencia empírica es tan rotunda, y la cotidianeidad representa tan fielmente las condiciones de existencia de las diferencias, mediante los diversos procesos históricos se ha logrado observar que estas no amainan sino se afianzan y se vuelven más evidentes. En este

sentido, otro de los grandes hallazgos que se pueden reconocer y mostrar, desde la opinión de los actores entrevistados, y sobretodo, dentro de algunos grupos de apoderadas/os, es que pese a que la acción pública emprenda acciones de mejora, no se confía en ella como agenciante de un cambio generalizado. Se reconoce que la distancia entre el mundo de excelencia y *el otro* son extremos opuestos. Lo que queda, entonces, y las mejoras que proyectan las/os apoderadas/os, en gran medida, apuntan al plano cotidiano, a mejorar en cosas visibles, tangibles y urgentes: a dignificar el espacio visible y palpable de la educación, la sala de clases y los recursos materiales para aprovecharla, mas no en proyectos que involucren largos procesos de adaptación y/o mejora, buscando la semejanza con los “otros colegios”, los particulares, sin reparar en el contenido, -aquello que no es visible- sino más bien en la infraestructura y el orden –aquello visible-.

La pregunta varía, de esta forma, se reconstituye, y apunta a cómo entienden las comunidades que la acción de las políticas públicas, centrales o locales, de educación puede contribuir a mejorar procesos que, de antemano, estarían condenados a un segundo plano, a un residual. Una salida comprensiva que se puede adoptar para este análisis, tiene que ver con dar cabida y reconocer en los diferentes actores de las comunidades educativas y en las políticas locales de educación, dos intereses similares: a) El interés por parecerse a lo privado, y b) preocuparse más de las prácticas cotidianas por sobre un cuestionamiento hacia la desigualdad estructural que imponen sistemas educativos segregados y con disímiles opciones de desarrollo. Aquí convergen opiniones de estudiantes, apoderadas/os y docentes, cuyos relatos sobre educación de calidad suelen apuntar a modernizar la infraestructura y la gestión de los establecimientos, transparentar – o dinamizar - procesos administrativos, “*como en las empresas*”, y en gran medida, a desarrollar procesos que permitan seleccionar o mejorar “*al estudiantado*”. No existe un cuestionamiento al modelo de manera explícita. Y si bien de manera implícita pueden reconocerse cuestionamiento más estructurales, la forma de poner en práctica la crítica nos vuelve a situar en una lógica de réplica de *eso otro*, privado, de afán por lo no público.

10.4 Directrices de la política pública en educación: mejorar la gestión educacional, la convivencia escolar y los resultados

La política pública en educación, desde sus lineamientos y directrices representados mayormente por el Sistema de Aseguramiento sobre la Calidad y la Gestión de la Educación, SACGE, y el Marco para la Buena Enseñanza, MPBE, hacen un diagnóstico en que reconoce el espacio debilitado que sigue ocupando la educación pública, mas no lo sitúa como un problema que es parte de un escenario mayor. No reconoce explícitamente desigualdades estructurales sino como una educación que debe plantearse para resolver cuestiones comunes a entornos vulnerables.

Su acento está puesto, sobretodo, en la optimización de recursos y procesos en pos de mejorar en los resultados de las pruebas estandarizadas y mejorar la imagen y percepción que tienen las propias comunidades educativas. La seguridad al interior de los establecimientos, la buena convivencia, la erradicación del bullying infantil y el buen trato inter actores ocupa un lugar fundamental dentro de la planificación. Si bien todos estos elementos aportan a “mejorar la educación”, para la comunidad educativa, no apuntan a entender el problema de la educación dentro de un contexto mayor, ni a entender como cada factor se articula dentro de un proceso multidimensional, holístico, en el que cada factor constituye un todo que es la educación con pertinencia y excelencia, “de calidad”.

10.5 Segmentación de la educación municipal de Lo Barnechea

Otra de las características y consecuencias propias de la política educativa que también se manifiesta en esta comuna es la segmentación que ocurre incluso a nivel de la misma educación municipal. Nos referimos a una segmentación que se impone incluso a un mismo nivel socioeconómico y que traspasa el carácter territorial. Esto es lo que algunos autores han denominado el apartheid²⁵ educativo, puesto que además de la segregación propia de las distancias territoriales y de las existentes entre establecimientos públicos, subvencionados y particulares, que de paso están estrechamente vinculada con

²⁵ Terminó rescatado en el libro Cambio de Rumbo de Mario, 2013 de Mario Waissbluth.

segmentaciones por capacidad de gasto de las familias, barreras culturales y un sinnúmero de etc., además se crea una segmentación a nivel de colegios municipales. Estamos ante un modelo que ha promovido verdaderos guetos de segregación.

Como hemos revisado y corrobora en la investigación académica de diferentes autores, los barrios en la capital están segregados, lo cual incide directamente en la segregación escolar. Los padres, en muchos casos optan por ubicar a sus hijos en colegios donde puedan tener acceso a un mayor capital social, redes de contacto, futuros *pitutos*, no necesariamente para brindar una mejor educación (Waissbluth, 2013). Los datos de estudios actuales también indican que un grupo importante de escuelas tienen resultados SIMCE distintos a la composición de su barrio, lo cual significa que se transportan niños a diferentes sectores no para integrarlos, sino para segregarlos. Sumado a ello la capacidad que tienen los colegios para seleccionar o segregar por medio de la expulsión, denota que sólo desean mantener el estándar "de buen rendimiento" sin importar los costos que produzca a nivel de segregación y principalmente en los establecimientos municipales que es donde son removidos estos estudiantes. Esta situación es homologable a la de la educación municipal de los llamados colegios emblemáticos, en los cuales se procura mantener indicadores favorables de rendimiento, especialmente en las pruebas estandarizadas, en base a que históricamente han podido seleccionar a sus estudiantes.

“Un fenómeno similar ocurre en comunas donde hay un liceo de excelencia altamente selectivo y otro liceo convencional, el cual debe admitir a todos los alumnos rechazados en el primero, creando así un gueto sociocultural. Este es el apartheid educativo que se produce al interior del sector municipal y fomentado por el Estado” (Waissbluth, 2013:82).

En el caso de Lo Barnechea es posible reconocer algunos factores que facilitan esta condición. Uno de estos factores es la marcada especificidad de la educación pública de la comuna, con solo una alternativa de establecimiento para cada necesidad educativa: pre básica, Escuela El Trébol; básica y media científico humanistas, Instituto de Estados Americanos; educación técnica secundaria, Complejo Educacional ECV; educación para estudiantes en riesgo de deserción y para adultos en proceso de nivelación de estudios, Instituto Fermín Vivaceta; y, para los que viven en la montaña a gran distancia de los

centros urbanos, Colegio Farellones, y, toda ella al ser parte de la oferta municipal, por consecuencia, enfocada a los más pobres de la comuna. En segundo lugar, estamos ante la educación que estratégicamente el mercado no puede o no le interesa cubrir, funcionando como un complemento perfecto de la educación privada y subvencionada.

En Lo Barnechea el IEA es el único establecimiento municipal que tiene educación básica por lo cual debe recibir al grueso de las/os estudiantes de la comuna que no tienen posibilidades de pagar en otros establecimientos o que no pueden trasladarse a otras comunas por razones académicas o de otro tipo. Este establecimiento es para aquellas familias donde no existe “libertad de educación”, aquel principio consagrado en la Ley General de Educación, pues ellas no pueden elegir y toman la única alternativa posible.

Sin embargo, lo que hace más palpable esta segregación a nivel de establecimientos municipales, es porque se trasladan los alumnos menos aventajados -con mayores problemas de conducta y poco apoyo familiar- al Instituto de Estados Americanos el que se considera en el imaginario local el peor colegio de la comuna. Por otro lado, las/os apoderadas/os tratan de evitar este establecimiento prefiriendo un colegio subvencionado o bien, en su defecto, un colegio municipal de otra comuna, y si aún permanece en ese establecimiento municipal, al ingresar a 7° básico, el objetivo será trasladarlo a otro establecimiento municipal pero considerado de mejor calidad: el Complejo Educacional ECV. Sin embargo, para entrar a este establecimiento se debe rendir una prueba de admisión a pesar de que la LGE prohíbe la selección en establecimientos municipales. Esta decisión parece incluso ser una propuesta administrativa del DEM para mantener un liceo de buena calidad.

“Han sabido filtrar muy bien la gente que escogen para que entre al colegio entonces el ambiente ya no es tan malo...” (Estudiante, Complejo Educacional ECV).

Así mismo, cuando el caso es el contrario y los alumnos son catalogados en una situación muy problemática por presentar reiteradas repitencias de nivel y serios problemas de adaptación a la educación formal, son trasladados, segmentados, a otro establecimiento municipal de la comuna: el Instituto Fermín Vivaceta.

10.6 Relatos sobre la calidad en la comunidad educativa: segmentación, control, disciplina y homogenización

Esta segmentación que se produce a nivel de colegios municipales potencia un relato local respecto de la calidad de la educación de los establecimientos, siendo reconocido el Liceo Bicentenario como un buen establecimiento, el Instituto de Estados Americano como un mal establecimiento y el Instituto Fermín Vivaceta como un colegio para casos perdidos. Esta categorización va estrechamente vinculada a un proceso de segmentación y auto segmentación, que busca discriminar y separarse del otro que pone en riesgo la calidad del proceso educativo propio. El esquema de citas a continuación muestra cómo se manifiesta dicha segmentación en el relato.

Complejo Educacional ECV:

“Si no se enrielan esos jóvenes vamos a terminar como los papás del Estado Americano, un papá que va de vez en cuando a la reunión, un papá que aparece a final de año, un papá que no se preocupa realmente de llegar todos los días a revisar cuaderno o cuando son más chicos de firmar una libreta diariamente” (Apoderada, Complejo Educacional ECV).



Instituto de Estados Americanos:

“Yo creo que uno no puede echar todo en el cambucho, echar todo a la juguera, batirla y decir que aquí tengo la solución. No es así... ellos solamente se enfocan en el Complejo (Se refiere al Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés), aquí la educación sólo está enfocada en el Complejo...” (Apoderada, IEA).

(...) y eso no debe ser porque insisto que si es una educación municipalizada debería ser igual, no debería haber diferencia. Entonces el otro día yo comentaba en una reunión y les decía, ‘claro lo que pasa es que en el Estado Americano se recibe todo lo que botó la ola’ -como se dice-, los niños que echan del Complejo, los niños que echan

de todas partes, entonces el problema es que el Complejo está como un colegio muy bueno, pero ¿Por qué es bueno?, porque los profesores pueden hacer clases, porque los alumnos se portan mejor, y porque están más preocupados por esa educación que por la del Instituto de Estados Americanos?” (Apoderada, IEA).



Instituto Fermín Vivaceta:

“Los miran y ya saben, porque están en este colegio...y piensan... ya cambiaste a tú hija, la gente dice, -pero no sabes dónde-. Dice “hay un colegio tan re malo, con niños tan complicados”... Es como lo peor de aquí,” (Apoderada, Instituto Fermín Vivaceta Diurno).

“Entrevistadora: qué creen ustedes que piensan los otros de este colegio?”

Mujer: que es lo peor. Poco menos que es un colegio de enfermitos.

Hombre: dicen que somos todos los delincuentes que han echado de los otros colegios

Mujer: lo que botó la ola, eso dicen. Porque el otro día un tío de mi hija me dijo, me echaron del san José y yo le dije pero ándate al colegio y me dijo, no, como se te ocurre. Como voy a ir a ese colegio, hay puros maleantes. Son peleadores. La cuestión es estudiar y sacar la básica no venir a pelear” (Estudiantes, Instituto Fermín Vivaceta Diurno).

El vínculo entre segmentación y calidad, se erige como un principio fundamental de la educación post dictadura. En la educación particular y en la subvencionada, uno de los grandes motores para realizar esta segmentación es el costo económico que implica el acceso a la educación de calidad, siendo directamente proporcional el gasto y el acceso a la “calidad”. En cambio, en la educación municipal, en el caso de Lo Barnechea, la segmentación se da por medio del apego a la disciplina y la capacidad de control que tenga el establecimiento hacia sus estudiantes, más el que puedan aportar las/os apoderadas/os y el mismo estudiante.

Los establecimientos donde las/os profesoras/es y las/os apoderadas/os no controlan a sus estudiantes a favor de la disciplina son considerados de menor calidad. Este tipo de control a su vez articula uno de los ejes fundamentales sobre el cual la comunidad entiende la calidad y en base a él profieren un discurso de la forma adecuada de ser apoderada/o y de los aspectos que configuran la educación de calidad. Dichos parámetros están relacionados con un tipo de educación vertical y jerárquica donde principalmente se procura que la institucionalidad educativa, el establecimiento, pueda funcionar sin resistencia para que las/os estudiantes alcancen el “éxito” en la medida que se esfuercen.

A pesar de que ya en las políticas anteriores (2009-2013) de la Educación Municipal de Lo Barnechea, en el punto 3 advertían sobre la necesidad de un énfasis en la heterogeneidad por sobre la homogeneidad, argumentando que *“Un sistema homogeneizador es la base del autoritarismo”*, y, en el punto 4 de dichas políticas se habla de una educación centrada en el estudiante por sobre una educación centrada en el sistema. *“Un énfasis en el sistema apunta a la correcta marcha del mismo sin cuestionar el sentido, la direccionalidad ni la significación real del mismo”*. En la práctica, sin afán de generalizar a todo nivel, está muy presente el relato sobre el apego a la disciplina y a las normas de manera restrictiva, sin cuestionar el porqué de dichas normas. En este proceder se corre el riesgo de producir autómatas: un modelo de estudiante homogéneo sin capacidad crítica con una gran disposición a obedecer, o de producir fuerte resistencia al interior de los establecimientos por parte de estudiantes que esperan o intuyen que la educación es un proceso más complejo y no tan solo conductista.

10.7 Desafíos pendientes: la educación como un proceso integral

En muchos sentidos la educación actualmente está enfocada en la lógica de los resultados cualitativos como se aprecia, por ejemplo, en la exagerada valoración del SIMCE, motor de la política educativa del último tiempo. Además los factores antes mencionados en el contexto de Lo Barnechea: una educación profundamente segmentada, de un marcado

carácter conductista, centrada en la disciplina - que por lo demás da pocos resultados-, han hecho que se manifieste un discurso que exige otro tipo de educación:

“Entonces en este colegio lo único que les interesa es seguir las reglas, seguir las reglas y seguir las reglas. Nunca se preocupan de la parte sentimental, ni de la parte psicológica del alumno... de por qué fallamos. Nos falta respeto, nos falta comunicación. En eso fallan mucho, en la parte cultural, quizás hay gente que aprovecha cosas deportivas, pero no todo es deporte, y es la maravilla de la vida que seamos todos distintos... toda la gente no comparte el deporte... por qué yo no puedo plantear la música, o por qué no hay otros deportes... ahora dicen que es un tema de plata, que como municipalidad y como comuna, tenemos plata. ¿Por qué? porque gozamos de muchas cosas. La gente que es delincuente acá abajo es delincuente ¿Por qué? Porque donde mires estamos rodeados de casas que son muy distintas a las de nosotros. Pa' allá arriba hay casas de millones y millones de pesos, sitios de 300 mil metros cuadrados... o sea quien no va a tener la tentación, cómo le decís tú lo que es bueno y lo que es malo... pero una persona vulnerable, una persona que está en la calle, ¿qué va a pensar? No tengo que trabajar, pa' qué voy a trabajar si tengo una casa ahí tirada... entonces, nos regimos bajo reglas, solo bajo reglas... no hay ni un minuto pa' pensar y poder decir sabes qué, vamos a hacer una reunión con los chiquillos de media, nos vamos a juntar y a hablar de por qué fallamos como juventud.. Nos vamos a juntar y vamos a hablar de la conciencia, del respeto... de la humildad...” (Estudiante, IEA).

La claridad y el énfasis que tiene la crítica que plantea el estudiante es sumamente potente y en gran parte habla por sí misma. Complementado con lo que revelan los análisis estadísticos, indican que las/os estudiantes no se sienten escuchados, manifiestan que faltan instancias extra programáticas, espacios de esparcimiento y que en cuanto a valores la educación está al debe. Todos los puntos anteriores podrían ser espacios de encuentro que potencialmente favorecerían un desarrollo más integral de los jóvenes.

Otro punto relevante dice relación con el cómo enfrentan e integran el proceso educativo, pues dan cuenta de que están aprendiendo sólo mediante la evaluación, lo que evidencia, que la educación no es un proceso formativo sino que es algo que se naturaliza y se percibe

más como un mecanismo de reproducción permanente de contenidos, actitudes y/o modelos a seguir, del que es obligación hacerse parte y, claro, un entrenamiento para responder test.

Cabe mencionar en este caso que en la educación de adultos que se imparte en el establecimiento Fermín Vivaceta, se plantea una excepción, pues se observa una alta valoración de la experiencia educativa como un componente esencial en el desarrollo de las personas, de la autoestima y de las capacidades. Esta percepción va en relación a que muchos de ellos están en una etapa de madurez diferente y también la asumen como una oportunidad, no como un hecho naturalizado.

10.8 Aportes, líneas de discusión y hallazgos a partir de la investigación

El estudio realizado para el DEM de la comuna y del cual estamos utilizando insumos para la presente investigación, buscaba realizar un diagnóstico para obtener información que permitiera mejorar los establecimientos municipales y tomar medidas para evitar la migración de las/os estudiantes a otras comunas. En esta línea, se formularon las nuevas políticas educativas para el periodo 2014-2018. Sin embargo, uno de los propósitos primigenios y que adoptamos dentro de nuestros objetivos fue poder conocer la visión de la comunidad para identificar aportes que se pueden desprender de esta investigación para mejorar la calidad de la educación o para iniciar posibles procesos de cambio. En este sentido algunos de los aspectos más relevantes que hemos identificado fuera de los ya mencionados son los siguientes:

10.8.1 Cambiar lógica de los resultados

Sin duda es un tema sobre el cual podemos encontrar gran cantidad de información y por lo mismo se hace necesario un cambio drástico y en lo posible rápido. Las/os estudiantes de esta comuna al salir del colegio y rendir la PSU obtienen puntajes bajos que no les permiten ingresar a universidades que seleccionan (del CRUCH). Actualmente el único establecimiento que da educación de formación científica humanista es el Instituto de Estados Americanos, pero los promedios PSU de los últimos años, inferiores a 500 puntos,

les da pocas posibilidades a estos jóvenes de continuar estudios en educación superior, a ello se suma el alto costo de ésta, hace que el proyecto sea un camino sumamente empinado.

De los grupos focales se desprende una atmósfera de desesperanza, donde ellos/as sienten que no es mucho lo que pueden hacer para poder revertir estas situaciones complejas y no esperan grandes resultados de ellos/as mismos/as. A pesar de esto, según vimos en los resultados (Tabla 25), la expectativa que más se repite al terminar la educación escolar es seguir estudiando en la universidad, no obstante el camino que una gran mayoría sigue es entrar a instituciones de educación técnica superior. Esto instala el cuestionamiento sobre si ésta última es una alternativa, una opción o la única opción que les queda. Si creemos que por medio de la educación hay una posibilidad de ascenso social, para varios de estos estudiantes es una posibilidad que se está negando.

“Si usted me pregunta a mí y me dicen... ah un colegio científico humanista que te prepara para la universidad, de verdad que no lo creo, aunque ahora se supone que viene el cambio pero yo no lo creo, porque el cambio es un atado...” (Estudiante, Instituto de Estados Americanos).

10.8.2 Alta valoración del concepto de comunidad

Se valora mucho la idea del establecimiento como una gran familia, dando a entender que es un aspecto primordial sobre lo que ellos/as conciben como una buena educación. Esta variable va directamente relacionada con una mejor evaluación y percepción favorable de la educación que entrega el establecimiento, pues, donde se aprecia mayor tensión en las relaciones se encuentran mayores nudos de conflicto y problemas a todo nivel.

Durante el análisis entre las categorías que resultaron peor evaluadas se encuentra “Convivencia Escolar” y “Canales de Comunicación”, ambas indican que los/as estudiantes no se sienten tomados en cuenta. En esta misma línea, se inscribe la relación con el profesorado, pues aquellos que tiene una valoración negativa respecto a la convivencia es donde el estudiantado presenta mayores falencias académicas. Por otro lado, uno de los puntos que más se destaca es la labor de la dirección, directivos cercanos son positivamente evaluados/as, los que son vistos en mayor sintonía con las problemáticas del

establecimiento son los con una mayor disposición a resolverlos. Gran información podemos encontrar respecto de este tema en la bibliografía, y así una buena dirección de los establecimientos está relacionado siempre con una educación de calidad.

10.8.3 Desarrollo de identidad local por sobre un desarrollo de identidad por comparación

Otro aspecto interesante también relacionado con los puntos antes vistos tiene relación con el desarrollo de una identidad propia de cada establecimiento, pues lo que más destaca es una identidad en base a la comparación con el otro. En relación al contexto sumamente desigual de esta comuna y bajo esos parámetros los establecimientos menos valorados tienden a hundirse más en un panorama de desesperanza. En el PADEM se menciona el fuerte arraigo a las tradiciones campesinas como un plus, más en términos concretos no se hizo alusión en como esto incidía de manera positiva en los establecimiento, ni menos se habló de un reforzamiento a esta identidad.

Un caso interesante ocurre, por ejemplo, en el caso del Colegio Farellones, que si bien su identidad esté en gran medida determinada por su aislamiento en la cordillera, las/os apoderadas/os participan de los planes y programas propios, incidiendo en los espacios donde el colegio puede construir mayor identidad.

10.8.4 Infraestructura

Cada establecimiento tiene una infraestructura sumamente particular con respecto a los otros establecimientos, ello también da cuenta de que no existen parámetros mínimos, ni máximos. Así encontramos colegios en que no es suficiente la cantidad de salas y en otros donde sobran; algunos que parecen pequeños en relación a la proporción de alumnos que tiene y otros que están sub utilizados. La infraestructura de los establecimientos es estéticamente pobre y no estimulante, tienen pocas áreas verdes e incluso algunos colegios no cuentan con espacios para hacer deportes. Hay una valoración positiva sobre los TICs (tecnología de la información y la comunicación), un ejemplo de ello son las llamadas pizarras interactivas, que pueden ser una herramienta útil en el proceso formativo, pero que de por sí no son garantes de una educación de calidad.

La diferencia de estos pocos establecimientos que componen la educación municipal de Lo Barnechea hace en varios sentidos difícil poder construir un panorama global, pues en muchos aspectos el énfasis va puesto en un establecimiento más que en otros. Sin embargo, es claro que falta un gran camino para hablar de una educación de calidad. En este sentido uno de los aportes que realiza esta investigación es tratar de relacionar aspectos netamente locales, con aspectos a nivel estructural, tratar de entender como estos se relacionan y partir de dicha relación identificar los problemas que inciden en este contexto específico.

Actualmente el país se encuentra en importantes procesos de reforma, que se espera a futuro puedan traer resultados favorables para aquellos sectores de menores ingresos. Se apunta a transformar el sistema dando paso a un acceso más equitativo, pues como hemos revisado muchos de los problemas en educación devienen de sus altos costos y de la comprensión de ésta como un bien de consumo. El gobierno actual se comprometió finalizar con la educación subvencionada, para ello es importante que la educación pública tenga un buen manejo y que esté capacitada para aguantar el crecimiento de la cobertura que se pronostica.

“La educación pública fue llevada del 80 por ciento al 35 por ciento de la matrícula en 30 años. Alguien dirá: pero lo público funciona intrínsecamente mal. Falso. Ya vimos que el 82 por ciento de la matrícula de nuestra admirada OCDE es pública y, sin viajar tan lejos, hace treinta años la mejor oferta educativa de Chile era pública” (Waissbluth M., 2013, pág. 109).

Para la comuna de Lo Barnechea este cambio que se ha pronosticado puede ser tomado como una oportunidad. En esta lógica, el aporte que pueden hacer las mismas comunidades educativas puede ser sumamente importante, para ello las instancias dialógicas que se abren resultan significativas y al menos en términos discursivos son reconocidas como experiencias favorables, pues quién mejor que los mismos sujetos involucrados para reconocer aquellos aspectos en los que hay que progresar, mejorar o modificar.

11 BIBLIOGRAFÍA

- I. Bellei, C. Segregación socioeconómica y académica de la educación chilena: magnitud, causas y consecuencias. U. de Chile: 2013
- II. Canales, M. *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM, Santiago, Chile: 2006
- III. Eliot, J. *La investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana, Valencia, España: 1986
- IV. Fardella, C y Sisto, V. *Evaluación del impacto generado por la política del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar en los establecimientos que inician su segundo ciclo de mejoramiento continuo*. MINEDUC y Escuela de Psicología, PUCV: 2007.
- V. García, M; Ibáñez, J; y Alvira, F. *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial, Madrid, España: 1986.
- VI. García Huidobro, J. *La reforma educacional*. Artículo de revista *Perspectivas*, Departamento de ingeniería industrial, Universidad de Chile, Vol. 4, n°2, Chile: 2001.
- VII. Ibáñez, J. *Más allá de la sociología: el grupo de discusión, técnica y crítica*. Siglo XXI editores, Madrid, España: 1979.
- VIII. Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill: 2003.
- IX. Lawrence, Eduardo & Vives, Cristián. *Manual de asignatura Metodología de la Investigación*. Santiago: 2009.
- X. MINEDUC *Calidad en Todas las Escuelas y Liceos. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago de Chile: 2005
- XI. MINEDUC. *Estadística de la educación 2012*. Santiago de Chile: 2012

- XII. OPECH. *La privatización de la educación en Chile*. Parte de proyecto de investigación de la Internacional para la educación, oficina regional para América Latina. Costa Rica: 2003.
- XIII. Sierra Bravo, R. *Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica*, 4º ed. edit. Paraninfo SA, España: 1996.
- XIV. Taylor, S.J ; Bodgan, R. *Análisis en progreso. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós: 1988
- XV. Vázquez, F. *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Barcelona: Unitat de Psicologia Social. Universitat Autònoma de Barcelona: 1994
- XVI. Waissbluth, Mario. *Cambio de rumbo*. Debate. Chile, Santiago: 2013