UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

POLÍTICA Y PRÁCTICA EDUCATIVA. SIGNIFICADOS QUE CONSTRUYEN LAS Y LOS SUJETOS ESCOLARES SOBRE LA ACTUAL POLÍTICA EDUCACIONAL, EN DOS LICEOS PÚBLICOS DE CERRO NAVIA

Alumna: Irina Macarena Bustamante Centellas
Profesora Guía: Kemy Oyarzun Vaccaro, Ph.D.

Tesis para optar al grado de Doctor en Educación

Santiago, 2020

TABLA DE CONTENIDOS

GLOSARIO **5**

RESUMEN **7**

INTRODUCCIÓN **8**

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA **13**

1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 15
1.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN 16
1.3 RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN. 16

CAPÍTULO II. ANTECEDENTES POLÍTICOS E HISTÓRICOS. **18**

2.1 EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO: PROPÓSITOS, COMPLEJIDADES Y VALORACIÓN SOCIAL. 18
2.2 DESARROLLO HISTÓRICO DE LA POLÍTICA EDUCACIONAL EN CHILE. 22
2.3 LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE. 38

CAPÍTULO III. ANTECEDENTES TEÓRICOS **45**

3.1 EVOLUCIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA COMO CAMPO TEÓRICO. 45
3.1.1 La investigación sobre políticas educativas en Chile *45*
3.1.2 La política educativa como campo teórico. *49*
3.2 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE POLÍTICA EDUCATIVA. 51
3.2.1 La política educativa como texto y discurso. *53*
3.2.2 La política pública en educación *54*
3.2.3 El carácter ideológico de las políticas educativas *61*
3.3 DISCURSOS Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA 63
3.3.1 El poder en el discurso *64*
3.3.2 Análisis Crítico del Discurso. *66*
3.3.3 Construcción de significados sobre política educativa. *70*
3.4 LOS SUJETOS Y LAS CULTURAS ESCOLARES 72
3.4.1 Aproximación al concepto de cultura escolar *74*
3.4.2 La práctica cotidiana como concreción de la cultura escolar *77*
3.4.3 Los sujetos que habitan la escuela y las relaciones de poder *78*

CAPÍTULO IV. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO. **82**

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN 82
4.2 PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN 83
4.3 TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS 84
4.3.1 Notas de campo *84*

4.3.2 Análisis documental *84*
4.3.3 Entrevistas individuales y grupales *84*
4.4 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS 86
4.4.1 Categorías de análisis *86*
4.4.2 Método tridimensional del Análisis Crítico del Discurso *88*

CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 91

5.1 ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN LOCAL: CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO Y SU RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES. 91
5.1.1 Desarrollo de la comuna de Cerro Navia y de las poblaciones Intendente Saavedra (ex Colo-Colo) y Villa Carrascal Poniente (ex Sara Gajardo). *91*
5.1.2 Desarrollo de las políticas educacionales en Cerro Navia. *96*
5.1.3 Instalación del Servicio Local de Educación Pública Barrancas. *101*
5.2 ANÁLISIS POR INSTITUCIÓN EDUCATIVA: PRÁCTICAS COTIDIANAS, DISCURSOS Y SIGNIFICADOS DE POLÍTICA EDUCATIVA. 104
5.2.1 Análisis de los resultados obtenidos en el Complejo Educacional Cerro Navia105
5.2.1.1 El establecimiento y sus prácticas cotidianas 105
5.2.1.2 Los discursos según categorías de análisis 112
5.2.1.3 Significados de la actual política educacional 143
5.2.2 Análisis de los resultados obtenidos en el Liceo Bicentenario de Cerro Navia147
5.2.2.1 El establecimiento y sus prácticas cotidianas 147
5.2.2.2 Los discursos según categorías de análisis 153
5.2.2.3 Significados de la actual política educacional 190

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES 196

BIBLIOGRAFÍA 214

ANEXOS 224

ANEXO Nº 1: MATRIZ DE SÍNTESIS DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES Y GRUPALES ORGANIZADAS POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS. 224
ANEXO Nº 2: MATRIZ DOCUMENTOS INSTITUCIONALES ORGANIZADAS POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS. 256

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Línea del tiempo de las políticas educativas chilenas recientes. 37
Ilustración 2. Tabla resumen de participantes y entrevistas 86
Ilustración 3. Categorías de análisis..... 88
Ilustración 4. Matriz de análisis..... 89
Ilustración 5. Modelo tridimensional del Análisis Crítico del Discurso 90
Ilustración 6. Resultados de aprendizaje 2018 del CE según la ACE..... 107
Ilustración 7. Imágenes de la infraestructura del Complejo Educacional de Cerro Navia 109
Ilustración 8. Imágenes del patio de enseñanza media del CE de Cerro Navia..... 109
Ilustración 9. Imágenes del patio de enseñanza básica del CE de Cerro Navia..... 111
Ilustración 10. Resultados de aprendizaje 2018 del LB según la ACE..... 148
Ilustración 11. Imágenes de la infraestructura del Liceo Bicentenario de Cerro Navia..... 152
Ilustración 12. Bus de acercamiento utilizado por el LB 152
Ilustración 13. Lienzo que promociona el programa de Escuelas abiertas en Cerro Navia 153

GLOSARIO

ACD	:	Análisis Crítico del Discurso
ACE	:	Agencia de la Calidad de la Educación
ADP	:	Alta Dirección Pública
CE	:	Complejo Educacional de Cerro Navia
CEPAL	:	Comisión Económica para América Latina
CONFECH	:	Confederación de Estudiantes de Chile
DEP	:	Dirección de Educación Pública
DPD	:	Desarrollo Profesional Docente
EB	:	Enseñanza Básica
EM	:	Enseñanza Media
EMTP	:	Enseñanza Media Técnico Profesional
FONIDE	:	Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
LGE	:	Ley General de Educación
LB	:	Liceo Bicentenario de Excelencia Nacional de Cerro Navia
LOCE	:	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MINEDUC	:	Ministerio de Educación
NEE	:	Necesidades Educativas Especiales
NEP	:	Nueva Educación Pública
OCDE	:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OPECH	:	Observatorio Chileno de Políticas Educativas
PADEM	:	Plan Anual de Educación Municipal
PEI	:	Proyecto Educativo Institucional
PIE	:	Proyecto de Integración Escolar

PIIE	:	Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación
PISA	:	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes
PNUD	:	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
RCE	:	Reglamento de Convivencia Escolar
RE	:	Reglamento interno de Evaluación
SAC	:	Sistema de Aseguramiento de la Calidad
SDPD	:	Sistema de Desarrollo Profesional Docente
SIMCE	:	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
SLEP	:	Servicio Local de Educación Pública
TP	:	Técnico Profesional
UTP	:	Unidad Técnica Pedagógica

Resumen

La presente investigación aborda la política educativa desde una óptica hermenéutica, en donde la política no sólo se entiende como textos y prácticas institucionales, sino también como prácticas discursivas que obedecen a determinados contextos. La política educativa es puesta en acto de manera original y creativa por y en las comunidades escolares, por ello los significados de la política se configuran a partir de los discursos y prácticas cotidianas de actores escolares, quienes la significan y materializan en su propio contexto.

De esta manera, la presente investigación cualitativa con enfoque interpretativo tiene por objetivo: *"comprender los significados de la actual política educacional que construyen las y los sujetos escolares en dos liceos públicos de Cerro Navia, considerando sus discursos y prácticas cotidianas"*. Para ello, se utiliza el método tridimensional del Análisis Crítico del Discurso, que intenta develar las implicaciones ideológicas y sociales de la utilización del lenguaje.

Palabras clave: Política educacional – Sujetos escolares – Comunidad educativa – Cultura escolar

Summary

This research approaches educational policy from a hermeneutic perspective, where politics is understood not only as institutional texts and practices, but also as discursive practices that obey certain contexts. Educational policy is enacted in an original and creative way by and in school communities, therefore the meanings of politics are configured from the daily discourses and practices of school actors, who signify and materialize it in their own context.

In this way, the present qualitative research with an interpretive approach aims to: *"understand the meanings of the current educational policy that school subjects build in two public schools in Cerro Navia, considering their daily speeches and practices"* For this, the three-dimensional method of Critical Discourse Analysis is used, which tries to uncover the ideological and social implications of the use of language.

Key words: Educational policy - School subjects - Educational community - School culture

Introducción

El escenario de política educativa que se define en la década de 1980 se caracteriza por la búsqueda de la eficiencia y la calidad, orientado a la formación de recurso humano que permita aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales (Ball, 1998; Taylor et al., 1997). Hacia fines de los 80 y comienzos de la década del 90, se extendió en América Latina la preocupación por la calidad de la educación junto con la necesidad de impulsar la formación de capital humano para el desarrollo económico y social (Braslavsky, 1999; CEPAL, 1992). La reforma -en muchos casos a través de la sanción e implementación de nuevas leyes generales de educación- fue un fenómeno común en casi todos los países latinoamericanos. Estas reformas se produjeron en el marco de procesos de reestructuración neoliberal del Estado y de la economía, que incluían la apertura al comercio internacional y el fenómeno de la inversión extranjera, con el apoyo de diferentes organismos internacionales (Gorostiaga y Tello, 2011), principalmente del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

El papel de los organismos internacionales de crédito es clave a la hora de conceptuar la forma en que se constituyeron las agendas de políticas de globalización neoliberal (Tello, 2015a). Esto generó una nueva ortodoxia en términos de políticas educativas (Ball, 1998) dado que la modernización de la educación, identificada con la privatización y la disminución en términos de reformulación del rol de los estados, ocupa un lugar central durante este período (Ball, 1998; Lingard, 2000; Miñana Blasco, 2003).

Durante la década de los 90 se desarrollaron en América Latina importantes reformas educacionales dirigidas a mejorar la calidad y equidad de los sistemas educativos de la región. Las principales políticas educativas instrumentadas consistieron en la ampliación de los años de escolaridad obligatoria, la profundización de la descentralización administrativa, la promoción de una mayor autonomía escolar, el establecimiento de sistemas de medición de la calidad (rendimiento académico de las y los estudiantes) y de sistemas de información, la modernización curricular, el desarrollo docente y la focalización en los grupos sociales más postergados (Gajardo & Garchet, 1999; Fischman et al., 2003).

Pese a la importancia de los cambios emprendidos y a los recursos invertidos, los resultados aún están muy lejos de lo esperado. Se registró un aumento en la cobertura de los sistemas educativos, pero no han mejorado los resultados de aprendizaje y persisten, o se han agravado en algunos casos, las desigualdades sociales y regionales (Tenti Fanfani, 2007; Poggi, 2010). Esto, sin duda, ha generado un escepticismo en la población respecto a una posibilidad real de modificar el funcionamiento del sistema educativo (Tedesco, 1995).

Desde principios de la década del 2000 se observan cambios en las orientaciones políticas de algunos de los gobiernos de la región, ciertas políticas parecen reorientarse hacia una regulación más directa por parte de los estados y un discurso que intenta recuperar la educación como un derecho social (Tello, 2015a). Sader (2008) realiza una distinción en tanto continuidades y rupturas del neoliberalismo explicando que los gobiernos progresistas de la región se han valido del Estado para regular la economía, para introducir el crecimiento económico, para desarrollar políticas sociales, entre otras funciones. Mientras que los gobiernos que privilegian el modelo neoliberal continúan disminuyendo el rol del Estado, dejando grandes espacios para el ingreso del mercado.

Respecto al modelo educativo chileno, este se ha constituido sobre los principios ideológicos y económicos del neoliberalismo a partir de las reformas aplicadas en la dictadura militar (Caro, 2011). Esto ha tenido varias consecuencias sobre el sentido del sistema educacional chileno, y ha impactado básicamente en tres aspectos: 1) en la economía política del financiamiento educativo; 2) en las vinculaciones entre educación y trabajo; y, 3) en la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículum, educación superior y formación docente. Existiendo una tendencia al reduccionismo economicista de los objetivos de la educación, así como el fomento de la autonomía escolar, la descentralización y la rendición de cuentas (Cornejo, 2006).

Estas políticas han dado cuenta del desarrollo de un proceso complejo que ha sido denominado “el experimento educativo chileno” (Redondo, 2005), caracterizado por la reducción sistemática de la educación estatal y la implementación de un sistema de subvención a la demanda marcada por la constitución de un sistema educacional integralmente regido por criterios de mercado

(Caro, 2011; OPECH, 2006). Este proceso ha sido guiado por la supremacía constitucional del derecho a la libertad de enseñanza -entendida como libertad para abrir y administrar establecimientos educacionales- por sobre el derecho a la educación como un derecho social. Esta situación ha marcado, en los últimos años, uno de los debates centrales en el proceso de movilización por la educación en Chile.

Uno de los principales esfuerzos por revertir esta situación y fortalecer la educación pública tiene relación con la aprobación de la Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, que pone fin a la municipalización de la educación y traspasa a sus establecimientos educacionales al Estado, a través de Servicios Locales de Educación Pública. Esta Ley se enmarca en una serie de reformas al sistema educacional chileno promovidas por el segundo gobierno de Michelle Bachelet, el cual declaró en su programa de gobierno que:

> *El Estado, a través de la educación pública, desarrollará un rol fundamental en cada nivel educacional. El Estado debe garantizar el ejercicio del derecho a una educación de calidad, fortaleciendo la educación pública, entregando garantías explícitas y exigibles a ciudadanos y ciudadanas* (Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018, 2013, p.16).

Sin embargo, estas iniciativas se han comenzado a implementar gradualmente en el segundo gobierno de Sebastián Piñera (antigua oposición al gobierno de Bachelet), el cual plantea en su programa de gobierno que: *"las reformas recientes han desestabilizado el sistema, dificultando la continuidad de muchos proyectos educativos y la gestión pedagógica y administrativa"* (Programa de Gobierno Sebastián Piñera 2018-2022, s.f., p.75). Situación que ha traído diversas complejidades, entre ellas, la acusación constitucional a la ministra de educación de ese entonces, Marcela Cubillos, por sus presuntas responsabilidades en los problemas de financiamiento y ejecución que ha tenido la implementación de la Ley 21.040, entre otros aspectos.

Tradicionalmente, las políticas educacionales se han relacionado sólo a los textos normativos, y a leyes y prácticas institucionales en el ámbito educativo. En cambio, la presente investigación

intenta ampliar esta mirada, complejizando el concepto de política educativa, el cual adopta diversos significados cuando además son consideradas las prácticas discursivas de las y los sujetos escolares, que se sitúan en un determinado contexto escolar. De este modo, la política educativa es "puesta en acto" de manera original y creativa en los establecimientos educacionales y se configura a partir de los discursos y prácticas cotidianas de estos sujetos, quienes materializan y significan la política desde su propio contexto.

En este sentido, investigar acerca de los significados que le asignan las y los sujetos escolares a la actual política educativa, en contexto y desde sus prácticas cotidianas, resulta valioso si se quiere conocer el real impacto que tienen las reformas en las instituciones escolares. Esto también constituye un importante aporte para el desarrollo de la investigación en este ámbito, ya que tal como señala Espinoza (2014), en Chile se observa un precario desarrollo en el estudio de las políticas educacionales como campo teórico, en donde además se constata que en las investigaciones existentes predominan ampliamente los enfoques cuantitativos, limitando la actividad del análisis de las políticas educativas a la descripción del "statu quo".

Desde esta perspectiva, la presente investigación tiene por objetivo: "*Comprender los significados de la actual política educacional que construyen las y los sujetos escolares en dos liceos públicos de Cerro Navia, considerando sus discursos y prácticas cotidianas*". Para ello, se realizó una investigación cualitativa con enfoque metodológico de carácter interpretativo a través del estudio de casos. Si bien estos establecimientos educacionales pertenecen a un mismo territorio, tienen diferencias significativas en relación con los propósitos establecidos en sus proyectos educativos, en la condición socioeconómica de sus integrantes y en los resultados académicos.

En el *primer capítulo* se plantea el problema, especificando la pregunta y los objetivos de la investigación, y la relevancia del estudio. En el *segundo capítulo*, se presentan los antecedentes empíricos, a partir del desarrollo político – histórico de la política educacional chilena y cómo se ha caracterizado la investigación sobre políticas educacionales en Chile. En el *tercer capítulo*, se presentan los antecedentes teóricos en relación con la evolución del estudio de la política educacional como campo teórico, referencias sobre el concepto de política educativa, sus

discursos y significados. En el *cuarto capítulo*, se explica el procedimiento metodológico que se utiliza en esta investigación, desde el tipo de investigación, las técnicas de producción de datos, los procedimientos de análisis y la descripción de las y los participantes. En el *capítulo cinco*, se presenta el análisis y la discusión de los resultados, utilizando el Método Tridimensional del Análisis Crítico del Discurso propuesto por Norman Fairclough (2009), que plantea analizar el discurso considerando tres niveles: discurso como texto, discurso como práctica discursiva y discurso como práctica social. Finalmente, se presentan las *conclusiones y reflexiones finales* de esta investigación, dando cumplimiento a los objetivos propuestos.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

Existe una creciente preocupación en relación con la implementación de las políticas y sus consecuencias en el quehacer educativo (Spillane et al. 2002; Honig, 2006 y 2004; Ball et al. 2012; Rigby et al. 2016; Coburn, 2016). La evidencia ha mostrado que la implementación de las políticas educativas es un enorme desafío, ya que pocas veces su impacto en la práctica escolar resulta ser lo esperado y, no raramente, incluso avanza en dirección contraria al originalmente diseñado (Spillane et al. 2002; Saetren, 2014; Rigby et al. 2016).

Uno de los principales factores que se indica como determinante respecto a la calidad de la implementación es la coherencia resultante del sistema educativo. En educación, esta coherencia ha sido definida no sólo como una condición para el diseño de las políticas mismas, sino también como un proceso continuo de negociación entre las circunstancias internas de las escuelas y las demandas externas (Fullan, 1994; Honig, 2004).

La coherencia, así, va más allá del alineamiento de políticas o dispositivos regulatorios como textos (legislación u otras prescripciones), estando relacionada también con el discurso y las prácticas escolares, la mentalidad que permea a los líderes, docentes y la comunidad de cada territorio y cada establecimiento educativo (Fullan y Quinn, 2016). Si la política sólo se ve desde una óptica normativa, todos los otros momentos en los procesos de la política, que ocurren en y alrededor de la Escuela, son marginados o no se reconocen como parte de la política (Ball, 2012).

Desde esta perspectiva, la política educativa es un proceso diverso y sujeto a diferentes interpretaciones, ya que la política es puesta en acto de manera original y creativa dentro de las instituciones escolares y las aulas, pero limitada por las posibilidades del discurso. Por lo que la política educativa se entiende como textos y “cosas” (legislación y estrategias nacionales), pero también como procesos discursivos que son construidos complejamente por los distintos actores que integran las comunidades escolares.

Esto evidencia que pasar del diseño a la implementación de políticas es generalmente difícil porque, en última instancia, estas son dependientes del lugar y de los actores que las deban “habitar”. El “ethos” de la política (la racionalidad político-técnica) debe transitar hacia el

“ethos” de la escuela (la racionalidad del saber mutuo, del sentido común). Visto así, si los profesores, estudiantes y familias definen una política como carente de sentido (o lo configuran de modo distinto de los diseñadores), a la larga será inviable (Navarro, 2004): en la escuela cotidiana no bastan los argumentos técnicos ni las razones “país”.

Tras los últimos 40 años de reformas educativas en Chile, se ha instalado un marco regulatorio y un conjunto de políticas educativas que enfatizan principios diversos y siguen motivaciones muchas veces antagónicas: desde la competencia a la colaboración, desde la selección a la inclusión, y desde la imposición de apoyo externo a la creación de capacidades internas. Aunque esta incoherencia del sistema debería disminuir con las últimas reformas implementadas, principalmente con la Ley de Inclusión y la Ley de Nueva Educación Pública. La implementación de esas reformas es un punto clave. Asimismo, la interacción de estas leyes con un financiamiento a la demanda y un sistema de *accountability* externo altamente demandante, es ciertamente un desafío que se mantiene (Aziz, 2018).

¿Cómo los actores escolares interpretan e implementan dichas políticas educativas y sus demandas?, es un tema a ser profundizado en Chile. Con relación a las contradicciones de las políticas, Acuña et al. (2014) enfatiza, por ejemplo, que la inclusión educativa, como principio y derecho, es estimulada y dificultada a la vez por el sistema, dada las diferencias de incentivos desde el sistema de financiamiento, por un lado, y de *accountability* por otro. Ahumada (2010), a su vez, indica que las políticas educativas aumentan los mecanismos de control y rendición externa, y paralelamente, alientan la autonomía de los establecimientos educativos. Además, mientras los convenios de desempeño que firman los directores relevan la responsabilidad individual, otros mandatos, como el de la Ley SEP, potencian la posibilidad de instaurar una cultura de colaboración que promueva un liderazgo distribuido. Asimismo, en Weinstein et al. (2010) se señala que, por un lado, se enfatiza la importancia del mejoramiento continuo, pero por otro, la evaluación se centra más en resultados puntuales, típicamente definidos en instancias externas a la escuela.

En muchos sentidos, por tanto, se percibe una tensión que se debe principalmente a la falta de coherencia del sistema y sus políticas educativas, y a la superposición de contradictorios esquemas de presión y apoyo a los actores escolares. Como oportunamente señalan Munby y

Fullan (2016), este tipo de lucha entre los discursos y las políticas a nivel nacional en una vereda, y las acciones u omisiones de las escuelas, en la vereda contraria, resulta en un tipo de fricción que de cierto modo produce calor, pero no da luz, ya que sus resultados, o las palancas que mueve, no son suficientes como para producir un cambio sistémico.

En Chile, en general, se ha privilegiado un diseño estandarizado y rígido que se impone a los establecimientos y no recoge sus problemas específicos; en otras palabras, un diseño que llega con recursos y acciones a las unidades educativas, pero que no las visualiza como organización y de modo sistémico o integrado, sino por parcialidades. Esta estandarización no deja espacio a la particularidad de situaciones y dificulta que directivos y docentes, disientan, negocien, signifiquen el apoyo y en este proceso hagan suyo el cambio que se busca relacionándolo con su trabajo concreto en la escuela (Raczynski y Muñoz, 2007).

Sin duda, esto genera el surgimiento de resistencias al cambio por parte de las y los sujetos escolares. Desde esta perspectiva, la resistencia no se explica solo por la ausencia de voluntad al cambio, una obcecación gremial o un error táctico (comunicacional) de las reformas. Es explicada más bien, como parte constitutiva del proceso de reforma educativa, que envuelve excluyendo sujetos, historias, prácticas, experiencias y saberes que históricamente se han construido (Puiggrós 1996). El éxito de las políticas educativas va a depender entonces, de los significados y de las prácticas de quienes estén implicados en su implementación (Fullan, 2002; Sacristán, 1992).

1.1 Pregunta de Investigación.

¿Cuáles son y cómo se configuran los significados de la actual política educativa que construyen las y los sujetos escolares, a través de sus discursos y prácticas cotidianas, en dos liceos públicos de Cerro Navia?

1.2 Objetivos de investigación.

Objetivo General

Comprender los significados de la actual política educacional que construyen las y los sujetos escolares en dos liceos públicos de Cerro Navia, considerando sus discursos y prácticas cotidianas.

Objetivos Específicos

1. Analizar el contexto socio-histórico de los liceos públicos.
2. Analizar las prácticas cotidianas de cada comunidad escolar.
3. Acopiar y analizar los discursos de los sujetos escolares.
4. Interpretar los significados de la política educacional en cada contexto escolar.

1.3 Relevancia de la Investigación.

La presente investigación constituye un aporte para el desarrollo del estudio de las políticas educativas en Chile, ya que se requiere contar con un monitoreo y seguimiento más preciso y certero sobre la "puesta en acto" de la política en las instituciones escolares. Esto, requiere darles una mayor importancia a las voces de las y los sujetos escolares respecto a cómo implementan la política educativa en la práctica y cómo ejercen el poder de decisión al materializar dicha política.

De esta manera, la investigación es relevante y se justifica en los siguientes aspectos:

1. *Desde la perspectiva del estudio de las políticas educativas como campo teórico, en donde se propone reconfigurar el concepto de política educativa.* Esto significa entender la política educativa no sólo como prácticas institucionales y textos de la política (leyes, normativas, reglamentos, u otros), sino también como prácticas discursivas que responden a determinados contextos.

2. *Desde la perspectiva del impacto que tienen las políticas educativas en las comunidades escolares y cómo estas experiencias retroalimentan la política pública.* La política es ajustada y materializada en el contexto de la Escuela, por lo que cada comunidad interpreta la política educativa de manera distinta, según sus propias experiencias y creencias. El éxito (o no) de las políticas educacionales depende de los significados y de las prácticas de quienes están implicados en su implementación (Fullan, 2002; Sacristán, 1992). De esta manera, cuando se materializa la política en la práctica puede tomar rumbos inesperados; los efectos en la vida cotidiana de las escuelas pueden ser muy desiguales. Conocer esto a tiempo, es fundamental para retroalimentar la política pública en educación.

Capítulo II. Antecedentes Políticos e Históricos.

El presente capítulo muestra los principales antecedentes empíricos que sustentan esta investigación, a través del desarrollo de un relato político – histórico de la política educacional en Chile, desde el siglo XX a la actualidad; y cómo se ha caracterizado la investigación sobre políticas educativas en el país.

2.1 El sistema educacional chileno: propósitos, complejidades y valoración social.

El informe nacional "Revisión de Políticas educativas en Chile" del Centro de Estudios del MINEDUC (2017), señala que nuestro actual sistema educacional se estructura en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior. La educación escolar (que comprende los niveles de básica y media) considera tres modalidades: educación regular, educación especial y educación para adultos. Por su parte, dentro de la educación regular existen tres formaciones diferenciadas: humanista-científico, técnico-profesional y artístico. El sistema educacional es regulado por la Constitución Política de la República de Chile de 1980 y la Ley General de Educación (LGE) de 2009. Estas dos normativas definen los principios y fines de la educación parvularia, escolar y superior; los derechos y deberes de los integrantes del sistema escolar (incluyendo el rol del Estado); los niveles y modalidades educativas existentes en el sistema; los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos que imparten educación parvularia, escolar o superior; y el marco institucional que permite velar por un sistema educativo equitativo y de calidad.

El Ministerio de Educación es la Secretaría de Estado responsable de fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles y sus modalidades, propendiendo asegurar la calidad y la equidad del sistema educativo. Sus principales responsabilidades son proponer y evaluar políticas y actividades educacionales y gestionar sus recursos; elaborar las bases curriculares y los estándares de aprendizaje; diseñar políticas que beneficien a los docentes, a los estudiantes y a todo el sistema educativo y al país; y otorgar reconocimiento oficial a los establecimientos educacionales cuando corresponda, entre otras (Ley Nº 18.956, 1990).

Por su parte, la Ley N° 20.370 (2009), o también llamada LGE, establece en su artículo 4° que *"la educación es un derecho de todas las personas"* (p.9) y esta educación corresponde al

proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida que busca alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas; proceso que debe estar enmarcado en el respeto a los derechos humanos, a las libertades fundamentales, a la multiculturalidad, a la paz, capacitando a las personas para convivir en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa y, además, para trabajar y contribuir al desarrollo del país. Asimismo, esta ley se inspira en los principios de universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad.

Pero también la LGE (2009) establece en su artículo 3° que:

> *El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza* (p.2).

De esta manera, el derecho a la educación se reduce al derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, sin otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. Esto está establecido en la Constitución Política de la República de Chile de 1980.

Asimismo, la Constitución del 80 establece que les corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; reduciendo el rol del Estado, ya que a éste sólo le corresponde el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. De esta manera, la educación y la libertad de enseñanza son derechos complementarios que se encuentran garantizados en la actual Constitución, considerando los siguientes aspectos fundamentales:

1) La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida, en ella los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos;
2) Por su parte, la libertad de enseñanza incluye: a) El derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales; y, b) El derecho de los padres a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.

Estos principios se fundamentan en una supuesta aceptación de la diversidad en la sociedad. Esta diversidad se expresa en Chile en la existencia de distintos proyectos educativos y en el respeto a las diferencias que debe existir al interior de cada establecimiento educacional.

La Constitución del 80 contiene principios y normas que favorecen el desarrollo y privilegio de la actividad privada por sobre la actividad estatal, debilitando y limitando extremadamente las acciones del Estado y la participación ciudadana en general, lo cual se evidencia principalmente en el principio de subsidiaridad, que da preferencia a la iniciativa privada frente a la estatal.

Hasta 1980, el modelo que primaba era el de Estado docente, con una educación pública muy fuerte y centralizada en el Ministerio de Educación (un 80% de la matrícula era pública). Después, con la Constitución del 80, hubo un giro hacia el Estado subsidiario lo que implicó un cambio en el sistema de financiamiento de la educación desde un modelo basado en la oferta a uno basado en la demanda (o *voucher*) que, a su vez, incentiva la fuerte entrada del sector privado; la municipalización de los establecimientos educacionales que antes pertenecían al Ministerio de Educación y el traspaso de los docentes, de funcionarios públicos a funcionarios municipales (Cox, 2003; Oliva, 2008).

Esto ha impulsado a los establecimientos educacionales a competir entre sí por la matrícula de los estudiantes, incentivando prácticas como la selección de alumnos y la segregación espacial y educacional, lo que aumenta la inequidad del sistema. El sistema chileno continúa funcionando fundamentalmente bajo el principio de Estado subsidiario, pero con ciertas modificaciones en relación al modelo original, incorporadas a partir de las últimas legislaciones. La Ley General de Educación y la Ley de Aseguramiento de Calidad han consolidado un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, que tiene una concepción de calidad asociada al cumplimiento de estándares y que contempla mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias (MINEDUC, 2017).

Adicionalmente, el informe “Todos al aula” (2018) señala que el sistema educativo no está cumpliendo su objetivo y que la política pública no está asegurando que el sistema actúe como tal. Las causas que lo explican son múltiples y van desde la falta de armonía y coherencia legal en las normas que rigen al sistema, hasta la desarticulación interna de sus partes y de éstas con instituciones externas.

Por un lado, el marco legal ha ido generando en escuelas y jardines infantiles una sobrecarga administrativa que deben asumir no sólo los sostenedores, equipos directivos o personal administrativo a cargo de estos temas, sino también a los mismos profesores. Al 2018, la normativa que los regula incluye 18 cuerpos legales, 7 decretos con fuerza de ley, 60 decretos y reglamentos y 4 circulares distintas que dan origen a aproximadamente 2.300 obligaciones que deben ser fiscalizadas por la Superintendencia de Educación, institución que por ley tiene la facultad de aplicar e interpretar administrativamente cada una de esas obligaciones.

Por otra parte, los distintos actores de la comunidad educativa interactúan diariamente con un conjunto desarticulado de instituciones, entidades y organizaciones que requieren de ellos, listados interminables de planes, manuales, medios de verificación y oficios, burocratizando a extremos insospechados los procesos de mejora educativa, la administración interna y los mecanismos de aseguramiento de la calidad. La opinión de que hay una desarticulación de la triada de instituciones constitutivas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (MINEDUC, Superintendencia de Educación, Agencia de la Calidad de la Educación), es ampliamente compartida. De este modo, el sistema de apoyo establecido en la ley SAC ha dado origen a situaciones de intervención que llegan a resultar contraproducentes con los objetivos que la misma ley procura.

De manera adicional a las instituciones estatales directamente relacionadas con la función educativa, existen otras instituciones: Departamentos de Obras Municipales, Servicio de Impuestos Internos, Contraloría General de la República, Dirección del Trabajo y otras, que demandan exigencias establecidas en la normativa y ocupan mucho tiempo de sostenedores y directores para responder a ellas.

El resultado de todo lo anterior es, para muchas comunidades educativas, un aumento en los niveles de incertidumbre asociados al cumplimiento de la normativa educativa, que -en la práctica- obstaculiza la planificación y gestión adecuada de sus proyectos educativos, produciéndose, además, una importante subutilización y sub ejecución de recursos. Con este marco, las unidades educativas funcionan y conviven diariamente.

Actualmente, para la sociedad civil chilena la educación tiene una gran importancia. Dicha relevancia está muy relacionada con los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011. El

2011, los movimientos estudiantiles tomaron más fuerza sumándose además de los estudiantes secundarios y universitarios, parte importante de la ciudadanía, quienes manifestaron su descontento por la calidad y equidad de la educación y, sobre todo, por el lucro como incentivo a la provisión de la educación. En ese entonces, se planteó:

> *…la necesidad urgente de recuperar la educación como un derecho social y humano universal, que debe ser garantizado por la Constitución Política de Chile, y que esté estructurado sobre la base de un nuevo Sistema Nacional de Educación Pública, gratuita, democrática y de calidad, organizado y financiado por el Estado en todos sus niveles* (Bases para un acuerdo social por la educación chilena, 2011, p.1).

Estas demandas incluían que los establecimientos educacionales dependieran del Estado y no de las municipalidades; eliminar el sistema de *vouchers*; y terminar con las actividades lucrativas de las escuelas que reciben fondos del Estado (Venegas, 2013). Asimismo, se exigía gratuidad, mayor presencia estatal en la educación superior y más regulación para evitar mecanismos de lucro por parte de las universidades.

Las movilizaciones fueron relevantes para definir el involucramiento de la ciudadanía en la discusión respecto de la educación y su importancia. En efecto, en los últimos años la sociedad ha vivido un proceso de politización tal que se ponen en tela de juicio temas que antes se daban por sentados y que se consideraban inamovibles (PNUD, 2015). Este proceso de cuestionamiento obliga a los actores a repensar el sistema educativo (MINEDUC, 2017).

2.2 Desarrollo histórico de la política educacional en Chile.

En Chile, la historia reciente se ha visto influenciada, en todos sus aspectos, por dos fuerzas en permanente tensión: por un lado, el deseo de continuar con las políticas heredadas de la dictadura y, por otro, la urgente necesidad de generar cambios que permitan mejores condiciones de vida para sus habitantes. Desde el punto de vista de las políticas educacionales se ha evidenciado una permanente tensión entre la continuidad de un modelo neoliberal aplicado a la educación y las crecientes demandas sociales por un sistema de educación pública que potencie la calidad y la equidad, independiente de las condiciones socioeconómicas en la cual se desarrolle (Valenzuela, Laberrera y Rodríguez, 2008).

Por lo que el sistema escolar chileno es el resultado de las diferentes políticas públicas sobre educación emprendidas por el Estado en la historia reciente. Esto constituye el marco jurídico, político y económico que rige al proceso formal de enseñanza. Tradicionalmente el Estado era capaz de solventar una educación pública de calidad a la cual podían acceder todos, incluso algunos sectores de la elite nacional laicas que veían en el Estado Docente una alternativa educativa orientada al desarrollo del país y sus ciudadanos, bajo un modelo de desarrollo en el cual se entendía el rol de la educación como central, no sólo en términos culturales y sociales, sino que además como formación de recursos humanos para el desarrollo de la economía. Así, se avanzó en la masificación del sistema, en la educación secundaria, reforzando la educación superior y creando la educación preescolar. De este modo, el Estado fue desarrollando una educación cuantitativa y cualitativamente distinta, en la perspectiva de afianzar la democratización efectiva de la sociedad. Esto permitía que la Educación privada se circunscribiera a formar sólo a elites económicas, religiosas y/o culturales que buscaban formar a sus pares dentro de un marco educativo específico y voluntario (OPECH, 2006).

A comienzos de la década del 60, pese a un crecimiento sostenido de la población escolar, se visualizaban problemas de carácter estructural: la dificultad de acceso del nivel primario al secundario y superior, y la aplicación de programas educacionales desvinculados de la realidad nacional. Con la reforma educacional de 1965 la educación técnico-profesional pasa a ser definitivamente post primaria, formando parte de la educación media. La educación básica se alargó a 8 años y la media se redujo a 4 años, en dos modalidades, científico-humanista y técnico-profesional, agrupando bajo este alero a todas las instituciones educativas vocacionales que existían a la fecha. Se las definió como una alternativa de orientación a la vida del trabajo, aunque legalmente abierta a la continuidad de estudios superiores, se fijaron las especialidades que se ofrecerían (industrial, comercial, minera, agrícola y técnica femenina) y un plan de estudios nacional para cada una de éstas (Castro y Orellana, 2010).

Durante la década del 70, con la dictadura militar, se produce un giro en los proyectos económicos dejando de lado la estrategia desarrollista de integración hacia adentro articulada desde el Estado, para pasar a otra estrategia de integración hacia fuera sustentada en el libremercadismo articulado por el mercado; lo que corresponde a la implementación de un plan

de carácter neoliberal que echara por la borda ciertos proyectos de promoción social, como la Reforma Agraria y la Reforma Educacional, fomentadas por los gobiernos de la década de 1960 en Chile (Sepúlveda, 2004).

A finales de la década de los setenta, el rol del Estado en educación sufre una radical transformación; lo que se consolida con la Constitución de 1980, que definitivamente cambia el rol del Estado en educación, de garante a subsidiario, se refuerza a través de la dictación de la LOCE[1], en 1990. Se instaura el mercado como principio regulador de la educación chilena a comienzos de 1979 en la "Directiva presidencial sobre educación nacional"[2], en donde se notificaron dos cosas: a) La responsabilidad del Estado en educación se concentrará en la educación básica, vale decir en un mínimo de educación que se asegure a todos; b) Donde termina esa responsabilidad estatal, empieza a operar el mercado: la educación media y superior deberán ser provistas por la iniciativa privada y el acceso a ellas supondrá pago.

Estos anuncios se concretaron en dos políticas principales: la descentralización de la educación pública y la instauración de la subvención por alumno asistente a cada escuela, como forma de financiamiento de la educación gratuita. La descentralización consistió en el traspaso de la administración de los establecimientos de propiedad del Estado a los municipios y a entidades educacionales privadas, reconocidas como cooperadoras de la función educacional del Estado. El nuevo sistema de financiamiento, deja de costear la oferta del servicio educativo y en su reemplazo entrega a las escuelas un aporte -la subvención escolar- por cada alumno efectivamente asistente a la escuela; deja también de hacer diferencia entre el financiamiento de las escuelas públicas, que ahora serán administradas por los municipios, y el financiamiento de las escuelas creadas por privados (Corvalán y García Huidobro, 2015).

Durante la dictadura militar, la EMTP enfrentó su primera transformación, al entregársele una amplia libertad a los establecimientos para definir las especialidades que ofrecerían y sus respectivos planes y programas de estudio, utilizando, como base del diseño curricular el análisis de las tareas observadas en puestos de trabajo dentro de las empresas ubicadas en el entorno del

[1] Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.892. Fue promulgada el día antes de asumir Patricio Aylwin (10 de marzo 1990), por lo que es considerada como un "amarre" por parte de la dictadura, de su sistema educativo.
[2] Documento promulgado por Augusto Pinochet, en marzo de 1979.

establecimiento, poniendo énfasis en que éstos se ajustaran a sus demandas y necesidades. Sin embargo, el hecho más sorprendente y relevante que surge en la década de los 80 fue el incremento de la matrícula en la EMTP, la que pasó de un 29% del alumnado de enseñanza media en 1981 a un 36% en 1990, aumento que se mantuvo hasta 1998 estabilizándose en alrededor del 40% (Castro y Orellana, 2010).

En palabras de la OCDE (2004), a comienzos de la década de los 80, en el contexto del régimen dictatorial, Chile fue escenario de un experimento educativo radical. Este consistió en la aplicación de principios neoliberales básicos a las políticas educacionales. Entre otras cosas este experimento contempló la aplicación de un sistema generalizado de subsidios estatales portables para los alumnos del sistema escolar, independientemente de si ellos asistían a establecimientos de administración pública o privada; la promoción de mecanismos de competencia de tipo mercado entre las instituciones escolares; el traspaso de recursos y potestades desde el Estado a organismos privados de administración educacional; y el desmantelamiento de los sistemas de supervisión estatales.

En síntesis, este particular modelo educativo se sustentó sobre dos grandes pilares estructurales: una transformación radical de las formas de financiamiento de los establecimientos educacionales (a través de *vouchers* o subsidios portables a los alumnos) y un nuevo modelo de gestión del sistema educativo conocido como municipalización. Estas transformaciones estructurales al sistema educativo modificaron la lógica del sistema y el sentido de la educación. Por lo que, hasta el día de hoy, la Educación Pública se considera, por orientación constitucional y por el modo de funcionamiento del sistema educacional, en su sentido estricto (educación municipal) y en un sentido amplio al conjunto de la educación financiada por el Estado (municipal y particular subvencionada).

Hacia finales de la década de los 80, y en vísperas de la llamada transición política a la democracia, los resultados de este experimento estaban a la vista: pauperización del trabajo docente, disminución del gasto público en educación, inequidad en los resultados educativos, crisis de la educación pública y, en términos más amplios, un proceso generalizado de pérdida

de fe y sentido por partes de los actores educativos en el sistema escolar (Briones *et al.*, 1990; González Brito, 1997; Edwards *et al.*, 1993).

Los profesores fueron el gremio más afectado por la dictadura. Junto con la disolución del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE)[3], se reprime y persigue a sus dirigentes, y se termina con todas las regulaciones que hasta la fecha habían tenido como funcionarios públicos, deteriorándose sus condiciones de trabajo y terminándose con la estabilidad laboral.

En 1974 la dictadura funda una nueva organización para el magisterio, el Colegio de Profesores de Chile, imponiendo la colegiatura obligatoria y traspasándole todos los bienes que habían pertenecido al SUTE. Esta organización fue tutelada por el régimen militar, lo que apoyó todas las transformaciones políticas y educacionales de los 80. Paralelamente, se constituyen diversas organizaciones de maestros, los cuales sostienen la defensa de la educación pública y de la profesión docente. En 1981 estas distintas organizaciones magisteriales de base se articularon a nivel nacional y constituyeron legalmente la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH), la cual se transformó en el canal de expresión, resistencia y crítica a las políticas privatizadoras, e impulsó el retorno a la democracia en el país.

Derivado de presiones internas al Colegio de Profesores y de la AGECH, se logran elecciones representativas en el Colegio en 1985. Recogiendo la experiencia histórica, en pro de la unidad y del fortalecimiento del magisterio, la AGECH resuelve, democráticamente, su disolución. A partir de dicha decisión, el Colegio de Profesores es la organización única de carácter nacional del profesorado chileno, con representación amplia de los diversos sectores políticos e ideológicos del país; lo que no impidió que el Colegio realizara no sólo un trabajo reivindicativo, sino que también, levantara las banderas de la AGECH de resistencia al modelo y de lucha por la democracia (Assaél & Inzunza, 2007).

En lo que se refiere a las organizaciones estudiantiles, fueron prohibidas y disueltas todas las Federaciones de Estudiantes de enseñanza secundaria y en las Universidades, con excepción de

[3] Fue creado durante el gobierno de Salvador Allende (1970) y tuvieron cabida todas las entidades que reunían a las diferentes instancias gremiales de sectores de trabajadores relacionados con el mundo de la educación.

la Universidad Católica, cuya Federación estaba ya desde antes bajo control del movimiento gremialista[4]. Estas prohibiciones afectaron también a los Centros de Alumnos de todas las instituciones educacionales, a los que se les impidió toda participación en actividades políticas, religiosas, o conectadas con la administración de los establecimientos y cuyos dirigentes dejaron de ser elegidos, para pasar a ser designados por las autoridades. Medidas coercitivas similares afectaron incluso a los Centros de Padres y Apoderados de Escuelas y Liceos (PIIE, 1984).

A comienzos de la década de los 90, en el marco de los gobiernos civiles y de la transición democrática, Chile fue escenario de un segundo experimento educativo. Se trató de corregir los efectos nocivos de las "recetas" neoliberales de tipo mercado y competencia a través de la acción de un Estado jibarizado que se autodefinió, ya no como docente o subsidiario, sino como "promotor" de políticas de calidad y equidad. Este gigantesco esfuerzo se realizó sin tocar los pilares esenciales del sistema escolar, ya sea por opción o por las limitaciones de una legislación educativa impuesta con rango constitucional (Cornejo, 2006).

Los grandes propósitos de la reforma educativa de los años 90 fueron la mejora de la calidad y la equidad de los aprendizajes (MINEDUC, 1998). Para ello se apuntó hacia cinco grandes líneas (García Huidobro, 2000; MINEDUC, 1998).

1) Aumento del gasto público en educación: éste se triplicó desde 1990 al 2000 alcanzando 3.000 millones de dólares (Cox, 2004). Vale la pena consignar que un alto porcentaje de este gasto público se transfiere al sector privado vía subvenciones e inversiones en infraestructura.
2) Reforma Curricular: en la década de los 90 se renovaron los planes y programas correspondientes a todos los niveles de enseñanza básica y media del país.
3) Mejoramiento de la Profesión docente: promulgación del estatuto docente que regula la carrera profesional y el marco laboral para los profesores del sector municipal (incluida la renta mínima nacional). Estableciendo incentivos y programas de perfeccionamiento para profesores, así como también, estableciendo el derecho de los profesores a ser

[4] Movimiento político universitario que tiene como fundamento doctrinario el gremialismo. Fue creado en 1967 por Jaime Guzmán.

consultados en los procesos de proposición de políticas educacionales en los distintos niveles del sistema[5].

4) Jornada escolar completa diurna: lo que significó la construcción de una enorme cantidad de edificios nuevos para las escuelas y un incremento en las horas de escolaridad al año.
5) Articulación de programas en torno al mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación: Implementación de Programas nacionales y focalizados que apuntaban hacia la mejora de los aprendizajes y la equidad de la educación, como el programa de Escuelas Focalizadas (P-900), que trabajaba con el 10% de las escuelas con más bajo rendimiento del país, el programa piloto de escuelas rurales, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE) aplicado inicialmente a la enseñanza básica y luego a la enseñanza media.

Este conjunto de innegables inflexiones, se hicieron siempre dentro del marco institucional heredado por la dictadura militar, consolidando por ende el mercado educativo bajo la lógica de lo que Garretón (2012) denominó neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Se mantuvo el financiamiento vía subvención por asistencia promedio por alumno y la entrega de recursos fiscales a sostenedores particulares subvencionados, que lucran con los recursos públicos, sin mecanismos de control. A ello se sumó la Ley de Financiamiento Compartido, promulgada en el primer gobierno de la Concertación, que permitió tanto a los establecimientos particulares subvencionados como a los municipales, cobrar legalmente a los apoderados una suma de dinero. Consecuencia de esto, es que se generó una competencia por lograr un mayor estatus entre las familias y los alumnos –expresado en el monto del pago que cada familia tenía que realizar–. Competencia que arroja como resultado, además, el menosprecio a quienes pagan menos o no pagan. Se introduce así, al mundo de la educación, con más fuerza, la lógica de consumo y prejuicios de clase (Assaél & Inzunza, 2007).

[5] Estatuto Docente. Párrafo III Artículo 14

Hacia la segunda mitad de los años noventa, se observa una fuerte legitimación de los elementos de medición educacional, en particular del SIMCE[6], que influyen no sólo en la gestión de las políticas educativas sino también en la introducción de un nuevo léxico para referirse al sistema educativo y, por tanto, impactan también en la narrativa del sector. Es este indicador, además, el que a comienzos de los noventa permite diagnosticar la profunda inequidad educacional y la baja calidad de los aprendizajes de los escolares chilenos (Comisión para el Desarrollo y Uso del SIMCE, 2003).

Probablemente sea el SIMCE el elemento que reúne más fehacientemente el encuentro entre las producciones de las narrativas educacionales. En efecto, el SIMCE tiene al menos tres interpretaciones: i) desde un discurso educacional plenamente anclado en el decenio de 1980, el SIMCE puede ser entendido como información al consumidor de educación a efecto que tome las correctas decisiones en el mercado educacional (como la "semaforización" de la educación[7]); ii) en contrapartida desde un discurso propio de los años noventa, el SIMCE es visto principalmente como un recurso orientador de políticas y por tanto como un instrumento que orienta y responsabiliza al Estado, al menos parcialmente, por los niveles de calidad y equidad imperante en el sistema educacional; iii) desde un punto de vista intermedio entre las dos primeras interpretaciones, el SIMCE es visto como información para el mejoramiento de los establecimientos, es decir, una suerte de apelación a un proceso de tipo comunitario-institucional en el que la unidad educativa puede observarse diacrónicamente y proponer soluciones a sus áreas deficitarias siendo estas últimas apoyadas por el nivel local o nacional (Bellei, 2002). Esto muestra que calidad se entiende desde una política fiscalizadora y que somete a las comunidades educativas.

[6] SIMCE es el *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* del Ministerio de Educación de Chile, con su creación en 1988 se instaló en el sistema educativo del país una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante a los distintos actores del sistema educativo.

[7] Iniciativa implementada durante el primer gobierno de Sebastián Piñera, que pretendía decidió informar a los padres y apoderados sobre el desempeño de los colegios de su entorno comunal, a través de un mapa de la educación que clasificaba a los colegios en buenos, regulares y malos según el puntaje obtenido en la prueba SIMCE (los buenos tienen color verde, los regulares amarillo y los malos color rojo).

A partir del año 2000, desde la constatación del estancamiento de los resultados educativos –medidos por el SIMCE y la PSU[8] –, el Ministerio de Educación comenzó una nueva fase de la reforma educativa, impulsando nuevas medidas con el propósito de enfrentar los serios problemas de inequidad que no se logran resolver. Por una parte, dicta la Ley de Obligatoriedad Escolar de 12 años, como una manera de abordar los graves problemas de deserción e inequidad en la educación media. Por otra parte, promueve la implementación de una serie de programas que se han enfocado en la gestión interna de las escuelas, abordando cuatro ámbitos de gestión: directiva, pedagógica, de la convivencia, y de recursos (Assaél & Inzunza, 2007).

En esa misma década, el sistema educativo chileno enfrentó fuertes cuestionamientos sobre su inequidad. Por un lado, los resultados del estudio PISA, en el marco de la incorporación de Chile en los sistemas de evaluación estandarizada de la OCDE, evidenciaron preocupantes brechas en el desempeño académico de los estudiantes de distinto nivel socioeconómico (Cox, 2003). Esto evidencia una lógica mercantilista y tecnócrata.

En resumen, podemos señalar que en el siglo XX y comienzos del XXI nos han hecho transitar[9]:

- Del Estado Docente al Estado Subsidiario y de Reparación o el regreso a la privatización "originaria" de la educación –tal como era en el siglo XIX–, situándose nuevamente la libertad de enseñanza sobre el derecho a la educación. Es ilustrativo el camino que recorre el Ministerio de Instrucción Pública que pasa a ser el "de Educación Pública", y que termina denominándose "de Educación" a secas.
- De políticas educativas universales a la discriminación positiva, estableciendo mecanismos de control y evaluación que permitan clasificar a los potenciales beneficiarios. Asimismo, se abandona la experimentación en educación y su visión educativa de conjunto, para dar lugar a programas pilotos temáticos que parcelan la vida escolar.

[8] La PSU es la Prueba de Selección Universitaria, un test estandarizado que se realiza en Chile desde el año 2003 para el proceso de selección de los estudiantes a la educación universitaria. Esta prueba es preparada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile, y es utilizada por las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Reemplazó al antiguo sistema denominado Prueba de Actitud Académica (PAA) que estuvo vigentes desde 1966 al 2002.

[9] En "La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile". OPECH, 2009.

- De la influencia de las misiones pedagógicas de Estados Unidos a los marcos de desarrollo económico y social impulsados por la CEPA, y hoy por el Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial.
- Del financiamiento por presupuesto a la subvención por alumno (voucher), mecanismo esencial asociado a la privatización de la educación.
- Del aumento de la cobertura, hecho asociado a una primera noción de democratización educativa, a la demanda por calidad, entendida como el derecho a recibir una educación que permita desarrollar el potencial de todos los habitantes de la nación.

Con la llegada del siglo XXI se puso en jaque el modelo de regulación de la educación que ha imperado en Chile en los últimos años, el que se contrapone con la nueva concepción que emerge. Esta nueva concepción se expresa fundamentalmente en el modo de concebir el derecho a la educación y, consecuentemente, en la responsabilidad estatal frente a la provisión de educación (Corvalán y García Huidobro, 2015).

De este modo, el 2006 surge el movimiento estudiantil secundario que criticó los elementos centrales y los efectos nocivos de las políticas neoliberales aplicadas en educación. Este movimiento no sólo puso en la palestra nacional el tema de la desigualdad educativa en relación a las condiciones y oportunidades de aprendizaje en la educación pública, sino que también estableció un antagonismo político frente a la orientación de las políticas educativas de la post-dictadura (Domedel & Peña y Lillo, 2008).

Este movimiento instaló al menos tres temáticas en la conversación nacional sobre educación: 1) lo inaceptable de la desigualdad educacional persistente en el país después de una década y media de implementación de estrategias de solución a tal problema; 2) el fin del carácter lucrativo de instituciones educativas financiadas con recursos estatales; y, 3) una mayor injerencia y responsabilidad del Estado por la gestión y los recursos educacionales (Corvalán, 2013).

De cara a las movilizaciones estudiantiles, la Presidenta en ese entonces Michelle Bachelet constituyó un Consejo Asesor Presidencial por la Calidad de la Educación en cuyo seno se oyó

posiciones enfrentadas en torno a la relación mercado-educación. En abril del 2007 el Gobierno envía un proyecto para reemplazar a la LOCE, pero la iniciativa no prosperó, ya que no logró la aceptación de la oposición cuyos votos se requerían para aprobarlo. Finalmente, en agosto del 2009 fue aprobada la nueva Ley General de Educación, convenida con los partidos de derecha, que reemplaza a la antigua LOCE, pero que no incorpora las reivindicaciones estudiantiles.

No obstante, la LGE plantea un aspecto relevante que tiene relación con que los establecimientos educacionales deben promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento. Dicha ley señala que el Consejo Escolar tiene como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que están dentro de la esfera de sus competencias. El Consejo Escolar tiene carácter informativo, consultivo y propositivo, salvo que el sostenedor decida darle carácter resolutivo.

Con la promulgación de la LGE el 2009 que deroga la LOCE y de la Ley 20.529 del 2011, se creó una nueva institucionalidad en la educación chilena denominada Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), conformada por 4 organismos: Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación, Superintendencia de Educación, encargada de la fiscalización de recursos financieros y requisitos de operación, y la Agencia Nacional de Calidad de la Educación, encargada de evaluar, orientar e informar al sistema educativo y a la comunidad, en pos de una mejor calidad.

El SAC se centra en 4 componentes clave: 1) una nueva institucionalidad educativa; 2) un curriculum basado en estándares; 3) medición de la calidad de los aprendizajes por medio de exámenes nacionales estandarizados (SIMCE); y 4) un sistema de administración basado en el modelo de rendición de cuentas o accountability (Bellei, 2015; Bellei, Contreras, & Valenzuela, 2010; Carrasco et al., 2015; Martinic & Elacqua, 2010). Con esta nueva institucionalidad se consolida el proyecto político neoliberal gestado durante la dictadura militar, cuyo principal eje de organización, fue el desbaratamiento del aparato estatal, en este caso minimizar al máximo el poder representado por el Estado a través del Ministerio de Educación; y comienzan a

aparecer conceptos como desempeño, rendición de cuentas, autonomía y mejora continua, que son cada vez más relevantes para los distintos actores educativos.

Nuevamente, en rechazo a esta concepción de educación, surge a comienzos del 2011 –a inicios del primer gobierno de Sebastián Piñera– un activo movimiento estudiantil universitario, liderado esta vez por la CONFECH, cuyas manifestaciones tuvieron un alto nivel de apoyo y participación de la ciudadanía. Al explicitar sus demandas reivindican la educación pública y rechazan la educación de mercado: a) Fortalecimiento de la educación pública, poniendo fin a la municipalización, dando un trato preferente a las universidades estatales y creando instancias de formación técnica superior estatales; b) Rechazo al lucro en la educación; c) Gratuidad universal de la educación no sólo del nivel escolar que implica el fin del financiamiento compartido, sino también gratuidad en la educación superior. En la práctica, esto ha beneficiado a las universidades privadas en desmedro de las universidades estatales.

Todas estas demandas constituyen un claro rechazo al modo en como se venía concibiendo la educación desde los 80. Rechazo, por una parte, a la mercantilización de la educación, que la considera preponderantemente como un bien privado y no como un bien público; rechazo también a una mirada restrictiva del derecho a la educación, que compromete al Estado a asegurar mínimos, por sobre los cuales cada quien debe procurársela por sus medios (Corvalán y García Huidobro, 2015).

En el marco de esta movilización estudiantil, el empresario chileno y presidente de ese entonces, Sebastián Piñera, plantea una polémica expresión sobre la educación entendida como bien de consumo. Si bien fue mediática y políticamente poco estratégica, era un fiel reflejo de nuestro sistema educativo actual y de los principios que lo rigen: globalización, mercantilización y libre mercado (Bellei, 2015). La expresión fue:

> *Requerimos, sin duda, en esta sociedad moderna una mucho mayor interconexión entre el mundo de la educación y el mundo de la empresa, porque la educación cumple un doble propósito: es un bien de consumo tener más cultura, poder aprovechar mejor los instrumentos y las oportunidades para la realización plena y personal de las personas. Pero también la*

educación tiene un componente de inversión ("Polémica por frase de Piñera: 'La educación es un bien de consumo'", 19 de Julio de 2011).

Sin duda, las diferencias eran notorias entre lo que planteaba el gobierno de este entonces y lo que demandaban los movimientos sociales por la educación. De esta manera, nuevamente no fueron consideradas las demandas del movimiento estudiantil y, en cambio, se promovieron otras iniciativas en el ámbito educativo que apuntaban hacia la excelencia académica.

La principal política implementada en educación por ese gobierno, fue el "Proyecto de Liceos Bicentenarios de Excelencia" que continúa en la actualidad. Estos establecimientos educacionales comparten tres principios de excelencia para entregar una educación de calidad: altas expectativas, foco en los aprendizajes y en la sala de clases. Esta política consistió en la conformación de 60 Liceos Públicos de Excelencia entre los años 2011-2012, siendo la mayor parte de dependencia municipal. Actualmente, en el segundo gobierno de Piñera, la promesa del gobierno es ampliarlos a 300 establecimientos con foco en la educación técnico profesional.

Según González y Valenzuela (2016), este proyecto ha sido una política sin precedentes en la historia de Chile. A diferencia de las experiencias del siglo XX, el objetivo principal de esta política ha sido la selección de los estudiantes más talentosos de 6º básico, bajo la premisa de otorgar una oportunidad de movilidad académica y social a los estudiantes más desaventajados (vulnerables) y de alto potencial académico de las escuelas municipales, ello basado en la premisa que era posible replicar la experiencia observada en los Liceos Públicos de Excelencia de alto desempeño.

En los últimos años, en Chile se han presentado dos tipos de críticas a los Liceos selectivos Públicos de Excelencia, especialmente a partir de su masificación mediante la política de Liceos Bicentenario. La primera es que este tipo de establecimientos promueve el mejoramiento educativo de un grupo reducido de estudiantes, mediante sólo una estrategia hiperselectiva de los más talentosos, pero sin un valor agregado del propio establecimiento (CEPPE, 2010); la segunda crítica es que esta estrategia podría perjudicar a los colegios de donde proceden los estudiantes más talentosos, pues los cursos de origen perderán compañeros talentosos con los cuales lograban aprendizajes de mayor calidad (eg. por medio del efecto par o de apoyo

especializado de éstos a los estudiantes con mayores dificultades), incluso en procesos de creación de nuevos colegios selectivos, también a directivos y docentes destacados.

El 2014 asume el segundo gobierno de Michelle Bachelet, haciéndole un guiño al movimiento estudiantil y a la ciudadanía en general que respaldaba ampliamente las movilizaciones, planteando en su programa de gobierno reformar el sistema educacional, reposicionado al Estado como responsable de garantizar el derecho universal a una educación de calidad fortaleciendo, para ello, la educación pública. En este sentido, señalaba:

> *La Educación es un derecho social fundamental. La Educación tiene un valor público innegable y está a la base de una sociedad más justa, democrática y participativa. Nuestra sociedad debe abandonar las prácticas que han permitido tratar la educación como un bien de consumo.*
>
> *El fortalecimiento de la Educación Pública como motor y sello del proceso de la Reforma Estructural. La Educación Pública debe fijar los estándares de calidad y tener presencia relevante en todo el territorio. Esta es la base y herramienta más potente sobre la que se construirá el proyecto educativo, la cohesión y la integración social* (Programa de gobierno Michelle Bachelet 2014-2018, 2013, p.17).

Este gobierno impulsó una serie de reformas al sistema educacional chileno, desde la educación parvularia a la educación superior. Destacan especialmente la Política Nacional Docente (Ley 20.903, que crea un Sistema de Desarrollo Profesional Docente), la Nueva Educación Pública (Ley 21.040, que crea el Sistema de Educación Pública), la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845, que pone fin al lucro, a la selección y al copago, y la gratuidad en la educación superior.

Debido a que la Ley de Nueva Educación Pública (NEP) fue promulgada el 16 de noviembre de 2017, a meses de finalizar el gobierno de Bachelet, su instalación se enmarcó en el inicio del nuevo gobierno de Sebastián Piñera, pero con un equipo nombrado durante la administración de Bachelet, el cual debía permanecer en sus cargos hasta noviembre de 2018, al igual que los directores ejecutivos de los SLEP.

Esta situación trajo diversas complejidades, especialmente para los cuatro primeros SLEP, respecto a las relaciones que se debían dar entre las diferentes instituciones vinculadas a educación: Ministerio de Educación, Sistema de Aseguramiento de la Calidad, DEP y SLEP, entre otras, generando confusiones en los establecimientos educativos respecto de la articulación entre estas instituciones y su llegada a las escuelas y liceos. Las tensiones se han generado en gran medida por la falta de claridad que existió en la manera en que se debían relacionar las instituciones que actualmente trabajan con los establecimientos educativos, los reglamentos y leyes vigentes en la materia y la implementación de la NEP (Uribe et al, 2019).

Las tensiones políticas generadas por la contradicción que existe entre la posición ideológica del actual gobierno y el espíritu de las reformas estructurales iniciadas por la administración anterior representan una dificultad adicional para la implementación de la NEP. Esto ha afectado la gestión de la educación escolar pública en los territorios de los SLEP y la relación interinstitucional entre los actores y agencias públicas involucradas. Cabe destacar que en la experiencia internacional no se registra reformas de una complejidad comparable a la doble reestructuración que determina la NEP, en términos de traspaso de un régimen privado a uno público y de recentralización. De este modo, el caso chileno es pionero en el proceso de la reintroducción de una cultura y procesos de administración pública al sistema escolar, promoviendo un sistema territorial de administración (Sanfuentes y Garretón, 2019).

La transición a SLEP en Chile presenta una oportunidad única para crear e implementar una nueva visión de la educación pública a nivel nacional y local. Sin embargo, existe el riesgo de que la instalación de los SLEP termine siendo un cambio estructural en el sector público chileno y que no logre una mejora sustantiva en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, ni en el liderazgo, gestión y apoyo profesional a nivel de escuelas y del sistema (Uribe et al, 2019).

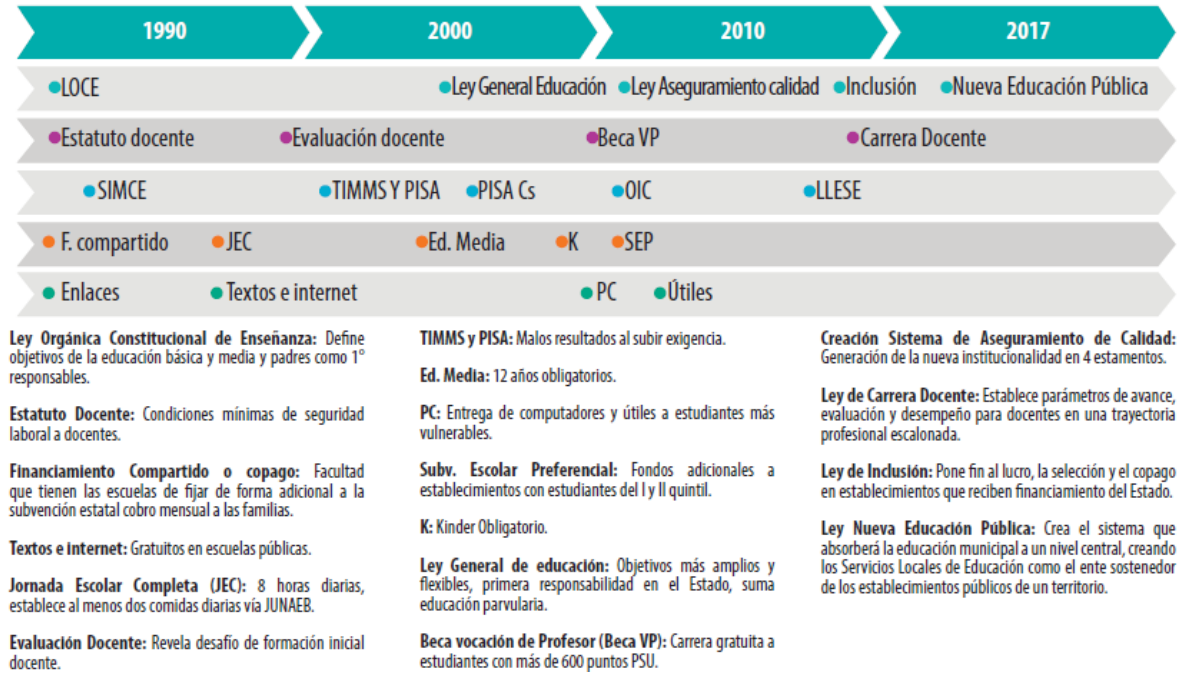
El modelo de gestión de la NEP implica un modelo colaborativo que requiere de la participación activa de las comunidades, lo que representa un desafío inédito en el sistema educacional chileno (Bellei et al, 2018). Además, la implementación efectiva de instancias participativas requerirá

resolver las contradicciones de este diseño con la centralización y verticalidad que caracteriza a la institucionalidad chilena (Sanfuentes y Garretón, 2019).

En síntesis, a partir de 1990, con el retorno de la democracia, la temática de educación ha ido evolucionando desde un enfoque de cobertura y alcance en los años 90 hacia políticas con foco en el aseguramiento de la calidad, equidad e inclusión. Estos últimos aspectos se han impulsado especialmente a partir de 2006, con las marchas estudiantiles y el involucramiento de la sociedad en general. A partir de esa fecha se ha iniciado un período de participación de actores claves en la elaboración de las políticas, lo que ha influenciado varias leyes fundamentales que dan base a una reforma estructural del sistema educativo chileno, como la SEP, la LGE, el SAC, la Ley de Inclusión, la Ley de Carrera Docente y la Ley que crea el nuevo Sistema de Educación Pública (Aziz, 2018).

La siguiente figura intenta resumir los hitos más importantes hasta la fecha.

Ilustración 1. Línea del tiempo de las políticas educativas chilenas recientes.



Fuente: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación (2018).

2.3 La Nueva Educación Pública en Chile.

En noviembre de 2017, el Congreso Nacional de Chile aprobó un nuevo sistema de gobernanza, gestión y apoyo para las escuelas, liceos y jardines del sector público en Chile. La Ley 21.040 crea el Sistema de Educación Pública que tiene por objeto que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración que forman parte de los SLEP creados por esta ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional (artículo 3). El fin de la educación pública está orientada al pleno desarrollo de los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades y características. Procura una formación integral de las personas, velando por su desarrollo espiritual, social, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, entre otros, y estimulando el desarrollo de la creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores democráticos (artículo 2).

De este modo, bajo este sistema denominado NEP, la responsabilidad de la gestión local y de la entrega del servicio educativo en los establecimientos educacionales del sector público pasa de estar bajo el control de 345 autoridades educativas municipales (que cambian cada cuatro años), a ser gestionado por un nuevo conjunto de 70 órganos de nivel intermedio, llamados SLEP.

Se establece asimismo un nuevo órgano de servicio público centralizado dependiente del Ministerio de Educación, la DEP, dirigido por un Director de Educación Pública, quien asume la dirección y gestión de la nueva institucionalidad durante un año por el período de instalación y luego es elegido mediante ADP. La Ley prevé la instalación gradual de los SLEP en todo el país, empezando con cuatro SLEP en el 2018: Huasco, Puerto Cordillera, Costa Araucanía y Barrancas. El número de SLEP se incrementará a 11 para el 2021, fecha en la que se realizará una evaluación de la instalación del nuevo sistema. A partir de ahí, 15 SLEP se sumarán cada año hasta llegar a 70 en el 2025.

Según Uribe et al (2019), la NEP representa un importante rediseño del sistema de educación pública en Chile, que actualmente atiende aproximadamente al 44,2% de los niños y jóvenes en edad escolar en 5.196 escuelas (2.488 urbanas y 2.708 rurales)[10] en todo el país. El otro 55,8% es atendido por los establecimientos particulares subvencionados (50,5%) y por los establecimientos particulares pagados (5,3%). La Ley NEP no elimina el sistema escolar privado, ni elimina tampoco la competencia entre los establecimientos del sector público y aquellos del sector privado por atraer a más estudiantes y contar con mayor financiamiento del gobierno. La reforma, sin embargo, tiene el objetivo de fortalecer la calidad y la gestión de los establecimientos públicos, y de mejorar la confianza de la ciudadanía en la educación pública. En consecuencia, se espera detener la disminución de la matrícula escolar pública, ya que los padres han seguido abandonando los establecimientos públicos para matricular a sus hijos en establecimientos particulares subvencionados en los últimos años.

Esta nueva institucionalidad busca corregir la heterogeneidad en el sistema de administración de las escuelas y liceos municipales. Por cuanto, en Chile, las Administraciones Municipales de Educación (DAEM y Corporaciones Municipales) presentan diversidades de resultados de aprendizajes, educativos y de gestión, a partir de sus respectivos contextos y cualidades. Esto puso en evidencia que el Ministerio de Educación actúa como encargado de los temas pedagógico y programas escolares, mientras que los municipios se hacen cargo de aspectos administrativos. Provocando que esta separación de roles y funciones terminara por afectar en forma negativa los logros de aprendizajes, el desempeño institucional de establecimientos educacionales y a los mismos sostenedores municipales de educación.

Desmunicipalizar el sector educativo público y crear los SLEP forma parte de una serie de medidas tomadas por el segundo gobierno de Michelle Bachelet para responder a las fuertes presiones políticas para introducir cambios estructurales al sistema educativo chileno, que adquirieron un renovado impulso desde las movilizaciones estudiantiles a partir del año 2011. Asimismo, se basa en un diagnóstico crítico de las consecuencias de la municipalización de la educación escolar, que se desarrolló en un marco normativo neoliberal que promovía la orientación al mercado y la competencia en todos los niveles (Cabalin y Bellei, 2013).

[10] Anuario Estadístico MINEDUC, 2017.

De esta misma manera, la NEP pretende restablecer la confianza pública en la calidad de la provisión educacional pública. En los últimos años, el Gobierno ha aumentado sustancialmente el financiamiento para la educación, incluyendo la Ley SEP en 2008, que proporciona fondos adicionales a los establecimientos en función del porcentaje de estudiantes de bajos ingresos inscritos y que asisten.

En relación con la profesión docente, se ha introducido una nueva Política Nacional Docente, que aborda requisitos para la formación inicial de profesores, una nueva carrera docente, nuevas condiciones laborales, así como iniciativas para el desarrollo profesional continuo de los docentes. La idea de contar con una carrera docente en Chile es de larga data, y surge de la necesidad de responder a las necesidades de un país que decide reconocer el valor de sus maestros y el carácter estratégico de dicha profesión, comprendiendo que esa valoración no puede ser sólo discursiva, sino que debe basarse en políticas que la posicionen de ese modo (Ruffinelli, 2016).

Esta nueva Política Nacional Docente crea un SDPD, se inspira en los principios de profesionalidad docente; autonomía profesional, responsabilidad y ética profesional; desarrollo continuo; innovación, investigación y reflexión pedagógica; colaboración; equidad; participación; compromiso con la comunidad; y apoyo a la labor docente. El objetivo del SDPD establecido en el artículo 19 es:

> *Reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula* (Ley N°20.903, 2016, p.15).

Este Sistema está constituido por una parte, por un Sistema de Reconocimiento y Promoción del DPD que se compone de un proceso evaluativo integral que reconoce la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que los profesionales de la educación alcanzan en las distintas etapas de su ejercicio profesional y de un procedimiento de progresión en distintos tramos, en virtud del cual los docentes pueden acceder a determinados

niveles de remuneración; y, por otra, por un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes para la progresión en el Sistema de Reconocimiento (Ley N°20.903, 2016).

Complementariamente, hay una serie de iniciativas para regular el nombramiento de líderes escolares competentes: se han introducido estándares para una gestión escolar efectiva y apoyo para el desarrollo profesional de los directores de establecimientos; se han hecho esfuerzos para fortalecer un sistema nacional de aproximadamente 500 redes locales de mejoramiento escolar; se han establecido nuevas agencias nacionales para mejorar la supervisión, la rendición de cuentas y el apoyo a las escuelas; y se cuenta con una Agencia de Calidad de la Educación que evalúa (a través de pruebas nacionales e internacionales), informa y orienta al sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas.

En el período previo a la aprobación de la Ley NEP, se aprobó el 2015 la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar, diseñada para eliminar los servicios educativos con fines de lucro, las tasas escolares comúnmente cobradas por los establecimientos particulares subvencionados (copago) y las prácticas discriminatorias de selección y admisión en el sector particular subvencionado. Estas medidas fueron diseñadas para promover la heterogeneidad de los grupos de estudiantes que asisten a una misma escuela, reducir las diferencias socioeconómicas entre los estudiantes de establecimientos públicos y privados y sus familias y mejorar el sistema de admisión escolar que pone fin a la selección en los establecimientos que reciben subvención estatal.

Los estudiantes de bajos ingresos están desproporcionadamente inscritos en el sector público, y diversos estudios realizados en Chile han demostrado repetidamente que las diferencias de rendimiento promedio entre los estudiantes de establecimientos públicos y privados en las evaluaciones nacionales de rendición de cuentas (SIMCE) son casi totalmente atribuibles a diferencias significativas en el ingreso familiar de los estudiantes de esos establecimientos, en lugar de diferencias claras en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. A pesar de estos hallazgos, y de la gran inversión gubernamental realizada, así como de las políticas destinadas a fortalecer la calidad real y percibida de los establecimientos del sector público, el rendimiento de los establecimientos públicos no ha mejorado sustancialmente en la última década. La confianza pública sigue siendo baja y la matrícula de estudiantes en los establecimientos públicos ha seguido disminuyendo.

La NEP reestructura y reforma el nivel intermedio existente. Bajo el sistema anterior, este rol intermedio entre el Estado y los establecimientos era asumido por los sostenedores municipales locales bajo la autoridad de los alcaldes. Los SLEP representan una nueva forma de organizar el nivel intermedio en el sistema educativo en cuanto a escala y cobertura territorial. El objetivo es que los SLEP eventualmente reemplacen totalmente el sistema de sostenedores municipales de educación con la idea de mejorar las deficiencias señaladas anteriormente. El sistema sigue siendo administrado de manera descentralizada, en términos administrativos, pero la línea de autoridad del Ministerio a los SLEP es más directa.

La transición a SLEP en Chile presenta una oportunidad única para crear e implementar una nueva visión de la educación pública a nivel nacional y local. Sin embargo, existe el riesgo de que la instalación de los SLEP termine siendo un cambio estructural en el sector público chileno y que no logre una mejora sustantiva en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, ni en el liderazgo, gestión y apoyo profesional a nivel de escuelas y del sistema (Uribe et al, 2019).

La Ley N°21.040 establece en el artículo 6° que el Ministerio de Educación, a propuesta de la Dirección de Educación Pública, oyendo a las Comisiones de Educación de la Cámara de Diputados y del Senado, y previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, establecerá la Estrategia Nacional de Educación Pública. Esta estrategia tiene por objeto mejorar la calidad de la educación pública provista por los establecimientos educacionales integrantes del Sistema, propendiendo al pleno desarrollo de ésta. Será establecida por medio de un decreto supremo y tendrá una duración de ocho años, pudiendo modificarse luego de una evaluación a la mitad de dicho período o cuando por razones fundadas, debidamente calificadas, así se determine. La Estrategia deberá considerar objetivos, metas y acciones en áreas tales como: cobertura y retención de estudiantes en el Sistema, convivencia escolar, apoyos para el aprendizaje, inclusión y atención diferenciada a los estudiantes, implementación curricular, colaboración y articulación de los sectores y niveles educacionales entre sí, todo lo anterior según los recursos que disponga el país y sus respectivos presupuestos.

A pesar de esta indicación, y a más de dos años de la aprobación de la Ley, aún el Sistema de Educación Pública no cuenta con una Estrategia Nacional que oriente la definición y el desarrollo de Estrategias Locales de Educación Pública para los Servicios Locales ya en funcionamiento. Como ya se ha señalado, la Ley que crea el Sistema de Educación Pública fue promulgada a meses de finalizar el segundo gobierno de Michelle Bachelet, por lo que la instalación de la nueva educación pública se está llevando a cabo en el segundo gobierno de Sebastián Piñera. El segundo semestre de 2019, un grupo de parlamentarios de oposición presentó una acusación constitucional a la ministra de educación de ese entonces, Marcela Cubillos que, entre otros aspectos, se le acusaba de no ejercer un control jerárquico permanente sobre los órganos sometidos a su dependencia a objeto de la adecuada implementación de la Ley 21.040, sin embargo, esta acusación fue rechazada por la Cámara de Diputados.

Lo anterior tiene relación con una seguidilla de omisiones en el organismo que jerárquicamente dependen del Ministerio de Educación, según señala el texto de la acusación constitucional. Se han retrasado concursos y sus consecuentes nombramientos, entre ellos, el propio cargo de Director de Educación Pública (acéfalo casi un año). Se le acusa, además, de incidir en la prolongada carencia de una Estrategia Nacional de Educación Pública. El reciente nombramiento de la nueva Directora de Educación Pública, Alejandra Grebe, en junio del 2019, repercutió directamente en el incumplimiento de lo impuesto en la Ley 21.040, ya que la DEP no pudo proponerle a tiempo al Ministerio la Estrategia Nacional. De hecho, recién el 02 de septiembre del 2019, fue presentada al Consejo Nacional de Educación.

Con respecto al SLEP Barrancas, la acusación señala que este servicio no cuenta con el apoyo ni compromiso administrativo ni legal establecido por el Derecho Público y la Ley 21.040. La ministra había comprometido ante el Congreso que, en abril del 2019 estarían nombrados los directores y en junio, los subdirectores. Sin embargo, a agosto de 2019 no existían los nombramientos de la Subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico, Subdirección de Administración y Finanzas, Subdirección de Planificación y Control de Gestión, Jefe de Departamento Jurídico y Jefe de Departamento de Participación.

La infraestructura en los establecimientos educacionales de los Servicios Locales no se ha mejorado, aun cuando en las Resoluciones Exentas de Traspaso de la Dirección de Educación Pública y en los inventarios de los bienes inmuebles, se menciona el grave deterioro que tienen los inmuebles traspasados. A septiembre de 2019 no se veía mejora por parte de los SLEP para conservar dichos inmuebles. En la acusación, se menciona como ejemplo, el estado que tiene el establecimiento educacional Millahue de la comuna de Cerro Navia, en el cual los niños no tienen baños hace más de un año, debido a que fueron clausurados por graves problemas de infraestructura.

Otro aspecto relevante de la acusación tiene relación con la deuda que aún tiene Cerro Navia y que el Ministerio de Educación no ha pagado. Dicha deuda asciende a $10.900 millones, lo que podría provocar una deuda histórica previsional y remuneracional de los profesionales de la educación (Profesores). En este caso, no se ha cumplido el artículo 34 transitorio de la Ley 21.040 que señala que es el Ministerio de Educación, con autorización de la Dirección de Presupuestos, el que pagará directamente a las instituciones o a las personas que correspondan, en caso de que la municipalidad o corporación municipal no pague total o parcialmente dichas deudas antes del traspaso del servicio educacional.

Con respecto a los informes de auditorías realizados por el Ministerio de Educación a la DEP y a los cuatro SLEP en funcionamiento, cuyos resultados se dieron a conocer en septiembre de 2019, la acusación señala que los hechos más graves fueron en los períodos de acefalía de 8 meses que tuvieron los SLEP, en donde no había Directores Ejecutivos titulares.

Capítulo III. Antecedentes Teóricos.

El presente capítulo muestra los principales antecedentes teóricos que sustentan la investigación. Se presenta cómo ha evolucionado la política educacional como campo teórico para aproximarnos al concepto de política educativa, desde una concepción de política pública y desde una perspectiva ideológica; y cómo las instituciones construyen diversos significados sobre política educativa, considerando sus culturas escolares y a las y los sujetos escolares que habitan en la escuela y ejercen relaciones de poder.

3.1 Evolución de la política educativa como campo teórico.

3.1.1 La investigación sobre políticas educativas en Chile.

La investigación sobre políticas educacionales, en la mayoría de los países de América Latina y, en particular en Chile, está influenciada por los lineamientos establecidos por las agencias internacionales de financiamiento (Bell & Stevenson, 2006). En este sentido, Espinoza (2014) señala que los técnicos del Ministerio de Educación y los investigadores de políticas educativas deben enfrentar el problema referido a la falta de bases de datos consolidadas que permitan estructurar análisis de mediano y largo plazo o establecer proyecciones en determinados ámbitos. Al no existir buenas bases de datos que sinteticen información de distinta naturaleza a través del tiempo, los investigadores en políticas educativas se ven obligados a recurrir a las bases de datos que administran las agencias internaciones[11]. Sabido es que los indicadores que contienen estas bases de datos dan cuenta de resultados, pero no de procesos.

Siguiendo a Espinoza (2014), y sumado a lo anterior, el desarrollo de la investigación en políticas educativas es precario, tanto de los gobiernos como desde las instituciones académica (Universidades, ONGs, Fundaciones, etc.). Se constata en los pocos estudios existentes que predominan los enfoques cuantitativos (con desarrollo de pruebas estadísticas de distinta índole –dependiendo del objeto de estudio-, el uso de estadígrafos y los análisis econométricos). Las unidades de análisis tienden a ser muy acotadas en cada uno de ellos (por ejemplo, tasas de retorno, nivel de remuneraciones, didáctica, convivencia, etc.). Esa situación ha producido un

[11] Banco Mundial, UNESCO, OCDE, Banco Interamericano de Desarrollo, entre las más relevantes.

sesgo en los análisis de distintos estudios e investigaciones que ha impedido que el estudio de las políticas educativas tenga una mirada interdisciplinar.

Complementariamente, es posible observar estudios de caso o análisis de micro unidades asociadas al sector educacional (producidos tanto al interior del Ministerio de Educación como desde las Universidades, ONG, Fundaciones, entre otros.) pero sin diálogo con los otros componentes de esa línea ni menos aún con las distintas partes que caracterizan y dan vida al sector educación. Esto es observable en distintos estudios publicados por el MINEDUC (2013) a través de su centro de estudios y que fueron producidos por académicos de diferentes universidades gracias al financiamiento otorgado por el MINEDUC por intermedio del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, FONIDE.

Ahora bien, a solicitud de los gobiernos del ex presidente Eduardo Frei Ruiz – Tagle y del primer gobierno de Michelle Bachelet, se conformaron dos comisiones técnicas con el objeto de generar informes que les sirvieran a dichas administraciones para la toma de decisiones. La primera, liderada por José Joaquín Brunner (1994) tuvo la misión de preparar el Informe de la Comisión Nacional para Modernización de la Educación que se tituló "Los Desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI". El informe en cuestión hace un diagnóstico muy superficial de temas varios incluyendo, matrícula, cobertura, gasto, percepción de las familias sobre el gasto, calidad y evaluación de los aprendizajes, nivel de escolaridad de la población, entre otros, para luego sugerir algunas propuestas.

La segunda comisión convocada por el gobierno de Bachelet el año 2007 y liderada por Carlos Peña, entre otros, agrupó a un conjunto de académicos con el propósito de elaborar un informe que diera cuenta de las dificultades y desafíos que enfrentaba el sistema de educación superior, y desde ahí proponer algunas recomendaciones para introducir cambios en este nivel. El documento titulado "Los desafíos de la educación superior chilena. Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Educación", al igual que el anterior, recoge antecedentes y provee recomendaciones generales de política que sirvan de guía en las relaciones entre el Estado y las instituciones de educación superior. El informe más que constituir un documento de política representa un buen esfuerzo por canalizar las distintas opiniones y opciones que representaban los consejeros, por lo que tuvo un escaso, por no decir nulo, impacto en la revisión y

reformulación de iniciativas/programas que guiaban hasta ese entonces al sistema terciario (Espinoza, 2014).

En paralelo, el Ministerio de Educación encargó a la OCDE en los últimos años tres informes de políticas nacionales de educación. El primero de ellos, titulado "Revisión de políticas nacionales de educación en Chile" (OCDE, 2004), que analiza en forma somera los cambios acaecidos en el sistema educacional en su conjunto, incluyendo los contextos de enseñanza (estructura y contenidos curriculares), la plataforma institucional el uso de tecnologías, políticas docentes y amplio rango de programas para incrementar el acceso a la educación de las minorías y de la población de menores recursos. El segundo informe, titulado "La Educación Superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación" (OCDE & Banco Mundial, 2009), intenta aproximarse al devenir del sistema terciario, aunque desde un prisma muy limitado. El informe titulado "El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile" (OCDE, 2013), tuvo por finalidad realizar un análisis exhaustivo del sistema para verificar fortalezas y debilidades, y entregar recomendaciones tendientes a re-legitimarlo en un contexto de alto cuestionamiento por parte del estudiantado y la sociedad en su conjunto. Según Espinoza (2014), este informe como documento de política es bastante pobre y debe ser considerado más bien como un insumo más, entre muchos otros, para definir e implementar en el futuro una correcta política para la educación superior.

En el 2017, la OCDE dio a conocer dos nuevos estudios que surgieron a partir del interés del MINEDUC de contar con revisiones independientes del sistema educativo y que según se señaló en su momento, se hacían especialmente pertinentes tomando en cuenta la Reforma Educativa que se llevaba a cabo en Chile. Estos informes se titularon "Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile" y "Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas". El primero identifica los cambios claves en nuestro sistema educativo entre 2004 y 2016 y el segundo, se refiere a la distribución, utilización y administración de recursos escolares en el país.

Para Espinoza (2014), este esquema de consulta permanente a "comisiones de expertos" deja en evidencia las carencias observables -en términos de planificación y diseño, implementación y evaluación de políticas- al interior de los distintos gobiernos para definir políticas a nivel macro

y micro en el sector educación. Asimismo, esta fórmula ha sido empleada con el objeto de consensuar posturas entre los distintos actores amparados en la denominada "política de los consensos" que ha permeado el devenir de la sociedad chilena desde el retorno de la democracia.

Este autor señala que ha faltado análisis y estudios de corte integral e interdisciplinario en políticas educativas que aborden las problemáticas que aquejan al sector educación en sus distintos niveles desde una perspectiva articuladora y que considere recursos de información, metodologías y técnicas de análisis de distinta índole, de tal forma que permita potenciar al sistema en su conjunto. Por lo que los desafíos que deben enfrentar los investigadores en políticas educativas, son: a) construir equipos interdisciplinares de modo de asegurar una mirada integral del fenómeno estudiado; b) emplear distintos *approach* metodológicos (cualitativos y cuantitativos) y técnicas de análisis; c) apelar a fuentes de información nacional e internacional (primarias y secundarias); d) utilizar indicadores de procesos y resultados; e) sistematizar información que permita realizar análisis de tendencias en distintos planos y contextos.

No obstante, y como un intento de recoger la voz de docentes y directivos, Chile participa en el proyecto TALIS (Teaching and Learning International Survey) de la OCDE, en una primera versión el 2013 y luego en el 2018. TALIS aplica cuestionarios a docentes y directores en sus centros educativos para recopilar datos con el propósito indagar en los ambientes de enseñanza – aprendizaje y aspectos claves de la labor docente, a partir de las percepciones y creencias de docentes y directores de diferentes regiones del mundo, generando información relevante, comparable internacionalmente, para desarrollar e implementar políticas enfocadas en los directores, los docentes y la docencia, con un énfasis en aquellos aspectos que afectan el aprendizaje de los estudiantes.

Si bien los resultados de este estudio contribuyen a la caracterización de directivos, docentes y estudiantes, proporcionando información relevante sobre las actuales prácticas docentes y directivas en centros educativos públicos y privados, sigue siendo una radiografía de un momento determinado que no dialoga con los otros aspectos del proceso educativo desde una perspectiva integral, ni considera los contextos escolares.

3.1.2 La política educativa como campo teórico.

En la actualidad, el campo teórico de la política educacional converge en una multiplicidad de modos de abordajes y enfoques disciplinarios. La pedagogía y la ciencia política en primer término, junto al derecho, la historia, la economía, la filosofía y la sociología de la educación aportan sus teorías y conceptos para el análisis de los fenómenos político – educativos.

La política educativa como campo teórico, surge en la década de 1950, dotada de las características principales de las ciencias políticas, con una visión fuertemente centrada en la legislación y en algunos casos en la educación comparada. Esta última no poseía el desarrollo epistemológico actual, sino que básicamente consistía en establecer ejes de comparación legislativos de diversos países y de la estructura del sistema educativo, entre otros temas de comparación lineal y casi descontextualizada. Pero sin duda respondía a la matriz analítica de las ciencias políticas en Latinoamérica con un enfoque jurídico-institucionalista, y con la fuerte influencia de la UNESCO en las carreras de ciencias de la educación y pedagogía. Es en este período que se comienza a observar en Chile, y en otros países de Latinoamérica, algunos procesos de "institucionalización" de la política educativa como campo y que se despliega a través de la creación de cátedras o disciplinas de políticas educativas en las Universidades.

Con la llegada del neoliberalismo a la región, se comenzó a concebir el estudio de las políticas educativas a partir de lo que se ha denominado "modernización educativa", cuyos postulados se sostuvieron con énfasis en la década de 1990, y se mantienen solapados en el pensamiento teórico actual, tomando como argumento central que los sistemas escolares son ineficientes y de baja calidad en Latinoamérica en comparación con los resultados de los países "del primer mundo". Esto fue posible porque el neoliberalismo teórico fue asumido como estrategia por los propios gobiernos, que sumaron a sus filas técnicos formados en el funcionalismo en los organismos internacionales y constituyeron equipos de traductores de las políticas recomendadas por las corrientes neoliberales, estos actores han sido denominados como analistas simbólicos. En este sentido, la Epistemología de la Política Educativa Latinoamericana requiere ser construida actualmente en oposición a los mandatos del neoliberalismo teórico (Tello, 2011).

Tello y Mainardes (2015), en el marco de la Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (RELEPE), han desarrollado el Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE), el cual tiene por finalidad proponer un esquema de análisis sobre el campo de la investigación y producción de conocimiento en política educativa como campo teórico, contribuyendo a la reflexión meta-analítica de los estudios en políticas educativas. Se emplea la categoría "epistemologías" en plural dado que existen diversos posicionamientos y perspectivas epistemológicas para desarrollar y llevar a cabo una investigación en política educativa. Con esto, señalan que no existe una caracterización universal de la política educativa como campo teórico y de su objeto de estudio, y la metodología utilizada se convierte en una epistemetodología en la medida que está enhebrada a los otros componentes: perspectiva epistemológica y posición epistemológica. Se entiende por perspectiva epistemológica a la cosmovisión que el investigador asume para llevar adelante su indagación, y como posicionamiento epistemológico al posicionamiento político, ideológico y ético del investigador, el cual reposa sobre la selección que el investigador realiza en cuanto a la perspectiva epistemológica con la que desarrolla su investigación.

Desde esta perspectiva, Burch (2009) se opuso a la definición clásica del objeto de estudio de la política educativa como acción de un Estado, explicando que cada vez se hace más difícil sostener el modelo tradicional del objeto de estudio de la política educativa dado que el campo está cada vez más congestionado: nuevas relaciones y nuevas formas de relación están siendo establecidas en la política y en relación con ella. Afirma, que los límites entre el Estado, la economía y la sociedad civil son cada vez más imprecisos, explicando que existe una multiplicidad de voces que intervienen en los diálogos en torno a la política y nuevos conductos por los que se incorpora el discurso al debate de ideas sobre el tema. Por su parte Bowe et al. (1992), advierten sobre la dificultad de comprender y analizar las políticas educativas de un modo verticalistas, mientras que Raab (1994) da un paso más y afirma que el Estado solo debe comprenderse como un componente más de la compleja trama de las políticas educativas.

El concepto de *policy networks* o redes de política es usado por Ball (2012) para analizar estas nuevas formas de crear y ejercer el poder en educación. Las políticas fluyen a través de estas redes en las cuales también circulan determinadas construcciones discursivas que contribuyen a que ciertas ideas políticas sean naturalizadas, se hagan pensables y se conviertan en parte del

sentido común y en la manera obvia de abordar las políticas educativas. Por lo que las grandes líneas de políticas educativas están siendo creadas en la actualidad en redes complejas de interacción global y que éstas tienen una enorme influencia sobre casi todos los aspectos de la educación en los distintos ámbitos en los que se construye la política educativa incluyendo, por supuesto, la escuela.

Así las políticas educativas se mueven en un continuo de decisiones, que se van transformando de forma progresiva, desde las autoridades de un gobierno hasta un profesor en el aula, en donde la toma de decisiones despliega otras transformaciones, por lo que existen múltiples ángulos de ingreso para la investigación. En este sentido, Tello (2015b) señala que las políticas educativas se pueden caracterizar, se pueden teorizar de modo analítico, pero no definir.

3.2 Aproximación al concepto de política educativa.

Desde la perspectiva de Espinoza (2009), la política educacional incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una "teoría de la educación" o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. El propósito puede estar asociado con los fines de la educación y puede ser trazado a partir de la teoría económica, la religión, la ética, la tradición, la ley, u otras fuentes normativas que prescriban cómo una sociedad o el grupo dominante desean conducir sus organizaciones. Consecuentemente, las escuelas y otras instituciones que proveen programas educacionales deben preparar estudiantes para leer, para enfrentar el mundo del trabajo, y para aceptar su lugar en la sociedad y/o cuestionar el orden social actual. Para tal efecto, las instituciones educacionales han de operar de manera eficiente, tratar a todos por igual, garantizar el acceso a todos los grupos sociales, y/o perpetuar el orden existente.

Según señala este mismo autor, existe consenso entre los defensores de la teoría crítica (Prunty, 1984; Taylor et al 1997) y de la teoría funcionalista (Adams, Kee & Lin, 2001) en que la política educacional puede ser dimensionada y/o evaluada desde tres perspectivas diferentes: la retórica de la política, la política que es impulsada legalmente y la política que se implementa en la

práctica. Cada una de estas formas podría ser definida del siguiente modo en relación con el sector educación:

> *La retórica de la política se refiere a enunciados amplios de metas educacionales que a menudo pueden ser encontrados en discursos nacionales de líderes políticos. Las políticas consagradas legalmente son los decretos o leyes que definen estándares explícitos y orientaciones para el sector educación. Las políticas efectivamente implementadas son aquellas legalmente impulsadas, modificadas o sin modificar, que se traducen en acciones concretas a través de cambios sistemáticos y programados* (Adams, Kee & Lin, 2001, p. 222).

Cabe destacar que la retórica de la reforma educacional no siempre consigue sus propósitos, dadas las restricciones políticas, económicas y sociales que todas las políticas enfrentan al momento de ser implementadas.

Tanto los defensores de la teoría crítica como de la teoría funcionalista (Heck, 2004; Ranson, 1995; Taylor et al, 1997; Wise, 1984) coinciden en que por definición, una política educacional podría ser creada por organizaciones internacionales, organizaciones privadas y organizaciones no gubernamentales, pero además una política educacional podría ser originada por gobiernos locales o nacionales mediante un cuerpo legal (ley, decreto, decreto con fuerza de ley), decreto ejecutivo y pronunciamiento judicial. Una vez creada, el propósito oficial de toda política educacional es afectar la práctica de la educación. Inevitablemente, una política educacional podría estar basada en algunos supuestos específicos respecto de cómo implementar una nueva práctica o si la práctica producirá los resultados deseados. Si estos supuestos son correctos, luego la política puede alcanzar el resultado esperado, incluyendo sus dimensiones técnicas, económicas y políticas. Si estos supuestos son incorrectos, luego la política no tendrá probablemente las consecuencias esperadas o simplemente no funcionará. Una política por cierto puede tener consecuencias inesperadas. Además, un enunciado de política particular puede ser o no ser explícito acerca de sus propósitos o su teoría de la educación. Pero analizar una política educacional de esta manera refleja que su componente de teoría educacional puede

ser examinado por los cánones de la ciencia y la crítica científica (Heck, 2004; Ranson, 1995; Taylor et al, 1997; Wise, 1984).

3.2.1 La política educativa como texto y discurso.

La implementación de las políticas educacionales, en gran parte, depende de los actores de la comunidad educativa, cuando las impulsan (o no) o las modifican en el quehacer escolar, lo que también se considera una forma de "hacer políticas" (Adams et al, 2001; Ball et al, 2012). En este sentido, las políticas educativas tienen un ciclo y pueden ser descritas, comprendidas o analizadas desde distintas lógicas como, por ejemplo, en base a su proceso histórico de retórica, diseño, elaboración y promulgación, hasta su fase de implementación, relacionado tanto al discurso como a la "puesta en práctica" de dichas políticas en cada contexto y establecimiento escolar (Aziz, 2018).

Stephen Ball plantea su propia definición de política educativa, la cual según Tello (2015b) muestra una mirada vertical considerando a actores principales y secundarios. Esta definición combina dos conceptualizaciones diferentes sobre política educativa, y las denomina: política como texto, y política como discurso. Ambas están implícitas una en la otra; por lo tanto, la política educativa como objeto es el estudio de sus procesos y resultados. La "política como texto" es el producto del trayecto sinuoso e imprevisto impulsado por las distintas arenas políticas, que luego serán decodificadas por los actores que aportarán diversos sentidos, elaborando ajustes secundarios al propio contexto de modo complejo. La "política como discurso" se refiere a los actores que crean el significado, influyen, disputan, crean respuestas, tratan con contradicciones, intentan representaciones de las políticas, a través de una serie de oposiciones discursivas. Expresa, además, que las políticas no dicen qué hacer, sino que sólo crean las circunstancias. Al ser las políticas productos resultantes de influencias múltiples no se podrá predecir cómo será su desarrollo en los diversos escenarios. Por lo que hacer referencia a procesos de decodificación y recodificación implica que el proceso de hacer las políticas es un proceso de interpretación y traducción (Ball et al., 2012).

Para entender la "puesta en acto" de las políticas hay que ir más allá de una visión dicotómica entre la decodificación y la recodificación. Es necesario observar las políticas en acción,

rastreando cómo fuerzas políticas y sociales, instituciones, personas, eventos, intereses y azar se entrelazan. Esto supone reconocer la importancia de las relaciones de poder y de los intereses que movilizan diversos actores con desiguales capacidades de imponer sus definiciones e interpretaciones de "lo que está en juego". En este sentido, "la puesta en acto de la política" siempre supone la traducción de los textos de la política en acciones y de las formulaciones abstractas contenidas en las ideas de las políticas en prácticas situadas, las cuales siempre suponen "interpretaciones de interpretaciones" (Rizvi & Kemmis, 1987, citado en Ball et al., 2012). Así, la interpretación de las políticas es un proceso de traducción reflexivo, creativo y situado. En otras palabras, la traducción de las políticas es resultado de una actividad intersubjetiva sofisticada y cotidiana llevada adelante por los actores escolares (Beech y Meo, 2016).

Por otro lado, Beech y Meo (2016), concluyen que es a nivel de los límites discursivos y las maneras en que se conceptualizan a la educación, sus posibilidades, sus estrategias y sus objetivos que puede verse el vínculo más directo entre la puesta en acto de las políticas en las escuelas y las redes globales de política educativa. Es así que entender las políticas educativas en su complejidad implica ser consciente del ciclo completo de las políticas y los distintos ámbitos en lo que se "hacen" las políticas educativas. Las políticas en la actualidad están constituidas, por ejemplo, por el diseño de las pruebas PISA, informes como el McKinsey (Coffield, 2012), la actividad del Estado y las acciones que se llevan a cabo en las escuelas.

3.2.2 La política pública en educación.

Las políticas educativas son aquellas políticas públicas que responden, en alguna medida, a requerimientos sociales en el ámbito sectorial de la educación. Coherente con lo planteado anteriormente, la definición de políticas públicas también tiene distintas aproximaciones, evolucionando permanentemente (Lahera, 2008; Espinoza, 2009). Dicha evolución está vinculada a los cambios de nuestro entorno social, cultural, político, económico e institucional.

En este sentido, Aziz (2018) indica que las políticas públicas se materializan a través de una cadena causal, en base a una serie de acciones y omisiones de numerosos actores políticos y sociales, que derivan en un conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos, resoluciones, orientaciones y/o lineamientos, que de manera sistemática y permanente orientan,

supervisan y proveen servicios asociados con los fines educativos en el país (Kraft y Furlong, 2004; Fischer et al, 2007; Lahera, 2008; Espinoza, 2009). Las políticas educativas representan, así, un elemento primordial en la conformación del sistema escolar de una nación, involucrando distintos estamentos, y actores políticos y sociales. Su construcción se inicia a través de la retórica de las políticas, que se concretizan en los discursos nacionales, siguiendo su consagración a través de textos legales y culminando con su implementación.

Según Pulido (2017), la política pública se refiere al vínculo general entre el Estado y la sociedad que, en realidad, toma cuerpo en la relación entre gobernantes y gobernados, extendiéndose al ámbito de la cultura, en función de los intereses y necesidades concretas que convocan a los distintos grupos humanos a la acción política. Por lo general, la política pública se aborda desde visiones técnicas e instrumentales preocupadas por las metodologías y procedimientos para su elaboración, por los diagnósticos, fases, definición y cumplimiento de objetivos y metas, rutas, cronogramas, recomendaciones, con criterios de evaluación por eficacia, eficiencia y efectividad.

Las reflexiones más políticas, de análisis teórico sobre la relación entre política pública, Estado, poder, hegemonía, sociedad civil que, para efectos de esta investigación, resultan más adecuadas, son menos frecuentes. Se hace énfasis en esta perspectiva porque tiene que ver con los presupuestos ético-políticos a los que responde, a su relación con los modelos de desarrollo en los cuales se inscribe, con los proyectos económicos, sociales y políticos en disputa por parte de actores específicos y caracterizados, en fin, con su sentido y fines. Desde luego, esto no quiere decir que su dimensión técnica e instrumental deje de ser importante; son dos caras de una moneda que se implican mutuamente, pero su sentido está dado por la dimensión política. La política pública trasciende su carácter instrumental y se ubica como acontecimiento político por excelencia.

Desde la perspectiva de la teoría crítica y la teoría funcionalista, toda política pública, en lo que concierne a su conceptualización como a sus alcances, ha de ser entendida sobre la base de las siguientes consideraciones: a) la definición vincula el término “política” a acciones orientadas a metas y/o propósitos más que a un comportamiento al azar; b) las políticas públicas consisten en cursos de acción que son desarrollados en el transcurso del tiempo por los representantes de

gobierno más que decisiones aisladas de éstos; c) las políticas públicas emergen en respuesta a demandas de política, o en respuesta a aquellos requerimientos hechos por otros actores sociales a representantes y agencias de gobierno para actuar o mantenerse inactivo respecto de algún aspecto de orden público; d) el término "política" implica lo que los gobiernos actualmente hacen y no lo que ellos intentan hacer o lo que ellos dicen que están por acometer, que estaría más bien asociado con la retórica de la política; y e) La política pública podría involucrar alguna forma de acción gubernamental para lidiar con un problema sobre el cual una acción determinada ha sido demandada, o ésta puede involucrar una decisión de representantes de gobierno para simplemente no hacer nada en relación con algún aspecto sobre el cual el involucramiento del gobierno fue solicitado (Anderson, 1990; Fischer et al, 2003; Fischer et al, 2007; Parsons, 1995; Prunty, 1984, 1985).

Todo lo anterior permite ver que la presencia de la sociedad civil es la que permite hablar de política pública. La "participación", pero sobre todo la capacidad de incidencia de la sociedad civil da a la política el atributo intrínseco que la hace pública; son condiciones esenciales que permiten entender el asunto de la política pública en perspectiva de derechos, no como un enfoque más o un añadido que puede estar o no estar, pues los derechos son de las personas, no del Estado. Este tiene la obligación de garantizar su realización en los sujetos de derechos, individuales o colectivos; lo que da pie para hablar de políticas públicas en perspectiva de derechos y de sujetos: *"La política es pública en perspectiva de sujetos o no es política pública"* (Pulido, 2016, p.25).

Una política pública que genera consenso cuenta con una opinión pública favorable; la que genera disenso hace lo contrario. Este vínculo permite comprender el fenómeno de las llamadas crisis de gobernabilidad, o crisis de hegemonía, que se hacen evidentes en el debilitamiento o ruptura del vínculo entre gobernantes y gobernados, reconocible bajo la forma de la burocratización, el clientelismo, la corrupción, la ineficacia del aparato estatal para resolver las necesidades y demandas de la sociedad, la protesta y la movilización ciudadana, entre otras. En general, estas crisis se resuelven en contextos transformistas y raramente expansivos.

La fragmentación y el debilitamiento de la sociedad civil hacen que deje de ser el escenario por excelencia para las disputas por la hegemonía; producen una afectación en los procesos de gobernabilidad, que es la manera delicada de referirse a la afectación de la relación orgánica que debe existir entre la sociedad política y la sociedad civil. Por tanto, si la política pública es el punto de contacto entre estas dos instancias, algo tiene que ver con esta afectación; por allí debe pasar (Pulido, 2017).

Tanto los enfoques como las metodologías que adoptan las políticas públicas responden a los contextos y las coyunturas políticas. Como anota Tenti Fanfani (2004), el cambio de modelo de acumulación que se produjo durante los años ochenta generó *"nuevos tipos de precariedad e inseguridad social"*, localizados en una *"pluralidad de escenarios sociales ocupados por una serie de actores dotados de intereses específicos"* (pp. 41-65), que obligaron a redefinir el lugar y el sentido del Estado y de la política pública como escenarios en los cuales se jugaban los intereses de estos actores. Este cambio significó la quiebra de la centralidad del trabajador asalariado como base del modelo de política social y aspiración colectiva, que completaba el ámbito del bienestar con las prestaciones sociales orientadas a satisfacer sus necesidades básicas y las de sus familias (en algunos casos estas "prestaciones" incluían la educación).

Las inmensas masas de población empobrecidas se convirtieron en focos de atención de las políticas sociales. De este modo, las políticas focalizas en los más pobres, los "vulnerables" se convirtieron en el paradigma de la inversión social de un Estado cada vez más desprovisto de instrumentos adecuados para hacer frente a las inequidades o desigualdades generadas por el tan deseado desarrollo.

Es en este contexto donde se empieza a hablar de "políticas de equidad", que hacen énfasis en enfocar la acción en estas poblaciones sin cuestionar el modelo que produce la desigualdad. De esta manera, la política pública de finales del siglo XX se orientó a dar prioridad a los más pobres y a sectores vulnerables y excluidos, dando vida a los conceptos de políticas focalizadas, compensatorias, afirmativas o de discriminación positiva (Bonal y Tabini, 2003; García, 2004).

Tal forma de concebir y ejecutar las políticas públicas entró en tensión con el enfoque característico del período anterior, conocido como “políticas de bienestar”, de anclaje conceptual keynesiano en su idea del Estado de bienestar. En este enfoque, el Estado interviene directamente, ejecuta directamente, con criterio de universalidad y obligatoriedad. El Estado reparte, o intenta repartir, los beneficios del desarrollo en toda la sociedad. Debe ocuparse de acabar con la pobreza, satisfacer las necesidades de educación, salud, vivienda, servicios públicos, infraestructura, etc., en lo que se conoce como política pública por oferta, pero la lógica neoliberal rompió con esta tradición.

La lógica neoliberal pone énfasis en que el Estado debe reducir su tamaño y la política pública debe tercerizarse con operadores privados con criterio de equidad, lo que significa cambiar a un modelo de acción por subsidios a la demanda, o lo que es igual, a una acción transformista que no resuelve, sino que subsidia a sectores focalizados y no a toda la población necesitada. El argumento central es que los recursos no alcanzan para eso y el Estado debe priorizar. De allí que en este nuevo marco los criterios de eficiencia, eficacia y efectividad, relacionados todos con el ahorro y la relación costo-beneficio, se hayan posicionado como juicios centrales de la evaluación de las políticas públicas, mediante metodologías alineadas con la obtención de resultados.

Las políticas educativas no escapan a las lógicas descritas. En el marco de los planes de desarrollo nacionales, las políticas sectoriales han impuesto una lógica fragmentada que ha tratado de ser superada, de manera infructuosa, con formulaciones de alcance intersectorial o transversal. Los contextos internacionales, regionales y nacionales modelan sus contenidos esenciales.

El proceso de reformas educativas en América Latina viene de mediados del siglo pasado, con políticas diseñadas por “expertos” de los organismos internacionales, orientadas a propiciar la modernización de los sistemas y de las instituciones educativas, con énfasis en conceptos como gerencia, eficiencia, administración y calidad, entre otros. En un balance de las políticas educativas adoptadas en las Cumbres de las Américas de las últimas décadas, Feldfeber y Saforcada (2005) identifican tendencias centradas en la mercantilización de la educación, que

le conciben como un servicio comercial más por parte del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), el cual debía contar con un mercado regional abierto; además notan una concentración en ciertas problemáticas como la discriminación, la pobreza, el cuidado del ambiente, entre otros. En ambos casos la educación deja de ser considerada como un derecho fundamental.

Desde la perspectiva de Pulido (2017), el enfoque de derechos en educación plantea el papel central de la educación pública como factor de garantía de su pleno disfrute. Esto significa que la educación pública constituye el ámbito por excelencia de realización del derecho a la educación y que cualquier intento por debilitarla debe ser considerado como un ataque directo a su disfrute y realización. No excluye la posibilidad de opción por la educación privada para quienes tengan los medios para realizar allí este derecho, pero define taxativamente el papel regulador del Estado y su indeclinable responsabilidad en esta materia a través de la educación pública.

Esta responsabilidad no se puede diluir en la ambigua consigna de la libertad de escogencia por parte de las familias, ni en la famosa corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad en la provisión del servicio educativo. Por tal razón, se amenaza la realización del derecho a la educación mediante el debilitamiento de la educación pública por disminución de la financiación, el fortalecimiento de la idea de la educación como "servicio" (que se compra y se vende) y la privatización.

Es bien conocida la síntesis de Ball y Youdell (2007) sobre las dos formas que ha asumido la privatización de la educación pública en el contexto global: la privatización en la educación pública o privatización endógena; y la privatización de la educación pública o privatización exógena. En el primer caso, se trata de procesos que implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial. Ball y Youdell advierten que en ocasiones también se la denomina "comercialización", aludiendo a la aplicación de métodos de gestión y del mercado privado en los centros de enseñanza; y agregan que un uso más restringido del término se refiere a la oferta de productos y de marcas, así como al despliegue de patrocinios de marcas, en los centros escolares.

La segunda, exógena o de la educación pública, implica la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, así como la recurrencia directa a *"la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública"* (Ball y Youdell, 2007, pp. 8-9).

Por su parte, Verger y Bonal (2012) complementan estas dos formas de privatización (endógena y exógena) con la tipificada por las políticas de alianza entre el sector público y el privado, desarrolladas para promover mayores dosis de elección escolar y competición entre centros, que han adquirido una gran centralidad en la agenda educativa global y que se mueven de manera "difusa" entre las aguas de lo público y lo privado, impulsadas en gran medida por el Banco Mundial.

El origen y desarrollo de las Alianzas Público Privadas –PPP– está ampliamente estudiado por estos autores. Se han convertido en un modelo de acción estatal (gobernanza) generalizado en todos los campos de la gestión pública, combinando lo exógeno y lo endógeno mediante políticas de interacción con el sector privado, orientadas a abrir el campo para la emergencia o expansión de proveedores privados y para la introducción de políticas, enfoques y técnicas de gestión de mercado como la competencia, la elección y los incentivos por resultados, entre otros. Con iniciativas como esta, las PPP cubren un amplio espectro de articulación entre agentes privados y el Estado, que puede ir, desde un "estadio latente", en el que existen centros privados, pero no interactúan con el Estado, hasta un "estadio integral", en el que el 100 % de la educación es proporcionada por el sector privado bajo un esquema voucher. En este rango, lo importante es que la esencia del modelo PPP se resume en la consigna *"financiación pública y oferta privada"* (Verger y Bonal, 2012, pp. 17-18).

De este modo, se han consolidado los llamados cuasi-mercados educativos, caracterizados por alterar las lógicas de mercado regidas por la libre competencia, mediante la introducción de regulaciones para los precios de los servicios por intervención estatal. La falacia de que la educación pueda operar como mercado perfecto que defiende la economía neoclásica, se

descubre cuando Verger y Bonal (2012) señalan que el propio concepto de cuasi-mercado educativo define la imposibilidad de que la educación sea completamente un mercado que funcione mediante la competencia perfecta, pues el Estado debe regular asignaciones que de otro modo pueden ser ineficientes e inequitativas.

Así, se ha venido gestando en las últimas décadas movimientos sociales de incidencia en las políticas educativas que reivindican el derecho a la educación y la defensa de la educación pública, obligatoria, gratuita y laica. La educación debe ser visualizada como un derecho que el Estado debe garantizar a todos y todas las personas en igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación. Para ello, las políticas educativas deben tomar en consideración algunos aspectos que hagan posible sociedades más justas, igualitarias y plurales, inclusivas y democráticas, que se enriquezca con la diversidad, y construya caminos de desarrollo participativos y de bien común, en donde el sistema educativo sea percibido como útil para alcanzar mayor equidad (Pulido, 2017).

3.2.3 El carácter ideológico de las políticas educativas

Sin duda, ideología y educación han estado siempre estrechamente relacionadas. En este sentido, el discurso educativo o pedagógico, subyace siempre un discurso de carácter ideológico. *"La educación es un fenómeno ideológico"* (Santos, 2002, p.31) que conlleva un discurso y una acción de naturaleza eminentemente ideológica, en la política educativa, la ideología llega a adquirir un valor de singular relevancia, cuando no la impregna por completo (García, 2010).

Toda política, en general, y, en particular, toda política educativa, se ampara, se realiza y se justifica en una determinada visión del mundo, en una concepción de lo real, no científica, normalmente compartida y con influencia en el propio obrar, en la actuación del hombre y del grupo; que puede, como opción política constituida de poder, proyectarla en la sociedad mediante los propios mecanismos que el mismo poder, incluso el no legitimado, le proporciona. Como bien señala Ortega (1989), la política educativa, viene primariamente dirigida y condicionada por la perspectiva ideológica del poder político dominante.

Las ideologías políticas pueden considerarse, como un sistema de valores que se consideran instaurados y realizados efectivamente, o bien como un conjunto de objetivos definidos

teóricamente, en mayor o menor parte, pero pendientes de realización según sus definidores. En el primer supuesto se trata de ideales realizados y en el segundo de ideales a concretar de forma práctica. En el primero, la educación es siempre considerada como un factor o instrumento de control que impide modificaciones en el "statu quo", y en el segundo, aunque también el sistema educativo viene influido en su orientación por los objetivos definidos políticamente, su función no es la de mantener y obstaculizar los procesos de cambio, sino más bien, por el contrario, favorecerlos, prepararlos y posibilitarlos.

En la realidad, sin embargo, ambos procesos se dan conjuntamente. Allí donde la educación es considerada como instrumento de control, de hecho, quiérase o no, se producen, por la misma sustancialidad dialéctica de la realidad social, cambios que son absorbidos por el sistema educativo y por los grupos políticamente dominantes, aparte de que en la práctica no hay grupo político en el poder que no se fije unos objetivos a alcanzar y no piense en la realización de modificaciones sociales, por mínimas que éstas sean. Lo que sucede en última instancia, es que el papel jugado por el instrumento educación está, en parte, en función de la perspectiva adoptada: para un grupo político apartado del poder el sistema educativo establecido es un instrumento de control en manos del grupo políticamente dominante y, para éste, normalmente, un medio de cambio y transformación a la vez que de consolidación de sus valores e ideología nunca plena y suficientemente instaurados y vigentes.

Por otra parte, allí donde la educación se consideraba como un instrumento de transformación, siempre se da, asimismo, una cierta actitud dirigida a asegurar la consecución y preeminencia de los objetivos o valores que se pretenden implantar o realizar. No obstante, y salvo la complejidad de las múltiples posibles situaciones reales, parece clara la distinción, aun dando por sentada la subjetividad de su apreciación práctica y el hecho de que todas las ideologías políticas tienden a utilizar la educación, a la vez, como factor de control y mantenimiento de aquellas situaciones y valores que le son favorables, y de transformación de aquellas que dificultan su desenvolvimiento. En todo caso, es útil tal distinción si se tiene en cuenta la tendencia al predominio de una u otra instrumentalización según, respectivamente, se disponga o no del poder político, o se esté o no en situaciones de preeminencia política (Viñao, 1972).

3.3 Discursos y construcción de significados sobre política educativa

La educación como práctica social y cultural, configura y se configura a partir de formas de comprender el mundo social de manera de hacerlo inteligible. Desde esta perspectiva, la educación –y en particular la política educativa– es entendida como práctica discursiva, esto es, como práctica de significación. Esta mirada remece la noción de educación como parte de una superestructura, así como también, las lecturas deterministas que entienden la educación como resultado de un proceso causal. El énfasis aquí no está en la educación como un producto –final, concluido, acabado– sino como práctica generadora de sentido.

Desde esa mirada, entendemos la política educativa no sólo como conjuntos de prácticas institucionales –que regulan las relaciones entre actores e instituciones– sino también como prácticas discursivas que producen los sistemas de razón que circulan entre las instituciones y las fronteras nacionales, estructurando el campo de la acción de lo posible, inscribiendo los principios de rendimiento y modos de subjetivación (Popkewitz y Brennan, 2002).

El comprender la política como discurso, es decir, asumir el carácter ontológico de lo político en la configuración social y donde a su vez, discurso y lo social son términos que se superponen, entendiendo discurso como una totalidad significativa relacional, que otorga sentido a lo social independiente de su formato (lingüístico o extralingüístico) (Buenfil, 2011; Southwell, 2013), nos permite analizar desde otros lugares la manera en la que son comprendidas las diferencias sociales en la actuación de la política pública. Ciertamente, la política en tanto discurso, supone una delimitación de las posibilidades de actuación por parte de los sujetos/agentes de la política, por tanto, dichos discursos producen ciertos efectos sobre la forma en las que se nombran a los sujetos, y la manera en la que sus agentes se relacionan y, en consecuencia, configura los modos en que se organiza el campo social (Allan, 2003; Ball, 1993; Laclau & Mouffe, 2011).

La política como discurso, asume la productividad de las relaciones de poder, y su condición de producción subyace a un régimen de verdad-conocimiento. En este sentido, Ball (1993) complejiza la noción de la política como texto, al sostener que el texto enunciado es tanto el resultado como la producción en sí misma, bajo determinado orden de verdad o racionalidades determinadas sobre lo que se entiende como realidad en un contexto específico, en el que tales definiciones determinan las posibilidades que se imprimen en la política y a la vez que esta

misma imprime. A partir de este supuesto, la política configura subjetividades y prácticas, desde un delimitado espacio de contingencias discursivas, donde prima cierto orden de conocimiento, cuyo efecto define los modos de razonar lo social, por tanto, restringe aquello que es pertinente y legítimo, como aquello que no lo es.

Asimismo, Nosiglia plantea en el programa "Materia: Política Educacional de la Universidad de Buenos Aires" (2016), que la política educativa está vinculada con el poder y por estrategias de influencias, dominación y luchas por la hegemonía en circunstancias históricas determinadas; y es en la Escuela en donde se materializa la política. En este sentido, la Escuela cumple distintas funciones: es un espacio privilegiado para la construcción de un determinado orden social y político, para la integración de la sociedad civil mediante la difusión de valores y símbolos hegemónicos, así como también la de cualificar y disciplinar para el trabajo.

3.3.1 El poder en el discurso

El discurso se define por su capacidad de articular objetos heterogéneos (Deleuze, 1987). El discurso es considerado como el lugar donde se aglutina en una unidad un conjunto de fenómenos heterogéneos que de ningún modo estaban destinados "naturalmente" a juntarse (Terán, 1995). Así, esta noción de discurso abre un nuevo campo perceptivo para el análisis, que no centra la mirada ni en las palabras ni en las cosas referidas, sino en el "y" que las vincula en una relación simultáneamente funcional, contingente y constitutiva.

El centro del análisis discursivo es, entonces:

> …*el haz de relaciones que el discurso debe efectuar para poder hablar de tales y cuales objetos, para poder tratarlos, nombrarlos, analizarlos, clasificarlos, explicarlos, etc. Estas relaciones caracterizan no a la lengua que utiliza el discurso, no a las circunstancias en las cuales se despliega, sino al discurso mismo en cuanto práctica* (Foucault, 2002, pp. 75-76).

Desde esta perspectiva, Fairclough (2008) considera el discurso como una práctica social, lo cual implica que es un modo de acción que siempre se encuentra situado histórica y socialmente, y en relación dialéctica con otros aspectos de "lo social". El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social (Fairclough, 1989). Esto significa que está

configurado socialmente de acuerdo con su contexto, pero también, que es constitutivo de lo social, en tanto contribuye, de manera compleja, a configurarlo. Todo discurso consta de tres dimensiones: un texto, una práctica discursiva, que implica la producción e interpretación del texto, y una práctica social en la que se inscribe. Desde esta perspectiva, el uso del lenguaje y el discurso es una de las prácticas sociales más importantes condicionadas por ideologías (Van Dijk, 2003), que a su vez influye en su difusión, cambio y/o reproducción.

El lenguaje tiene una gran importancia en la interacción social, por cuanto en él quedan trazadas las relaciones de poder, que han establecido una serie de reglas y pautas que regulan su uso (Foucault, 1970). Bajo esta concepción, lo que decimos y hacemos a través del lenguaje forma parte de una práctica discursiva asumida mediante modelos y pautas de acción, originada en las convicciones y los valores compartidos por una sociedad en un momento histórico determinado (Cherryholmes, 1999). En este sentido, el poder es explorado desde el conocimiento que circula en los discursos a partir de los cuales los individuos construyen su sentido del "sí mismo" y su relación con los demás. Por lo que el poder no está fuera del discurso, sino que funciona a través del discurso (Flores y Sobrero, 2011).

El poder se puede definir de manera simple como el control social. El poder de los grupos dominantes puede estar integrado en las leyes, las reglas, las normas, los hábitos e, incluso, en el consenso general, tomando entonces la forma de lo que Gramsci (1971) denominó hegemonía. Cabe señalar también que el poder no es siempre ejercido bajo la forma de actos abusivos ejecutados por miembros de un grupo, sino que puede ser representado por un vasto repertorio de acciones naturalizadas en la vida cotidiana (Foucault 1980).

Para el análisis de las relaciones entre discurso y poder, primero encontramos que el acceso a formas específicas de discurso –por ejemplo, el de la política, los medios de comunicación, la educación o la ciencia– es, en sí mismo, fuente de poder (Van Dijk, 1996). Segundo, la acción es controlada por nuestras mentes. Entonces, si somos capaces de influir en la mente de las personas –por ejemplo, en su conocimiento, actitudes o ideologías– podemos controlar indirectamente (algunas de) sus acciones, como ya sabemos que ocurre en el caso de la persuasión y la manipulación. Cerrar el círculo del discurso-poder significa, finalmente, que

aquellos grupos que controlan el discurso más influyente tienen, a su vez, más oportunidades de controlar de manera indirecta las mentes y las acciones de otros (Van Dijk, 2017).

3.3.2 Análisis Crítico del Discurso.

Desde la perspectiva de Van Dijk (1999), el ACD es un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos. Con esta investigación disidente, los analistas críticos del discurso toman una posición explícita y, de esa manera, buscan entender, exponer y, fundamentalmente, desafiar el abuso de poder y la desigualdad social. Esta es también la razón por la cual el ACD puede ser caracterizado como un movimiento social de analistas discursivos políticamente comprometidos.

La investigación crítica del discurso tiene, entre otras, las siguientes propiedades generales:

- Se enfoca, principalmente, en problemas sociales y cuestiones políticas, en lugar de solo estudiar las estructuras discursivas fuera de sus contextos sociales y políticos.
- Este análisis crítico de problemáticas sociales es, usualmente, multidisciplinario.
- En lugar de meramente describir estructuras discursivas, trata de explicarlas en términos de sus propiedades de interacción social y, especialmente, de estructura social.
- Más específicamente, el ACD se centra en las formas en las que las estructuras discursivas representan, confirman, legitiman, reproducen o desafían las relaciones de abuso de poder (dominación) en la sociedad.

El ACD se centra en los discursos que se producen y que circulan en una sociedad, discursos que pueden ser dominantes o hegemónicos provocando, dado su lugar de dominancia, más efectos sobre las prácticas sociales. Los discursos son declaraciones que construyen objetos, por lo tanto, desde esta perspectiva no hay una diferencia radical entre dichos y prácticas, ya que el dicho en sí es una práctica social (Parker, 1992). Los textos entonces no son objetos comunicantes neutros. Son parte de las estructuras sociales que permiten o no ciertas prácticas

sociales. Son los discursos hegemónicos los que pueden dar agencia a algunos sujetos, pero al mismo tiempo, constreñir a otros (Fairclough, 1989; 1995).

Para Fairclough y Wodak (1997) el ACD tiene como objetivo fundamental tratar de hacer evidentes las implicaciones ideológicas y sociales de la utilización del lenguaje que, a menudo, se mantienen en cierta manera ocultas. Resumieron las características principales del ACD de la siguiente manera:

- El ACD aborda problemáticas sociales.
- Las relaciones de poder son discursivas.
- El discurso constituye sociedad y cultura.
- El discurso tiene implicancias ideológicas.
- El discurso es histórico.
- La relación entre texto y sociedad es mediada.
- El análisis discursivo es interpretativo y explicativo.
- El discurso es una forma de acción social.

Fairclough y Wodak (2000) profundizan en estos postulados, de la siguiente manera:

El ACD se ocupa de los problemas sociales

Este principio presupone el hecho de que el ACD no se centra en el lenguaje en y por sí mismo, sino que su interés principal radica en estudiar los aspectos lingüísticos de los procesos y cambios sociales y culturales. En este sentido, se aleja en cierta medida del principio de inmanencia reclamado desde la lingüística teórica, aunque en oposición opta por centrarse en el criterio de adecuación metodológica ya que al delimitar el discurso principalmente como una forma de conducta social debe concentrarse en las consecuencias sociales de la utilización del lenguaje en su forma discursiva.

Los procesos y cambios sociales tienen numerosas causas tanto de carácter económico como político o histórico, sin embargo, la mayoría de ellos poseen una vertiente lingüística o discursiva en el sentido de que un cambio sociocultural implica un cambio en el discurso sobre

ese tema concreto. Es en estos aspectos de los problemas sociales en los que el ACD concentra su atención.

Las relaciones de poder constituyen elementos discursivos

Un importante problema social es la concepción, delimitación y estudio de las relaciones de poder. Desde el punto de vista del ACD, uno de los aspectos fundamentales de este problema es su carácter lingüístico, es decir, el hecho de que a través del discurso se cambian o se mantienen las distintas relaciones en una sociedad. Como consecuencia, el ACD se centra en el estudio no sólo de estas sino en aquellos aspectos que impliquen la existencia de una posición "desigual" de poder. Por tanto, uno de sus principales focos de interés lo constituirán aquellos discursos a través de los cuales determinados grupos sociales traten de mantener un estatus de poder "sobre" otros grupos.

El discurso constituye a la sociedad y a la cultura y viceversa

La relación entre discurso y sociedad se caracteriza fundamentalmente por su carácter dialéctico, las características definitorias de una determinada cultura son la base principal de los discursos (públicos) que se desarrollan en ella y por su parte el discurso posee, entre otras, una función importante dentro de una sociedad: a través de él se pueden transformar las estructuras ideológicas de una cultura o por el contrario se puede tratar de mantener y reproducir una determinada ideología o concepción de las relaciones de poder.

El discurso realiza una labor ideológica

Podemos definir la ideología como un intento de construir una determinada representación de la realidad social, así como de las relaciones y papeles que desempeñan en esa realidad los diferentes grupos sociales. En este sentido el principal instrumento empleado en este proceso es el discurso, a través de él se configuran en gran medida las ideologías; por tanto, el estudio de las consecuencias ideológicas de los diferentes tipos de discurso es un objetivo principal del ACD. Esta labor es bastante compleja ya que no basta con constatar si una determinada estrategia o estructura lingüística es un reflejo de un presupuesto de una ideología concreta, sino

que además es necesario tomar en consideración el contexto en el que ese discurso va a ser interpretado y los posibles efectos sociales del mismo. Así, para estudiar adecuadamente la función ideológica de un discurso hay que manejar conceptos cognitivos como marco, modelo o memoria a corto plazo y también conceptos relacionados con la cognición social como creencias, actitudes, normas y valores, representaciones particulares de grupos sociales, etc.,

Estos principios conforman las líneas generales básicas del ACD, diferenciándolo de otros enfoques del análisis del discurso tanto teórica como metodológicamente. Fairclough señala además otras características importantes de este tipo de análisis como, por ejemplo, el hecho de que el ACD es explicativo, dado que se propone describir no sólo las estructuras y relaciones sociales presentes en el discurso sino también atender a los significados implícitos o latentes que puedan determinar la interpretación del mismo, es decir, presupone que una lectura crítica implica un intento de explicación, si bien ésta nunca debe ser rígida sino fundamentalmente dinámica y abierta al cambio.

Complementariamente al ACD, el Análisis Político del Discurso (APD), es una corriente que reconoce la articulación política de los discursos y que resulta coherente con las premisas antes enunciadas. El APD busca analizar la historia, los procesos sociales y la configuración de los sujetos, a partir de una perspectiva que se interesa por el carácter político y su confluencia con las relaciones de poder, en el marco de una configuración en constante movimiento de redes discursivas (Buenfil, 1994, 2011). Es decir, el APD se propone estudiar los mecanismos de operación y/o aquellas condiciones discursivas que posibilitan la configuración de ciertos regímenes sociales y que participan en los procesos de subjetivación de los/as individuos, o más pertinente aun, en los procesos de identificación de los sujetos.

Desde la perspectiva del APD la hegemonía es valorada como un elemento primordial en la constitución de los sujetos, y su conceptualización se tensiona críticamente con aquellas propuestas sostenidas por las teorías de identidad que asumen al sujeto como unívoco, estable y predeterminado (Buenfil, 1994). Desde otro prisma, el APD sostiene que las identidades sociales *"son conceptualizadas como articulaciones precarias de múltiples polos de identificación relativamente estables, pero nunca totalmente fijos"* (Buenfil, 1994, p.15), lo que converge con

las perspectivas feministas que problematizan la noción de identidad, y donde los procesos de subjetivación y constitución de sujetos son enmarcados bajo redes discursivas contingentes, histórico, políticas y éticas, y por tanto susceptibles a ser modificados. Bajo esta mirada, los/as sujetos asumen diversas posiciones de acuerdo al contexto y estas se articulan, oponen, potencian, fracturan y transforman según sean las condiciones discursivas en las que se establezcan.

En este sentido, la hegemonía se entiende como un tipo de relación política, en la cual la articulación asume un papel central, donde ciertos discursos se asumen como fijos parcialmente y donde otros discursos se articulan de un modo equivalencial, condición que le permite establecerse como práctica hegemónica y, por otra parte, otros discursos que se articulan de un modo diferencial y que le recuerdan su imposibilidad de fijación total. Desde el punto de vista de la configuración social, para que se establezca un orden hegemónico se requiere la articulación de diversas demandas sociales en torno a un significado común y esta red de articulación contingente de elementos permiten el campo de la lucha política (Southwell, 2013). Y son en los espacios políticos, es decir, donde confluyen diversas formaciones discursivas, en que los sujetos son interpelados hacia uno u otro discurso y de esta manera logran configurarse como sujeto político.

3.3.3 Construcción de significados sobre política educativa.

Berger y Luckmann (1968), en su libro “La Construcción Social de la Realidad”, señalan que el conocimiento es producto de la interacción social, que crea significaciones compartidas las cuales llegan a ser vistas como verdades objetivas, creando roles recíprocos que cuando se hacen extensivos a la mayoría del conjunto social hacen nacer instituciones, que se consideran por sí mismas ciertas, y que los miembros de la sociedad aceptan sin requerir justificación a su existencia. En este proceso de institucionalización, el significado se hace parte y se institucionaliza en los individuos y en la sociedad, por lo que la realidad social es socialmente construida. Uno de los instrumentos fundamentales que colabora en este proceso, es el lenguaje; la producción de signos, símbolos y códigos por parte del ser humano -que se expresa en el

lenguaje- son abstraídos de la experiencia cotidiana y tienen el “poder” de volver a la vida cotidiana como elementos “objetivamente” reales.

Los significados, que son sociohistóricos, se construyen en la interacción con las demás personas, cumpliendo un rol muy importante la familia, el grupo de pares, la comunidad y otras instituciones, entre ellas la escuela, que también transmite significados sobre la participación y sus sentidos. Esto, dentro de un proceso de socialización política. Los significados se vinculan también a la historia y a la cultura política de esa comunidad y el país (Palma, 1997). La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios, mediante algún símbolo, evoquen un concepto. En este sentido, cuando hablamos de discurso, no nos referimos al discurso hablado o escrito necesariamente, sino a cualquier tipo de acto u objeto que involucre una relación de significación (Buenfil, 1991).

El concepto de imaginarios sociales (Castoriadis, 1975) permite captar la dinámica social en la construcción del significado, considerando la ineluctable auto-institución de la sociedad que significa la operación de fundamentos, justificaciones y prácticas que hacen que se reconozca en su existencia. La participación del componente socio-histórico en la construcción del significado. Así como la imaginación simbólica. Los imaginarios contienen lo ya instituido al nivel simbólico, los contenidos que legitiman esa forma social, cultural, económica, política. Pero a la vez los imaginarios contienen elementos de su radicalización, la de duda o impugnación de lo instituido, en la medida que los actores ponen en cuestión esa misma institución (Castoriadis, 1990), desnaturalizándola y dejando en evidencia ese proceso de auto-institución del cual participan.

El imaginario social recoge la relación entre significados y prácticas de los actores y el sistema social, en tanto se construyen y reconstruyen en esa conformación socio-histórica particular (Castoriadis, 1992). Así, en la referencia a su experiencia subjetiva, los actores también aparecen referencias a lo socio-histórico, al campo de significaciones imaginarias donde se mueven. A la construcción simbólica de la realidad.

En las organizaciones escolares se construyen significados a partir de las interacciones que desarrollan sus propios sujetos, encontrando significados que van en dos aportaciones: el

primero, influenciado por el enfoque que tienen las políticas y el Estado; y, por otro lado, lo construyen los propios sujetos en ese proceso de interacción y de interpretación (Blumer, 1982). Es así como los discursos estatales de política educativa producen sentidos que estructuran un recuerdo a través del cual los sujetos se sitúan a sí mismos. Instalan recuerdos en torno al rendimiento escolar, la calidad educativa, el "buen profesor", y en forma simultánea, formas de olvido (Flores y Sobrero, 2011).

Pero también, los sujetos construyen sus propios significados a partir de procesos de traducción e interpretación de la política educativa. Los actores escolares "hacen" las políticas, significando y resignificando los textos de las políticas en relación con sus biografías profesionales, su contexto histórico, institucional y social, y su ubicación en el sistema educativo local (Braun et al., 2011).

3.4 Los sujetos y las culturas escolares.

Las escuelas siempre significaron las propuestas de las macro políticas educativas. Con esta afirmación se espera dar cuenta de los procesos a través de los cuales las escuelas tradujeron las propuestas; las interpretaron; las quebraron; encontraron en ellas intersticios insospechados sobre los que desplegaron su autonomía; las momificaron; las fetichizaron; las banalizaron; las superaron, aprovechando sus potencialidades. Por ello, no son sólo o exclusivamente las "medidas en sí" (reformas curriculares o estructurales) las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya nuevamente modificadas).

Las escuelas nunca perdieron capacidad legislativa (se dieron sus propias normas, aunque no todas fueron escritas) y nunca dejaron de sentar jurisprudencia (interpretaron el espíritu de las leyes y normas estructurantes de los sistemas educativos y de sus instituciones). Traducción, capacidad legislativa e interpretación jurídica, apuntaron a cambios proversivos o contribuyeron para que las instituciones se replegaran en propuestas retroversivas; habilitaron novedad o clausuraron iniciativas. Nada de ello debe entenderse prejuiciosamente; todo viene a dar cuenta del poder de los actores, un poder que no es todopoderoso; que a veces es asumido con autoconciencia, otras veces rehuido o renegado; un poder siempre presente, siempre relacional,

siempre expresión de una libertad conquistada, peleada o rechazada. En esos movimientos, el hallazgo de potencialidades o su congelamiento obedece a una compleja trama de factores que intervienen en la toma de posición de cada actor. Cada movimiento reformista propicia uno u otro trámite y suele ocurrir que las escuelas, en su micropolíticas cotidianas tiendan a reconstruir, en el singular de las macropolíticas, el plural no siempre considerado, a veces claramente expropiado (Frigerio, 2000).

Pensar la micropolítica de la escuela implica conceptualizar la institución escolar como un actor protagónico de las políticas públicas y no como una simple ejecutora de las políticas que se diseñan en el nivel macro. Esta forma de pensar la escuela implica un desplazamiento en el cual ya no se la conceptualiza como una institución que se "gestiona", sino como una institución política que se "gobierna" (Gvirtz, 2005).

El análisis micropolítico pone el acento en la dimensión política de la escuela, caracterizada en su interior por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder (Bardisa, 2001; Ponce y Beas, 2006). Es decir, prestar atención a la micropolítica de una institución escolar da la oportunidad de conocer cómo es el funcionamiento de la misma, debido a que, a través de la lucha de interés, el intercambio y ejercicio del poder, es que se genera una interacción entre los que se encuentran en dicha institución.

Ball (1993) en tanto, afirma que una de las cuestiones fundamentales que es menester plantear en todo análisis micropolítico es el grado en que la dinámica interna de una organización depende de, o está condicionada o determinada, por fuerzas externas. En otras palabras, los aspectos planteados en una institución como objetivos, propósitos y toda la filosofía que rige su funcionamiento, depende en gran medida de las circunstancias o condiciones que se viven en el medio en el cual se encuentra dicha institución; de igual manera, todas las personas que forman parte de la institución se plantean objetivos personales y cuando éstos son diferentes unos de otros y también difieren a los de la institución, entran en conflicto diversas fuerzas.

Cada escuela tiene un '*ethos* organizativo y educativo' que exige un estudio de su micropolítica para que se pueda encontrar una comprensión profunda de su dinámica interna y de las relaciones de sus integrantes (Ball, 1989). Las pistas para definir esta situación deben encontrarse al interior de cada unidad educativa, estableciendo los significados y símbolos que

dan los actores educativos a su propia participación, relevando los aspectos fundamentales extraídos de la significación (Pérez Gómez, 1998). Esto implica reconocer que los significados no son neutros y que van a estar permeados por la cultura dominante.

Jorge Baeza (2008) sugiere que la escuela (entendida como cualquier institución escolar) debe entenderse como un sistema social abierto al medio o entorno social. Para este autor:

> *…la Escuela, junto con poseer una estructura formal, con una jerarquía de roles con expectativas posibles y desempeños concretos, posee otra estructura de tipo informal, integrada por el currículum oculto, el clima organizacional y las relaciones de poder. Es además un sistema abierto que cambia mediante la interacción con el entorno, del cual depende para obtener sus recursos materiales y humanos, pero también es en sí misma un sistema complejo, con actores y pautas culturales comunes y diferenciadas en su interior* (p.194).

3.4.1 Aproximación al concepto de cultura escolar.

Pérez Gómez (1998) visualiza la Escuela como un cruce de culturas que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados, pero también como una mediación reflexiva entre los influjos plurales de esas culturas y el imaginario de las nuevas generaciones. Este autor identifica diferentes culturas que están presentes en la institución escolar: la “cultura crítica” que corresponde al conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia; la “cultura social” que se refleja en los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas, regidas por las leyes del libre mercado y recorridas y estructuradas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación de masas; la “cultura institucional” que está presente en las políticas educativas y en la forma de organizar la Escuela; la “cultura experiencial” que corresponde a la estructura del contexto y a la construcción de significados; y la “cultura académica” que está presente en los fines y propósitos de la Escuela, y en la vivencia crítica de la cultura en el espacio escolar.

Por otro lado, la sociología de la educación ha dado cuenta del lugar que tiene la escuela en los procesos de reproducción y legitimación de las desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 1998; Bernstein, 1990; Willis, 1988), así como en las trayectorias diferenciales según la pertenencia de clase de los estudiantes (Baudelot y Establet, 1990). Los estudios de Basil Bernstein, por ejemplo, han contribuido significativamente a la comprensión de cómo los códigos sociolingüísticos utilizados por las diversas clases sociales determinan diferencialmente su estructura de comunicación y socialización y, por tanto, su acceso al conocimiento (Bernstein, 1974).

En la escuela secundaria, los adolescentes arriban con un largo procesos de socialización detrás, por el que han internalizado el mundo subjetivo y objetivo que los rodea, al tiempo que han iniciado nuevos procesos de inducción a otros sectores del mundo objetivo de su sociedad (Berger y Luckmann, 2003); han comenzado la entrada al mundo adulto cuyo camino sinuoso está marcado por prófugos procesos de redefinición y resignificación tanto individuales como sociales, además de rupturas y distancias con su socialización a través de los procesos de subjetivación que viven y que los convierten en sujetos reflexivos y críticos. Así, en las escuelas secundarias los adolescentes pasan una parte importante de su tiempo interactuando con otros adolescentes entre procesos de subjetivación, redefinición y resignificación, entre nuevas exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas les imponen; fusionando su condición de adolescente con una forma de ser estudiante en la experiencia escolar cotidiana (Dubet y Martuccelli, 1998).

En Chile, la cultura escolar generalmente ha sido autoritaria, las escuelas funcionan como unidades aisladas, encerradas en sí mismas y donde los directores y equipos directivos ejercen su poder verticalmente. Por esto, promover la participación al interior de la escuela no es fácil pues los mismos sujetos que la componen han construido sus propias creencias, cultura y su concepción sobre la participación. También influye el carácter histórico de la participación, desde cómo se ha configurado en la relación de la escuela con su comunidad desde sus inicios, hasta cómo se han ido desarrollando las instituciones que cohabitan en el mismo espacio escolar (Muñoz, 2011).

Viñao (2002) ha postulado el concepto de cultura escolar para dar cuenta de las tradiciones, prácticas y principios que permanecen y no logran ser modificados por los intentos de reforma, relativizando la idea de que los cambios que se producen se deben exclusivamente a esos intentos. En este sentido, Frigerio (2000) se pregunta si las escuelas reforman las reformas, y sostiene que en los 90 las agendas reformistas fueron apropiadas de manera diferenciada según las diversas prácticas de producción simbólica de los sujetos pedagógicos. Esto ha problematizado el modo en que los sujetos escolares resignifican, refuerzan y/o se resisten a las propuestas de reformas implementadas centralmente por las administraciones educativas.

La cultura escolar comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar, pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la lógica escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de transmisión y reproducción que tiende a organizar racionalmente la vida social cotidiana (Huergo y Martínez, 1999).

Brusilovsky y Cabrera (2005) aclaran, que la cultura cotidiana escolar hace referencia a ciertos rasgos relativamente estables que caracterizan la vida interna de la institución escolar y sus relaciones con el resto del sistema escolar y con el contexto social. Esta cultura es producto tanto de las políticas que afectan a esa institución como de las prácticas de los miembros del establecimiento, así como de la forma en que estos perciben esa realidad.

Se puede hablar entonces de una cultura escolar arraigada socialmente en los procesos de construcción de la sociedad y sus instituciones, a través de los cuales se transmite y elaboran colectivamente sistemas simbólicos de ideas y de significados, así como sistemas materiales que sustentan la vida social, orientando e interpretando el comportamiento de sus actores. Esta cultura escolar se refiere a la red de sentidos, significados, expectativas y comportamientos compartidos o no por los actores educativos y orientadores de su acción. Se expresa, por un lado, en el sistema de ideas, símbolos, valores y concepciones, y por otro, en las formas de operar en donde están incluidos no solo los acontecimientos íntimos y cotidianos de la vida de la institución escolar y sus actores, sino también aquello más macro, que forman parte de la interacción con la sociedad (Brusilovsky y Cabrera, 2005).

La cultura escolar estaría constituida entonces, por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se trasmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo (Viñao, 2002).

3.4.2 La práctica cotidiana como concreción de la cultura escolar

Agnes Heller (1987) define la vida cotidiana como el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales crean la posibilidad de la reproducción social; la forma real en que se viven los valores, creencias, aspiraciones y necesidades. Desde esta perspectiva, las prácticas educativas cotidianas corresponden a lo que acontece día a día en las escuelas, es por lo tanto el conjunto de actividades y acciones que llevamos a cabo diariamente, con sus intencionalidades, imaginarios, creencias y saberes implícitos.

La escuela como institución escolar, desarrolla y reproduce su propia cultura, es decir, los significados y comportamientos que ella misma genera. Estas tradiciones, costumbres, rutinas y rituales se estimulan, conservan y reproducen a través del tiempo, logrando con ello condicionar el tipo de vida que se desarrolla al interior de la escuela. Por tanto, comprender las interacciones producidas en el contexto escolar requiere entender las características de esta institución social

de acuerdo a los diversos escenarios políticos y económicos de cada época y lugar (Pérez Gómez, 2004).

De esta forma la institución educativa, dadas sus características de organización jerárquica, con sistemas evaluativos, normas de comportamiento y convivencia, ritos, costumbres, y relaciones entre los distintos actores educativos, tiene su propia cultura escolar. Conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos de una determinada institución social como la escuela, y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere de un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye dicha institución (Goodman, 1992).

Desde esta perspectiva, las políticas deben dialogar con la cultura escolar. Según Gather (2004), la cultura constituye el filtro a través del cual los actores asimilan y hacen suya la información que proviene del exterior, interpretando los distintos acontecimientos. En este sentido, y desde una concepción hermenéutica, las políticas educacionales dado su carácter interpretativo provocan un efecto (esperado o no) en las comunidades escolares.

3.4.3 Los sujetos que habitan la escuela y las relaciones de poder

Crozier y Friedberg (1990) identifican a los sujetos escolares como actores sociales con protagonismo sobre la organización. Para estos autores, los sujetos se convierten en promotores de luchas y negociaciones, que manejan sus posibilidades para ejercer poder y lograr sus fines individuales y de grupo.

El poder constituye el elemento clave de la micropolítica. Esto, porque cuando hablamos de diferentes intereses, metas o lógicas de acción, o cuando admitimos que en la organización se forman grupos de interés, o cuando decimos que los individuos y grupos utilizan diversas estrategias para conseguir sus fines, en el fondo estamos hablando de poder y de cómo los distintos miembros o grupos en la organización se movilizan, utilizando las diversas fuentes de poder de las que dispongan, para influir en los acontecimientos organizativos (González, 1997).

Las formas en que los actores ejercen y conciben cotidianamente el poder (Elias, 1998), forman parte de la micropolítica (Foucault, 1992) que se encuentra en juego en ese espacio. Poner

atención a los procesos de legitimación y ejercicio concreto del poder por parte de cada actor, significa reconocerles ese poder que transita transversalmente, aunque, de manera desigual en cada uno de los individuos (Foucault, 1992). Aunque el poder no es una dimensión privativa de las relaciones a nivel político-global (Elias, 1994), sin embargo, se refiere al universo socio-histórico específico en donde los actores desarrollan su experiencia cotidiana (Heller, 1994). Esta conceptualización del poder va más allá de la concepción weberiana -que releva la dimensión estatal de la dinámica social-, puesto que no se trata de un dominio reservado de las instituciones o individuos que están en una posición dominante, sino que se trata del lenguaje propio de los sujetos que lo ejercen y viven o, según Foucault (1992), lo sufren.

En tanto, Foucault (1991) reconoce que el poder se manifiesta en una red de relaciones asimétricas de fuerza, que se produce y reproduce en toda relación dentro del complejo tejido social. Para Foucault, el poder no se posee, se ejerce; no es una propiedad adquirida, solo existe el acto concreto de su ejercicio.

En el momento mismo en el que se da una relación de poder existe la posibilidad de la resistencia. Sin embargo, Foucault (2002) plantea que no existen relaciones de poder sin resistencia, por lo que la resistencia se entiende como coextensiva y contemporánea al poder, no como una reacción ni un rechazo.

Para Butler (1993), el poder da lugar al sujeto, pero cuando se desplaza de ser condición del estatus del sujeto a ser resistencia, se torna agencia. La agencia se produce en una suerte de quiebre o reversión del poder y está implicada en las relaciones mismas del poder con el que rivaliza. La agencia es un giro del poder contra sí mismo, que produce modalidades alternativas de poder.

Desde esta perspectiva, la noción de subjetividad es considerada más bien como proceso que como sustantivo, entendiendo que las redes discursivas que conforman los sujetos y a su vez se forman por determinados regímenes de saber y que se ven entrelazadas a ciertas relaciones de poder, cobran sentido en tanto los sujetos se apropian, identifican, adoptan, internalizan, corporeizan o rechazan tales entramados, configurando así ciertos modos de llegar a ser subjetivados.

Para Foucault, la producción de sujetos radica en las formaciones discursivas que autorizan o bien restringen, y en algunos casos prohíben ciertos discursos. Por tanto, ve la formación del sujeto como un efecto del discurso, pero a la vez inmerso en él y siempre entramado bajo el ejercicio de relaciones de poder. Para este autor, el sujeto es producido bajo los discursos como construcción de posiciones subjetivas por medio de reglas de formación, las cuales instalan dichas sujeciones bajo las formaciones discursivas y modalidades de enunciación que circulan en el campo (Hall & Du Gay, 2011).

Los sujetos, al construir sus relatos ubican su experiencia en universos de significados que entroncan con el mundo social y cultural en el que dicha experiencia se genera. Por tanto, representa una forma de conocimiento que conecta con los sistemas subjetivos, afectivos y emotivos de los sujetos (Conle, 2003). El relato supone hacer visible, y por tanto público, las vidas de los sujetos en sus contextos propios. De este modo se convierten en parte del proceso histórico de construcción de la realidad en un sistema de relaciones en el que individuo y colectivo se constituyen mutuamente.

Tal como se plantea desde el constructivismo social (Gergen, 1996) y cultural (Bruner, 1997 y 2002), la construcción del sujeto se hace inteligible sólo en el seno de las relaciones vigentes, de forma que lo que realmente tiene lugar en los encuentros cotidianos entre estos, es un relato de relatos, como un medio crítico de encarnarnos en el seno del mundo social. Así pues, desde el encuentro intersubjetivo, en un marco de relaciones peculiares, elaboramos los modos de estar y de ser en el mundo. Relaciones que pueden ser de carácter muy distinto. El mundo escolar, sin duda, presenta conjuntos diversos de relaciones, que van desde la horizontalidad más radical a la verticalidad jerárquica más dura. Hablamos, por tanto, de sistemas políticos, de relaciones de poder, pero también de sistemas de cooperación y de vínculos socioafectivos. Todo ello conforma un “relato de relatos” complejo y diverso a partir del cual el sujeto se constituye y accede a su modo de compresión del mundo en el que vive, a partir de sus prácticas cotidianas.

Desde el pensamiento crítico, Puiggrós (2006) establece que la educación es una práctica compleja que involucra a sujetos sociales en una dinámica de transformación, producción o

reproducción, en donde unos (educadores) ponen en acción dispositivos que les permiten incidir sobre otros (educandos) en un proceso de subjetivación. En esta relación donde la práctica educativa se constituye a partir de la mediación de unos sujetos con otros. Esta mediación, adquiere diferentes modalidades según las características particulares de los sujetos y de las situaciones contextuales en las cuales se desenvuelven. Esta relación mediada es lo que la autora denomina sujeto pedagógico, que se refiere a:

> *…a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (…). El sujeto pedagógico que constituyen será decisivo para los resultados del proceso educativo* (Puiggrós, 2006, p.30).

Toda pedagogía define su sujeto (Puiggrós, 1990).

Capítulo IV. Procedimiento Metodológico.

En este capítulo se presenta el procedimiento metodológico utilizado, en donde se señala el tipo de investigación y el enfoque metodológico, las técnicas de producción de datos (análisis documental, notas de campo y entrevistas individuales y grupales), procedimientos de análisis utilizados y una descripción de los participantes de la investigación.

En relación al procedimiento de análisis, se establecieron cuatro categorías de análisis con sus respectivas subcategorías: 1) sujetos individuales y grupales; 2) relación entre sujetos; 3) relación con las políticas educativas institucionales y locales; y 4) relación con las políticas públicas en educación. En términos específicos, se utiliza el Método Tridimensional del Análisis Crítico del Discurso propuesto por Norman Fairclough (2009), que plantea analizar el discurso considerando tres niveles: 1) discurso como texto; 2) discurso como práctica discursiva; y 3) discurso como práctica social.

4.1 Tipo de Investigación

Considerando los objetivos planteados y la naturaleza cualitativa de la investigación, el enfoque metodológico es de carácter interpretativo a través del estudio de casos. El paradigma interpretativo se orienta a describir e interpretar fenómenos y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las conductas humanas (variables no observables) desde la perspectiva de los propios agentes educativos (Erickson, 1989). A través de este enfoque es posible comprender la profundidad del significado de los fenómenos.

Este paradigma considera el estudio de casos, el cual brinda una perspectiva completa de recogida, organización y análisis de la información, que favorece vínculos o contrastes entre la información recogida (Rodríguez et al., 1999). Según Stake (2005), se trata de una forma de hacer investigación que busca el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular. Se estudia un caso cuando tiene un interés en sí mismo y nos preocupa lo suficiente como para que lo convirtamos en objeto de estudio.

4.2 Participantes de la Investigación.

Como esta investigación es un estudio de caso y en profundidad, se seleccionaron dos liceos públicos de Cerro Navia, los cuales están ubicados en dos poblaciones colindantes de esa comuna: Intendente Saavedra y Villa Carrascal. A pesar de que comparten el mismo sostenedor y se sitúan territorialmente en el mismo sector, ambos establecimientos tienen diferencias significativas en relación con los propósitos establecidos en sus proyectos educativos; en la condición socioeconómica de sus integrantes y en los resultados académicos. Estos liceos públicos son: el Complejo Educacional Cerro Navia y el Liceo Bicentenario de Excelencia Nacional Cerro Navia.

No es el propósito de esta investigación comparar ambos establecimientos, muy por el contrario, se trata de comprender cómo se construyen los significados de la política educativa en cada establecimiento educacional considerando las particularidades de cada contexto escolar; y así, dar cumplimiento a los objetivos de la investigación. De esta manera, los participantes de la investigación corresponden a las y los sujetos escolares que integran ambas comunidades educativas. Éstos son:

1. Directivos.
2. Docentes.
3. Estudiantes.
4. Padres y Apoderados.
5. Profesionales de apoyo.
6. Asistentes de la Educación (Administrativos, Inspectores de patio y Auxiliares).

Al realizar el trabajo de campo (segundo semestre del 2017) ambos establecimientos dependían de la Corporación Municipal de Cerro Navia; y a partir de enero de 2018 ambos son parte del Servicio Local de Educación Pública Barrancas, el primero de este tipo en instalarse en la Región Metropolitana a partir de la promulgación de la Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública.

4.3 Técnicas de producción de datos

En correspondencia con el paradigma cualitativo y al enfoque interpretativo, las técnicas de producción de datos consideradas para esta investigación son las siguientes:

1. Notas de campo.
2. Análisis documental.
3. Entrevistas individuales y grupales.

4.3.1 Notas de campo

Se utilizó esta técnica a lo largo de todo el proceso, para registrar las observaciones y reflexiones que fueron consideradas relevantes para la investigación y así dar cumplimiento a sus objetivos. Para ello, se consideraron las categorías establecidas y se observaron las prácticas cotidianas en cada comunidad educativa. Entre ellas: actividades, acciones, tradiciones, costumbres, normas de comportamiento, entre otras.

4.3.2 Análisis documental

Corresponde a una estrategia metodológica de recopilación, selección y análisis de documentos de distintos géneros discursivos, como fuente de datos primarios y secundarios (Valles 1997). De este modo, se consultaron los siguientes documentos: el Plan Anual de Educación Municipal de Cerro Navia 2018, el Plan Anual del Servicio Local de Educación Pública Barrancas 2019 y los documentos institucionales de ambos establecimientos educacionales: a) Proyecto Educativo Institucional; b) Reglamento de Convivencia Escolar; y c) Reglamento interno de evaluación.

Fueron seleccionados estos documentos ya que corresponden a las principales herramientas de planificación y gestión, en donde se expresan institucionalmente, tanto las políticas locales/municipales como las políticas de los establecimientos educacionales.

4.3.3 Entrevistas individuales y grupales

Se realizaron entrevistas individuales y grupales a los distintos sujetos que conforman ambas comunidades escolares (directivos, docentes, estudiantes, profesionales de apoyo, asistentes de la educación y apoderados). La entrevista es una técnica de recolección de datos cualitativa

sumamente eficiente que proporciona algunos controles de calidad sobre la recogida de los datos, ya que los participantes tienden a proporcionarse controles y comprobaciones los unos a los otros que suprimen las opiniones falsas (Patton, 1990, en Fick, 2007). Según Fontana y Frey (2005) el entrevistador debe ser flexible, objetivo, empático, persuasivo y buen escucha.

En las entrevistas se buscó indagar acerca de las actividades cotidianas realizadas por los sujetos escolares y sobre cómo estas actividades se relacionan (o vinculan) con las actuales políticas educacionales, de tal manera de buscar significados sobre política educativa construidos de manera individual y entre pares, a partir de sus propias experiencias y creencias. Dichas entrevistas se diseñaron considerando: a) apertura y presentación; b) pregunta introductoria; c) guion propiamente tal; y, d) cierre de la entrevista.

De esta manera, la entrevista consideró la siguiente pauta semiestructurada:

a) apertura y presentación: presentación de la investigadora y de los objetivos de la investigación. Se les explica a los participantes que la entrevista será grabada sólo para el uso irrestricto de esta investigación.
b) pregunta introductoria: ¿cuáles son las actividades diarias que usted (ustedes) realizan en este establecimiento?
c) guion propiamente tal:

    - ¿Cuáles son las actividades y/o prácticas cotidianas que tiene este establecimiento? Describir un día cualquiera.
    - ¿Qué acciones y/o actividades pueden ser consideradas tradiciones/costumbres en este establecimiento?
    - ¿Qué prácticas y/o actividades está haciendo bien el establecimiento y deberían mantenerse?, ¿Qué le gustaría que mejore?
    - ¿En qué momentos del día usted se relaciona con los otros actores escolares? ¿Cómo es esta relación?
    - ¿Se relacionan las políticas educacionales con lo que usted realiza diariamente?, ¿cómo lo nota?

- ¿Qué políticas educacionales conoce? ¿Qué opinión tiene de esas políticas educativas?
- ¿Qué es para usted la política educativa (o política educacional)?

d) cierre de la entrevista: agradecimiento por la participación. Se les explica a los participantes que los resultados de esta entrevista son un aporte para los propósitos de esta investigación.

En consecuencia, se realizaron 27 entrevistas a 74 participantes de ambos establecimientos educacionales, como se detalla a continuación:

Ilustración 2. Tabla resumen de participantes y entrevistas

Participantes	**Complejo Educacional Cerro Navia**		**Liceo Bicentenario de Cerro Navia**	
	N° de participantes	N° de entrevistas	N° de participantes	N° de entrevistas
Directivos	2	2	3	3
Profesores	1	1	6	3
Estudiantes	22	4	23	2
Padres y apoderados	3	2	1	1
Profesionales de apoyo	4	2	1	1
Asistentes de la educación	3	2	5	4
Totales	**35**	**13**	**39**	**14**

Fuente: Elaboración propia

4.4 Procedimiento de análisis

4.4.1 Categorías de análisis

Para la recolección de información y análisis de los resultados obtenidos mediante las técnicas de producción de datos, se establecieron cuatro categorías de análisis que son elementos constitutivos y condición necesaria para el cumplimiento del objetivo: *"Comprender los significados de la actual política educacional que construyen las y los sujetos escolares en dos liceos públicos de Cerro Navia, considerando sus discursos y prácticas cotidianas"*.

Las categorías definidas se sustentan en el marco teórico de la investigación y responden a sus objetivos, éstas son: 1) Sujetos individuales y grupales; 2) Relaciones entre sujetos escolares; 3)

Relación con las políticas educacionales institucionales y locales; y 4) Relación con las políticas públicas en educación.

En consecuencia, y para efectos de esta investigación, las categorías enunciadas se definirán de la siguiente manera:

1) Sujetos individuales y grupales

Si la escuela es un producto histórico, los sujetos que la habitan también lo son. Estos sujetos son actores sociales con protagonismo en las instituciones escolares, y actúan individual y grupalmente según sus intereses. Asumen diversas posiciones de acuerdo al contexto, considerando sus historias y experiencias previas, así como también, sus creencias, temores y aspiraciones. Estas posiciones se articulan, oponen, potencian, fracturan y transforman según sean las condiciones discursivas en las que se establezcan.

2) Relaciones entre sujetos escolares

Los sujetos escolares se convierten en promotores de luchas y negociaciones, que manejan sus posibilidades para ejercer poder y lograr sus fines individuales y de grupo. De esta manera, establecen relaciones con otros sujetos, ya sea consciente o inconscientemente, y ponen en juego diversas estrategias de influencia y dominación. Estas relaciones adquieren diferentes modalidades según las características particulares de los sujetos y de las situaciones contextuales en las cuales se desenvuelvan.

3) Relación con las políticas educacionales institucionales y locales

Los sujetos escolares construyen sus propios significados de política educacional a partir de procesos de traducción e interpretación. Así, los sujetos escolares “hacen” las políticas, significando y resignificando los textos de la política en relación con sus biografías, su contexto histórico, institucional y social, y su ubicación en el sistema educativo local. De este modo, la política educacional, a nivel local (comunal) e institucional (centro educativo), es puesta en acto por estos sujetos de manera original y creativa, pero limitada por las posibilidades del discurso.

4) Relación con las políticas públicas en educación.

En el proceso de traducción e interpretación de la política pública en educación, están presentes las creencias que tienen los sujetos acerca de la política educacional y cómo ha sido su relación con las políticas educacionales vigentes.

Ilustración 3. Categorías de análisis

1. Sujetos individuales y grupales.	1.1 Historias y experiencias. 1.2 Creencias, temores y aspiraciones.
2 Relación entre sujetos.	2.1 Interacciones conscientes e inconscientes. 2.2 Estrategias de influencia y dominación.
3 Relación con las políticas educativas institucionales y locales.	3.1 Relación de los sujetos con las políticas institucionales. 3.2 Relación de los sujetos con las políticas locales y/o comunales.
4 Relación con las políticas públicas en educación.	4.1 Creencias sobre la política educacional. 4.2 Relación de los sujetos con las actuales políticas educacionales.

Fuente: Elaboración propia

4.4.2 Método tridimensional del Análisis Crítico del Discurso

Con las categorías definidas se realizó el análisis de los resultados obtenidos utilizando el ACD, que tiene una orientación fundamentalmente interdisciplinaria, ya que se propone estudiar aspectos relacionados tanto con el lenguaje como con la sociedad. Para Fairclough y Wodak (2000), el ACD tiene como objetivo hacer evidentes las implicaciones ideológicas y sociales de la utilización del lenguaje que a menudo se mantienen ocultas.

En términos específicos, se utiliza el "Método Tridimensional del Análisis Crítico del Discurso" propuesto por Norman Fairclough (2009), que plantea analizar el discurso considerando tres niveles. Éstos son:

1. *Discurso como texto* (o práctica textual), que corresponde a una concepción del discurso como unidad lingüística o 'pieza de lenguaje' (escrito o hablado) y como un producto social.

2. *Discurso como práctica discursiva*, que involucra procesos de producción e interpretación de los textos a partir de un conjunto de recursos discursivos socialmente disponibles y relativamente estables que constituyen órdenes del discurso.

3. *Discurso como práctica social*, que atañe al carácter situacional e institucional del evento discursivo, de esta forma, el texto está condicionado por la situación, la institución y la estructura social de la que es parte. Considera los efectos políticos e ideológicos que se configuran dentro de esa práctica social específica.

En términos interpretativos, se realiza un recorrido sistemático del corpus y su contexto, mediante una exploración detallada e integrada a través de los niveles de análisis, es decir, cada nivel recogerá lo señalado por el análisis anterior, hasta que finalmente el último nivel de práctica social contendrá a todo el corpus en su análisis. En cuanto a los procedimientos de trabajo en el estudio, se considerará para cada nivel la construcción de una 'matriz de análisis', a partir del tipo de análisis a realizar (lingüístico, intertextual y socio explicativo), descriptores y preguntas orientadoras.

Ilustración 4. Matriz de análisis

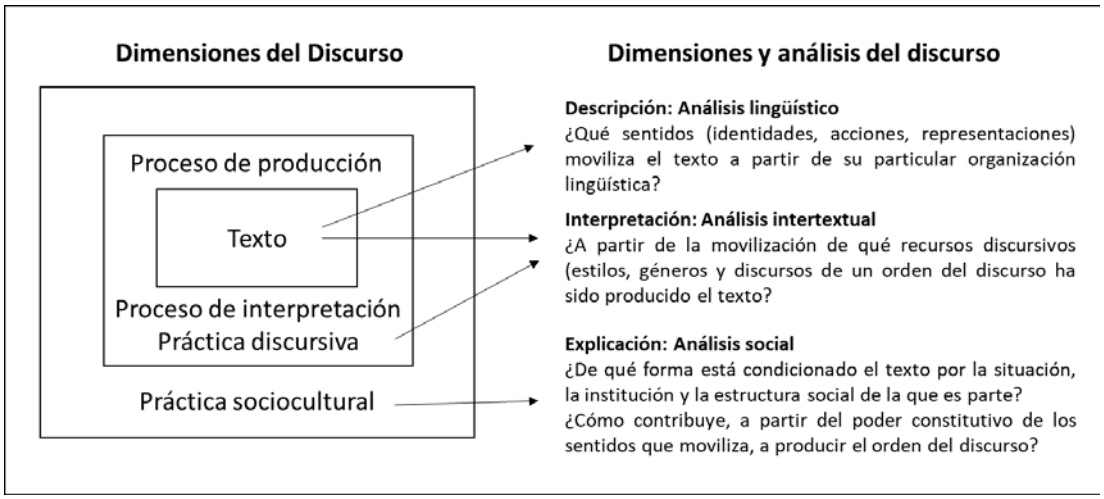
Nivel de Análisis	Tipo de Análisis	Descripción	Preguntas orientadoras	Selección del Corpus
Discurso como texto	Descripción: Análisis Lingüístico	Establece categorías lexicales y gramaticales, que permiten conocer la organización del discurso a nivel textual. **Léxica**: uso de las palabras y significados. **Gramatical:** organización de las palabras en el texto.	¿Qué sentidos (identidades, acciones, representaciones) moviliza al texto a partir de su particular organización lingüística?	- Documentos institucionales. - Entrevistas individuales y grupales.
Discurso como práctica	Interpretación: Análisis Intertextual	Existencia de diferentes recursos discursivos que producen en el texto. Se considerarán cuatro categorías a partir de los aportes de Fairclought (1992), Marinkovich y Benítez (2004) y Burgueño (2006).	¿A partir de la movilización de qué recursos discursivos el	- Documentos institucionales. - Entrevistas individuales y grupales.

		Representación discursiva: Opción que se toma frente a la forma de representar un relato discursivo, considerando para ello el contexto. **Presuposición:** Aspectos enunciados como ya establecidos o dados, es decir, no se cuestionan. **Negación:** Uso explícito de negaciones. **Metadiscurso:** Alusión a la posición que se toma sobre o fuera de su propio discurso.	texto ha sido producido?	
Discurso como práctica social	Explicación: Análisis social	Establece situaciones, instituciones y macro contextos que condicionan los usos del lenguaje. Considera tres niveles: **Nivel concreto**. Situación social en que el evento discursivo ocurre (por ejemplo, la interacción entre un estudiante y un profesor). **Nivel institucional.** En donde la situación social es parte (por ejemplo, el liceo). **Nivel de la sociedad.** Estructuras políticas, económicas y culturales.	¿De qué forma el texto está condicionado por la situación, la instrucción y la estructura social de la que es parte?	- Documentos institucionales. - Entrevistas individuales y grupales.

Fuente: Elaboración propia

El modelo tridimensional del discurso puede constituirse en un marco teórico y metodológico que permite abordar el lugar del discurso en las prácticas educativas, atendiendo a la descripción de los textos que se producen en ese orden discursivo y a la interpretación de la práctica discursiva y la práctica social a la que pertenecen los discursos que emergen en este ámbito. A continuación, se presenta una figura que resume el modelo:

Ilustración 5. Modelo tridimensional del Análisis Crítico del Discurso



Fuente: Fairclough, 1989

Capítulo V. Análisis y Discusión de los Resultados.

En este capítulo se presentan los principales hallazgos de la investigación, así como también, se propone un análisis y una discusión respecto a los resultados obtenidos, considerando las técnicas de análisis planteadas en el capítulo anterior.

En primer lugar, se realiza un análisis sobre la situación local a partir de la historia comunal, considerando el desarrollo de las políticas educacionales en Cerro Navia, la instalación del SLEP Barrancas y las prácticas cotidianas en ambas comunidades educativas. Luego, con estos elementos contextuales, se realiza el análisis de los discursos considerando los textos instituciones (Proyecto Educativo Institucional, Reglamento de Evaluación y Reglamento de Convivencia Escolar) y las entrevistas individuales y grupales realizadas. Para esto, se consideran las categorías de análisis definidas utilizando el método tridimensional del ACD.

5.1 Análisis de la situación local: contexto socio-histórico y su relación con las políticas educacionales.

5.1.1 Desarrollo de la comuna de Cerro Navia y de las poblaciones Intendente Saavedra (ex Colo-Colo) y Villa Carrascal Poniente (ex Sara Gajardo).

El documento "Intendente Saavedra de Cerro Navia. Historias de barrio" (2011) de la Seremi de Vivienda y Urbanismo, señala que Cerro Navia se fue gestando lentamente como producto del crecimiento de la ciudad de Santiago y de la presión ejercida por la antigua Barrancas. Entre los años 1888 y 1897 algunas comunas de Santiago obtienen el título de villa, en ese entonces Barrancas era considerada una aldea y su núcleo inicial creció en función del camino de San Pablo, avenida de acceso a Santiago. Pero, a medida que la ciudad se extendía se inicia la incorporación de sectores rurales como barrios de la ciudad, hacia el poniente se van configurando poblaciones populares con características particulares y con una baja calidad de vida.

La subdivisión de chacras dio origen a nuevos barrios; numerosas calles fueron levantadas sobre antiguos deslindes de potreros, o a partir de un eje impuesto por uno o varios canales. A partir de 1891 tiene fuerte incidencia en este proceso de expansión la ley de Comuna Autónoma. En diciembre de dicho año el territorio del país, tanto urbano como rural, es dividido en comunas,

estableciendo por primera vez gobiernos locales en los lugares alejados de los centros administrativos mayores. En 1897 se establece la comuna de las Barrancas, que es la base de origen de las actuales comunas de Pudahuel, Lo Prado y Cerro Navia.

Sólo a partir de la década del 50 esta expansión de la ciudad de Santiago alcanza su máxima aceleración, los barrios se unen entre sí formando amplios territorios. Por otra parte, junto con iniciarse el proceso de industrialización, en la ciudad de Santiago comienzan a aparecer los primeros barrios populares en todo el sector de Carrascal. En la década de 1960, durante los gobiernos de la Democracia Cristiana, se inaugura el programa operación sitio, que asigna la entrega de terrenos o loteos a los pobladores, los que procedían posteriormente a la urbanización y construcción de las viviendas, por sistema mixtos, entre ellos la ayuda mutua y la auto construcción.

Para la comuna de Barrancas, la principal iniciativa llevada a cabo en el marco de la operación sitio, fue la erradicación de la población callampa Colo-Colo en terrenos de la chacra Lo Amor, mediante la compra de un terreno con fondos del Estado y aportes de las empresas del sector. Es a partir de mediados de los sesenta que se otorga importancia desde la política pública a la participación social de base, lo que se tradujo en un gran desarrollo de movimientos sociales y de pobladores, en el año 1968 se promulga la ley de juntas de vecinos y se estimula la participación de la mujer en los centros de madres.

En este contexto, es que en el año 1967 se inicia el proceso de erradicación de la población Colo-Colo, la cual se encontraba ubicada en la comuna de Santiago entre las calles Brasil y Ricardo Cumming, desde Balmaceda hasta las orillas del río Mapocho. Esta es una población principalmente de origen campesino Mapuche, los cuales emigraron a la capital y comenzaron a habitar progresivamente este territorio desde mediados de los años 40.

De este modo, un hito significativo para la conformación de la identidad de la Población Intendente Saavedra es el origen de sus habitantes: la población Colo-Colo. En base a este elemento se forma el sentido de pertenencia y se delinean las relaciones que perduran en el tiempo, historias y origen común, complicidades, recuerdos y luchas. Desde la llegada de los pobladores hasta la actualidad, un eje transversal en los discursos es el origen, el traslado masivo al barrio el día 18 de marzo, fecha en la cual se conmemora el aniversario de la población.

Durante el traslado de la población Colo-Colo es reubicada la Escuela Nº420 (Antigua Escuela Nº384 y actualmente corresponde al edificio donde se instala el Liceo Bicentenario de Excelencia Nacional de Cerro Navia). La escuela se encontraba, en esos años, frente al terminal pesquero y era parte de la población. Algunos de los actuales pobladores (especialmente los de mayor edad) estudiaron en este establecimiento.

El mencionado documento también relata que los vecinos y habitantes del barrio manifiestan sentimientos contradictorios respecto de su población. Se reconoce la historia y la lucha de sus habitantes por vivir mejor, por mejorar sus viviendas, por apoyar la construcción de plazas, sedes, de espacios colectivos y comunitarios. Se hace evidente la diferencia entre el antes y el ahora, especialmente desde un punto de vista material y urbano, el avance en este sentido es indesmentible. Pero, se cuestiona y extraña la falta de solidaridad entre vecinos y la pérdida de la capacidad para organizarse y buscar y construir soluciones a sus problemas y dificultades.

Con la lucha de los trabajadores por el techo propio y la subsistencia, rápidamente la nominada operación sitio se demuestra insuficiente para dar solución a la cantidad de familias que esperan por el ansiado techo propio. La falta de solución a los problemas habitacionales de los miles de pobladores conduce a la búsqueda de otras vías, como son las tomas de terreno, las que experimentan un crecimiento explosivo entre fines de los 60 y comienzos de los 70. Entre 1967 y 1972 se realizó un total de 312 tomas, que involucraban a más de 50.000 familias. Un 10% de la población de Santiago consiguió acceso a tierra urbana por medio de este expediente, que no sólo se concentró en Santiago, sino que se extendió hacia las provincias.

Para el caso de la comuna de Las Barrancas, las tomas importantes fueron las que dieron origen a la población Herminda de la Victoria (marzo de 1967), Violeta Parra (febrero de 1969) y Montijo (agosto de 1969). Barrancas, para el año 1971, aparece, según el estudio de Duque y Pastrana (2009) con un número de 29 campamentos producto de tomas, con un total de 9.104 familias; esto indica, por un lado, la explosividad y urgencia de las demandas sociales.

Producto de la Operación Sitio, de las Tomas y de la aceleración de la migración rural, la comuna experimenta un explosivo salto de población entre los años 60 y 70, de 78.402

habitantes en el censo de 1960; Barrancas aparece con 182.612 personas al inicio de la administración del presidente Allende. El período de Allende fue de consolidación de las tomas realizadas con anterioridad e igualmente de obtención de importantes avances para la comuna tales como alcantarillado, pavimentación, consultorios y escuelas. Es durante este período que surge la población Villa Carrascal Poniente (ex población Sara Gajardo), en donde se ubica actualmente el Complejo Educacional Cerro Navia.

La dictadura militar trajo múltiples cambios en el país, y en la comuna en particular, más aún: amén de la represión al movimiento social que significó un fuerte retroceso histórico a nivel de país; en lo económico el fuerte ajuste trajo mucha hambre, en especial en los sectores populares. El 13 de octubre de 1975, se publica el decreto ley 1208, donde Las Barrancas cambia su nombre a Pudahuel, señalándose entre sus motivos la ubicación del entonces Aeropuerto Pudahuel dentro de los límites de la comuna; y el 17 de marzo de 1981 mediante el decreto de Ley Nº 13.160, la comuna de Pudahuel fue dividida en tres, creándose Cerro Navia y Lo Prado.

Cerro Navia queda con 11,06 km^2 de superficie y 137.777 habitantes, según en el censo del 82. El funcionamiento como tal se hizo efectivo en el mes de diciembre de 1984. La nueva comuna cuyos territorios pertenecieron a la comuna de Pudahuel, y con anterioridad a la antigua comuna de las Barrancas, quedó conformada por 35 unidades vecinales y 92 poblaciones de las cuales 16 correspondían a loteos irregulares, 18 a operaciones sitio, 32 poblaciones serviu (ex – corvi), 6 loteos municipales y 20 loteos particulares.

En la delimitación de las nuevas comunas, que en principio tuvo la misión de mejorar la eficiencia administrativa de territorios considerados muy grandes; también se jugó un criterio clasista por parte de las autoridades, las que tuvieron a bien, seccionar bajo ese criterio el territorio capitalino. A lo anterior, se debe considerar una inequitativa distribución de los ingresos entre los Municipios, lo cual agrava más aún la situación.

Por otra parte, en la conformación de las nuevas comunas no se tomó en consideración los recursos económicos (de actividad económica) y físicos con que cuentan los diversos territorios, para proceder a la división de los mismos. Menos aún se consideró (o expresamente no se contabilizó); el recurso humano de los territorios (nivel socioeconómico y cultural de la población). Todo lo cual dificulta, enormemente, las posibilidades de crecimiento.

La segregación de Pudahuel en Cerro Navia significó que quedaron en el nuevo territorio 9 campamentos; que contabilizan un total de 6.360 habitantes y 1.434 familias. Esto, sin contar con los recursos. Falta de ingresos, por otro lado, que tiene, también, su explicación, en que ya la comuna no cuenta con un antiguo impuesto de aeropuerto que la beneficiaba, ya que este fue traspasado a fondos generales de la nación.

La "Historia comunal" (2012) relata otro fenómeno histórico importante para el período: fue el proceso de erradicación de poblaciones que realizó la dictadura desde diversas comunas, en especial del barrio alto, hacia la zona Sur y Norte del Gran Santiago, a comunas de escasos recursos, con lo cual no se hizo más que reunificar la pobreza. Si bien es cierto, Cerro Navia no es de las comunas que recibe las mayores cantidades de erradicados, proporcionalmente es importante la cantidad de población comunal que vive en poblaciones o campamentos de radicación o erradicación.

Esta comuna es considerada una de las más pobres de la región metropolitana, escenario al cual se le pueden asociar otros importantes factores de riesgos. Si bien, en los últimos veinte años la situación ocupacional laboral ha mejorado ostensiblemente, no deja de ser patente que esta comuna sigue obteniendo indicadores muy por debajo de la media de la región Metropolitana y a nivel nacional, según la Cesen del 2013.

Según la Casen 2017, la comuna de Cerro Navia cuenta con 158.641 habitantes aproximadamente, de esta cifra el 20,1 % de la población se encuentra en edad escolar. Respecto al reconocimiento o la pertenencia a algún grupo étnico, el grupo mayoritario es el Mapuche correspondiendo a un 14% de la población total de la comuna. Sin embargo, en los últimos años se ha verificado otro fenómeno: el aumento de la población migrante proveniente de otros países, en particular de América Latina y el Caribe, familias que han buscado en Chile mejores condiciones labores y de vida. Un porcentaje de ellos han escogido la comuna de Cerro Navia como el territorio en donde establecerse. El grupo de migrantes más grande corresponde a peruanos, seguido de colombianos y haitianos.

Uno de los principales indicadores educacionales que caracteriza a la población de Cerro Navia dice relación con el alfabetismo. En este sentido, según la información proporcionada por el

INE, se observa que un 12,83% de los habitantes del territorio comunal están ubicados en la categoría de analfabetos.

La matrícula escolar en los últimos años ha tenido un comportamiento según las variaciones de la población. Ello proyecta, por un extremo, un envejecimiento de la población y, del otro, una disminución en la población escolar. No obstante, y en consecuencia del aumento de la población migrante que ha llegado a la comuna, los establecimientos educaciones han acogido e integrado a sus hijos e hijas en edad escolar.

Del total de la matrícula disponible, el 42,8% se matriculó en establecimientos educacionales de dependencia municipal, y el 57,2% lo hizo en particulares subvencionados. Cabe señalar que existe un porcentaje de la demanda no cubierta por las escuelas de la comuna, que incluyen a niños y jóvenes que están fuera del sistema escolar y que probablemente se han incorporado al mundo del trabajo o permanezcan como desertores escolares (PADEM, 2018).

5.1.2 Desarrollo de las políticas educacionales en Cerro Navia.

En plena dictadura y con la municipalización de la educación ya instalada, se constituye a finales de 1985 la corporación de derecho privada sin fines de lucro denominada “Corporación Municipal de Desarrollo Social Cerro Navia”, durante el período del primer Alcalde, Hugo Larraguibel. Se establece que la Corporación Municipal tendrá por objeto administrar y operar todos los servicios en las áreas de educación, salud y atención de menores que haya tomado a su cargo la Ilustre Municipalidad de Cerro Navia, adoptando las medidas necesarias para su dotación, ampliación y perfeccionamiento; con duración indefinida y presidida por el Alcalde de turno.

Por lo que la educación pública de la comuna fue administrada por esta entidad por más de treinta años y con las nefastas consecuencias que han dejado las políticas neoliberales aplicadas a la educación. No obstante, a partir de la instalación de la Nueva Educación Pública, el 2017 se inicia el proceso de desmunicipalización de la educación y los establecimientos educacionales de Cerro Navia fueron traspasados al SLEP Barrancas. Desde ese entonces, la Corporación Municipal se focaliza únicamente en el área de salud.

A pesar de que la Dirección de Educación era parte de la Corporación Municipal hasta el 2017 y dejaba de administrar los establecimientos ese año, debía elaborar de igual manera el PADEM 2018. Por lo que continuó desarrollando sus políticas y objetivos educacionales, y su vez, los establecimientos de educación municipal ajustaban sus proyectos educativos para materializar la visión de esta Dirección, que era:

> *Se aspira a tener una educación de calidad, que asuma su realidad socio cultural y su proyecto de futuro, estimulando el desarrollo vocacional y priorizando la formación técnico profesional, de oficios y la capacitación, como procesos sociales permanentes* (PADEM, 2018, p.32).

En este contexto, el compromiso de la Dirección de Educación era facilitar este logro, proponiéndose entregar los recursos necesarios, con un claro énfasis en la formación técnico profesional considerando el contexto sociocultural de los establecimientos educacionales; asimismo, se proponía asegurar la dotación de docentes y directivos comprometidos con los cambios que este sistema necesita y comprometer a la familia y comunidad de Cerro Navia con esta propuesta.

Dicho compromiso a los cambios tenía relación con transitar hacia la nueva institucionalidad de la educación pública y sus propósitos, que se iniciaban ese 2018; pero las comunidades educativas, por su parte, también esperaban que esto se asociara a soluciones efectivas en los temas financieros de la educación en Cerro Navia, ya que existían deudas salariales y previsionales a docentes que se arrastraban por años.

Para iniciar este tránsito hacia la nueva educación pública, la Dirección de Educación relacionaba como un primer aspecto de calidad: mejorar la gestión escolar para el desarrollo curricular. Es decir, aumentar la capacidad y calidad de la gestión administrativa de la Dirección de Educación y de los establecimientos escolares. Esto era considerado un requisito fundamental para lograr materializar el conjunto de desafíos que se esperaba abordar durante el año 2018: el traspaso al SLEP Barrancas. De este modo, establece su misión:

> *El sistema de Educación Municipal de Cerro Navia desarrolla un servicio Educativo de calidad en la comuna, conforme a un marco de políticas*

> *nacionales y comunales que, mediante una administración eficaz y eficiente, prioriza los aprendizajes efectivos y de calidad, estimulando el desarrollo vocacional y la formación técnico-profesional, incluyendo la formación de oficios y capacitación* (PADEM, 2018, p.32).

Con la aprobación de la Ley de Nueva Educación Pública y la creación del nuevo SLEP Barrancas el 2018, la educación pública de Cerro Navia pasa a ser administrada por este Servicio Local, junto a los establecimientos públicos de Pudahuel y Lo Prado. De este modo, en su primer año de instalación, el SLEP Barrancas contaba con tres PADEM –correspondientes a las tres comunas–, por lo que tenía como desafío también desarrollar identidad territorial en ámbito educativo y plantearse objetivos educacionales comunes.

En el 2017, previo a la aprobación de la ley, el ejecutivo de ese entonces propuso que el primer SLEP que entrara en funcionamiento en la Región Metropolitana sería el que comprendía las comunas de Lo Prado, Cerro Navia y Pudahuel. Sin embargo, y a causa de las irregularidades registradas en la anterior gestión municipal, los colegios de Cerro Navia iban a quedar fuera de esta primera instancia y se estaba planificando su traspaso recién para el 1 de enero de 2020. Efectivamente en julio de 2017 Cerro Navia tenía un déficit financiero en educación de 13 mil millones de pesos, pero es justamente por este mismo motivo, que la comuna no podía financiar sus establecimientos hasta el 2020.

Ante esta situación, el Concejo Municipal de Cerro Navia representado por todos los sectores políticos, acuerdan dirigir una carta a la presidenta de este entonces, Michelle Bachelet solicitando que se dé prioridad a la comuna en esta reforma, de modo que se le incluyera en la desmunicipalización desde sus inicios. Según señala La Tercera en “Educación: Cerro Navia pide incorporarse a la desmunicipalización” (26 de julio de 2017), piden en la carta que Cerro Navia se incorpore dentro de las primeras comunas que se traspasaban en diciembre de 2017 para así asegurar que los niños y niñas de la comuna reciban la mejor educación posible.

Esta carta fue entregada por el alcalde de Cerro Navia, Mauro Tamayo, señalando en El Dínamo que:

> *Se han ido pagando periódicamente cada mes las cotizaciones previsionales, hemos reintegrado más de $300 millones de pesos en la Corporación*

> *Municipal que enfrenta una profunda crisis económica, hemos hecho grandes esfuerzos por regularizar y mejorar la condición de las arcas de la Corporación y de esa forma prepararnos para el traspaso, hemos sido muy cautos y hemos reducido los gastos de planilla mensual desde sobre los $1.000 millones de pesos a alrededor de $800 millones. Hemos tenido una gestión prudente y sensata que lo que busca es preparar las condiciones para esta gran reforma* ("Cerro Navia solicita iniciar proceso de desmunicipalización este año", 25 de julio de 2017).

Asimismo, el alcalde destacó en La Tercera que la educación para Cerro Navia no solamente es un derecho, sino que es una herramienta de transformación social. Lo que evidenciaba una nueva concepción sobre la educación, diferenciándose de las administraciones anteriores. De este modo, señaló que:

> *Es el mecanismo que nos permitirá superar nuestra condición y avanzar hacia mayores estándares de calidad de vida y bienestar. Por eso hemos tomado una decisión, de forma unánime el Concejo Municipal ha decidido respaldar la nueva educación pública y le pedimos a la Presidenta priorizar nuestra comuna porque incorporarnos en esta gran reforma para nosotros es clave.* ("Educación: Cerro Navia pide incorporarse a la desmunicipalización", 26 de julio de 2017).

Al iniciar su período, el alcalde Mauro Tamayo ya había advertido sobre la compleja situación financiera de la comuna y acusaba a la administración anterior de malversación de fondos, señalando que existía un déficit reconocido por la gestión saliente de 25 mil millones de pesos, con el consecuente incumplimiento de pago de cotizaciones previsionales, bonos de incentivo del retiro y pago a proveedores; y como consecuencia de esto, se ponía en riesgo la continuidad de la Subvención Escolar Preferencial. En este sentido, el alcalde planteaba que:

> *Hace pocas semanas esgrimiendo vicios de procedimiento logramos suspender transitoriamente el remate de la Escuela Alianza de nuestra comuna y cuando pensábamos que no podía estar peor, somos informados por el ministerio de Educación de la pérdida de la Subvención Escolar*

> *Preferencial (SEP) en 18 de 23 establecimientos educacionales de nuestra comuna, que afectaría a unos 5.000 alumnos, con el no ingreso de $2.400 millones al año (…) Esta subvención obliga a cada establecimiento a elaborar un Plan de Mejoramiento Educativo, con clara atención en los estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad, y busca acceder a experiencias educativas diversas, aumentar su capacidad reflexiva, participar en talleres artísticos, deportivos y culturales. Pero este fondo se gastó en otros fines, ocurrió malversación de fondos* ("De mal en peor, sin SEP en Cerro Navia", 28 de enero de 2017).

La pérdida de la Subvención Escolar Preferencial finalmente no ocurrió. Esta nueva administración interpuso un recurso de protección ante la Corte de Apelaciones, el cual fue declarado admisible; y la municipalidad contrató una auditoría para normalizar la situación y elaboró un plan que logró estabilizar la situación financiera, incluyendo los pagos de las cotizaciones previsionales de los docentes. En definitiva, fueron estos argumentos los que permitieron la incorporación de Cerro Navia en el proceso de desmunicipalización.

Durante el segundo semestre de 2017 se inicia el proceso de traspaso y finalmente, el 1 de marzo de 2018 se inicia oficialmente el nuevo SLEP de Barrancas, con las comunas de Pudahuel, Lo Prado y Cerro Navia, las cuales dejan de depender de los municipios y ahora son parte de la nueva institucionalidad de la educación pública. Sin embargo, 997 profesores de las tres comunas, luego de votar en un plebiscito, anunciaron un paro indefinido de actividades a contar del lunes 5 de marzo del 2018, día que se tenía previsto el inicio oficial del año escolar. Los docentes exigían el pago de la deuda previsional, que hasta ese entonces ascendía a 13 mil millones de pesos, arrastrada desde administraciones municipales anteriores, especialmente de la comuna de Cerro Navia. Ante esa situación, el alcalde Tamayo señaló a Publimetro que:

> *Si la deuda no pudo ser pagada al momento del traspaso, esta sería cancelada por el MINEDUC, como establece la ley. Realizamos las gestiones y hoy están todas las condiciones para que las clases puedan comenzar de buena forma el próximo lunes 5 de marzo* ("Paro de profesores por deuda histórica pone en riesgo inicio de clases en nuevos colegios "estatales"", 02 de marzo de 2018).

Finalmente, tras años de movilizaciones y conflictos, y ahora con la Nueva Educación Pública ya instalada, los profesores de Cerro Navia recibieron el pago de más de 300 millones de pesos por concepto de previsiones y otras deudas impagas adquiridas durante la administración anterior. Para ello, la Corporación Municipal firmó el convenio FAEP (Fondo de Apoyo a la Educación Pública) donde se privilegió el pago de las deudas por convenios de los profesores, levantando la información del dinero que se les debía a los docentes. En palabras del alcalde Tamayo:

> *Si no hubiésemos pasado al Servicio Local Barrancas, jamás hubiésemos podido pagar (…) fue posible gracias a la intervención de la entonces Presidenta Michelle Bachelet quien entendió que no podíamos seguir discriminando a los niños y niñas de Cerro Navia por deudas de los adultos, esto también lo entendió muy bien el Concejo Municipal de la comuna* ("Cerro Navia informó que saldó millonaria deuda que mantenía con profesores de la comuna", 09 julio de 2018).

5.1.3 Instalación del Servicio Local de Educación Pública Barrancas.

Barrancas es el primer SLEP de la Región Metropolitana de Santiago y a nivel nacional, que empieza a operar desde el 01 de marzo de 2018, con el épico desafío de implementar la Nueva Educación Pública, potenciando el proyecto de vida de más de 25.000 estudiantes.

Este Servicio pasa a ser responsable de la gestión de 54 establecimientos educacionales y 23 jardines infantiles y salas cunas de las comunas de Cerro Navia, Lo Prado y Pudahuel, concentrando una población de 512.427 habitantes, en donde 91.198 personas (18%) se encuentran en condición y/o edad de estudiar. Cinco de estos establecimientos imparten Enseñanza Científico-Humanista, cuatro en modalidad Técnico Profesional, dos Centros Integrados de Educación de Adultos y dos escuelas de Educación Especial (Plan Anual, 2018).

Como ya se ha señalado, el SLEP Barranca comenzó su instalación con tres instrumentos de planificación de la gestión educacional, estos son los tres PADEM correspondientes a las tres comunas en cuestión, lo que constituía un desafío en términos de poder desarrollar una identidad territorial y objetivos comunes en el ámbito educativo. A finales de ese 2018, y cumpliendo con

lo que establece la Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, el SLEP Barrancas crea su Plan Anual para el año 2019, el cual fue aprobado mediante la Resolución Exenta Nº832. No obstante, este Plan Anual surge sin una Estrategia Local de Educación Pública para este SLEP, ya que como se ha señalado el Sistema de Educación Pública no cuenta con una Estrategia Nacional que oriente su definición.

De igual manera, este Plan Anual traza como visión del SLEP Barrancas:

> *Ser al año 2024 un referente del sistema educativo mediante el desarrollo de proyectos innovadores, inclusivos, laicos y de formación ciudadana y en un contexto de sana convivencia escolar, que posibiliten experiencias de aprendizajes significativas, diversas y pertinentes al territorio de Barrancas y que se aseguren la trayectoria educativa de sus estudiantes* (Plan Anual, 2018, p. 2).

Y considera como misión:

> *Mejorar la calidad y equidad de la educación pública del territorio de Barrancas que posibilite el máximo desarrollo de las potencialidades de todos nuestros niños, jóvenes y adultos centrándose en aprendizajes para el siglo XXI, mediante el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades en los equipos y comunidades educativas de nuestra escuela, jardines infantiles y liceos* (Plan Anual, p. 3).

Lo expresado en la misión y visión de este Plan Anual evidencian cuatro aspectos importantes de destacar: 1) Conformación del territorio de Barrancas, otorgándole identidad y propósitos educativos comunes; 2) Desarrollo de aprendizajes significativos, diversos y pertinentes a este territorio; 3) Fortalecimiento de las capacidades en los equipos ya conformados; y 4) Fortalecimiento de los proyectos educativos, se espera que sean innovadores, inclusivos, laicos, con formación ciudadana y en un contexto de sana convivencia escolar.

Adicionalmente, el Plan Anual 2019 plantea que en Barrancas se han considerado como sellos las fortalezas de la Educación Pública, entre ellos: a) la multiculturalidad, considerando que el 66% del estudiantado son hijos de migrantes; b) énfasis en la formación integral de sus

competencias y talentos en todos los tipos de enseñanza del territorio, con foco especial en la formación Técnico Profesional; c) fortalecimiento de la educación especial, potenciando la diversificación de la enseñanza en los 49 equipos del Programa de Integración Escolar PIE. Todo lo anterior, con el fin de promover una visión de altas expectativas en todos los actores del territorio.

El Plan Anual señala, además, que el principal logro a la fecha de su construcción ha sido: el trabajo colaborativo con la Dirección de Educación Pública, lo que ha favorecido en el desarrollo de la planificación y en el nivel de cumplimiento de las acciones comprometidas acorde a los tiempos estimados. Asimismo, declara que los nudos críticos han sido la simultaneidad en el comienzo de la operación del Servicio Local y el desarrollo de la planificación, lo cual generó ciertas dificultades en la operación y gestión de elementos organizacionales propios de una nueva institución.

En el ámbito técnico pedagógico, en sus inicios se diagnosticaba que el SLEP presentaba un desarrollo incipiente de las condiciones institucionales y de los procesos de apoyo técnico pedagógico necesarios para que los estudiantes del territorio generaran aprendizajes efectivos. Por lo que propuso, en ese entonces, desarrollar un modelo Técnico Pedagógico que considerara: a) fortalecer y facilitar orientaciones y políticas internas en los establecimientos educacionales y jardines infantiles, en función de los proceso de implementación curricular, en estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el desarrollo integral de los estudiantes; b) fortalecer las redes de mejoramiento educativo y apoyos directos a los establecimientos y jardines infantiles, mediante el acompañamiento propuesto por el modelo técnico pedagógico del Servicio Local; y c) desarrollar líneas de formación profesional y técnicas, que perfeccionen las capacidades y competencias de los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación, según modelo técnico pedagógico (Plan Anual, 2018).

A fines del 2019, el Servicio Local desarrolló el proceso de construcción de su Plan Anual 2020, nuevamente sin contar con una Estrategia Nacional de Educación Pública que oriente a las Estrategias Locales. Esta fue publicada en “Servicio Local de Barrancas presenta su Plan Anual 2020” (s.f.).

5.2 Análisis por institución educativa: prácticas cotidianas, discursos y significados de política educativa.

En este apartado se presentan y analizan los resultados obtenidos en el trabajo de campo, en ambos establecimientos educacionales. En primer lugar, se identifica cada institución escolar, señalando los distintos aspectos que conforman la comunidad educativa, a partir de la observación de sus prácticas cotidianas.

En segundo lugar, se presentan y analizan los discursos que surgieron en la revisión de los documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional, Reglamento de Evaluación y Reglamento de Convivencia Escolar) y en las entrevistas individuales y grupales. Para ello, los discursos hablados y escritos fueron organizados según las categorías de análisis definidas: a) Sujetos individuales y grupales; 2) Relación entre sujetos escolares; 3) Relación de los sujetos con las políticas educativas institucionales y locales; y 4) Relación de los sujetos con las políticas públicas en educación.

De este modo, las citas de las entrevista consideradas más relevantes para los propósitos de la investigación se organizaron en una matriz de análisis (Anexo 1); y de la misma manera, se construyó una matriz con los fragmentos considerados más relevantes de los documentos institucionales analizados (Anexo 2). Con esto, se realiza el análisis de los discursos utilizando el método tridimensional del ACD, el cual, en términos interpretativos, realiza un recorrido sistemático del corpus y su contexto mediante una exploración detallada e integrada a través de los niveles de análisis, es decir, cada nivel recoge lo señalado por el análisis anterior, hasta que finalmente el nivel de práctica social contiene todo el corpus en su análisis:

- *Para el análisis del discurso como texto*, se busca establecer categorías lexicales y gramaticales que permitan conocer la organización del discurso a nivel textual.
- *Para el análisis del discurso como práctica discursiva*, se indaga sobre la existencia de diferentes recursos discursivos que producen en el texto.

- *Para el análisis del discurso como práctica social*, se indaga acerca de cómo el texto está condicionado por la situación, por la institución educativa y la estructura social de la que es parte.

A partir de esto, por cada establecimiento educacional se presenta una interpretación de cuáles son los significados de política educativa presentes en cada comunidad escolar y qué factores son los que inciden en la construcción de éstos,

5.2.1 Análisis de los resultados obtenidos en el Complejo Educacional Cerro Navia

5.2.1.1 El establecimiento y sus prácticas cotidianas

El Complejo Educacional Cerro Navia, en adelante CE, dependió administrativamente hasta el 2017 de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de esa comuna y actualmente es parte del SLEP Barrancas. Fue fundado el 1 de septiembre de 1969 con el nombre de Escuela Básica F-421, perteneciente en esa época a la antigua comuna de Barrancas. Posteriormente, debido a la creación de la comuna de Cerro Navia en 1981 y producto del proceso de municipalización de la educación pública, el establecimiento pasa a la administración municipal de esta nueva comuna.

El establecimiento se ubica en la intersección de la Avenida Costanera Sur y la calle Padre Las Casas, siendo por esta última donde se encuentra el ingreso a las dependencias. El sector se caracteriza por ser una población con presencia de variados tipos de viviendas, como también por colindar con una institución municipal destinada al trabajo con jóvenes del sector. Además, la ubicación geográfica facilita la conexión con otros puntos de la región debido a la cercanía con una autopista urbana.

En los últimos años el establecimiento ha impartido las especialidades del área técnico profesional de Asistente de Geología, Mecánica Automotriz y Gastronomía, no obstante, en la actualidad sólo ofrece las dos últimas. Durante 16 años el establecimiento contó con formación dual en la especialidad de Mecánica Automotriz, sin embargo, desde el 2016 se dejó de implementar debido a obstáculos normativos.

El CE cuenta con un curso por nivel desde 1° hasta 8° básico y en II medio, y dos cursos por nivel en I, III y IV medio con un promedio de 18 alumnos por curso. Por su parte, los niveles de pre-kínder y kínder se encuentran combinados, y a partir de 3° básico se implementa la Jornada Escolar Completa (JEC). Se ejecuta además el Programa de Integración Escolar (PIE), conformado por siete profesionales que atienden las diversas Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes. También, la institución educativa ha gestionado el apoyo de diversas redes externas, como por ejemplo la Oficina de Protección de Derechos (OPD), el Centro de Salud Familiar (CESFAM) y universidades privadas con quienes ha logrado incorporar estudiantes en práctica del área de trabajo social y fonoaudiología para el apoyo directo a los estudiantes.

Este establecimiento fue visitado por la ACE en 2015 en el contexto de marcha blanca del SAC a través de una Visita Integral. En el 2016, nuevamente la Agencia visita al establecimiento en el contexto de las Visitas de Evaluación y Orientación, que corresponden a instancias enfocadas en la evaluación técnica de los procesos de gestión escolar, que consideran la percepción de los diversos estamentos de la comunidad educativa, además de observar directamente el quehacer pedagógico. La categoría de desempeño en Educación Básica y Media proporcionada por la Agencia, a partir de esta última visita, es de Insuficiente. La siguiente figura muestra la información proporcionada por la ACE año 2018, respecto a la categoría de desempeño, los indicadores de Desarrollo Personal y Social y el SIMCE.

Ilustración 6. Resultados de aprendizaje 2018 del CE según la ACE

Síntesis de Resultados 2018

Agencia de Calidad de la Educación

Establecimiento: COMPLEJO EDUCACIONAL CERRO NAVIA
Comuna: Cerro Navia

Categoría de Desempeño vigente				
Educación básica	Insuficiente	Medio bajo	Medio	Alto
Educación media	Insuficiente	Medio bajo	Medio	Alto

	4° Básico		6° Básico		II Medio	
Indicadores de Desarrollo Personal y Social	Puntaje	Comparación GSE	Puntaje	Comparación GSE	Puntaje	Comparación GSE
Autoestima académica y motivación escolar	78	Más alto	79	Más alto	75	Similar
Clima de convivencia escolar	70	Más bajo	75	Similar	75	Similar
Participación y formación ciudadana	77	Similar	79	Similar	76	Similar
Hábitos de vida saludable	65	Similar	75	Similar	69	Similar

Simce	Puntaje	Comparación GSE	Puntaje	Comparación GSE	Puntaje	Comparación GSE
Lectura	220	Más bajo	237	Similar	193	Más bajo
Matemática	216	Más bajo	233	Similar	193	Más bajo
Ciencias Naturales	No aplica	No aplica	246	Más alto	184	Más bajo

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación.

El establecimiento cuenta con un equipo docente de 21 profesionales, además de 7 asistentes de la educación profesionales y 11 no profesionales. En el trabajo de campo realizado se observa que los docentes pasan la mayor parte de la jornada entre la sala de clases y la sala de profesores, poco interactúan con estudiantes y asistentes de la educación en el patio y pasillos. Para efectos de la investigación, fue difícil encontrarme y conversar, de manera informal, con un docente. Según señalan los directivos, en los profesores hay mucha “resistencia a los cambios”.

El equipo directivo se encuentra liderado por el director seleccionado por Alta Dirección Pública, quien ocupa su cargo desde abril de 2016, y está conformado por el Director, el Jefe de

la Unidad Técnica Pedagógica y el Inspector General. En el trabajo de campo se observó a un director en permanentemente movimiento, conversando en los pasillos con estudiantes, apoderados y funcionarios, y atendiendo reuniones en su oficina y fuera del establecimiento. El Inspector General limita sus funciones a la educación media y se ubica frecuentemente en la puerta de ingreso del establecimiento; ubicación privilegiada para observar gran parte del patio de la enseñanza media. En este sector también tiene su oficina, que utiliza para entrevistarse con apoderados y estudiantes. Se observa que dialoga frecuentemente con los estudiantes y con el equipo de inspectores de patio que tiene a cargo.

El Jefe de UTP se observa permanentemente en su oficina atendiendo situaciones propias del cargo, las que abarcan tanto a la educación básica como a la media. Este funcionario también tiene a cargo el equipo PIE, conformado por educadores diferenciales y una psicóloga, y que está ubicado en un lugar poco visible al interior del establecimiento (aula de apoyo). Es frecuente observar que los profesionales del equipo PIE acudan a las salas de clases, busquen a los estudiantes con NEE y los lleven al aula de apoyo.

Adicionalmente, se observa que hay dos personas claves en la conducción del establecimiento, sin ser parte del equipo directivo: el inspector de educación básica y la orientadora, quien desempeña además funciones de Encargada de Convivencia. Este inspector se observa permanentemente en los pasillos, resolviendo conflictos o atendiendo contingencias con profesores, apoderados y estudiantes. Cabe señalar que este profesional es el presidente del concejo gremial del establecimiento. De la misma manera, la orientadora se pasea constantemente por los pasillos del establecimiento, conversa con estudiantes y profesores, y atiende apoderados. Sin embargo, se observa un trabajo en solitario desde Orientación, cuya oficina está ubicada en el segundo piso y está conformada por la orientadora y un equipo de estudiantes en práctica de Trabajo Social y Psicopedagogía, que trabajan directamente con los estudiantes en horarios en que no están con profesores o que los profesores los autorizan. Cabe señalar que este equipo psicosocial no tiene relación con el equipo PIE mencionado anteriormente.

En términos de infraestructura, el CE es un edificio de dos pisos, en donde destacan los colores naranjo, amarillo y celeste. En su interior, el establecimiento se encuentra dividido por una reja según tipo de enseñanza, media y básica (y pre-básica), con sus respectivos estudiantes, profesores e inspectores. En ambos sectores se observa, en general, un establecimiento limpio y ordenado, con áreas verdes protegidas. Llama la atención el especial cuidado que tienen los auxiliares con la limpieza del establecimiento y el riego permanente de los árboles que están al interior del Liceo.

Ilustración 7. Imágenes de la infraestructura del Complejo Educacional de Cerro Navia

Fuente: Elaboración propia.

En el sector de enseñanza media, hay una cancha de pasto sintético y en las paredes hay murales construidos por los estudiantes relativos a la naturaleza, pueblos originarios y a las especialidades del establecimiento: gastronomía y mecánica automotriz. En este mismo sector, en el pasillo del segundo piso, justo a la salida de la sala de profesores y de la sala de orientación, se observa pegado el Manual de Convivencia Escolar, en grande y muy visible. Pareciera que esta es una forma de dar a conocer este instrumento a la comunidad y de mostrar su importancia.

Ilustración 8. Imágenes del patio de enseñanza media del CE de Cerro Navia.

Fuente: Elaboración propia.

Durante la jornada llama la atención el silencio que existe mientras los estudiantes están en clases, especialmente en el sector de enseñanza media. Hay pocos estudiantes presentes. En reiteradas ocasiones se observan estudiantes solos (sin profesor) en las salas de clases y es posible observar estudiantes en los pasillos y rincones, a pesar de esto, no hay mayor desorden. Existen salas desocupadas, dicen que “sirven de escondite” para algunos estudiantes. Frecuentemente se observa al inspector general y a las inspectoras de patio atentos a esta situación. Los baños están cerrados durante el horario de clases, sin embargo, los inspectores facilitan la llave cuando algún estudiante lo requiere.

En el patio de enseñanza básica, se observa un diario mural sobre Violeta Parra y murales pintados con temáticas medio ambientales y de convivencia. Asimismo, en este patio hay un cuadro de honor con fotografías de estudiantes de básica y media (algunas de ellas arrancadas).

Ilustración 9. Imágenes del patio de enseñanza básica del CE de Cerro Navia

Fuente: Elaboración propia.

En el ingreso al establecimiento siempre hay asistentes de la educación con algún directivo (Director y/o Inspector General) esperando a los estudiantes para darles la bienvenida. La presencia del equipo directivo se observa tanto al ingreso como a la salida de los estudiantes y durante los horarios comunes de recreos y colación. Al ingresar en la mañana, los estudiantes saludan afectuosamente a quienes los reciben y se dirigen a sus salas sin problemas. Llama la atención el trato cordial que se evidencia entre las inspectoras de patio (todas mujeres) y los estudiantes, en el inicio de la jornada y en las conversaciones que tienen con ellas a lo largo del día.

Son pocos los estudiantes de enseñanza media que ingresan a la hora correspondiente en el inicio de la jornada. En el CE la jornada comienza a las 08:00 horas. A pesar de que se registran los atrasos, los estudiantes llegan “en gotera” hasta las 09:00 horas. Según señalan los funcionarios, es una práctica que se ha normalizado. A las 09:00 se cierra el portón de ingreso y los asistentes se dirigen a realizar sus otras labores diarias. Pero de igual manera, las auxiliares e inspectoras

de patio se turnan para “cuidar” la puerta, ya que, según indican, los estudiantes tratan de escaparse, por lo que resguardan el único acceso al establecimiento todo el día.

En el recreo todos los estudiantes deben bajar al primer piso para facilitar el monitoreo y resguardo por parte de los inspectores. Retiran su colación con la ayuda del inspector general, quien los ordena para ingresar al comedor. Es frecuente observar en los recreos, que estudiantes hombres jueguen a la pelota en la cancha de pasto sintético y llama la atención que uno de ellos, en silla de ruedas, participe a la par con sus compañeros como arquero del equipo; mientras que las estudiantes mujeres, se encuentran en su mayoría sentadas en las bancas de los pasillos y son escasas, poco visibles. Es más frecuente observar estudiantes mujeres interactuando con sus compañeros en el patio de enseñanza básica. Después de cada recreo, se observa que el director se ubica en el patio para “apurar” (con su presencia) el ingreso de profesores y estudiantes a las salas de clases.

Al finalizar la jornada, es frecuente observar que estudiantes de enseñanza básica se queden jugando en el patio de enseñanza media. La jornada de básica termina antes que la de media. Varios estudiantes de básica son familiares, vecinos o conocidos de los estudiantes de media, interactúan entre ellos sin inconvenientes, en una relación amena y afectiva.

Respecto a los padres y apoderados, se observó en un par de oportunidades la presencia de ellos en el establecimiento. En el caso de la enseñanza media, acudían principalmente para resolver situaciones de índole disciplinar; y en la enseñanza básica, se observó la presencia permanente de un grupo de apoderados realizando distintas actividades (venta de comidas y de artículos navideños) para generar recursos y así financiar las actividades de fin de año de sus hijos e hijas.

5.2.1.2 Los discursos según categorías de análisis

5.2.1.2.1 Sujetos individuales y grupales

Discurso como texto

En los discursos institucionales se puede observar que el establecimiento pone en el centro a la persona y su desarrollo. El PEI (2019) señala que este desarrollo se puede alcanzar *“poniendo en práctica valores como la responsabilidad, respeto, honestidad, solidaridad y perseverancia”*

(p. 8) y reconociendo que el *"hombre es un ser integral, trascendente con derechos inherentes a su naturaleza"* (p.14). De este modo, el establecimiento busca formar en valores a este hombre (y no mujer) que se considera integral, lo que implica hacerse cargo también de sus complejidades.

Con esta concepción, los estudiantes son considerados el foco del quehacer institucional. En este sentido, un profesor señala que: *"los niños son nuestro norte, nuestra prioridad número uno"* (Profesor 1), por lo que el establecimiento adecúa sus procesos educativos en función de las necesidades educativas de sus estudiantes, señalando en el RE (2013) que "*los alumnos con necesidades educativas especiales serán evaluados en forma diferenciada por el profesor correspondiente al curso o asignatura"* (p.2).

Desde esta perspectiva, el RCE (s.f.) define a la comunidad educativa como: "*aquella agrupación de personas que, inspiradas en un propósito común, integran la institución educacional, incluyendo a alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedor educacional"* (p. 4). Comunidad que tiene por misión: "*un modelo de enseñanza cercano, inclusivo y potenciador, por lo cual nuestro lema será: "FORMAR CON AFECTO, EDUCAR SIN LÍMITES, INCLUIR SIN BARRERAS"* (PEI, 2019, p.8). Lo que implica que todos los integrantes de la comunidad educativa tienen el derecho y el deber de una sana convivencia escolar *"cuyo fundamento principal es la dignidad de las personas y el respeto que éstas se deben"* (RCE, s.f., p.2).

Para lograr este propósito, y en coherencia con lo anterior, la institución visibiliza y se hace cargo de las carencias que están presentes en el territorio en donde se emplaza la escuela. El PEI (2019) señala que Cerro Navia es "*una comuna donde los problemas asociados a la pobreza se expresan con crudeza y donde la falta de recursos para generar las respuestas necesarias en el ámbito económico y social es permanente"* (p.6). No obstante, también destaca la riqueza de la comunidad y los valores que posee, los cuales *"les ha permitido enfrentar las distintas situaciones de carencias materiales a las que se ven expuestas"* (p.6). Asimismo, para quienes trabajan en este lugar esta condición de carencia surge como un desafío y una oportunidad de aprendizaje profesional, en este sentido, un directivo señala que: *"la mejor forma de aprender*

dirección es en un colegio como este porque tienes todas las carencias que puedas tener en un colegio" (Directivo 1).

El anhelo de esta comunidad es mejorar la escuela, de esta manera en la visión de su PEI (2018) se propone "*constituirse en una institución educacional referente, en cuanto a lo académico y de inserción laboral, para el contexto donde se inserta"* (p.8). La mejora radica en poder *migrar* de la categoría insuficiente, según la categorización de la Agencia de Calidad de la Educación, a otras categorías superiores. Para ello, la institución "*se propone metas en base a indicadores cualitativos o cuantitativos que permitan analizar con antecedentes concretos y no solo aquellos asociados a la percepción de los actores de la comunidad escolar"* (p.24).

Discurso como práctica discursiva

La comunidad reconoce que el elemento característico y más destacado de esta institución es su carácter técnico profesional y las especialidades que ofrece. En este sentido, un estudiante señala que: *"las especialidades son lo que más lo han sacado para adelante (al Liceo) porque aquí hay gastronomía y mecánica"* (Estudiante 1). Pero se observan diversas interpretaciones en relación con el modelo de enseñanza declarado, en donde se menciona que el sello inclusivo es el elemento central. No obstante, la inclusión se observa como una amenaza para los fines educativos que plantea el establecimiento. De esta manera, los actores declaran que:

> *Igual es como una contradicción que se da. Porque, claro, acá somos inclusión y todo, pero en el fondo después se cuestiona si - por ejemplo, en mecánica - ¿tú le llevarías a un niño que tiene discapacidad intelectual, tu auto?, para que arregle los frenos, por ejemplo* (Profesional de apoyo 1).

> *Para mí la inclusión es un 80% a favor, pero el 20% nos juega un poco en contra con el tema disciplinar* (Asistente de la educación 1).

Si bien en los discursos institucionales se pone en el centro a los estudiantes y a su aprendizaje, también se evidencia que las labores orientadas a este objetivo no son las principales, más bien,

se centran en aspectos administrativos y en atender las carencias detectadas. En sentido, se declara que:

> *Lo urgente se 'come' a lo importante* (Profesor 1).
>
> *Muchas veces me doy cuenta de que de lo que yo anoto, termino haciendo un 60%, y a veces menos* (Directivo 1).
>
> *Para nosotros lo importante es lo pedagógico, pero en el día a día eso no lo podemos hacer, nos cuesta mucho porque hay muchas cosas emergentes en el día y eso es producto de las carencias* (Directivo 2).

El reconocimiento y valoración del territorio en donde se emplaza el establecimiento podría tener relación con que la mayoría de los trabajadores provienen también de este sector, lo cual evidencia identidad y un potente vínculo afectivo con la población y la comuna. Muchos de los actuales funcionarios nacieron, crecieron, se educaron y han trabajado en este lugar, lo que podría responder al compromiso y al sentido de pertenencia que manifiestan:

> *Se llamó a concurso público por alta dirección pública, entonces participé en ese proceso, me interesaba porque yo soy de la comuna* (Directivo 1).

Asimismo, la mayoría de los estudiantes y sus familias también viven en el sector; muchos padres y apoderados (y abuelos) también fueron alumnos de esta institución y miran con nostalgia y orgullo como ha crecido el establecimiento:

> *La Escuela era chiquitita de madera, porque esto se hizo así, se formó con puros escombros fueron armándola, de a poquito fue creciendo y ahora está así* (Apoderada 1).

La cercanía a la escuela es justamente la principal razón por la que los estudiantes ingresan a este establecimiento. Un segundo motivo tiene relación con ser un Liceo técnico profesional y con las especialidades que ofrece, lo que les permite ingresar al mundo laboral prontamente.

También se evidencia que los estudiantes esperan continuar estudios superiores, aunque en carreras no necesariamente relacionadas con las especialidades que imparte el establecimiento. En este sentido, los estudiantes comentan que:

> *Me gustaría 'meterme' a estudiar 'altiro'. Me gustaría estudiar educación diferencial* (Estudiante 1).

> *Si no me sale la carrera, me voy a ir al servicio militar. Mi segunda opción siempre va a ser el servicio militar porque igual me sirve a mí. También te pueden dar título de mecánica allá, de mecánica de los vehículos y todo eso* (Estudiante 8).

De esta manera, se evidencian contradicciones respecto a las expectativas que tiene la institución sobre sus estudiantes y las oportunidades que podría brindarles para transformar sus realidades, versus las propias expectativas que tienen los estudiantes. Según declaran los funcionarios, hasta hace algunos años, continuar estudios superiores no era una alternativa para los estudiantes del establecimiento:

> *Cuando yo llegué no daban ni la PSU, decían "porque eran TP, porque iban a hacer práctica", pero resulta que hoy en día los TP todos pueden seguir estudiando* (Profesional de apoyo 1).

La mayoría de los estudiantes están en el establecimiento desde los primeros niveles de enseñanza, por lo que conocen muy bien al establecimiento, su historia y a sus integrantes. Sin embargo, muchos al terminar la enseñanza básica se van, porque no desean continuar en las especialidades que el establecimiento les ofrece. Esto ocurre principalmente con las estudiantes mujeres que buscan otras especialidades como párvulo o enfermería. En este sentido, un docente hace una clara diferencia entre dos tipos de estudiantes, con un cariz negativo respecto a los que llegan al Liceo en enseñanza media, mencionando que:

> *Hay un 70% que tienen continuidad con nosotros (estudiantes), desde kínder a cuarto medio, y el otro 30% son lo que 'bota la ola' de otros colegios* (Profesor 1).

En relación con la mejora de la escuela, los actores identifican y coinciden que hay aspectos por mejorar, pero no sólo tienen que ver con mejorar los resultados académicos como se señala en los discursos institucionales. La mejora educativa, desde la opinión de los sujetos escolares, pasa también por:

1) superar las diferencias que perciben entre la educación básica y la educación media.

> *Estoy desde kínder acá en el colegio, en básica era mejor porque los profesores te escuchaban más, no se da en media obviamente porque no los ves siempre (…) hay mucha diferencia entre los profesores de básica y de media* (Estudiante 2).

2) contar con especialidades técnico profesional de interés de los estudiantes.

> *Nosotros estamos luchando para que este establecimiento tenga especialidades buenas para nosotros y no irnos de acá, porque nosotros nos vamos este año. Porque la niña de ella quiere estudiar párvulo, la mía enfermería, entonces hay que buscarles otras opciones, más lejos. Casi todo el curso se va* (Apoderado 1).

Sin embargo, también circulan discursos que plantean que no es posible hacer cambios ni lograr la mejora en este Liceo, debido principalmente a las carencias del entorno y a las problemáticas que presentan los estudiantes y sus familias. En este sentido, un directivo señala que:

> *Uno genera el cambio en su entorno (familiar), (ahí) tiene que hacer la conciencia, porque acá no se puede* (Directivo 1).

Si bien existen al menos dos aspectos exógenos que dificultan la mejora: 1) las carencias del entorno y 2) el desprestigio del establecimiento; son los propios sujetos escolares que obstaculizan la mejora, se apropian de estos factores externos y se autoimponen barreras que se traducen en faltas de expectativas y creencias desfavorables respecto a sus resultados educativos, provocando así el *efecto pigmalión*[12] o la profecía autocumplida. Esto se evidencia en los siguientes discursos:

> *Yo veo que aquí se trabaja bien, este colegio puede ser mucho más de lo que es, sobre todo con el entorno (…) este colegio está estigmatizado* (Directivo 2).

> *¿Sabes tú cuál es el problema que tienen aquí? "Es que somos nosotros TP" (dicen los estudiantes), "¿y qué tiene que ver eso?, les digo yo". Están estigmatizados y si ellos no se lo creen cuesta cambiarles el chip enormemente, es complejo, ellos mismos se ponen el techo, "Es que somos de Cerro Navia", ¿qué tiene que ver que sean de Cerro Navia?, las capacidades están distribuidas en todas partes* (Profesional de apoyo 4).

> *Dentro de la comuna el Complejo está muy mal catalogado porque la mayoría de los alumnos que nosotros tenemos acá, es el niño de la esquina, el niño de la vuelta. Sector donde se ve mucho tráfico, problemas 'heavy' dentro de las familias. Nosotros trabajamos acá con los niños que sacan de otros colegios porque ya no los aceptan, llegan acá* (Asistente de la educación 2).

En general, esta comunidad se concibe a sí misma de la siguiente manera: 1) se define inclusiva pero no se reconoce como tal; 2) es un lugar que presenta carencias, pero se trabaja bien; 3) posee un fuerte vínculo con el sector en donde está inserta, lo que genera identidad; y 4) debe cargar con un estigma negativo principalmente atribuido al sector en donde está ubicado, lo cual impide la mejora.

[12] El efecto Pigmalión es un término que se utiliza en psicología para referirse al fenómeno por el cual las expectativas y las creencias que posee una persona influyen directamente en las conductas, en el rendimiento y en los resultados de otra, bien sea de manera positiva, produciendo un alto rendimiento, o por el contrario afectando de manera negativa sobre el mismo, saliendo así perjudicado.

Discurso como práctica social

Consistente con la historia del sector, este establecimiento surge enmarcado en un crecimiento explosivo de las tomas de terreno, a partir de la lucha de los pobladores por el techo propio y la subsistencia, a finales de la década de los 60 en el marco de la operación sitio. Así, muchos padres y apoderados (y abuelos) fueron estudiantes de la antigua Escuela Básica F-421, o de alguna u otra manera, sus historias de vida están vinculadas a la institución y a la población.

En la década de los 80, Cerro Navia recibió una gran cantidad de erradicados, lo que incrementó la pobreza en este sector. Esto a partir del proceso de erradicación de poblaciones que realizó la dictadura, desde el barrio alto a las comunas de escasos recursos. De este modo, la pobreza que se evidencia hasta el día de hoy en la comuna tiene sus orígenes en este periodo. Y es esta pobreza la que genera carencias, faltas de expectativas y estigmas que afectan a esta comunidad.

Si bien la EMTP tiene un doble propósito: formar para el mundo del trabajo y formar para continuar estudios superiores; son los sectores más pobres de la población quienes ingresan a esta modalidad de enseñanza por lo que el ingreso temprano al mundo laboral es enormemente valorado, mientras que el ingreso y la permanencia en la educación superior ha sido una tarea ardua para estos jóvenes. Sin embargo, con las últimas reformas e iniciativas gubernamentales, tales como el PACE y la gratuidad en la educación superior, han disminuido estas barreras, lo cual ha generado mayores expectativas en estos estudiantes de continuar estudios superiores.

Si bien el carácter técnico profesional del establecimiento es valorado y reconocido como un sello educativo, en los discursos de los estudiantes no siempre las especialidades se relacionan con sus proyectos de vidas futuros; y adicionalmente, se observa que, a pesar de ser un Liceo mixto, el establecimiento está orientado a la formación de hombres, lo cual evidencia una problemática de género no abordada. En este sentido, los funcionarios señalan que se han incorporado más mujeres estos últimos años, a pesar de que “las especialidades tradicionalmente eran de hombres”.

5.2.1.2.2 Relaciones entre sujetos escolares

Discurso como texto

En el discurso institucional es posible observar que las relaciones entre los sujetos escolares se basan en el sello educativo declarado por el establecimiento, el cual se refiere a la formación inclusiva. En el PEI (2018), se declara que este sello se *"traduce en aprender a conocer la riqueza de la diversidad"* (p.18) y que todos los integrantes de la comunidad educativa, según el RCE (s.f.) *"deberán promover y asegurar una sana convivencia escolar y realizar sus actividades bajo las máximas del respeto mutuo y la tolerancia"* (p.4). Esto implica que los miembros de la comunidad tienen el "*derecho a desarrollarse en un ambiente sano y a recibir la formación integral necesaria para construirlo"* (p.4).

De este modo, se puede desprender desde el PEI (2018) que las relaciones entre los sujetos escolares tienen como premisas: 1) *"un buen clima organizacional que favorezca el quehacer de todos los integrantes de la unidad educativa"* (p.9); y 2) *"aprender a convivir respetando los talentos y características de todos los integrantes de la comunidad educativa"* (p.8).

Esta forma de relacionarse requiere que los integrantes de la comunidad educativa asumen ciertos roles. Para ello, la institución establece en sus documentos institucionales los siguientes roles para los tres actores que consideran relevantes en el proceso de aprendizaje: 1) el profesor (*el educador*); 2) el estudiante (*el alumno*); y 3) los padres y apoderados (*las familias*):

1) *"El educador, como posibilitador del aprendizaje o como mediador, al intervenir en el proceso, puede incrementar o reducir la construcción de nuevos aprendizajes"* (PEI, 2018, p.14).
2) *"El alumno debe tomar conciencia de que su vida no ocurre solo con su persona, sino que está relacionada y vinculada con el mundo que lo rodea y en el cual sus acciones influyen positiva o negativamente"* (RCE, s.f., p.4).
3) Las familias son responsables de apoyar *"a sus hijos de manera destacada en su proceso educativo, y que además, se muestran comprometidas con la escuela"* (RCE, s.f., p.3).

En la relación profesor-estudiante, la institución declara que los profesores *"destacan de manera regular y permanente las buenas conductas y cualidades de los estudiantes"* (RCE, s.f., p.3) y que *"por medio del diálogo y el consenso, los estudiantes, junto con los docentes, pueden construir determinados valores para la convivencia humana, como son: la tolerancia, el respeto y la justicia"* (PEI, 2018, p.15). Para aquellos *"alumnos que presenten problemas de integración a sus grupos de curso, que puedan influir en un bajo rendimiento e inadaptabilidad, se aplicará un trato especial, implementándose técnicas pedagógicas que permitan un apoyo efectivo"* (RE, 2013, p.2).

Como un resultado efectivo de las buenas relaciones establecidas, se declara que el seguimiento y apoyo entregado a los apoderados y estudiantes, por parte del equipo directivo, docentes y redes de apoyo ha permitido mejorar los resultados educativos, particularmente el PEI (2018) señala que: *"el porcentaje de deserción escolar ha disminuido en un 10% durante los últimos 2 años"* (p.5).

Discurso como práctica discursiva

Si bien la misión y el sello educativo declarado son conocidos por gran parte de la comunidad, existen diversas interpretaciones en relación con su significado, por lo que su aplicación en la vida cotidiana del establecimiento se torna compleja. Estas diversas posiciones radican en las variadas concepciones pedagógicas que poseen los directivos y profesores, no evidenciándose un lenguaje pedagógico común en relación con el postulado *"Formar con afecto, educar sin límites, incluir sin barreras"* (PEI, 2018, p.8). De este modo, si las relaciones entre los sujetos están basadas en los principios declarados y a su vez existen múltiples interpretaciones sobre estos principios, no cabe duda que las relaciones no serán favorables:

> *¿Sabrán todos lo que es formar?, ¿sabrán todos lo que es educar?, ¿sabrá el profesor cuándo está formando?, ¿cuándo está instruyendo, cuándo está educando? A mí me da la impresión en los Consejos de Profesores que no* (Directivo 1).

Las diferencias más evidentes en este sentido, son las que existen entre los profesores de enseñanza media y enseñanza básica, existiendo un trabajo segmentado. Estas diferencias se

refieren fundamentalmente a las relaciones que establecen con sus estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que por supuesto responden a concepciones pedagógicas distintas. En el caso del profesor de enseñanza básica, la relación que establece con sus estudiantes está basada en el diálogo y en el acompañamiento; mientras que el profesor de enseñanza media, genera relaciones con sus estudiantes basadas en la especificidad de su asignatura y en el cumplimiento de la tarea:

> *En enseñanza media no se entiende qué es educar, qué es formar, por ejemplo, el rol del profesor jefe. El rol del profesor jefe de básica que es más acompañante del alumno, es más guía, más de afecto; y el de media, dicta su cátedra "yo dicto mi clase y me voy, y eso es problema de otros". Pero ¿cuál es la contradicción?, que la política nacional de desarrollo profesional docente y en la evaluación docente ellos declaran que ellos son los mejores profesionales para trabajar con estos 'niñitos vulnerables'* (Directivo 1).

> *Los 'profes' igual son un poco más estricto (que en la básica), son estrictos en ser más aplicado, yo creo porque ya están viendo que faltan cuatro años más para salir al mundo real, por eso yo 'cacho' que lo hacen más exigente* (Estudiante 1).

> *Cambió la cosa, en la básica podías sentarte a conversar con la profesora, y la profesora te escuchaba, te aconseja* (Estudiante 6).

En los discursos se observa que el profesor *"tiene un rol o un status dentro de la comunidad, es valorado en gran medida por los apoderados de la escuela"* (Profesional de apoyo 1). Sin embargo, los apoderados cuestionan a los profesores cuando generan relaciones horizontales con sus estudiantes, considerándolo una falta de respeto, esto ocurre principalmente con los profesores jóvenes. En este sentido, un directivo se refiere a estos profesores nóveles de la siguiente manera:

> *Cabros que recién salen de la universidad, en donde los alumnos se les tiran papeles, donde el profe se sienta en la mesa, donde hay una informalidad, pero terrible* (Directivo 2).

La labor del docente es reconocida también por la mayoría de los estudiantes, los cuales destacan su preocupación por ellos y el trato amable que éstos tienen, principalmente a aquellos estudiantes que están desde los primeros niveles. En este sentido, un estudiante señala que: "*aquí todos se preocupan. Si un profesor lo ve mal, ahí va, le pregunta cómo está"* (Estudiante 4*)*. Otro estudiante, destaca: *"los profesores como educan, lo que enseñan, en el trato, son muy amables, son de piel, son como muy cercanos porque igual nos conocen hace años, yo estoy desde primero básico"* (Estudiante 1).

Los integrantes de la comunidad educativa reconocen que la labor del docente no es tarea fácil, ya que tienen que lidiar permanentemente con estudiantes que no quieren estar en el Liceo, principalmente estudiantes de enseñanza media. Por lo que se generan tensiones y se deteriora la calidad de la enseñanza, prevaleciendo los aspectos disciplinares sobre los pedagógicos. Esta situación se visualiza como un continuo, a pesar de las iniciativas generadas por la dirección y particularmente por convivencia escolar:

> *La profe intenta hacer su clase, y les hace clases a cuatro personas no más, a los que quieren estar en la sala* (Estudiante 3).

> *Los alumnos no prestan atención, se portan mal. Tratan mal a los profesores, como que no tienen respeto. Es que no están ni ahí de venir al colegio. Se hacen los 'choros' para lucirse al frente de una mina* (Estudiante 4).

> *Los profesores cuando su nivel de tolerancia ha llegado al máximo, los mandan para afuera (a los estudiantes)* (Directivo 1).

> *Los niños son súper atrevidos, con el garabato encima del profesor, no hacen diferencias nada* (Apoderado 1).

> *Ellos (los estudiantes) se saben sus derechos más que sus deberes. Ellos saben todos sus derechos, ellos juegan mucho con el tema de los derechos* (Asistente de la educación 2).

Los problemas disciplinares son atribuidos a que: *"los niños no tienen conciencia de lo que están haciendo"* (Directivo 1). En este sentido, en los textos institucionales se declara que el estudiante debe 'tomar conciencia' de su vida y responsabilizarse de sus actos. Estas afirmaciones tratan de eludir la responsabilidad que también tiene la institución. Si bien el rol de la familia es clave en el proceso educativo según se declara, éstos no están presentes lo suficiente: *"cuando tú mandas a un niño para la casa y ahí recién aparece el apoderado"* (Asistente de la Educación 2). Por ello, la institución ha adoptado algunas medidas:

> *Vigilar y súper vigilar los recreos, porque acá tenemos problemas con niños drogadictos* (Directivo 1).

> *Conversar con los alumnos, evitar que se produzcan conflictos entre ellos, peleas (…) uno tiene que ayudar a solucionarlos, pero por lo general eso se soluciona afuera y no se soluciona entre dos, se soluciona entre grupos familiares y aquí eso es pan de cada día* (Directivo 2).

La mayoría de los funcionarios, al pertenecer hace tanto tiempo en la institución, conocen a gran parte de los estudiantes desde pequeños. Los identifican fácilmente por sus nombres y particularidades; reconociendo las carencias que tienen, las cuales según dicen son de índole familiar, afectivas, sociales y culturales. La relación de estos funcionarios con los estudiantes se basa principalmente en el afecto y señalan que de esta manera consiguen más cosas que con *"la represión"* (Asistente de la educación 1). En este sentido, señalan que:

> *Yo he logrado tener un muy buen trato con los chiquillos, "que son pesados", "que son molestosos". Eso es típico de la edad* (Directivo 1).

> *Nos cuentan todo, nosotras somos como sus psicólogas, sus terapeutas, nosotras hacemos todo ese trabajo y los niños llegan "hola tía, las quiero*

> *tanto". Tienen más confianza con nosotras que con sus propios padres* (Asistente de la educación 2).

> *El trabajo que nosotros hacemos es de piel, nosotras aparte de hacer el trabajo con los niños nosotras hacemos un trabajo directamente con las familias, con la gente que está directamente alrededor de los chiquillos, si se necesita algo nosotros vamos a su casa (…) Hay de todo, no se puede generalizar, la media es un poco más compleja pero la mayoría de acá llevamos hartos años, entonces los conocemos, nos tratan con cariño, entonces no nos cuesta más allá. Es un trabajo de años. Muchos vienen de la básica* (Asistente de la educación 3).

Se observa en los discursos que los problemas disciplinares han potenciado la relación de poder existente entre el profesor y sus estudiantes, en donde se han acentuado aspectos tales como el autoritarismo y el abuso de poder por parte del docente. En los discursos de los estudiantes se evidencian situaciones de este tipo. Un estudiante señala que: "es *la palabra nuestra con la de los profesores, uno no saca nada con alegar con ellos, por más que uno tenga razón"* (Estudiante 3); otro estudiante señala: *"yo tengo un profe por ejemplo que si quiere te va a embarrar. La otra vez hicimos una prueba de un libro, puso como dos preguntas del libro y los demás era na que ver con el libro"* (Estudiante 2).

Esta situación se agudiza cuando están involucrados estudiantes con necesidades educativas especiales. En los discursos se evidencia falta de disposición a enseñar por parte de docentes y resistencia de éstos para incorporar nuevas estrategias que les permitan trabajar con la diversidad de estudiantes. En este sentido, una apoderada señala que:

> *Los profesores no los ayudan a mejorar, no los ayudan a que ellos, por ejemplo, si el niño tiene problemas de aprendizaje, como lo que pasa con mi hija: 'cero oportunidad'. No la ayudan* (Apoderada 1).

Asimismo, un profesional de apoyo se refiere a esta situación, señalando que, al intentar abordar esta temática con algún docente, éstos responden de manera negativa señalando que: "*se hace*

el tonto este cabro, es flojo" (Profesional de apoyo 1). Las resistencias de los docentes para asumir las temáticas de inclusión en sus prácticas pedagógicas han complejizado las relaciones laborales entre docentes y profesionales de apoyo. Los profesionales de apoyo son enfáticos en señalar que:

> *Hay resistencia de los profesores a pesar de que el Programa de Integración escolar lleva varios años, y ha sido horrible, los profesores son resistentes al tema de lo distinto, pero de una forma que a veces llega a ser hasta vulgar* (Profesional de apoyo 2).

Esta resistencia puede obedecer a un desconocimiento sobre la temática y de cómo integrarla a su práctica pedagógica, lo que ocurre principalmente con docentes de enseñanza media. En este sentido, un profesional de apoyo constata que:

> *(Ha sido) Una pelea, una lucha diaria, porque ellos (los profesores) creen que no pueden, que no tienen las capacidades, "que no sé qué", "que no sé cuánto" y "no, no, no". Entonces es una negativa, lo de las adecuaciones curriculares también, en media sobre todo, porque el profe no te manda las pruebas, llega el día de la prueba y tú te encuentras con la prueba acá en la cara* (Profesional de apoyo 3).

En este mismo sentido, los discursos evidencian que existen situaciones que están afectando las relaciones laborales, en desmedro del buen clima organizacional y la sana convivencia que se declara en los textos institucionales. Se observan diferencias, celos e incomprensiones respecto al quehacer entre profesionales, las labores son realizadas de manera aisladas y sin propósitos compartidos:

> *Yo no me meto en las cosas ni del director, ni del jefe técnico, ni de la orientadora, pero ellos sí se meten, entonces eso es invasión* (Directivo 1).

> *Yo nunca he hablado con la Orientadora como psicóloga de algún caso, ella no se ha acercado a mí ni yo a ella, ha sido mutuo* (Profesional de apoyo 2).

> *Si hasta la ubicación que tenemos en el colegio te muestra la forma (aislada) de cómo es que tenemos que trabajar. Tal cual, como tú nos ves acá, así es nuestro trabajo con el resto de la comunidad, y de hecho nosotros hemos hecho mil sensibilizaciones, hemos hecho mil cosas acá dentro del colegio como para ir cambiando un poco la cultura, pero hacía ellos* (Profesional de apoyo 3).

> *Yo he tenido que ir generando todo (sobre las redes de apoyo) y súmale que aparte de eso soy la Encargada de Convivencia, entonces es mucha pega y los profes dicen "la orientadora no hace nada"* (Profesional de apoyo 4).

Esto impide que los equipos profesiones se articulen en objetivos comunes y lo más probable es que los resultados educativos no sean los esperados. La falta de comprensión (por desconocimiento o falta de voluntad) respecto al rol y a las funciones que realizan otros dificultan poder generar puntos de encuentros para el trabajo colaborativo.

Discurso como práctica social

A pesar de que la infraestructura del Liceo alberga a ambos niveles de enseñanza: básica y media; existen una reja simbólica que los separa. Esta separación no sólo es física, sino que es profundamente significativa para esta comunidad y se evidencia en las relaciones que establecen sus miembros, las cuales están marcadas por diversas concepciones ideológicas sobre cómo entender la escuela y el proceso educativo, y que no necesariamente responden a las declaradas por la institución.

Un aspecto que destaca, en este sentido, es que en los discursos se visibilizan claramente las relaciones de poder existentes en esta comunidad, propias de toda institución educativa. Desde una perspectiva foucaultiana, el poder se manifiesta en una red de relaciones asimétricas de fuerza y en el momento mismo en el que se da una relación de poder existe la posibilidad de resistencia. De este modo, se identificaron dos principales relaciones de poder que se ejercen en este establecimiento y que reproducen relaciones sociales dominantes: 1) relación profesor-estudiante; y 2) relación entre profesionales de la educación (directivos-profesores-profesionales de apoyo).

En el primer caso, se observa que el poder se ejerce principalmente con la evaluación, de manera autoritaria y verticalista, lo cual provoca resistencias en los estudiantes. Sin embargo, cualquier intento de generar otro tipo de relación con los estudiantes por parte de los profesores, se castiga y es mal mirado, principalmente por directivos y apoderados. Al profesor, en esta comunidad, se le respeta sólo por el hecho de ser profesor y se le entrega la responsabilidad, en ocasiones total, de que los estudiantes aprendan. Pero también, se le responsabiliza de que los estudiantes desaprendan al declarar que su rol tiene que ver con *"incrementar o reducir la construcción de nuevos aprendizajes"* (PEI, 2018, p.14).

En el segundo caso, hay variadas combinaciones posibles de relaciones de poder que se evidenciaron en los discursos, sin embargo, destaca la relación entre profesores y profesionales de apoyo. La incorporación de la temática de inclusión en esta comunidad ha generado ciertas tensiones que se evidencian en los discursos de los actores, principalmente por la participación de otros profesionales (no docentes) en los aspectos pedagógicos y la incorporación de nuevas estrategias para atender la diversidad en los estudiantes. Abordar esta situación requiere remirar también la misión y el sello educativo que como comunidad se han propuesto: la formación inclusiva; y que, como ya se ha señalado, interpretan de múltiples maneras.

5.2.1.2.3 Relación de los sujetos con las políticas educativas institucionales y locales

Discurso como texto

Este establecimiento se define a sí mismo, a través de su PEI (2018), como *"una institución educativa que focaliza su acción en niños y jóvenes en riesgo social, ofreciendo un proyecto pedagógico centrado en una formación valórica y técnico profesional"* (p.6), siendo éste el fundamento pedagógico que sustenta a las políticas implementadas institucionalmente. Con esta definición se hace cargo de las carencias del entorno y de la situación social de sus estudiantes y para ello propone un proyecto pedagógico basado en la formación valórica y técnico profesional, que para lograr implementarlo requiere lidiar también con las carencias institucionales. De este modo, plantea *"optimizar los recursos humanos, didácticos y económicos existentes en el establecimiento educacional y potenciar su uso para diversas actividades de aprendizajes y formación personal de los estudiantes"* (p.13); obteniendo así el

mayor provecho posible considerando las condiciones con las que cuenta la institución. En este sentido, se declara que:

> *El sello que tienen todos estos colegios es el sello técnico profesional, para mí es básico, porque considerando la realidad de los alumnos es tremendamente importante que se le entregue una primera herramienta para desenvolverse en la vida* (Directivo 1).

Desde los discursos institucionales, se develan, al menos, dos aspectos que se consideran necesarios para lograr los propósitos del proyecto pedagógico:

1) *"Fomentar actitudes, modales y uso de lenguaje adecuado"* (PEI, 2018, p.12), para ello existe un Reglamento Interno con un *"enfoque formativo"* (RCE, s.f., p.2), que contempla *"deberes y sanciones conocidos por toda la comunidad"* (PEI, 2018, p.12), *"para la comunidad en su conjunto"* (RCE, s.f., p.16).
2) *"Permitir el desarrollo personal y profesional del docente en un ambiente de respeto y armonía"* (PEI, 2018, p.10), para ello se espera que el docente *"esté en dominio de sus derechos y obligaciones a partir de un Manual de Funciones conocidos por toda la comunidad"* (p.10).

De este modo, la convivencia escolar es importante para esta comunidad y se define en el RCE (s.f.) como:

> *La capacidad que tienen las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia, agresividad u hostilidad entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa* (p.2).

Se establece, además, que la evaluación es *"un proceso permanente y sistemático, será considerado como una instancia de aprendizaje para los alumnos y para mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores"* (RE, 2013, p.1), y que *"en todas las asignaturas y módulos se procurará dar énfasis a la evaluación de procesos"* (p.2). Por lo que la evaluación es

considerada desde una perspectiva formativa y clave para el mejoramiento de las prácticas docentes.

Esta institución se define también como parte de un sistema público/municipal que está en crisis, y plantean con preocupación que este sistema ha tenido nefastas consecuencias: *"la constante pérdida de matrícula del sector municipal, los bajos niveles de logro alcanzados en las pruebas estandarizadas y la desvaloración de la marca educación pública"* (PEI, 2018, p.1).

Discurso como práctica discursiva

Esta comunidad evidencia en sus discursos un sentimiento de abandono y una intención externa por deteriorar la educación pública, lo cual se manifiesta a través de las precarias condiciones con las que cuenta para llevar a cabo su propósito educativo. Según los relatos de sus actores, la administración municipal ha sido incapaz de garantizar los mínimos necesarios para el buen funcionamiento de los establecimientos educacionales que tiene a su cargo. Lo que evidencia el fracaso de la municipalización de la educación:

> *El año pasado yo fui a pedir vidrios para el colegio y me dieron nailon para poner en las ventanas (…) los baños los mantenemos nosotros, con los 'jeans day' compramos los útiles de aseo, y por eso los baños no están pasados a orina* (Directivo 1).
>
> *A finales del 2008 cuando asume Plaza, él pinta el colegio de este color, eso es lo que hizo en todas las escuelas, las pintó por una cuestión de imagen y de ahí no se vio más plata, o sea pasaron ocho o nueve años, sin poner un peso (…) ese ascensor es un chiste, porque lo inauguró Plaza, y nunca funcionó.* (Profesor 1).
>
> *Ahí hay un ascensor, nunca funcionó. Ese ascensor lo instalaron, subió, bajo y murió* (Apoderado 1).

En este sentido, la relación con las autoridades comunales y con las políticas emanadas del Departamento de Educación de la Corporación Municipal de Cerro Navia ha sido compleja. Los

sujetos escolares declaran que existe poca presencia y desconocimiento respecto al establecimiento y a sus problemáticas por parte del sostenedor. En este sentido, un directivo es crítico a la hora de referirse al rol del sostenedor, señalando que:

> *La directora de educación pasa desapercibida aquí, el portero la otra vez le estaba cerrando la puerta. Si yo fuera director de educación yo tengo que conocer las escuelas y las escuelas no las voy a conocer en la medida en que tú, mi asesor, me cuentes cómo son las escuelas. Yo voy a estar allá y tú, mi asesor, va a resolver los problemas. Eso es hacer política educativa* (Directivo 1).

Desde la perspectiva de los sujetos escolares, esta relación ha estado marcada por promesas incumplidas y desconfianzas, lo que se evidencia, por ejemplo, en el ascensor que nunca funcionó. Con esto además se está vulnerando el acceso universal que tienen los estudiantes, tanto para los que están en situación de discapacidad como para los que no: *"ese ascensor es un chiste, porque se inauguró y nunca funcionó"* (Profesor 1). Para los profesionales de apoyo esta es una situación compleja y que atenta directamente en contra de los estudiantes que tienen dificultades de desplazamiento:

> *Acá tenemos tres chicos motores y no contamos con ascensor, el ascensor lo han tenido en mantención desde que lo pusieron, nunca funcionó. De hecho, nosotros mismos acá tenemos un acceso horrible para el tema del acceso universal de los estudiantes, no se cumple* (Profesional de apoyo 1).

Por otro lado, esta compleja relación con el sostenedor también se ha manifestado en temáticas laborales, en donde destaca principalmente el incumplimiento en el pago de deudas y en el nombramiento arbitrario de directores. En este sentido, un directivo comenta: *"en esta comuna se acostumbraba que las direcciones fueran designadas a la 'dedocracia'"* (Directivo 1).

Si bien la nueva administración sostenedora ha intentado resguardar el cumplimiento del pago de sueldos y cotizaciones en los plazos correspondientes, diferentes actores refieren que se mantienen algunas situaciones impagas desde la administración anterior, lo que podría afectar su bienestar, nivel de motivación y compromiso con la institución e incidir en la rotación de

personal, licencias médicas e incumplimientos de horarios. En este sentido, un profesor señala que:

> *Aquí hay una deuda laboral producto de un convenio colectivo, que se pagó hasta el año 2013 y quedó esa deuda. Esta administración (gobierno local) tampoco ha dado las señales de querer o tener la capacidad de pagar, porque ellos dicen "no tengo plata", "heredé esta deuda" y todo lo demás* (Profesor 1).

La falta de recursos, desde la perspectiva de la comunidad, afecta considerablemente en que los estudiantes tengan mayores oportunidades y puedan acceder a aprendizajes de calidad. En este sentido, un profesor señala que:

> *Cuando se habla de recursos no se refiere solamente a los sueldos de los profesores. Teniendo libros, nuevas tecnologías por ejemplo en inglés, debería ayudar en el aprendizaje de los niños. Yo siempre les digo a los chiquillos, yo siento que con barro hacen milagro, entonces yo les digo imagínense si tuvieran arcilla, sería mucho mejor* (Profesor 1).

A pesar de estas dificultades, los funcionarios comentan tener expectativas en relación al actual proceso de instalación de la nueva educación pública, de tal manera de superar las dificultades que trajo consigo la municipalización y en donde el Estado se responsabilice y garantice calidad en el servicio educativo que ofrece. En este sentido, un directivo comenta que: *"estos colegios estuvieron en total abandono durante ocho años, diez años alomejor, cuando estuvo bajo la administración municipal"* (Directivo 1).

Respecto a las políticas implementadas a nivel institucional, en los discursos no se evidencia que el sello inclusivo de la institución esté presente en los procesos pedagógicos. Es más, se evidencia un límite difuso entre la inclusión y los problemas disciplinares o de convivencia, lo que según señalan, repercute en la falta de oportunidades para que todos los estudiantes accedan al aprendizaje y es en los procesos evaluativos en donde se evidencian las mayores dificultades. A pesar de que se declara que la evaluación es una instancia de aprendizaje con énfasis en el proceso. En este sentido, se declara que:

Lo que pasa acá, en algunas áreas, no se toma prueba formal, se hacen guías y se van acumulando notas, entonces después el chiquillo no sabe de dónde salieron las notas (Profesional de apoyo 2).

Se entiende la inclusión desde el punto de vista "la matrícula está abierta para todos", entonces pueden entrar, por lo tanto "somos inclusivos porque dejamos entrar al liceo", pero no significa que nosotros hagamos adecuaciones en la escuela para atender a estos chicos, desde nosotros, en la comunidad educativa completa (Profesional de apoyo 3).

Tres días para la casa, se deshacen de ellos (de los estudiantes). Eso es lo que hacen, deshacerse, el niño va a ir a su casa a descansar, y después llega al colegio y le hacen una prueba y justo una prueba que pasaron esa materia, ¿dónde está la prueba?, ¿dónde está la materia?, un dos (Apoderado 1).

Si bien existen definiciones y procedimientos claros respecto a cómo abordar los problemas disciplinares y lograr una buena convivencia, involucrando a todos los miembros de la comunidad, se evidencia en los discursos que existe un desconocimiento y una falta de apropiación respecto a estas definiciones. Asimismo, no se visualiza un trabajo mancomunado entre los diversos actores para enfrentar estas situaciones, por lo que no se evidencia una adecuada forma de resolver los conflictos:

Es así como cuando aquí en el colegio me dicen "hay que echar a este alumno" y cuál es nuestra misión "formar con afecto, educar sin límite e incluir sin barrera". Entonces se vuelve a reflejar una mala política, nosotros libremente elegimos esto (la misión) (…) entonces mi pregunta es ¿todos entendemos lo que es afecto?, ¿todos entendemos lo que es educar?, ¿todos entendemos qué es sin límite?, parece que no (Directivo 1).

El manual de convivencia escolar yo lo puedo tener, se los puedo mostrar, lo puedo justificar, puedo decir es súper bueno, pero si no lo hacen carne los profesores y dicen "¿qué hago en estos casos?" y en el documento está (Directivo 2).

No obstante, se evidencian iniciativas distintas a las mencionadas y a las declaradas para enfrentar y resolver conflictos. Estas iniciativas están orientadas a apelar a lo afectivo y no al castigo ni al cumplimiento de sanciones como está establecido. En este sentido, una asistente de la educación comenta que:

> *Usamos la informalidad, una conversación más coloquial o más cercana, o sea, necesariamente se tiene que trabajar más con el apego, dialogar (…) obviamente hay situaciones que necesitan su mano más recta pero aquí más que todo se trabaja con afecto. Se consiguen más cosas que con la represión* (Asistente de la educación 1).

En relación con los propósitos del proyecto pedagógico declarado, la formación técnico profesional es altamente valorada, principalmente por los estudiantes, considerando además que tienen la posibilidad de estudiar gratis la especialidad escogida. En este sentido, un estudiante comenta: *"a mí me gusta, porque me gustan los autos también (…) aquí se puede acceder, porque aquí se paga la matrícula a tres mil quinientos, es casi nada"* (Estudiante 1). Pero hay dos aspectos que se identifican como posibles nudos críticos:

1) Ausencia de la formación dual.

> *El dual les serviría a los que vienen después, igual uno aprende harto. Eso era lo bacán del Liceo, que era dual, y además para incentivarlos pagaban (…) muchos dicen que gracias a él (al director) se perdió el dual, hasta el año pasado teníamos dual, este año se perdió. Se salía preparado, se aprendía más mecánica, tomaba más experiencia* (Estudiante 3).

2) Ausencia de instancias formales de participación que les permitan a los estudiantes ser parte de la elaboración de políticas institucionales.

> *Los martes teníamos mecánica casi todo el día y a la última hora nos tocaba inglés y cuando terminábamos mecánica teníamos que subir altiro a inglés y nunca entrabamos porque ya era como latero ir a arriba a hacer inglés (…)*

> *hubo discusiones por el asunto, con el profe y con el director, pero no se cambiaron los horarios* (Estudiante 2).

Además, se observa en los discursos que, a pesar de la existencia de un Manual de Funciones que debería ser conocido por todos, hay variadas interpretaciones respecto a las tareas que deben realizar los integrantes de la comunidad. Estos planteamientos están principalmente orientados a cómo se están llevando a cabo los distintos procesos educativos al interior del establecimiento. Lo cual obedece a dificultades en la gestión:

> *Los ministros deben estar todos los días en terreno, el director debería estar todo el día gestionando, no en su oficina haciendo papeleos para eso está la secretaria (…) el profesor todos los días preparando su clase* (Directivo 1).

> *El director está para el otro lado, se supone que una oficina del director debe estar al ingreso del establecimiento para que él desde afuera de su oficina observe a los niños en el patio. La oficina de él está al fondo, no ve nada* (Apoderado 2).

> *Yo tengo un horario para los profes jefes y tienen que venir conmigo, y el profe jefe que no viene no se puede quejar del curso que no haya ayudado porque tienen una hora destinada para trabajar conmigo* (Profesional de apoyo 4).

Discurso como práctica social

La instalación del SLEP Barrancas, significa para esta comunidad mucho más que un cambio de sostenedor, constituye una oportunidad para que efectivamente los procesos pedagógicos sean la prioridad, y al mismo tiempo, una esperanza para superar el abandono que, según sienten, han tenido con la municipalización de la educación.

La compleja relación que ha tenido esta comunidad con la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Cerro Navia, radica no sólo en la gestión (buena o mala) de las administraciones municipales de turno, sino que tiene que ver con un problema estructural de la educación, que

ha dejado en manos de los municipios la administración de la educación, sin contemplar que éstas tengan las condiciones para llevar a cabo esta ardua tarea. Los problemas de la municipalización de la educación se han expresado crudamente en esta institución. La falta de recursos pedagógicos y de mantenimiento de la infraestructura, así como también, los sueldos impagos y las cotizaciones adeudadas, son algunos problemas que más afectan a los sujetos de esta comunidad.

La inclusión es un valor que ha promovido la institución basado en políticas ministeriales, pero como ya se ha señalado, el concepto no se ve materializado en las prácticas cotidianas de la institución escolar. La inclusión se limita al acceso y no se visualiza que esté presente en las prácticas educativas para asegurar permanencia, participación y aprendizajes en todas y todos los estudiantes, reconociendo su diversidad. Esto podría tener relación con una contradicción que presenta el sistema educacional, que por un lado pone énfasis en la inclusión educativa y por otro, espera resultados de aprendizaje que estandarizan a los estudiantes, poniendo en jaque a las comunidades educativas, principalmente a directivos y docentes.

No obstante, se observa que el valor de la inclusión sí está presente en las prácticas cotidianas entre estudiantes, por ejemplo, como ya se ha señalado, hay estudiantes en silla de ruedas que interactúan sin dificultad con sus compañeros. En este sentido, una asistente de la educación señala que: *"hay niños acá con inclusión, de hecho, hay dos niños que están con silla de ruedas y les sirve, o sea, ha funcionado súper bien, se han adaptado súper bien"* (Asistente de la Educación 1).

5.2.1.2.4 Relación de los sujetos con las políticas públicas en educación

Discurso como texto

En el PEI (2018) se plantean que: *"el sistema educativo chileno a pesar de los diversos esfuerzos e inversiones gubernamentales no ha podido cumplir con la doble misión de mejorar la calidad y equidad de la educación pública"* (p.2), debido a que la educación se ha transformado en un bien de consumo. En este sentido, un directivo señala que: *"la educación se transformó en un elemento mercantil donde se financia o no se financia, cuando en realidad esto es un elemento social, de articulación social"* (Directivo 1).

Un primer paso para revertir esta situación y mejorar el sistema educativo público ha sido la creación de los SLEP, que *"vienen a plasmar un anhelo de gran parte de la sociedad de volver a vincular la escuela con la administración central, para terminar con la municipalización de la educación"* (p.2). Lo anterior evidencia una mirada optimista en relación con las nuevas políticas implementadas, particularmente con la Nueva Educación Pública.

Sin embargo, esto requiere también que las comunidades educativas realicen *"un análisis introspectivo de cómo aportar desde las distintas realidades escolares al objetivo nacional de mejorar la equidad y la calidad de la educación pública"* (p.2), lo cual debe estar plasmado en el proyecto educativo. De este modo, la escuela contribuye con los propósitos de la educación pública y *"se haga cargo de la expectativa nacional"* (p.2).

Para conseguir este propósito, el establecimiento atiende también las problemáticas sociales que presentan los estudiantes y sus familias, implementando diversas iniciativas orientadas a apoyar esta situación. De este modo, el RCE (s.f.) declara que el establecimiento "*se compromete a seguir trabajando a través de diversos Programas, orientados especialmente hacia los estudiantes y padres de nuestro establecimiento"* (p.3). Un apoyo en este sentido, tiene relación con *"el embarazo y la maternidad"* (p.1), en donde el establecimiento a través de su RE (2013) se compromete a otorgar:

> *Facilidades académicas necesarias para que las alumnas en situación de embarazo o maternidad asistan regularmente durante todo el período de embarazo al establecimiento de salud correspondiente para el control prenatal periódico, como asimismo, a los controles médicos de post parto y a los que con posterioridad requiera el lactante* (p.6).

Discurso como práctica discursiva

En los discursos de los actores escolares se evidencia la percepción de deterioro de la educación pública y esto lo atribuyen a la municipalización de la educación. Por ello, el proceso de desmunicipalización y la instalación del SLEP se percibe favorablemente, ya que la educación es considerada como un deber del Estado. Este anhelo queda de manifiesto en el discurso de un directivo: *"pasar a los municipios fue terminar con la educación, con la educación pública (..)*

siempre nosotros esperamos volver al ministerio de educación porque en realidad la educación es deber del Estado, no de los municipios" (Directivo 1). Sin embargo, este cambio trae consigo sentimientos diversos entre los integrantes de la comunidad educativa. En sus discursos se evidencia desconocimiento y confusión sobre la instalación y funcionamiento del SLEP; temores e incertidumbres respectos a temáticas laborales; y expectativas en relación al mejoramiento educativo disminuyendo considerablemente los procedimientos administrativos.

> *Hay que estar viendo, revisando, toda una serie de temas que son más administrativos y menos pedagógico, y esa es una falencia, una falencia en donde somos cómplices de este sistema, que es lo que viene a revertir este nuevo momento, o esta nueva administración, el Servicio Local* (Directivo 2).

> *De todas maneras, con todas estas incertidumbres, yo creo que las escuelas van a estar mejor* (Profesor 1).

> *No tenemos idea, nada, nada, o sea hay talleres, pero yo no sé para 'dónde va la micro'. Lo único es que tiene que estar todo ok, todo ordenado, pagado, pasan todos los profes, ahora, ¿cómo va a funcionar? No sabemos, sabemos que hay un jefe, lo mismo, pero ahora cómo va a ser…* (Profesional de apoyo 1).

> *Ahora que el colegio va a ser del ministerio, no municipalizado, hay muchas más opciones (tener más especialidades) (…) hemos tenido conversaciones, pero nos dicen que recién va a comenzar el próximo año, pero nosotros lo necesitamos ya, 'altiro', ya* (Apoderado 1).

Si bien la mayoría de los sujetos que integran la comunidad declaran conocer sobre este cambio, o por lo menos haber escuchado algo al respecto, son los trabajadores de la institución los que se muestran más interesados por el tema. Este interés tiene relación con que el traspaso implica una nueva administración del establecimiento, por ende, tener un nuevo empleador. Si bien, este nuevo empleador ya no será el municipio, las relaciones laborales no se vislumbran distintas, principalmente porque los trabajadores no serán funcionarios públicos:

> *Yo creo que va a ser lo mismo no más, con otro nombre* (Directivo 1).

> *Se está cumpliendo con demandas que para el gremio son importantes, pero al gremio le ha faltado decir que "si queremos que vuelvan íntegramente al ministerio, que seamos funcionarios públicos, hay que cambiar la constitución"* (Profesor 1).

En consecuencia, y a partir de los discursos, es posible determinar algunos efectos que se podrían manifestar en el establecimiento con la instalación del SLEP Barrancas: 1) centralidad en los procesos pedagógicos y una disminución del quehacer administrativo; y 2) responsabilidad del Estado con la educación pública, pero con una continuidad en la forma de establecer las relaciones laborales.

Desde la perspectiva de los directivos, a los estudiantes no les interesa la política, según dicen: *"viven su medio cuadrado"* (Directivo 1). Sin embargo, en los discursos de los estudiantes no se observa un desinterés, sino más bien un desconocimiento sobre el debate actual de las políticas educacionales. Lo poco que conocen lo han visto por los medios de comunicación, principalmente por la televisión. Pero existe un tema que surge espontáneamente en las entrevistas y tiene relación con la continuidad de estudios superiores. Los estudiantes manifiestan interés por el tema (no necesariamente porque deseen continuar estudios superiores) y declaran saber que existen mayores alternativas de ingreso y que la gratuidad en la educación superior es un elemento que les favorece. Esto último inmediatamente lo vinculan al cambio de gobierno y a la posibilidad de perder el beneficio de la gratuidad.

En relación con los apoderados, los directivos señalan que éstos no están informados sobre la política educacional y que tampoco les interesa informarse. Señalan, que sólo les interesa que sus hijos tengan clases y que el Liceo esté abierto todo el año. En la conversación con los apoderados, efectivamente la prioridad para ellos tiene que ver con que sus hijos e hijas asistan regularmente al establecimiento y cumplan con sus deberes escolares. En este sentido, un apoderado comenta que:

> *De política educacional yo no cacho nada. Yo de lo único que me preocupo es que mi cabra chica venga al colegio, que haga sus tareas, que respete a sus profesores, de apoyar al colegio, y nosotros sacar a nuestro curso adelante* (Apoderado 1).

De este modo, se evidencia que los apoderados comprenden la política educacional desde el cumplimiento de la norma, a pesar de que no consideran que la política se relacione con las actividades escolares diarias. También se observa que los funcionarios visualizan una desconexión entre la política y sus prácticas cotidianas, y que responden a decisiones externas y que la institución debe simplemente ejecutar. En este sentido, una profesional de apoyo comenta que:

> *El año pasado me mandaron a un curso, a un diplomado de orientación vocacional y era justo para el PACE. Yo no sé por qué fui. Me mandaron. Venía con nombre y apellido. Allá estaban todos con PACE menos yo, ¿y por qué yo no estoy con PACE? Porque ya se cerró el PACE, ya no hay postulaciones y no van a ingresar más establecimientos. Así es la política en educación…* (Profesional de apoyo 4).

En relación con las actuales políticas educacionales, se evidencian en los discursos dos políticas que, si bien se consideran externas, sí aparecen vinculadas con sus prácticas cotidianas y tienen impacto en la comunidad. Estas son: 1) Ley de inclusión; y 2) Carrera docente.

1) Respecto a la política de inclusión, como ya se ha señalado se construyen diversos significados en torno a la inclusión, lo que genera desacuerdos y contradicciones en los discursos de los actores escolares. Para el establecimiento, la inclusión es considerada como un valor y así está establecida en su misión. De hecho, se destaca frecuentemente en los discursos de los directivos y de manera escrita en la entrada del Liceo con letras naranjas y fondo azul, la frase correspondiente a la misión del establecimiento: *"Formar con afecto, educar sin límites, incluir sin barreras"* (PEI, 2018, p.8). Sin embargo, en los discursos también la inclusión se interpreta como una amenaza y como una barrera que impide abordar los temas disciplinares.

> *A dos cuadras sabemos que vienen volados (estudiantes), entonces se llama al apoderado, antes los mandábamos para la casa 'altiro', no les permitíamos el ingreso, pero ahora no se puede, con este tema de la inclusión* (Directivo 1).

La ley de inclusión puede ser buena, pero yo tengo que tener un alumno que está drogado en la sala de clases porque la ley me impide mandarlo a la casa (Directivo 2).

Yo estoy de acuerdo con la ley de inclusión, pero cuál es el tema, en qué se quedaron los medios periodísticos, en que los alumnos qué tipo de corte y si iban o no iban con uniforme. No estábamos diciendo eso (…) La ley de inclusión dice que un apoderado libremente elige un proyecto educativo donde dice que hay un uniforme escolar, el problema es que los apoderados no tienen la más remota idea qué es un proyecto educativo institucional (Profesor 1).

El tema de la inclusión lo encuentro súper bueno en un 80% pero es complicado aplicar ciertas sanciones, el tema del uniforme, el tema de los atrasos, porque si llega atrasado el niño no se puede mandar para la casa, entonces igual nos genera un conflicto por el hecho de que lleguen más tarde interrumpen la clase de los niños que sí llegan antes (Asistente de la educación 1).

2) La Política Nacional Docente o, también llamada Carrera Docente, es mencionada frecuentemente en los discursos de directivos y docentes. Esta política es valorada principalmente por el incremento salarial que implica ingresar a la carrera; y la relacionan con la valoración social de la profesión docente y esperan que contribuya a mejorar las condiciones de enseñanza. De este modo, un directivo comenta que:

La carrera docente es algo anhelado por muchos profesores y que el año pasado ya empezó a dar frutos, sobre todo en la parte económica, y creo que ha sido un aliciente gigante porque los profesores estaban muy cabizbajos en su situación contractual o laboral (Directivo 1).

A pesar de esta valoración, existen discursos que evidencian cierta conformidad de los docentes al ver incrementado sus remuneraciones, esto en relación con la posibilidad de continuar luchando por mejorar sus condiciones laborales. En este sentido, un directivo

señala que: *"cuando tú les subes el sueldo, los dejas sin piso, lo que pasa ahora con la carrera docente"* (Directivo 2).

Adicionalmente, en el establecimiento se implementan diversas iniciativas y programas ministeriales, sin embargo, no todos son conocidos por la comunidad y son llevados a cabo sólo por unos pocos, por lo que se desconoce su impacto. En este sentido, una asistente de la educación declara que*:*

> *Estamos llenos de programas y lamentablemente ni siquiera sabemos de qué se tratan, porque se ven directamente con la orientadora, entonces es la orientadora la que maneja eso directamente (…) a veces los mismos chicos nos cuentan, pero más que eso no sabemos* (Asistente de la educación 2).

Discurso como práctica social

Si bien en los discursos se evidencia una desvinculación entre la política y la práctica cotidiana, las diversas iniciativas implementadas en el marco de la reforma educacional del segundo gobierno de Michelle Bachelet son parte de sus discursos y acciones cotidianas. Las diversas opiniones que tienen respecto a éstas, influyen en sus decisiones y labores diarias. En este sentido, hay políticas que están más presentes en ciertos actores, lo que podría responder a que están vinculadas directamente con sus funciones y/o intereses.

Si bien en la mayoría de los actores la instalación del SLEP Barrancas está presente en sus discursos, se puede destacar también que: 1) en los estudiantes está presente mayormente las políticas de acceso y permanencia en la educación superior; y la valoración de la enseñanza técnico profesional; 2) en los profesores se destaca la valoración de la carrera docente y el incremento salarial que ésta conlleva; 3) en directivos están presentes los sellos educativos de la institución: sello inclusión y sello técnico profesional; 4) en asistentes de la educación está presente la ley de inclusión, si bien ésta se valora también se visualiza como una amenaza; 4) en profesionales de apoyo está presente la ley de inclusión y las diversas interpretaciones en esta comunidad; y las políticas de acceso a la educación superior; 5) en apoderados se pone énfasis en el cumplimiento de la normativa escolar.

También se evidencia incertidumbre respecto a la continuidad de estas políticas debido a que a la fecha del trabajo de campo (segundo semestre del 2017) estaba en pleno desarrollo la campaña y la elección presidencial. Bien es sabido que las políticas públicas en educación están dirigidas y condicionadas por la perspectiva ideológica del poder político dominante (Ortega, 1989). De este modo, un gobierno con concepciones ideológicas distintas podría cambiar el rumbo de estas políticas.

A pesar de esta relación cotidiana que se evidencia entre la política y los actores educativos, la política es considerada carente de sentido, ya que proviene y es impuesta desde el exterior, sin considerar a la comunidad ni a su cultura escolar. Si bien las políticas implementadas son valoradas, éstas provocan resistencia ya que se definen e implementan centralmente sin acompañamiento ni conocimiento acabado de las iniciativas impulsadas. En este sentido, se valora la NEP ya que de manera descentralizada se espera la existencia de apoyo en los procesos educativos con responsabilidad estatal.

5.2.1.3 Significados de la actual política educacional

Considerando el análisis anterior, se presenta una interpretación sobre los significados de la actual política educativa presentes en esta comunidad escolar y qué factores son los que inciden en la construcción de éstos. En primer lugar, se mencionan algunos elementos contextuales que fueron descritos en los apartados anteriores y que se consideran relevantes en este proceso de interpretación y traducción de la política. De este modo, cabe señalar que el establecimiento educacional:

1) Pertenece a la comuna de Cerro Navia y a la Villa Carrascal poniente (ex Sara Gajardo). Sector reconocido por su pobreza y por las problemáticas que esto conlleva.
2) Nace en 1969 como la antigua Escuela Básica F-421 en el marco de la operación sitio, a partir de la lucha de los pobladores por el techo propio y la subsistencia.
3) Imparte educación básica y media, y en modalidad técnico profesional. Sus especialidades son Mecánica Automotriz y Gastronomía.

El proyecto pedagógico de esta comunidad está centrado en una formación valórica y técnico profesional, con foco en niños y jóvenes en riesgo social, atendiendo sus necesidades educativas, así como también, las carencias de su entorno. Esta comunidad espera mejorar sus procesos pedagógicos y resultados educativos, sin embargo, las carencias del entorno y el desprestigio que según dicen tiene el establecimiento, son factores que impiden la mejora. Pero estos factores no actúan por sí solos, son los propios actores quienes los alimentan y se autoimponen barreras que no les permite mejorar.

A pesar de estas carencias, la comunidad también reconoce y valora este territorio, ya que igualmente sus integrantes son parte del sector, sus historias de vidas están vinculadas a la población y a la comuna; y es justamente por esta razón que principalmente ingresan a este establecimiento. La mayoría de los estudiantes están en el Liceo desde los primeros niveles y una minoría llega a la EM atraídos por sus especialidades. Sin embargo, éstas no siempre se relacionan con los proyectos de vidas futuros de los estudiantes, ya que varios de éstos manifiestan interés por continuar estudios superiores, pero en áreas que no se relacionan necesariamente con las especialidades.

La comunidad, conformada por todos los integrantes de la institución, actúa inspirada en un propósito común: *"FORMAR CON AFECTO, EDUCAR SIN LÍMITES, INCLUIR SIN BARRERAS"*. A pesar de que se define inclusiva, esta comunidad no se reconoce como tal: la inclusión no está presente en los procesos educativos para asegurar permanencia, participación y aprendizajes en todas y todos los estudiantes, reconociendo su diversidad. Es más, la inclusión se limita al acceso y a veces se percibe como una amenaza y como una barrera que impide abordar los temas disciplinarios. Sin embargo, el valor de la inclusión sí se observa en las prácticas cotidianas entre estudiantes.

Los problemas disciplinares son atribuidos a la 'falta de conciencia' que dicen tienen los estudiantes y a la ausencia de los padres y apoderados. Para enfrentar estas problemáticas, la institución ha adoptado, a lo menos, dos estrategias: 1) *"vigilar y súper vigilar"* (Directivo 1) a los estudiantes; 2) conversar y relacionarse afectivamente con los estudiantes. Sin embargo, también estos problemas se abordan desde una perspectiva de poder, particularmente en la

relación profesor - estudiante, en donde la evaluación se utiliza como un instrumento de negociación y dominación. Adicionalmente, esta relación se agudiza cuando están involucrados estudiantes con necesidades educativas especiales, provocando resistencias en docentes y una compleja relación entre profesionales de la educación (directivos, profesores y profesionales de apoyo).

El carácter técnico profesional del establecimiento es altamente valorado por sus actores, pero también se visualizan algunos nudos críticos en la formación que requieren ser abordados: 1) Añoranza ante la pérdida de la formación dual ; 2) Fuga de estudiantes al finalizar la enseñanza básica por no existir especialidades de su interés; 3) Especialidades que no siempre se vinculan a los proyectos futuros de los estudiantes, principalmente en la continuidad de estudios superiores; 4) Ausencia de instancias formales de participación que les permitan a los estudiantes ser parte de decisiones institucionales, vinculadas principalmente a sus propios procesos formativos; 5) Formación con foco en estudiantes hombres, lo que evidencia un problema de género; y 6) Diferencias entre la EB y la EM, se evidencia un trabajo segmentado y distintas concepciones pedagógicas que se expresan principalmente en las relaciones que establecen los profesores con sus estudiantes.

Esta comunidad visualiza a la educación como un elemento social y de articulación social, y a su vez, al sistema educacional chileno con un doble propósito, aún incumplido: mejorar la calidad y la equidad de la educación pública. En este sentido, y como parte de la educación pública, al establecimiento le corresponde contribuir con estos propósitos, pero se evidencia un profundo deterioro de la educación pública y esto es atribuido a la municipalización de la educación, la cual es catalogada como un fracaso. Se visualiza un sentimiento de abandono, en donde el municipio no ha garantizado los mínimos necesarios para el buen funcionamiento de los establecimientos educacionales, desconociendo además sus particularidades y problemáticas. Sumado a esto, la relación con la administración municipal se ha basado en desconfianzas y promesas incumplidas, en relación con temas laborales y el mantenimiento de la infraestructura.

Para esta comunidad, un primer paso para revertir esta situación y mejorar el sistema de educación pública es la creación de los SLEP, de tal manera que el Estado se responsabilice y

garantice calidad en el servicio educativo que ofrece. Este proceso provoca diversas reacciones entre los sujetos: desconocimiento y confusión sobre la instalación y el funcionamiento del SLEP; temores e incertidumbres respectos a temas laborales, ya que será un nuevo empleador; pero también expectativas en relación a un posible mejoramiento de los procesos educativos. Adicionalmente, esta comunidad pronostica los efectos que tendrá el SLEP Barrancas en la institución: 1) centralidad en los procesos pedagógicos y una disminución del quehacer administrativo, aliviando la carga que tiene el establecimiento en este sentido; y 2) el Estado asume la responsabilidad con la educación pública, pero con una continuidad en la forma de establecer las relaciones laborales.

En síntesis, esta comunidad se concibe a sí misma como:

1) Un lugar que presenta carencias y carga con estigmas producto de la pobreza del entorno, pero en donde se trabaja bien;
2) Parte de un territorio (comuna y población), al igual que sus integrantes, lo que genera sentido de pertenencia;
3) De carácter técnico profesional, en donde asisten mayoritariamente estudiantes hombres;
4) Inclusiva, pero no se reconoce como tal;
5) Perteneciente a un sistema público/municipal que está en crisis y que el primer paso para superarla es la instalación de los SLEP.

Adicionalmente, es posible identificar al menos tres significados que construyen los actores en torno a la actual política educacional, más allá de las percepciones que tienen sobre alguna política en específico. Estos son:

1) ***Responde a decisiones externas.*** La política educativa es mirada con recelo y carente de sentido, ya que se considera que proviene del exterior (es impuesta) y a la institución sólo le corresponde ejecutarla; y el cumplimiento o incumplimiento de la política tiene consecuencias para el establecimiento.

Cuando a uno le hablan de política educacional, uno tiene que andar con mucho cuidado (Directivo 1).

El problema de la política en educación es cuando pierde el sentido, entre el tecnicismo y la política (Profesor 1).

2) ***Desvinculada de la práctica cotidiana***. Existe una desconexión con la práctica, la política educativa no responde a las particularidades de la comunidad por lo que las diversas iniciativas no son pertinentes.

La ley es una cosa, la política y la práctica otra (Profesor 1).

3) ***Carente de respuestas en relación a su implementación.*** Se espera que la política entregue también respuestas sobre cómo implementarla, y no sólo definiciones u orientaciones.

El ministerio ¿qué es lo que me dice? "vea el PEI, lo revisa", de acuerdo. Pero ¿cómo lo hago carne? (Directivo 2).

En definitiva, los elementos que definen a esta comunidad podrían incidir en la puesta en acto de la política, por ende, en el proceso de traducción y construcción de significados sobre la actual política educacional.

5.2.2 Análisis de los resultados obtenidos en el Liceo Bicentenario de Cerro Navia

5.2.2.1 El establecimiento y sus prácticas cotidianas

El Liceo Bicentenario de Cerro Navia, en adelante LB, nace el 2012 cuando se inició como establecimiento educacional en el marco del Proyecto Bicentenario del primer gobierno de Sebastián Piñera e inaugurado por el entonces alcalde Luis Plaza Sánchez. Las dependencias de este establecimiento corresponden a la antigua Escuela Básica 384, edificio de dos pisos y que cuenta con una capacidad máxima para 300 alumnos aproximadamente, ubicada en la población Intendente Saavedra de Cerro Navia. Además del edificio, el Liceo también heredó de esta Escuela a algunos de sus actuales funcionarios.

A diferencia de los otros bicentenarios, este Liceo se inició ese mismo 2012 comenzando con 72 estudiantes, correspondientes a tres cursos: séptimo, octavo y primero medio. Por su naturaleza, uno de sus principales propósitos es formar para la educación superior. En efecto, muchos estudiantes rinden la PSU queriendo ingresar a la universidad, de hecho, han tenido buenos resultados y existe un grupo importante de estudiantes que ya han ingresado a la educación superior. De igual manera, han tenido buenos resultados en el SIMCE y la categoría de desempeño proporcionada por la Agencia de Calidad es Media, como se muestra a continuación.

Ilustración 10. Resultados de aprendizaje 2018 del LB según la ACE

Síntesis de Resultados 2018

Agencia de Calidad de la Educación

Establecimiento: LICEO BICENTENARIO DE EXCELENCIA NACIONAL DE
Comuna: Cerro Navia

Categoría de Desempeño vigente				
Educación básica	Insuficiente	Medio bajo	Medio	Alto
Educación media	Insuficiente	Medio bajo	Medio	Alto

	4° Básico		6° Básico		II Medio	
Indicadores de Desarrollo Personal y Social	**Puntaje**	**Comparación GSE**	**Puntaje**	**Comparación GSE**	**Puntaje**	**Comparación GSE**
Autoestima académica y motivación escolar					74	Similar
Clima de convivencia escolar					74	Similar
Participación y formación ciudadana					78	Similar
Hábitos de vida saludable					68	Similar

Simce	**Puntaje**	**Comparación GSE**	**Puntaje**	**Comparación GSE**	**Puntaje**	**Comparación GSE**
Lectura					250	Más alto
Matemática					258	Más alto
Ciencias Naturales	No aplica	No aplica			236	Similar

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación.

En este sentido, los estudiantes ingresan a este establecimiento principalmente porque pueden acceder a la educación superior y “dar una buena PSU”, y por recomendación de amigos o cercanos a sus familias, el Liceo no cuenta con una política de difusión ni de captación de matrícula. Es posible identificar también a estudiantes que han llegado al Liceo desde liceos emblemáticos producto de las movilizaciones estudiantiles.

Hasta el 2017 el LB dependía de la Corporación Municipal de Cerro Navia, y desde el 2018, con la promulgación de la Ley de Nueva Educación Pública, pasa a ser parte del primer SLEP de la Región Metropolitana, Barrancas. A esa fecha, tenía una matrícula de 314 estudiantes con un promedio de 31 estudiantes por sala, por lo que la cantidad de estudiantes superaba levemente la capacidad del edificio (300 estudiantes aproximadamente), con un índice de vulnerabilidad que superaba el 80%, y distribuidos en 10 cursos: un séptimo y un octavo, y dos primeros medios, dos segundos medios, dos terceros medios y dos cuartos medios.

Si bien por sus características, la Matemática y el Lenguaje son importantes en el Plan de Estudio, también se pone énfasis en las asignaturas de Filosofía y Psicología, y las ciencias (Biología, Física y Química) están presentes como asignaturas distintas desde séptimo básico. Además, cuenta con una sala de Artes en el primer piso, en donde los estudiantes se trasladan cuando les corresponde esta asignatura. La ubicación de esta sala responde a que el docente a cargo se desplaza en silla de ruedas y la infraestructura del edificio no está en condiciones para facilitar aquello.

El establecimiento promueve el uso de tecnologías, pero no cuenta con las condiciones materiales ni técnicas para utilizarlas. No hay internet en el establecimiento y la sala de enlaces no se utiliza, pero sí se observa el uso de proyector en las salas de clases y en ocasiones los estudiantes utilizan notebooks proporcionados por la institución para alguna determinada actividad. No obstante, a esta falta de recursos, los diversos espacios que proporciona el edificio son utilizados para realizar alguna actividad pedagógica: patio, biblioteca y hasta el comedor del casino. Cabe señalar que el CRA es un lugar que profesores y estudiantes visitan frecuentemente.

El Liceo cuenta con un equipo de docentes y docentes directivos de 22 personas, 12 hombres y 10 mujeres, y a su vez, el equipo directivo está conformado por el Director, la Jefa de la Unidad

Técnica Pedagógica y el Inspector General. Se observa permanentemente una relación de afecto y respeto entre directivos y los demás integrantes de la comunidad. El Inspector General tiene a cargo un grupo de tres inspectoras de patio, todas mujeres, que además de cumplir esta función, realizan otras actividades de apoyo relevante para la institución, tales como el trabajo directo con estudiantes en actividades pedagógicas previamente definidas (ante ausencia de docentes) y además participan en reuniones formales representando al establecimiento y luego dan cuenta de esta experiencia a docentes y directivos. Además, es relevante destacar que el establecimiento cuenta con funcionarios que son estudiantes egresados del Liceo, en labores docentes y técnico-administrativas; y, asimismo, es común observar la presencia de hijos e hijas de funcionarios en el establecimiento como otros miembros más de la comunidad.

Los sujetos escolares conocen y valoran el proyecto y se comprometen con él, destacando que en esta institución se privilegia el clima y las relaciones humanas. A pesar de que señalan que existen sólo dos celebraciones en el año: el día del profesor y el día del alumno; es común observar actividades extra programáticas en el patio del Liceo, en donde docentes y directivos participan junto a sus estudiantes: venta de completos, juego de ping pong, actos conmemorativos u otras. Es frecuente observar además que los estudiantes realicen “jean day” en donde quien quiera asistir con ropa de calle lo puede hacer, pagando una cuota que va en beneficio de alguno de los cursos o del Centro de Alumnos. El “jean day” es una actividad que se ha institucionalizado en este establecimiento, ya que ha permitido reunir recursos dado que esto es la “principal carencia que tiene el Liceo”, según señalan sus integrantes.

El asistir con ropa de calle no interfiere las clases habituales. El uso del uniforme no es un tema relevante para esta institución, se solicita que sea lo más sencillo posible. No hay mayor exigencia con la presentación personal. El uniforme de los estudiantes es el “típico uniforme”, según dicen: blusa blanca y jumper para las niñas, y camisa y pantalón gris para los varones.

La jornada en el LB comienza a las 08:00 de la mañana. En el ingreso siempre hay algún profesor, asistente y/o directivo dándoles la bienvenida a los estudiantes. El timbre suena puntualmente y los estudiantes comienzan a caminar hacia sus salas. No hay nadie que les diga que deben ingresar. Sin embargo, se les exige puntualidad en el ingreso a la sala, si esto no ocurre, deben solicitar “un pase” en inspectoría para poder ingresar. La acumulación de “pases” implica citación al apoderado.

A las 8:15 la jefa de UTP se pasea por las salas asegurándose de que no les falte nada a los profesores para poder comenzar con su jornada, mientras las inspectoras de patio chequean la asistencia de los profesores. Si algún profesor no está, inmediatamente esto se informa a la dirección y se toman las medidas para que las clases se realicen de igual manera. Establecen dos tipos de soluciones para ello: los directivos realizan la clase o las inspectoras de patio aplican algún material proporcionado por la dirección. “Todas las clases se realizan”, según dicen. Por las características del sector, la institución les asegura a los padres y apoderados que la jornada escolar se cumpla, independiente de cualquier situación anómala (especialmente por ausencia de profesores), por lo que saben que sus hijos e hijas ingresan al establecimiento a las 8:00 horas, y se retirarán siempre, de lunes a jueves a las 16.45, y viernes a las 13:00 horas. “Es muy extraño que esto no se cumpla”, indican.

Durante la jornada, es común observar a los estudiantes en el patio haciendo alguna actividad pedagógica, trabajando en equipo y utilizando los recursos que les proporciona la misma infraestructura del Liceo. Las clases no sólo se realizan al interior de la sala, es común que utilicen otros espacios. El equipo docente determinó que “no se envía tarea para la casa ni trabajos en grupos”, debido a las complicaciones que conlleva tener que reunirse en otros lugares, por lo que se definió que “sólo es tarea aquello que no se termina en el horario de clases”.

En los recreos se observa a los estudiantes compartiendo en grupos mixtos, sin embargo, es notoria la presencia mayoritaria de mujeres. Muchos están sentados en el suelo (cancha sintética o en pasillos), ya sea conversando, riendo, jugando, practicando algún deporte (voleibol, basquetbol, taca taca y ping pong) o bailando. Cabe señalar que no se observan estudiantes solos. Utilizan el celular para escuchar música o sacarse fotos, pero ninguno de ellos, está solo frente a su celular. Cuando suena el timbre, que pone fin al recreo, los estudiantes comienzan a caminar a sus salas. Si bien, las inspectoras de patio les solicitan que ingresen a sus salas, el patio se desocupa rápidamente.

Ilustración 11. Imágenes de la infraestructura del Liceo Bicentenario de Cerro Navia

Fuente: Elaboración propia

Acceder al establecimiento no es fácil, esto debido a las deficiencias en el transporte público que presenta la comuna, considerando además que la mayoría de los estudiantes no son del sector. Pocos viven cerca del establecimiento, éstos provienen principalmente de otros lugares de la misma comuna, y hay algunos que vienen desde otras comunas de Santiago, no necesariamente cercanas a Cerro Navia. Para éstos es importante llegar e irse del liceo "de manera segura", considerando las características del sector. Como solución a esta problemática, el Liceo cuenta con un bus proporcionado por la corporación municipal, que la mayoría de los estudiantes utiliza como medio de transporte, tanto para llegar al establecimiento como para volver a sus hogares. El bus tiene un recorrido definido por varios puntos de la comuna, comenzando por la estación de metro San Pablo.

Ilustración 12. Bus de acercamiento utilizado por el LB

Fuente: Elaboración propia

Después de la jornada de clases hay actividades deportivas que se enmarcan en el programa Escuelas Abiertas del Municipio, pero como la mayoría de los estudiantes no viven cerca del establecimiento y se van en bus, son pocos los que pueden aprovechar esta instancia.

Ilustración 13. Lienzo que promociona el programa de Escuelas abiertas en Cerro Navia

Fuente: Elaboración propia

5.2.2.2 Los discursos según categorías de análisis

5.2.2.2.1 Sujetos individuales y grupales

Discurso como texto

El PEI (2018) sitúa al establecimiento en un sector residencial sin grandes actividades económicas con tres escuelas básicas (dos municipales y una particular subvencionada), "*convirtiendo a la prestación del servicio educacional en el gran valor agregado de esa zona*" (p.2). Este sector pertenece a la comuna de Cerro Navia, la cual es "*considerada socialmente pobre, con altos índices de vulnerabilidad en diferentes ámbitos, como consumo de alcohol, drogas, deserción escolar, delincuencia, entre otros*" (p.2).

De este modo, esta institución considera que es: "*una oportunidad relevante participar y aportar valiosamente para ayudar a superar la pobreza*" (p.1), considerando las características del sector. Por lo que se proponen "*colaborar en la construcción de una sociedad más justa, integrada y solidaria*" (p.1) desarrollando de la mejor manera posible sus esfuerzos para brindar a sus estudiantes una formación integral, quienes son caracterizados de la siguiente manera:

> *Los alumnos del establecimiento pertenecen a familias que se ubican entre los tramos de pobreza y clase media empobrecida con niveles culturales que corresponden a cursos básicos y medios y unos cuantos casos, no mayor al 5% de la población escolar al nivel estudio superior, cuyo mayor elemento de recreación, distracción y contacto con la cultura se da a través de la televisión. En consecuencia, los alumnos del establecimiento no disponen de las condiciones mínimas para alcanzar mejores logros de aprendizaje ni menos culturales* (PEI, 2018, p.2).

Desde esta perspectiva, los estudiantes por sí solos no pueden lograr aprendizajes ni acceder a la cultura, ya que su entorno desprovisto lo impide. La única posibilidad de que esto ocurra, según los discursos institucionales, es que los estudiantes asistan a este establecimiento, por lo que el servicio educacional debe ser de excelencia. De esta manera, se plantea que:

> *El Liceo es la única posibilidad objetiva que tienen de recibir un capital cultural que les posibilite mejorar su condición de vida futura, por lo tanto, la oferta educativa debe ser de calidad y con indicadores muy por encima de la realidad actual, en consecuencia, la institución educadora debe, en plenitud, asumir misiones que hoy ni la familia ni la comunidad pueden ofrecer a los niños y jóvenes de la comuna* (PEI, 2018, p.3).

Si bien se declara que las familias presentan dificultades en apoyar el proceso educativo, por otro lado, se les atribuye a éstas la responsabilidad de la educación de sus hijos e hijas (RCE, 2019). De este modo, el establecimiento ofrece un servicio educativo de calidad, pero los padres siguen siendo responsables.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, el establecimiento reconoce y se hace cargo de las diferentes capacidades y competencias que poseen los estudiantes, por lo que según el RE (2016) *"los procedimientos evaluativos deben ser variados y adecuados a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes"* (p.4); ejemplo de ello, es que los instrumentos institucionales también consideran las particularidades de los alumnos extranjeros, si bien son evaluados

considerando el curriculum nacional vigente, se incorporan las sugerencias desde la UTP. De esta manera, la institución espera que sus estudiantes se desarrollen integralmente y sean *"capaces de conocerse, aceptarse y crecer junto a la comunidad escolar, potenciando sus capacidades y habilidades de forma plena"* (RE, 2016, p.1).

Discurso como práctica discursiva

En los discursos se evidencia la breve historia que tiene el establecimiento nacido en el 2012 y en donde gran parte de la actual comunidad ha sido testigo de cómo ha evolucionado desde sus inicios. Sus actores recuerdan que el surgimiento del establecimiento estuvo marcado principalmente porque había que resolver diversas situaciones con premura, ya que sólo tenían un par de semanas para que estuviera en pleno funcionamiento. En este sentido, un directivo señala que: *"esta es una experiencia que se tuvo que hacer así, contra el tiempo. Yo llegue en enero y en marzo funcionaba el liceo. No había nadie, había que contratar"* (Directivo 1).

Adicionalmente, y a pesar de la importancia de esta política para el gobierno de ese entonces, en los discursos de los apoderados se evidencia que en su instalación existía un desconocimiento de lo que significaba ser un liceo bicentenario:

> *Yo matriculé a mi hijo por lo cercano, sólo por eso y mi idea era cambiarlo al segundo año. Terminaba primero y chao, no había escuchado qué era un bicentenario, cómo eran los profesores acá, no sabía, no tenía información* (Apoderado 1).

A pesar de que su historia es reciente, la comunidad ha generado un gran compromiso con el proyecto educativo, lo cual se ha mantenido en el tiempo. Los propósitos de este proyecto han conquistado a sus actuales funcionarios, es más, varios de éstos decidieron pertenecer a esta comunidad por su proyecto. En este sentido, un directivo señala que: *"yo me sentí muy comprometido con el proyecto desde el principio, y hasta el momento no he perdido ese compromiso y esa motivación"* (Directivo 1). Otro directivo comenta que: *"creo mucho en el proyecto, me traje a mis hijos"* (Directivo 2). De esta manera se han generado lazos que van más allá del ámbito profesional.

En los discursos se evidencia que este compromiso se traduce en procesos pedagógicos de calidad, a pesar de no siempre contar con los recursos educativos necesarios, y ha tenido resultados favorables en relación con su propósito de formar para la educación superior y lograr que efectivamente sus estudiantes ingresen a la universidad o a la educación técnica de nivel superior, a diferencia de otros establecimientos de similar contexto. En este sentido, un estudiante señala que:

> *Pero si uno mira los cuartos que han salido, en la primera generación hay bastantes estudiando en la universidad. La gran mayoría de ese curso está estudiando en la universidad, la otra está en un técnico. La gran mayoría entró a la universidad, a pesar de todos los problemas. También, la segunda generación, esa 'guatearon' un poco, pero igual harta gente, ya que en un liceo en general no sale tanta gente a la universidad, pero aquí eso sí se ve claro* (Estudiante 1).

Sin embargo, se evidencia que este propósito de ingresar a la educación superior es más bien un anhelo de la institución y de los padres y apoderados, y no necesariamente de los estudiantes. Si bien los estudiantes en su mayoría se muestran conformes con la institución, no todos visualizan sus proyectos futuros ingresando de inmediato a la educación superior. Un estudiante señala en este sentido que: *"venían al liceo porque los papás los mandaban no más, y después ellos salían a trabajar"* (Estudiante 2).

El mencionado compromiso con el proyecto educativo por parte de los funcionarios de esta institución, obedece al menos a dos factores según los discursos de sus actores: 1) está vinculado a intereses y expectativas personales que tienen los sujetos, principalmente orientado al ámbito valórico y al servicio público; 2) constituye una oportunidad real que tienen los estudiantes en situación de vulnerabilidad social para lograr aprendizajes y continuar estudios superiores. En este sentido, los actores declaran que:

> *Siempre he trabajo en este tipo de contextos, no me interesa trabajar en un contexto privado, no. Me gusta esto en donde es necesario el aporte de uno*

> (…) *Mucho de lo que se hace tiene que ver con el amigo, de conseguirse muchas cosas, entonces eso tiene que ver con creer en el proyecto, si yo no creyera, yo no me la juego, yo creo en los chiquillos, yo veo que a los chiquillos les interesa, quedan en la universidad. Yo creo que para mí eso es lo que más me enorgullece* (Profesional de apoyo 1).

> *Yo estoy muy contenta, yo he estado en dos colegios a parte de éste y yo no he visto lo que hacen aquí: las danzas que ellos hacen, los bailes religiosos, estar constantemente en gimnasia* (Asistente de la educación 4).

> *Estoy como bien involucrada con el tema de los chicos acá en el liceo (…) Eso para mí es una parte súper importante en la educación, los valores que les están enseñando a los chicos* (Apoderada 1).

Esta posibilidad declarada de brindar oportunidades a jóvenes con alto riesgo social provoca, en estudiantes y apoderados, el deseo de ascender socialmente y diferenciarse de su entorno, aprovechando esta oportunidad que les brinda la institución. De este modo, se generan sentimientos de agradecimientos y valoración con el Liceo, por el simple hecho de estar en un sector con alta vulnerabilidad social:

> *Uno de los valores es que están en una población. Yo vivo dentro de una población, aquí los incentivan a que ellos tienen que estudiar harto y tienen que ser como superiores, no quedarse aquí, ser alguien más en la vida* (…) *Trabajan en una población catalogada como peligrosa, porque estamos entre la Colo Colo que es 5 de febrero y la Sara Gajardo que es de la esquina para allá, y han salido varios niños que han logrado ir a la universidad, están trabajando acá. Son como seis alumnos que están trabajando acá, que están también en la universidad y vienen a hacer reforzamientos* (Apoderado 1).

Sin embargo, no todo el aporte en este sentido lo hace la institución, a la familia se le atribuye un rol central en el aprendizaje de sus hijos e hijas, si este apoyo no está es muy difícil que el

establecimiento logre sus propósitos educativos. En este sentido un asistente de la educación declara que:

> *La educación para que sea efectiva tiene que ser acompañada de la familia, o sea, yo no veo el futuro de los hijos o de los jóvenes, sino está también entrelazado con el apoyo familiar, yo creo que eso tiene mucho que ver también con que la educación sea buena* (Asistente de la educación 2).

Adicionalmente, esta comunidad percibe dos amenazas que atentan en contra de su proyecto educativo: 1) la falta de recursos para el aprendizaje; y 2) el sector en donde está ubicado el establecimiento, el cual consideran de alto riesgo.

> *Lo que aquí faltan son los recursos (…) El material muchas veces lo conseguimos o lo compramos, pero la respuesta hay que darla no podemos decir es que no tenemos* (Directivo 1).

> *Este es uno de los barrios más peligrosos de Cerro Navia y tener alumnos con esta tranquilidad, respetuosos, comprometidos, que se pueda hacer clases, es un cambio muy significativo en la comuna* (Directivo 2).

Los riesgos que según dicen tiene el sector lo atribuyen principalmente a hechos de violencia y al consumo de drogas que han presenciado. Esto ha sido motivo suficiente para que este establecimiento considere fundamental contar con un bus de acercamiento para sus estudiantes, considerando además que muchos de ellos viven en otros sectores de la comuna y otros fuera de ella. Los apoderados privilegian que sus hijos estén seguros y confían en que al interior del establecimiento sí lo están, pero temen en lo que pueda ocurrir en sus alrededores. En este sentido un estudiante señala que:

> *Sería complicado no tener los buses, porque mi familia busca seguridad, perfectamente yo me podría cambiar a otro liceo que me quede mucho más cerca (…) Uno se puede venir caminando, pero es peligroso en la mañana,*

> *sobre todo este sector, y los papás, si te van a buscar en bus es como más seguro llegar* (Estudiante 1).

De este modo, para esta comunidad es un anhelo cambiarse a otro lugar, no sólo por el acceso sino porque privilegian un lugar que les proporcione seguridad y que cuente con mayor capacidad para poder recibir a más estudiantes. En este sentido, un estudiante señala que: "*yo estaba feliz porque nos íbamos a cambiar para allá, porque iban a trasladar el liceo, y me quedaba cerca de la casa. Y allá no es malo el lugar, bueno, comparado con esto, pero dijeron que no"* (Estudiante 2).

En relación con los docentes, éstos provienen de diversos contextos escolares y existe un número importante de profesores jóvenes que han tenido en este establecimiento su primera experiencia laboral. En palabras de un profesor: *"acá hay una diversidad de profesores en cuanto a lo que son los profesores jóvenes, sin familia, profesores de 30 años, y somos como dos o tres profesores que ya tienen su trayectoria, hay de todo"* (Profesor 1). Si bien los profesores declaran que se sienten cómodos trabajando con este establecimiento, también señalan que trabajar con estos estudiantes constituye un desafío pedagógico mayor, en comparación con sus experiencias previas:

> *Yo noto que pedagógicamente anduve bien este año, en la preparación de material (…) Hay cosas que yo nunca las enseñé, porque tal vez en los lugares cuando yo era profe el nivel no era tan bueno como el de acá* (Profesor 1).

Estas nuevas exigencias pedagógicas para los docentes responden también a las características que tienen los estudiantes del LB, sin ser seleccionados, se evidencian elementos comunes en relación con su procedencia y a los factores que inciden en el ingreso a este establecimiento: 1) conocen el Liceo por el dato de un conocido, amigo o familiar; 2) lo vinculan al proyecto bicentenario del primer gobierno de Sebastián Piñera; 3) tenían rendimiento académico superior en contexto; y 4) provienen de liceos emblemáticos. En este sentido, los actores declaran que:

> *Yo estudié acá, en la Escuela 380, y era la mejor nota, tenía 5,9, y me dijeron que entrara a este liceo, como era bicentenario y acá estaban las mejores*

notas y me vine para acá. Mi madre me dijo. Porque me decía que si me iba a cualquier liceo de acá me iba a ir para abajo, cosas así (Asistente de la educación 1).

Yo vengo de un liceo emblemático y estábamos en toma y busqué otra alternativa y llegué (Estudiante 1).

A mí me lo recomendaron y después mi mamá escuchó el nombre y dijo "ah, es de Sebastián Piñera" (Estudiante 2).

Las variadas trayectorias y experiencias previas que tienen sus actores han construido esta comunidad y han permitido la configuración de su cultura escolar. En los discursos destacan dos grupos que se consideran clave en la construcción de identidad en esta comunidad:

1) funcionarios y estudiantes que heredó el establecimiento de la antigua Escuela 380; acá destacan los actuales funcionarios que provienen de la antigua Escuela 380, en donde algunos de ellos eran estudiantes en ese entonces. Estos funcionarios se refieren a la institución como *"un oasis en el desierto"* (Asistente de la educación 2), dada las características del establecimiento referidas a la seguridad y al buen clima, respecto al sector en donde está ubicado, que catalogan como "malo".

2) funcionarios que provienen del sector particular subvencionado, particularmente desde el mundo católico (jesuita), principalmente directivos y docentes. En este sentido, un directivo hace notar las diferencias que percibe y el tipo de gestión educativa que trata de instalar:

A mí me gusta mucho delegar, si viene alguien siempre buscan al director, no sé por qué (…) en el mundo particular subvencionado, no era así. Esa es la diferencia (…) Siempre yo trato y evito llevarme los honores cuando yo no he estado con los alumnos en la sala, tienen que ser los profesores, los inspectores o los auxiliares que son muy respetados, los que tienen contacto día a día con ellos (Directivo 1).

Este segundo grupo incorporó y promueve permanentemente el concepto de “comunidad”, en donde cada integrante es importante para la consecución de los objetivos educativos de la institución:

> *La primera palabra que yo impuse viniendo de un mundo católico, fue hablar de comunidad, y ahora es muy normal que todo el mundo hable de la comunidad (…) El factor comunidad para nosotros es sumamente importante (…) el concepto de comunidad es clave y centrado en las personas* (Directivo 1).

Discurso como práctica social

El LB nace como institución educativa el 2012 en el marco de una de las principales iniciativas educacionales del primer gobierno de Sebastián Piñera: el Proyecto de Liceos Bicentenarios, el cual no tenía evidencias previas, por lo que su nacimiento y configuración de su cultura escolar obedece en gran parte a la creatividad y a las experiencias previas de sus fundadores. En este sentido, y tal como se develó en los discursos, los valores cristianos y las prácticas de la escuela particular subvencionada están presentes en esta comunidad.

El establecimiento fue instalado en la población Intendente Saavedra, ubicada en el sector centro norte de la comuna de Cerro Navia en las dependencias de la antigua Escuela 380, con el edificio, también heredó de esta escuela a algunos de sus actuales funcionarios, principalmente asistentes de la educación. La identidad de la población Intendente Saavedra tienen sus raíces en los habitantes de la antigua población Colo-Colo, principalmente de origen campesino mapuche, la cual fue trasladada a Cerro Navia desde la comuna de Santiago en el marco de la operación sitio en 1967. No obstante, la mayoría de los integrantes que conforman esta comunidad no pertenecen a este sector, por lo que no se evidencia que en la construcción de identidad de esta comunidad esté presente la historia de la población; y quienes sí pertenecen a este barrio, buscan diferenciarse. De este modo, se podría decir que la ubicación del liceo en este lugar es netamente circunstancial.

Al momento de la instalación del LB en esta comuna, la administración municipal estaba a cargo del entonces alcalde Luis Plaza, militante de Renovación Nacional, mismo partido político del presidente de la república de ese período, Sebastián Piñera, por lo que la decisión de ubicar al establecimiento en este lugar podría responder a esto también. Considerando además que el proyecto "Liceos Bicentenarios de Excelencia" es la principal política implementada en educación por este gobierno y buscaba beneficiar a la comunidad de Cerro Navia. De hecho, el alcalde Luis Plaza participó en la inauguración del LB junto al coordinador Nacional del Programa Liceos Bicentenarios de ese entonces.

En efecto, la inauguración del establecimiento fue noticia en la página web comunal (5 de abril de 2012), en donde se mencionaba que el LB: *"será una verdadera oportunidad para que los jóvenes de Cerro Navia se proyecten en la vida dejando atrás las condiciones precarias que hasta ahora habían protagonizado su historia escolar"*. Esta idea es coherente con la misión que se ha propuesto la institución y que fue develada en los discursos, la cual tiene relación con que el LB constituye la "única oportunidad" que tienen los estudiantes para acceder y lograr aprendizajes, lo cual sería imposible (o muy difícil) de conseguir considerando su precario contexto social. Esta es una idea asumida y no se cuestiona.

5.2.2.2.2 Relaciones entre sujetos escolares

Discurso como texto

En los discursos institucionales se declara a través del PEI (2018) que la comunidad educativa realiza sus quehaceres cotidianos en un *"clima de respeto, justo, motivador y de desarrollo colaborativo"* (p.6). De este modo, *"todos los miembros de esta comunidad tienen el derecho a una convivencia sana armónica, donde prime el respeto, la tolerancia y sobre todo el diálogo constructivo entre las personas para superar legitimas discrepancias"* (RCE, 2019, p.7). No obstante, ejercer este derecho también implica conocer y cumplir con los *"deberes y prohibiciones para con el Colegio, de manera tal que se fomente en ellos su conducta como ser social"* (p.9). Esto como base de las *"relaciones humanas, de la paz y de la convivencia social"* (p.9). De este modo, un directivo se refiere al buen clima que esperan instalar en la institución:

> *Lo que yo pretendo es que haya convivencia, un clima sano, un clima en donde el alumno, el profesor, los asistentes estén gratos, que tengan deseos de venir a trabajar, que no sea para ellos una carga pesada y que no hallen las horas de irse. Eso es importante* (Directivo 1).

Desde esta perspectiva, las relaciones establecidas entre los sujetos escolares se basan en la sana convivencia y el respeto mutuo, lo que permite que participen activamente en la consecución de los objetivos educacionales propuestos (PEI, 2018). Estos propósitos educativos se refieren específicamente a una gestión pedagógica de calidad enmarcada en un liderazgo que permita el desarrollo y la colaboración de cada miembro de la comunidad. En este sentido, se declara que:

> *El ideal del Liceo, se centrará en una gestión pedagógica de calidad, inserto en un liderazgo que contribuya en el emprendimiento, la innovación y la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, elaborado sobre la base del ser humano como un ser único e irrepetible, el que está en un constante proceso de construirse a sí mismo* (PEI, 2018, p.4).

Para la consecución de este propósito se determina que la principal relación es la que establecen profesores y estudiantes, en donde le corresponderá al profesor desarrollar y potenciar en sus estudiantes las habilidades necesarias para poder desenvolverse favorablemente en el mundo, iniciando el proceso de enseñanza aprendizaje con un diagnóstico, el cual le permitirá al docente según el RE(2016), *"adecuar sus planificaciones y revisar la metodología a partir del conocimiento de la realidad del grupo curso y de cada alumno en particular"* (p.2); y realizar actividades orientadas al reforzamiento permanente *"con el fin de atender las dificultades individuales y/o grupales"* (p.3). De este modo, se establece en el PEI (2018) que la labor del docente es fundamental en el desempeño que tendrá el estudiante, tanto en el ámbito escolar como en los otros aspectos de su vida, así:

> *La labor de los profesores será verificar el grado de habilidades, competencias que los alumnos poseen y ayudarlos a desarrollarlas, potenciarlas y aplicarlas de manera efectiva y eficaz, para un mejor desempeño en la escuela, liceo y la sociedad, como también para enfrentar*

mejor el mundo cambiante, competitivo y colaborativo en el que se desempeñarán y todas las responsabilidades que ello conlleva (p.3).

Discurso como práctica discursiva

En los discursos se evidencia que la buena convivencia declarada es promovida y atribuida al liderazgo directivo, es así como un profesor señala que: *"el director le ha dado mucha importancia a la parte de la convivencia"* (Profesor 1). Esta buena convivencia no sólo es visibilizada en los discursos institucionales, también es percibida por los distintos actores escolares en su cotidianidad y se manifiesta principalmente en las conductas y relaciones establecidas con y entre estudiantes, lo cual responde -según los actores- a las prácticas educativas impartidas por el establecimiento. En este sentido, señalan que:

> *En el patio se juntan todos. Yo creo que les enseñan a ser más humanitarios, a ser más solidarios, la unión entre compañeros, el respecto que deben tenerse entre niño y niña, y entre ellos (…) Los chicos nunca andan en horas de clases en el patio, porque el profesor lo echó para afuera o alguien en la oficina, no* (Apoderado 1).

> *Jamás hemos visto una pelea, ni siquiera una discusión, un tú a tú hacia un niño, no, así se ven, jugando ping pong, otros a la pelota, las niñas también se entretienen jugando, pero jamás en los meses que he estado acá, no he visto ninguna discusión entre los niños* (Asistente de la educación 4).

> *A mí me encanta el liceo, en primer lugar, el trato, el trato con uno, es verdad que uno tiene poco contacto, pero el "buenos días", el "¿cómo está tía?" "Muchas gracias, tía", "estaba muy rico tía", "tiene buena mano tía", entonces es un alago para nosotras (…) El buen trato es del director hasta el personal de aseo* (Asistente de la educación 2).

Desde esta perspectiva, el liderazgo directivo ha sido factor clave en la generación de una buena convivencia en la institución, en donde se percibe un clima favorable para establecer relaciones armoniosas y lograr aprendizajes. Desde los discursos es posible identificar que este liderazgo directivo se caracteriza por tres aspectos principalmente: 1) Asegurar que los propósitos educativos sean conocidos y compartidos por toda la comunidad; 2) Visibilizar a cada integrante de la comunidad, dialogando con éstos permanentemente y destacando su rol específico en el cumplimiento de los propósitos educativos; y 3) Promover relaciones basadas en el buen trato y en el afecto. En este sentido, los actores declaran que:

> *Todos aquí son importantes, desde la auxiliar al director (…) Yo tengo un proceso que entrevisto a todos los funcionarios, la entrevista principalmente tiene dos aspectos: el primero, es la parte afectiva, emocional (…) y lo segundo, es lo que yo espero de ellos o lo que se pretende y cómo poder comenzar el año* (Directivo 1).

> *Yo he ido repitiendo cosas que han tenido buenos resultados (…) yo siento que no hago nada extraordinario, es simplemente el buen trato (…) Yo creo que en función de los afectos a nosotros nos funcionan las cosas, creo que por ahí va todo* (Directivo 2).

> *Acá siempre están las puertas abiertas para los apoderados. Si necesitan venir a hablar con el inspector, el director nos dice "estoy ocupado" pero deja de hacer lo que está haciendo y se da el tiempo para atender a los apoderados (…) Yo creo que acá son así porque el director, la cabecilla, es muy humanitario él y eso se refleja en los chicos* (Apoderado 1).

> *El ambiente es agradable, dentro de las dificultades que puede haber porque como somos seres humanos, mientras haya relaciones humanas siempre van a haber diferencias, de repente roce o dificultades, pero aun así el ambiente es agradable en esta escuela* (Asistente de la educación 3).

Si bien el liderazgo directivo es clave en el buen clima, también en los discursos se evidencia la existencia de otros factores que influyen en las buenas relaciones, sin que sean identificados directamente por los actores. Estos factores tienen relación con características específicas que presentan los estudiantes y el equipo docente, ambos actores que conforman la principal relación declarada por la institución.

Respecto a los estudiantes, en los discursos es posible observar que éstos presentan características comunes que son intrínsecas y que se potencian en la interacción con otros y otras. Estas características son altamente valoradas por la comunidad y tienen relación con que los estudiantes se relacionan respetuosa y afectivamente con todos los integrantes de la comunidad y además son académicamente competitivos. En este sentido, los actores señalan que:

> *Los valores que tienen los alumnos, el compromiso que tiene la comunidad en general, yo siempre lo estoy resaltando (…) El alumno acá en el liceo nos responde, nos respeta y nos quieren, no a algunos, sino que en general, así que eso facilita mucho el ambiente* (Directivo 1).

> *En general, no hay grandes problemas con los estudiantes. Hay problemas de flojera, pero no hay problemas de violencia. Los cabros son muy respetuosos (…) Hay niños extremadamente talentosos, es un agrado trabajar con ellos, es súper entretenido (…) Son una sola comunidad sin discriminación de ningún tipo* (Profesor 1).

> *Los estudiantes son muy respetuosos, agradecen cada cosa que nosotros les damos, nada que decir (…) Hay mucho respeto hacia sus compañeras, hacia nosotras que somos de la cocina, hacia el profesor, hacia todos tienen respeto* (Asistente de la educación 2).

Asimismo, el cuerpo docente presenta características comunes que también son intrínsecas: pertenecen a otras comunas y son principalmente profesores jóvenes. Los docentes son

seleccionados por la dirección, por lo que se espera que cumplan con las expectativas que ésta tiene. En este sentido, un profesor señala que:

> *Yo comparativamente con los otros establecimientos en que he estado, acá el ambiente laboral es muy bueno. Yo creo también, porque son personas ajenas a la comuna, son gente que fueron escogidos por el director y también es gente muy joven* (Profesor 2).

Además, las características del establecimiento colaboran en la generación de este buen clima, los actores destacan que sea un establecimiento pequeño en donde la mayoría se conoce e interactúa cotidianamente. En este sentido, un profesor señala que: *"es chiquitito, todos se conocen, es bien familiar, somos poquititos"* (Profesor 3); y un apoderado comenta que: *"este colegio es chico, el patio es chico y todos se conocen, aparte si alguien está peleando, está todo visual"* (Apoderado 1).

En síntesis, el buen clima percibido es resultado de diversos factores que interactúan y producen sinergia. Los factores identificados en esta investigación son cuatro: 1) El liderazgo directivo, que visibiliza a cada integrante de la comunidad, promoviendo el buen trato y asegurando que los propósitos educativos sean compartidos por todos/as; 2) Las características de los/as estudiantes: respetuosos, amables y académicamente competitivos; 3) Las características de los/as docentes: pertenecen a otras comunas, son principalmente jóvenes y son seleccionados a partir de las expectativas del equipo directivo; y 4) Las características del establecimiento, al ser pequeño todos sus integrantes se conocen e interactúan cotidianamente.

Si bien el buen clima es una característica que destacan los integrantes de esta comunidad, también se evidencian en los discursos ciertas tensiones en las relaciones laborales que no han sido visibilizadas. En este sentido, un exalumno y actual funcionario del establecimiento hace notar que existen diferencias en las relaciones:

> *Como estudiante éramos más unidos, en comparación a otros colegios que había peleas en todos lados, acá no, acá conversábamos todos con todos,*

> *independiente del curso en que ibas (…) como trabajador veo que la relación no es compartida. Trabajo solo, me di cuenta de que es mejor estar apartado en un lugar, sino se presta para otras cosas, cahuines, prefiero evitarlo y me aíslo (…) Es incómodo el trato con los profesores, de repente te miran raro, como fuiste alumno* (Asistente de la educación 1).

Asimismo, se identifica que las tensiones existentes en las relaciones laborales tienen relación también con las distintas concepciones pedagógicas que circulan en el establecimiento, específicamente respecto a la labor realizada por los docentes y cómo éstos enfrentan el proceso pedagógico y se relacionan con sus estudiantes. En este sentido, directivos y profesionales de apoyo comentan:

> *Hay profesores que son bien cerraditos "es que nosotros no preparamos para el SIMCE". No preparamos para el SIMCE, pero el SIMCE nos está pidiendo que cumplamos con lo mínimo* (Directivo 2).

> *Los profesores son muy poco críticos respecto a los resultados: "los resultados son producto de los alumnos", "de las faltas que tienen". Las escusas son los alumnos que no están en las mejores condiciones y no tienen o no traen las herramientas desde sus casas, y la falta de material pedagógico (…) No hay un análisis profundo de las responsabilidades que les competen a los profesores, como han sido maltratados en término del no pago de esto, de no pago de esto otro; hay como un desgano y se ha notado. Yo creo que eso también ha incidido en los resultados* (Profesional de apoyo 1).

> *No hay una reflexión del quehacer pedagógico (en los profesores), de innovar, de hacer nuevas cosas. Yo se los he dicho varias veces, pero no les parece como no soy profesora (…) Me golpean la puerta (los profesores) y tengo a la gente llorando aquí dentro. No lo entienden porque tiene que ver con una cuestión cultural. A ellos no les va a importar, van a hacer clases. El profesor es súper individualista en ese sentido* (Profesional de apoyo 1).

De la misma forma, se observan diversas miradas respecto al rol pedagógico que cumple el establecimiento en el territorio. Desde la perspectiva del equipo directivo, los docentes no son conscientes de la enorme labor que realizan y esto lo atribuyen principalmente a que muchos de ellos no conocen otras realidades, para muchos ésta es su primera experiencia laboral. En este sentido, un directivo señala que: *"el aporte que nosotros hacemos a la comunidad, a la comuna especialmente, acá adentro no lo ven. Los profesores no ven lo significativo que estamos haciendo"* (Directivo 1). Otro comenta que: *"ahora que vamos a estar en las barrancas, los voy a mandar (a los profesores) a que vayan a otros colegios y conozcan otras realidades"* (Directivo 2).

Desde la perspectiva de los estudiantes, valoran altamente el clima y el rol que cumplen los docentes y directivos en su proceso de aprendizaje, destacando su cercanía y el trato afectivo que éstos tienen con los estudiantes. Sin embargo, también son críticos en señalar que las exigencias académicas son mínimas. En este sentido, las y los estudiantes declaran que:

> *Lo que más me gusta de aquí es el ambiente, la relación de profesor y alumno, es cercana, por ejemplo, el director se acerca a nosotros, nos conversa, 'tira la talla'. Siento que esa cercanía no se da en todos los colegios, es difícil de conseguir* (Estudiante 1).
>
> *Creo que el liceo es súper bueno porque los profesores sí se preocupan por nosotros, aunque igual aquí hay más regalías de las que había en el otro (colegio)* (Estudiante 2).

En los discursos de los estudiantes se evidencia que ha existido un deterioro en la calidad de los procesos educativos y lo atribuyen al menos a tres factores: 1) el autoritarismo en los procesos pedagógicos por parte de docentes; 2) la ausencia de profesores que impide el normal desarrollo de las clases; y 3) la incorporación de estudiantes con bajo rendimiento académico. En este sentido, los estudiantes señalan que:

En el tema de los estudios también ha bajado la calidad, ahora los profesores pierden el respeto por los alumnos, básicamente porque tienen más poder sobre nosotros, entonces prácticamente hacen lo que quieren, nos pasan a llevar con las pruebas, también faltan cuando se les da la gana (Estudiante 5).

Las licencias las toman por semestres enteros (los profesores) y nosotros no podemos decir nada porque tampoco nos pueden mandar un reemplazo, las veces que lo pedimos tampoco los mandan, en cambio antes nos ponían (…) por ejemplo, cuando yo entré a primero medio, nos mandaban a los niños de cuarto para enseñarnos en clases, y ahora ni siquiera eso (Estudiante 3).

En este liceo no se acepta a cualquiera, o sea antes hacían como un colador, hacían pruebas, miraban las notas, lo que alcanzaba a rendir y ahí veían si entraba al colegio, pero eso ya se perdió (…) Eso es malo porque echa a perder el liceo, echa a perder la calidad, el estudio. Por ejemplo, antes no se veían peleas, ahora se ven peleas, o bajar las notas, por lo mismo (Estudiante 4).

Lo anterior evidencia una exigencia a la institución por parte de los estudiantes respecto a cómo se están llevando a cabo los procesos educativos en el establecimiento; y también una alerta respecto a las relaciones que establecen profesores y estudiantes, que si bien en su mayoría son cordiales y afectivas también se visualizan relaciones de poder. Los estudiantes son críticos a la hora de evaluar cómo se ha deteriorado la calidad en la institución, pero también son castigadores con aquellos estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje, contribuyendo de esta manera a incrementar la segregación escolar. Esto también se reproduce en los discursos de los funcionarios, en este sentido los actores señalan que:

Los estudiantes son muy evaluadores y muy castigadores. Si tú hablas con los chiquillos, sobre todo con los que llevan más tiempo, te van a decir "este liceo ha cambiado mucho, entra mucha gente que hoy día no nos ayuda", ellos mismos te van dando eso y uno los queda mirando y les dice "pero nosotros

tenemos que recibir todo, no podemos discriminar" (…) No hay que discriminar a las personas, pero las notas…los estudiantes se dieron cuenta cómo bajó mucho este año, mucho el rendimiento, por lo mismo, llegaron estudiantes con un perfil que "no dan", y nosotros en el camino igual tratamos de ir formándolos (…) Hay gente que tiene problemas de rendimiento, necesitan del proyecto de integración, yo les digo "no les puedo prohibir el ingreso, pero el tiempo me da la razón", este año, la gran mayoría que era del PIE, la gran mayoría repitió (Profesional de apoyo 1).

Hay alumnos que no vienen con muchas ganas y son medios desordenaditos, desentonan altiro, inmediatamente, y se van, no los echamos, pero sí claramente destiñen acá, se nota (Directivo 1).

Por su parte los apoderados, se muestran conforme con el establecimiento y con las relaciones que establecen entre estudiantes, sin embargo, también en sus discursos se evidencia que marcan diferencias entre sus hijos y otros estudiantes que catalogan como "flaites". En este sentido, un apoderado señala que: *"ellos no discriminan, pero cuando viene un niño así con el "oe", no, acá es "oye", le corrigen. Yo estoy bien contenta con este liceo"* (Apoderado 1).

Para los funcionarios de la institución, los apoderados están ausentes o poco involucrados en el proceso educativo de sus hijos e hijas, en este sentido un profesor señala que: *"hay poco respaldo, los papás de repente no va a la par con el profe"* (Profesor 3). Entre otros factores, esto se debe a que muchos apoderados no cuentan con altos niveles de educación formal, por lo que no poseen herramientas académicas básicas para apoyar a los estudiantes. En este sentido un profesional de apoyo comenta que: *"muchos papás son analfabetos que no saben ni leer, qué les vas a pedir que le enseñen matemática"* (Profesional de apoyo 1).

Sin embargo, desde la perspectiva de los funcionarios se observa que la prioridad de los apoderados no es el aprendizaje de sus hijos e hijas, la prioridad tiene que ver con la seguridad que el establecimiento les proporciona. En este sentido, un directivo señala que: *"el principal*

rol que los apoderados cumplen es confiar en nosotros (...) no se preocupan tanto de la educación, es la seguridad" (Directivo 1).

Discurso como práctica social

Para esta comunidad tener un buen clima y una sana convivencia entre sus integrantes es fundamental para el logro de sus propósitos educativos, garantizando además seguridad al interior del establecimiento, cuestión que es prioritaria principalmente para estudiantes y apoderados, considerando las características que tiene el entorno del establecimiento. Para muchos apoderados es más importante la seguridad que les brinda la institución que el propio proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Estos apoderados provienen principalmente de este mismo sector, tienen bajos niveles de escolaridad y esperan que sus hijos e hijas se diferencien de los jóvenes que habitan en el mismo barrio. Por las características del liceo bicentenario, el establecimiento les ofrece a los apoderados esta posibilidad de diferenciación, teniendo una oportunidad real de continuar estudios superiores y alcanzar un buen desempeño futuro. Este discurso que segrega es reproducido también por estudiantes y funcionarios.

Si bien la institución no selecciona, por lo que no existen barreras de ingresos (sólo el cumplimiento de asistencia a reuniones y aspectos administrativos), se evidencia una discriminación a aquellos estudiantes que presentan conductas inapropiadas o manifiestan problemas de aprendizaje. En este sentido, se identificaron discursos que atribuyen un deterioro de la calidad de la educación al ingreso de estudiantes con necesidades educativas especiales, sin embargo, no se visibiliza que las estrategias pedagógicas sean diferenciadas para atender esta diversidad, es más, se homogenizan los procesos y se disminuyen los niveles de exigencia académica.

Adicionalmente, se evidencia una marcada relación jerárquica entre profesores y estudiantes, la cual continúa cuando los estudiantes egresan, incluso cuando además son trabajadores en la misma institución. Si bien los estudiantes valoran el buen trato que tienen con los docentes, se evidencia que éstos ejercen autoritarismo en los procesos pedagógicos.

5.2.2.2.3 Relación de los sujetos con las políticas educacionales institucionales y locales

Discurso como texto

En los documentos institucionales, esta comunidad se define a sí misma como *"una entidad que promueva el desarrollo personal de sus educandos, capacitándolos para insertarse efectiva y constructivamente en la sociedad"* (PEI, 2018, p.4); y se asigna la responsabilidad de estimular y facilitar el crecimiento personal y social de sus estudiantes, promoviendo en ellos *"una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida, que les posibilite la prosecución de estudios en los niveles superiores"* (RCE, 2019, p.7). De esta manera, la institución establece que:

> *La política del Liceo Bicentenario Nacional de Cerro Navia se propone, formar al estudiante de manera integral para incentivarlo a una existencia libre y responsable, basada en la autorregulación que le permita una forma de vida en la que se valore y forme una visión positiva y realista sobre el mundo, para de esta manera, convertirse en un agente de cambio positivo para la sociedad ante todo, formar eficientemente al joven y permitirle vivir una existencia digna de ser libre y responsable; que también implica un cambio de conducta que se proyecta a la autorregulación y, así, ir al encuentro de una forma de vida que le permita valorarse y adquirir una visión positiva, realista y madura del mundo para de esta manera transformarse en un agente de cambio positivo de su entorno cercano* (RE, 2016, p.1).

Para lograr lo anterior, cuenta con un proyecto educativo que considera los altos índices de vulnerabilidad que presentan sus estudiantes y familias, de tal manera que, según el PEI (2018), "*tengan una real oportunidad de proyectos de vida futura y contrarrestar estas condiciones de riesgo social"* (p.2). Asimismo, esta institución se propone lograr resultados de excelencia en todos sus estudiantes, de tal manera que les permitan "*enfrentar adecuadamente los desafíos que le presenta la Educación Superior y su inserción en la vida personal y laboral en un mundo social y competitivo en el que deberán proyectarse"* (p.6). Para ello, potenciará el uso de los

recursos tecnológicos en docentes para que estén al servicio del aprendizaje y promoverá acciones destinadas a fortalecer la creación de redes de apoyo externa (PEI, 2018).

En este sentido, la institución entiende la evaluación en el RE (2016) como un "*conjunto de actividades destinadas a establecer los avances en el proceso de formación académica. Es una medición que se aplica al alumno, a través de diferentes modalidades e instrumentos evaluativos"* (p.4); y como integrante esencial del proceso de enseñanza aprendizaje, considerando las cuatro etapas: diagnóstica, de proceso, de producto y retroalimentación (RE, 2016).

De este modo, el LB busca transformarse en una institución educacional líder de Cerro Navia, estableciendo estrategias que permitan la modernización de la educación en la comuna, basado en un currículo de enseñanza pertinente al contexto de los estudiantes y sus familias (PEI, 2018). En este sentido, este establecimiento se proyecta de la siguiente forma:

> *El Liceo BICENTENARIO NACIONAL CERRO NAVIA se transformará en un centro de desarrollo cultural y social muy importante de la Comuna de Cerro Navia, impulsando y promoviendo un proceso de participación e integración de todos los estamentos de la convivencia escolar y comunidad, generando proyectos e ideas que sirvan para mejorar sistemática y sostenidamente la convivencia y los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los alumnos, con redes de apoyo de diversa índole* (PEI, 2018, p.4).

Lo anterior demuestra que la convivencia es un factor clave en cómo es concebida la institución, y para ello, establece en el RCE (2019) normas y limites que deben seguir sus integrantes, las cuales tienen como propósito *"neutralizar la arbitrariedad en la administración y en el manejo de procedimientos y sanciones para toda la comunidad escolar"* (p.6). En este sentido, un directivo se refiere al sello educativo de la institución: *"el sello principalmente es el clima, la convivencia, el respeto, la solidaridad y la honestidad"* (Directivo 1). De esta manera, la convivencia tiene un rol protagónico en este centro educativo y es definida de la siguiente manera:

> *La convivencia escolar se define como la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional que incide directamente en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los estudiantes; que incluyen además las formas de interacción entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, por lo que constituye y refleja una construcción colectiva y de responsabilidad de todos sus miembros sin excepción* (p.6).

Discurso como práctica discursiva

Los discursos muestran que existe una disociación entre las políticas educativas institucionales y las comunales, las cuales no siempre dialogan. Es más, la política institucional se configura a partir de las diversas acciones promovidas por el equipo directivo, que proviene del sector particular subvencionado, y obedece y está en coherencia con los lineamientos nacionales del proyecto liceos bicentenario. Los propósitos de este proyecto tienen adhesión entre los integrantes de esta comunidad, lo que se evidencia en el compromiso que manifiestan diversos actores. En este sentido, un profesional de apoyo comenta que:

> *Yo soy muy defensora de este proyecto bicentenario, yo creo en ello, conozco mucha gente de otros bicentenarios y todos tenemos un poco esta postura, porque en el fondo nosotros estamos apostando a lograr algo que tiene que ver con un cambio en la mentalidad de los chiquillos, que no existía en la comuna* (Profesional de apoyo 1).

Sin embargo, las prácticas academicistas del proyecto inicial de liceos bicentenario, que privilegiaban el rendimiento académico, la conducta y la presentación personal, han cambiado en este establecimiento y está transitando hacia un proyecto mucho más inclusivo, pero sin dejar de lado su sello académico. La convivencia y el buen clima están presentes tanto en los discursos con las prácticas cotidianas, lo cual marca la diferencia respecto a otros establecimientos de la comuna. En este sentido, los actores comentan que:

> *El liceo era mucho más academicista, ahora ha ido mutando un poco más el tema, por los mismos requerimientos que se van dando, yo creo que es mejor que sea así más completo, más inclusivo* (Profesor 6).

> *Nuestro sello siempre fue el ser academicista y hace rato que lo dejamos de ser o nunca hemos sido academicista, que tenía que ver con la excelencia y con todo el morbo que se le dio (…) Ahora yo creo que nuestro sello tiene que ver con la convivencia que se da acá. Es como el oasis dentro de la comuna. El bicentenario se ha hecho conocido por el clima que se produce acá* (Profesional de apoyo 1).

De este modo, la convivencia y el buen clima son relevantes para esta institución y tal como se declara en los discursos institucionales constituye un sello educativo. No obstante, en los discursos también se observa que existen diferencias en cómo se concibe la convivencia escolar y cómo esta temática genera tensiones con el rol que cumple inspectoría, lo cual evidencia dos paradigmas que se ponen en jaque respecto a la resolución de conflictos. En este sentido, un profesional de apoyo señala que:

> *El tema de convivencia escolar es lo que más me complica a mí laboralmente, porque está el inspector general y se produce ese choque "no te puedes meter en mi terreno" (…) A nosotros nos pidieron, nosotros debemos lograr establecer acuerdos con los alumnos, con los papás, con la comunidad, mediar un poco la situación, no una cosa punitiva, esa no es nuestra pega, ¿pero, ahí cómo lo hacemos? (…) Lo hemos reclamado, y se han dado las instrucciones a nivel comunal y nadie ha hecho caso, porque los cargos de inspectoría han estado desde hace muchos años, entonces ha sido la pelea. Yo no he peleado acá, simplemente me he mantenido al margen* (Profesional de apoyo 1).

Si bien en los discursos se evidencia que esta comunidad ha transitado hacia un proyecto que acoge y considera la diversidad de sus estudiantes, esto aún no se ve reflejado en las prácticas

pedagógicas que se llevan a cabo en la institución. En este sentido, se declara que el establecimiento realiza las mismas prácticas educativas desde sus inicios cuando se reconocía sólo como academicista, homogenizando y sin utilizar estrategias diversificadas para atender las distintas necesidades educativas:

> *Es un colegio tan pequeño que es bien familiar. El hecho de ser familia, de ser tan chiquitito, pero siento que estamos al debe, nosotros nunca hemos hecho nada por la integración, aparte de tratarlos bien, pero nosotros no hemos modificado en torno a nada, ni curricularmente, ni nada* (Profesional de apoyo 1).

> *Nunca fue considerado el bicentenario con proyecto PIE, yo les digo a los apoderados que no tiene PIE, igual los dejan (a sus hijos e hijas) y lo necesitan. Hay mucha gente que no lo dice y nos enteramos en el transcurso, lo ocultan para poder ingresar acá* (Profesional de apoyo 1).

Si bien las prácticas pedagógicas no han incorporado estrategias metodológicas y didácticas que consideren efectivamente las diversas formas de aprender de sus estudiantes, sí han modificado sus estrategias evaluativas y los niveles de exigencia y rigurosidad académica. Esto último no tiene conforme a todos los miembros de la comunidad, muchos anhelan el modelo academicista inicial que según dicen se ha visto perjudicado por las nuevas prácticas inclusivas. En este sentido, los actores declaran que:

> *Ha cambiado mucho, en lo estricto, ha disminuido demasiado, antes era como más importante la exigencia, las notas. Antes habían pruebas bicentenario, ahora ya no existen, en general todo, como el ambiente, los alumnos, las salas, tan sólo decir que antes nos obligaban a amarrarnos el pelo* (Estudiante 1).

> *Falta ser más estrictos con ciertas reglas, que se cumplan a cabalidad, y si no se cumple tomar las medidas necesarias (…) en eso yo veo que hace falta poner, como se dice "mano dura" para que los niños aprendan que la*

> *responsabilidad es fundamental en el desarrollo de uno, o sea, no porque es el colegio me da derecho a llegar a la hora que me da la gana, no. Yo no estoy de acuerdo con eso. Para mí la responsabilidad y la puntualidad va de la mano* (Asistente de la educación 2).

No obstante, para la institución el ingreso a la educación superior continúa siendo el propósito, por lo que los procesos educativos están en función de aquello. En este sentido, el liceo limita sus actividades de esparcimiento a acciones específicas, de tal manera de no perder el foco. De este modo, se define como un establecimiento "no entretenido" como si esto fuera incompatible con la formación académica y diferenciándose así de otros establecimientos. En este sentido, un directivo señala que:

> *Nuestras actividades principales son el día del alumno, muy importante, el día del profesor, el día del libro. Nosotros por ejemplo no tenemos aniversario, no tengo el día de la abuelita, de la mamá, en octavo no hay licenciatura (…) Cuando nosotros presentamos el proyecto damos a conocer hacia dónde vamos, que es la PSU, que este no es un liceo entretenido* (Directivo 1).

Mantener el foco en lo académico es posible de lograr en esta institución, ya que existe un buen clima. En los discursos se evidencia que no hay problemas de disciplina en estudiantes, lo que permite destinar esfuerzos al mejoramiento de los procesos académicos y en la construcción de comunidad. En este sentido, los actores señalan que:

> *El liceo nos permite focalizarnos en otras áreas, no hay problemas de disciplina acá. (…) Aquí se genera lo que es la comunidad educativa* (Directivo 1).

> *En este liceo, los chicos salen súper preparados, los profesores tienen mucha dedicación con los chicos. Los preparan para que entren a la universidad súper bien (…) Lo bueno es que no hay peleas, agresividad o bullying, aquí no* (Apoderado 1).

Para lograr sus propósitos educativos, la institución declara generar redes de apoyo externas, las cuales se evidencian efectivamente en los discursos y en sus prácticas cotidianas. Estas relaciones son cordiales y de colaboración, y mayoritariamente son los agentes externos que se sienten atraídos y se acercan a la institución. En este sentido, un directivo comenta cómo se establecen estas relaciones: *"acoger a todas las personas, yo siempre he dicho aquí "puertas abiertas" con toda institución que nos venga a ayudar y la idea es que la gente se sienta grata"* (Directivo 1).

Además, en los discursos se evidencia que existen redes internas de apoyo, las cuales no están visibilizadas en los textos institucionales. Estas redes se generan a partir de diversas instancias de dialogo entre actores, las cuales abordan distintas temáticas de interés para los involucrados. Ejemplo de ello, es la participación de diversos actores de la comunidad en instancias de reflexión, debate y toma de decisiones. En este sentido, un apoderado señala que:

> *Acá con el director, los profesores, nos juntamos el último viernes en el consejo, qué es lo que vamos a trabajar, cómo nos resultó esto. Les contamos a los profesores y a veces nos enteramos de cosas (…) damos ideas, somos bien acogidas* (Apoderado 1).

> *Yo creo que a ellos les han inculcado mucho eso de que en los consejos de alumnos si hay cosas que no están de acuerdo, ellos hacen un debate, lo hacen con todos los niños y niñas en el patio, y se respetan las opiniones* (Apoderado 1).

Una de las principales problemáticas que presenta la institución es la falta de recursos, tanto para el mantenimiento de la infraestructura como para apoyar los procesos pedagógicos, por lo que no cuentan con los recursos tecnológicos que se pretenden potenciar en los discursos institucionales. Con ello deben lidiar diariamente los miembros de esta comunidad y son conscientes de que esto obedece a un problema estructural producto de la municipalización de la educación, por lo que es común que esto ocurra en los establecimientos educacionales de Cerro Navia. En este sentido, los actores comentan que:

Es que acá, yo creo que todo el mundo se las arregla, como todas las escuelas de Cerro Navia. Todas las escuelas de Cerro Navia funcionan sin recursos (...) Al final, todo se soluciona en base a una muy buena voluntad y han funcionado así por años las escuelas acá (Profesor 1).

Se administra la miseria. (...) Hay libertad de innovar, la piedra de tope siempre va a ser los recursos, yo hago historia, cuando hago mis clases traigo mis libros (Profesor 2).

Con poco, harto hacemos. Cuando voy a reuniones con los bicentenarios nosotros somos los hermanos pobres, todos con aires de grandezas (Profesional de apoyo 1).

Ante la necesidad de contar con recursos, esta comunidad ha implementado diversas y creativas iniciativas para generar dinero, la más común es el "jean day". Esta actividad se ha transformado en una práctica institucional y ha permitido costear materiales de aseo. En este sentido, un directivo comenta que: *"las escuelas viven mucho del jean day, cada dos semanas hacemos un jean day"* (Directivo 2). Asimismo, un profesor señala que: *"acá el jean day es una institución oficial. El jeans day habitualmente se utiliza para aseo, para comprar útiles de aseo, de limpieza, desinfección, etcétera"* (Profesor 2).

Desde la perspectiva de los estudiantes, existen dos aspectos por mejorar, pero son conscientes de que la solución es externa a la institución. Éstos son: 1) la falta de recursos; y 2) la ubicación del liceo. En este sentido, un estudiante comenta que: *"yo creo que depende de los recursos y de la ubicación, pero eso ya es un tema de la corporación, que del liceo. Externo al liceo, que afecta igual"* (Estudiante 2); y en relación con el sector, otro estudiante señala que: *"hay alumnos que los han asaltado ahí en la esquina, saliendo"* (Estudiante 3).

Para enfrentar las dificultades del sector y proporcionar seguridad a los estudiantes y sus familias, se ha implementado el uso del bus de traslado. Esta iniciativa constituye también una práctica institucional, la cual es altamente valorada por la comunidad, ya que no sólo resuelve

la problemática de los riesgos del sector, sino que también los del acceso y la distancia, en este sentido un estudiante comenta que: *"los buses obviamente nos afectan porque si no estuvieran los buses me costaría más llegar, me tendría que levantar aún más temprano"* (Estudiante 3). Sin embargo, en la práctica se han producido algunas tensiones entre estudiantes y asistentes de la educación cuando han existido retrasos por parte del bus. En este sentido, un estudiante comenta que:

> *Si todos los días tomo el bus a las 7:30 y llego a las 8, y por a, b, c motivos el bus se atrasó y llego al liceo a las 8:30, ¿de quién es la culpa?, a veces llegan tardes los buses y te forman aquí, ¿por qué te forman si tú no llegaste tarde?* (Estudiante 2).

En síntesis, es posible identificar que la política educativa institucional se ha configurado a partir de diversas iniciativas promovidas por la institución, particularmente por el equipo directivo, y que intentan diferenciar este establecimiento de otros del sector. En primer lugar, se observan iniciativas vinculadas a los propósitos educativas de la institución, las cuales se podrían resumir en: 1) convivencia y buen clima; 2) formación académica para rendir una buena PSU e ingresar a la educación superior; y 3) conformación de redes de apoyo externas e internas. En segundo lugar, se identifican dos iniciativas que se han institucionalizado de manera circunstancial y que responden a soluciones implementadas por la institución ante dificultadas detectadas: 1) jeans day; y 2) bus de acercamiento.

Asimismo, los miembros de esta comunidad critican la forma en cómo se han llevado a cabo las políticas comunales en educación y visibilizan las deficiencias que ha tenido el sistema municipal. Entre otros aspectos, se lograr identificar cinco principales observaciones:

1) que existe una sobrepoblación de plantas directivas, que además son caras y ejercen un liderazgo autoritario en sus comunidades.

> *Cuando yo llegué aquí, mi gran impacto fue que los directores se creen poco menos que 'dueños de fundo'* (Directivo 1).

Hay una sobrepoblación acá en Cerro Navia, es más, las plantas directivas son sumamente caras acá. Esta comuna, pese a toda la carencia de plata, les paga más a los directivos que en otras escuelas que tienen más recursos (Profesor 1).

2) se han implementado decisiones arbitrarias desde la corporación municipal, en donde se han hecho cambios en cargos directivos y docentes sin previo aviso.

Mañana puede llegar otro caballero y diga "yo soy el nuevo director de acá" y el profesor llegue y no tenga idea, no es raro. Ya pasó algo similar el año pasado (Directivo 1).

3) no existen lineamientos comunes ni acompañamiento en aspectos técnicos pedagógicos y de convivencia.

Nunca como comuna hemos tenido una jefatura técnica que le de algún lineamiento a las escuelas, cómo medir, qué está haciendo cada escuela, no hay, cada escuela hace lo mejor que puede por sus propios medios (Profesor 1).

Uno hace todo para cumplir, pero falta la bajada de la información (…) la comuna no le ha dado la importancia y la relevancia que tiene convivencia escolar y de ahí deberíamos partir trabajando (Profesional de apoyo 1).

4) sueldos impagos y deudas previsionales.

Todos sabemos lo que ha pasado con que los colegios estén bajo la municipalidad, en esta comuna sobretodo que se deben cotizaciones, cosas así, que querámoslo o no, nos perjudica a nosotros los trabajadores (Asistente de la educación 3).

5) no es posible hacer modificaciones a la planta docente cuando se tiene profesores titulares.

> *En los sistemas municipales es difícil cuando tienes profesores titulares, son inamovibles, aquí no hay ningún titular, son todos a contrata, entonces yo puedo decirles "oye, si tú no lo estás haciendo bien, el próximo año no puedes seguir aquí", pero con los titulares no se puede (…) Si yo pongo a disposición a un profesor y la corporación me dice "no, es que no tengo donde ponerlo", él vuelve al Colegio, le pasan la cuenta al director. Así funciona mucho este sistema* (Directivo 1).

Sin embargo, existen expectativas de poder revertir algunas de estas situaciones a partir de la instalación del nuevo SLEP Barrancas, sin embargo, también hay desconfianzas ya que la educación en la comuna no ha tenido buenas experiencias, en términos laborales principalmente. En este sentido, los actores señalan que:

> *Tengo la esperanza con la desmunicipalización, con todo lo que se ha hablado hay una esperanza, espero no quedarme solamente con la esperanza, espero que realmente haya cambios (Directivo 2).*

> *Sobretodo Cerro Navia, es un lugar en donde la educación ha sido más castigada que nunca, por lo tanto, la incredulidad de las personas, "será tanto esta cuestión con la nueva educación pública, si ya nos han castigado durante tantos años". Existe mucha desconfianza* (Profesional de apoyo 1).

> *La bajada de la información con esta nueva educación pública, tú comprenderás que, si las otras dos comunas llevan dos años trabajando, nosotros tenemos medio semestre de trabajo, por lo tanto, vamos en desventaja (…) Sí se ha hecho una bajada de la información (sobre NEP), pero no una profundización del tema, o sea, yo creo que la gente no tiene el*

real conocimiento, pensaban que le habían cambiado el nombre a la comuna, en vez de Cerro Navia, Barrancas (Profesional de apoyo 1).

Yo creo que ha sido una administración que está cumpliendo con respecto a la educación, por el puro trabajo del alcalde de incluir a Cerro Navia en esto de Las Barrancas, este año el tener todo cancelado, eso es bueno, que nunca haya una demora con respecto a los sueldos (Asistente de la educación 3).

Discurso como práctica social

Las políticas educativas institucionales son configuradas a partir de las orientaciones nacionales emanadas del proyecto liceos bicentenarios y a partir de las experiencias previas y motivaciones de sus actores escolares, particularmente del equipo directivo. La relación del establecimiento con la política comunal de educación es tangencial y circunstancial, y se limita a aspectos administrativos y laborales.

Con la instalación de la Nueva Educación Pública y el traspaso de dependencia administrativa al SLEP Barrancas, constituye para esta comunidad una oportunidad para superar las deficiencias que ha tenido el sistema de educación municipal y erradicar las malas prácticas que se han ejercido desde la Corporación Municipal: una de las más sentidas para esta comunidad son los cambios sin previo aviso de cargos directivos y docentes. Cuestión que fue observada en la última visita al establecimiento, en el mes de diciembre.

Por otro lado, para esta comunidad formar académicamente a estudiantes en situación de vulnerabilidad social para rendir una buena PSU e ingresar a la educación superior es condición tácita del proyecto bicentenario. Sin embargo, los contantes cambios sociales, la incorporación de políticas de inclusión en educación y las nuevas características que presentan sus estudiantes, han llevado a este establecimiento (queriéndolo o no) a transitar hacia un proyecto más inclusivo, lo cual en la práctica genera tensiones debido a lo contradictorio de ambos modelos. Estas tensiones se evidencian, por ejemplo, en la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales y en los procesos pedagógicos que no se adecuan a esta diversidad, generando además discriminación hacia estos estudiantes.

5.2.2.2.4 Relación de los sujetos con las políticas públicas en educación.

Discurso como texto

En los discursos institucionales se constatan las profundas diferencias que perduran y se acrecientan entre la educación particular, particular subvencionada y la municipalizada (PEI, 2018). En este contexto, se plantea que los Liceos Bicentenarios surgen *"como una forma de generar nuevas oportunidades para que alumnos y alumnas de la Educación Pública puedan alcanzar mejores resultados académicos y acceder a la Educación Superior"* (p.1). De este modo, la institución declara su profundo compromiso con los lineamientos del Proyecto Bicentenario (PEI, 2018).

Por otro lado, la institución establece en su RE (2016) que *"es propósito del Ministerio de Educación dar flexibilidad al sistema educacional y conducción del proceso educativo, mediante la simplificación de los instrumentos normativos"* (p.1), de esta manera le asigna un rol colaborador. En este sentido, la institución se apoya en la normativa vigente, estableciendo todo tipo de protocolos de prevención y abordaje (RCE, 2019).

Discurso como práctica discursiva

Tanto en los discursos como en los documentos institucionales se evidencia que existe un compromiso de esta comunidad con los propósitos del Proyecto Bicentenario. En ese sentido, un estudiante se refiere a los motivos por el cual se creó este proyecto: *"se creó para mejorar la educación pública. Destacar dentro de la comuna, sacar los mejores alumnos"* (Estudiante 3). De este modo, la formación académica de excelencia que plantea el proyecto es sólo para aquellos estudiantes que tienen un rendimiento académico superior. Sin embargo, con la implementación de la ley de inclusión escolar este establecimiento comenzó a permitir el ingreso a estudiantes más diversos, lo cual es considerado por esta comunidad como una amenaza hacia los propósitos del Proyecto Bicentenario. En este sentido, los actores comentan que:

> *Nosotros partimos seleccionando, venían los mejores, al estilo que "en los liceos bicentenarios están los mejores", entonces, vino la ley de inclusión y tuvimos que abrir las puertas (…) Yo creo que cada día se va a ir como*

desgastando más, y se va a ir corriendo más la voz de la igualdad, de la inclusión, de que las puertas tienen que estar abiertas (Directivo 2).

Este proyecto se fue a la 'chuña' por la ley de inclusión, ya no están fortalecidos solamente algunos niños con mayores talentos o mayores habilidades. La ley de inclusión dice que todos los alumnos deben ser recibidos, no hay ninguna forma de selección, por lo tanto, hay niños acá con problemas de aprendizajes serios, pero como este colegio era bicentenario no tiene PIE, por lo tanto, ese niño que está ahí es una piedra en el zapato para todos los profes (Profesor 1).

En relación con políticas educacionales específicas, los actores se refieren a tres de ellas: 1) ley de inclusión; 2) nueva política nacional docente; y 3) nueva educación pública. En relación con la ley de inclusión hay diversas interpretaciones, por un lado, tal como se señaló anteriormente es considerada como una amenaza hacia los propósitos del Proyecto Bicentenario, y por otro, según señalan existe una incomprensión de la ley que los estudiantes aprovechan a su favor. En este sentido, un estudiante declara que: "*muchos (estudiantes) mal interpretan la ley de inclusión o no se terminan leyendo todas las leyes que están dentro de la misma"* (Estudiante 3).

En relación con la carrera docente, los docentes valoran el incremento salarial que esta conlleva, sin embargo, se observa que existe un desconocimiento sobre su implementación y la progresión en la carrera. En este sentido, un docente declara que: *"yo creo que los profesores no la entendieron mucho, pero yo pienso que los profes acá podrían sacarle más partido a esa parte, o sea, de preparase porque de esa forma sus ingresos van a mejorar sustancialmente"* (Profesor 3). De la misma manera, otro profesor indica que: *"se tienen que estar evaluando para poder ascender (los profesores) y poder tener mejores expectativas de plata. Si para allá vamos, mira, yo bien pagado, yo puedo preparar algo, yo este año estaba bien motivado"* (Profesor 5).

Sobre la Nueva Educación Pública, existen diversas apreciaciones. En primer lugar, se percibe una desconfianza respecto a su implementación y a que pueda contribuir a superar los problemas que ha conllevado la municipalización de la educación. En este sentido, un directivo plantea

que: *"yo creo que la administración va a seguir siendo de la municipalidad, se va a generar simplemente un cambio de nombre. Esa es una mirada sumamente pesimista, pero esa es mi percepción"* (Directivo 2). Sumado a esto, existe desconocimiento de cómo se está llevando a cabo el proceso de traspaso a esta nueva institucionalidad, por ejemplo, un directivo plantea: *"no se sabe hasta cuándo estamos acá, hoy día no se sabe nada, estamos en la nebulosa"* (Directivo 3).

No obstante, también se visualiza que este proceso pueda contribuir a mejorar las condiciones laborales de las y los trabajadores. De este modo, un asistente de la educación plantea que: *"estando bajo el alero del Ministerio, del Estado, nos da más estabilidad laboral, más seguridad con respecto a los sueldos, a las cotizaciones, y yo creo que en cierta forma es necesario, ordenar las cosas es necesario"* (Asistente de la educación 3). En el mismo sentido, un profesor señala que:

> *Provechoso, porque tengo más posibilidades de moverme en las tres comunas como profesor de matemática, puedo tener un par de horas acá, y tratar de hacer las 44 horas, para tener por lo menos una base económica bien sólida, un trabajo estable durante todo un período* (Profesor 3).

Asimismo, se espera que con esta nueva institucionalidad exista un mejoramiento de los procesos educativos y un incremento en la calidad, en donde todos los establecimientos públicos sean orientados y evaluados desde el nivel central. En este sentido, un profesor señala que: *"la calidad de la educación va a estar dirigida centralmente (con la NEP), en que todos van a ser medidos con la misma vara. En esa parte me gusta"* (Profesor 2).

Con este cambio de institucionalidad también queda en evidencia una tensión entre dos visiones opuestas en relación con la resolución de conflictos, particularmente se expresan diferencias de cómo abordar estas situaciones desde la óptica de la convivencia escolar y desde la inspectoría general. En este sentido, un profesional de apoyo declara que:

> *A la larga lo que se quiere hacer es tener encargados de convivencia escolar, no inspectores generales, porque con lo punitivo se les pasa la mano, yo siento que a veces las suspensiones no cumplen ninguna función, aquí con las suspensiones están felices en su casa, tres días sin venir al colegio y muchos la buscan, ¿hasta qué punto lo punitivo tiene asidero, sirve, funciona? (…) Hoy día, con la nueva educación pública, tanto los orientadores como los encargados de convivencia son parte de los equipos directivos de las escuelas, nosotros (acá) tenemos otro rol y eso ha costado, ha costado mucho* (Profesional de apoyo 1).

Desde la perspectiva de los apoderados, esta nueva institucionalidad también podría constituir cambios que se expresarían en cuestiones concretas, pero aún son desconocidas. Para éstos es relevante, por ejemplo, la continuidad del nombre del Liceo (por un posible cambio del uniforme) y el abastecimiento de insumos para el mantenimiento del edificio, lo que implicaría no tener que realizar actividades para generar recursos y costear estos insumos. En este sentido, un apoderado señala que:

> *Nosotras como centro de padres en marzo recién vamos a saber cómo es el uniforme, nosotros que estuvimos en matrícula, pero siempre va a ser bicentenario, pero va a ser de las barrancas. El director nos dice que ellos igual entran como a una tómbola, si siguen como director acá o no siguen como director acá, y ahora que se pasa a ser las barrancas el tema del dinero no va a ser tan complejo como ahora, que el cloro para limpiar los baños, que el trapero* (Apoderado 1).

En esta comunidad se tratan de implementar a cabalidad las políticas educacionales que emanan desde el Ministerio de Educación. En este sentido, un directivo señala que: "c*reo que cumplimos, no en un 100% pero cumplimos, y las políticas las respetamos"* (Directivo 1); a pesar de las exigencias y sobrecarga que esto a veces implica. De este modo, un profesional de apoyo señala que: *"hay que tener protocolos por todo, hasta para salir a un paseo. Yo hago*

protocolos, tengo todos mis protocolos al día, y en eso vamos a reuniones, y nos van dando las directrices" (Profesional de apoyo 1).

No obstante, también los actores señalan que en el proceso de implementación estas políticas son adaptadas al propio contexto, considerando las particularidades de esta institución educativa. De este modo, un directivo señala que: *"el liceo funciona en base a las demandas que tenemos, pero a la vez también las adaptamos a nuestra realidad. No es como que dijéramos "llegó la ley de inclusión y la bajo", no"* (Directivo 1).

Discurso como práctica social

Si bien esta comunidad está inspirada por los principios del Proyecto Bicentenario, con los cambios sociales y las políticas implementadas en el marco de la última reforma educacional, ha tenido que transitar hacia un proyecto más inclusivo lo cual ha sido beneficioso para esta comunidad en términos de enriquecer el proyecto con más diversidad. Sin embargo, esto también ha generado tensiones al interior del establecimiento, principalmente porque la inclusión se percibe como una amenaza para los propósitos educativos del liceo bicentenario.

Las tres políticas educacionales que surgieron en los discursos de los actores constituyen los pilares de la última reforma educacional y que, sin duda, han impactado a las comunidades escolares ya que están presentes en sus prácticas cotidianas. Cabe señalar, que si bien, se adoptan estas políticas, esta comunidad realiza un proceso de adaptación de éstas a su propio contexto escolar, por lo que en la implementación se incorpora el sello de la institución.

De este modo, la ley de inclusión llegó al establecimiento y eliminó la selección, provocando diversas reacciones en torno a que se ponía en riesgo el proyecto bicentenario. Esta situación evidencia un profundo temor y genera resistencias, principalmente en docentes, respecto a modificar los procesos pedagógicos para atender la diversidad de estudiantes que se han incorporado en el último período. Esto también ha generado una compleja situación con los estudiantes quienes consideran que la calidad se ve afectada al permitir el ingreso a "cualquier" estudiante. Cuestión que se suma, a que estos estudiantes buscan en este establecimiento diferenciarse de los jóvenes de su desprovisto entorno.

Respecto a la carrera docente sólo se percibe una valoración de ésta porque implica un incremento salarial, y no se visualiza que esto pueda implicar un desarrollo profesional que permita mejorar las prácticas pedagógicas. Esto puede tener relación con los bajos salarios que ha tenido históricamente el magisterio, y sumado a esto, los docentes de este establecimiento son principalmente noveles y otros provienen del sector particular subvencionado. Por lo que la discusión sobre carrera docente puede ser algo nuevo para éstos.

Por otro lado, a pesar del desconocimiento y la desconfianza que manifiestan los actores escolares respecto con el proceso de instalación de la nueva educación pública, existen expectativas en torno a que esto mejore varios aspectos. Entre ellos: a) la situación laboral de las y los trabajadores, permitiéndoles proyectarse a mejores trayectorias laborales; b) la calidad de los procesos educativos, con orientaciones y protección de un organismo central; c) contar con recursos para el mantenimiento de la infraestructura.

Para esta comunidad, este cambio también deja en evidencia dos concepciones opuestas respecto a cómo resolver los conflictos escolares, lo cual ha generado roces y tensiones en la institución. Si bien desde las políticas educacionales se ha fortalecido la convivencia escolar con la participación activa de los actores escolares, persiste en este establecimiento la lógica punitiva que se ejerce desde inspectoría general.

5.2.2.3 Significados de la actual política educacional

Considerando el análisis anterior, se presenta una interpretación sobre los significados de la actual política educativa presentes en esta comunidad escolar y qué factores son los que inciden en la construcción de éstos. En primer lugar, se mencionan algunos elementos contextuales que fueron descritos en los apartados anteriores y que se consideran relevantes en este proceso de interpretación y traducción de la política. De este modo, cabe señalar que el establecimiento educacional:

1) Pertenece a la comuna de Cerro Navia y a la población Intendente Saavedra (ex Colo-Colo). Sector reconocido por su pobreza y por las problemáticas que esto conlleva.
2) Nace el 2012 en el marco del Proyecto Bicentenario del primer gobierno de Sebastián Piñera y es inaugurado por el entonces alcalde Luis Plaza, sin tener evidencias previas.

3) Se ubica en las dependencias de la antigua Escuela Básica 384, además del edificio también el Liceo heredó algunos de sus actuales funcionarios.

El proyecto pedagógico de esta comunidad está inspirado en los principios del Proyecto Bicentenario por lo que su propósito es que los estudiantes pertenecientes a sectores empobrecidos puedan ingresar a la educación superior, dando una "buena PSU". De esta manera, para la institución estar en este lugar es una oportunidad relevante para ayudar a superar la pobreza, según se establece, el liceo constituye la única posibilidad objetiva que tienen los estudiantes de recibir un capital cultural que les posibilite mejorar su condición de vida futura, por lo tanto, la educación debe ser de calidad. Este proceso debe estar acompañado por las familias, quienes según se señala en los textos institucionales, son responsables de la educación de sus hijas e hijos.

Este proyecto, en términos educativos, es atractivo para los estudiantes y sus familias; y pertenecer a esta institución incrementa sus deseos de ascender socialmente y diferenciarse de los jóvenes del sector. El simple hecho de que el liceo esté ubicado en un sector con alta vulnerabilidad social, provoca en éstos sentimientos de agradecimiento y valoración por la institución.

En general, la comunidad educativa se muestra muy comprometida con el proyecto educativo, sus integrantes han generado lazos que van más allá del ámbito profesional y formativo. Este compromiso tiene relación con los resultados educativos favorables que presenta la institución, específicamente: 1) la existencia de procesos pedagógicos de calidad, a pesar de no siempre contar con los recursos educativos necesarios; y 2) el ingreso efectivo a la educación superior, a diferencia de otros establecimientos con similar contexto.

Por parte de los funcionarios de esta institución escolar, el compromiso obedece a dos aspectos que se identifican: 1) está vinculado a intereses y expectativas personales que tienen estos sujetos, principalmente relacionados al ámbito valórico y vocacional por el servicio público; y 2) debido a que la institución constituye una oportunidad real que tienen los estudiantes en situación de vulnerabilidad social para lograr aprendizajes y continuar estudios superiores.

No obstante, los sujetos escolares también identifican amenazas que provienen del exterior y que podrían perjudicar al proyecto. Éstas son: 1) la falta de recursos para el aprendizaje y para el mantenimiento del edificio; 2) el sector en donde está ubicado el establecimiento, el cual consideran de alto riesgo. Ante estas dificultades detectadas, se han institucionalizado prácticas que intentan reducir el impacto de estas amenazas: 1) realizar periódicamente 'jeans day', como una manera de generar recursos; y 2) contar con el bus de acercamiento que financia el sostenedor.

Los buses de acercamiento han cumplido un rol fundamental en brindar seguridad en los traslados de las y los estudiantes, desde y hacia sus hogares. Para esta comunidad es un anhelo que el establecimiento sea ubicado en otro lugar, privilegian un lugar que les garantice mayor seguridad y que cuente con mayor capacidad para poder recibir a más estudiantes, ya que el edificio se encuentra en su capacidad máxima.

La cultura escolar de este joven establecimiento se ha configurado a partir de las diversas trayectorias y experiencias previas que han tenido sus integrantes. Esto ha enriquecido el proyecto inicial, dejando de lado algunas prácticas academicistas y ha transitado hacia un proyecto mucho más inclusivo, pero sin dejar de lado su sello académico. Como ejemplo de aquello, el uso del uniforme dejó de ser relevante hace rato, pero sí importa la asistencia, la puntualidad y los resultados académicos.

En la configuración de su identidad, destacan dos grupos que se consideran clave: 1) funcionarios y estudiantes que heredó el establecimiento de la antigua Escuela 380; y 2) funcionarios que provienen del sector particular subvencionado, particularmente desde el mundo católico (jesuita), principalmente directivos y docentes. Este segundo grupo instaló el concepto de 'comunidad', promoviendo que las relaciones entre sus miembros se basen en el buen trato y en el afecto. Los valores cristianos y las prácticas de la escuela particular subvencionada están presentes en esta comunidad. Considerando esto, una de las principales críticas al sistema municipal por parte del equipo directivo, es que no es posible hacer modificaciones a la planta docente cuando se tiene profesores titulares.

El buen clima existente es el resultado de diversos factores que interactúan y producen sinergia. Los factores identificados en esta investigación son cuatro: 1) El liderazgo directivo, que

visibiliza a cada integrante de la comunidad, promoviendo el buen trato y asegurando que los propósitos educativos sean compartidos por todos; 2) Las características de los estudiantes: respetuosos, amables y académicamente competitivos; 3) Las características de los docentes: pertenecen a otras comunas, son principalmente jóvenes y son seleccionados a partir de las expectativas del equipo directivo; y 4) Las características del establecimiento, al ser pequeño todos sus integrantes se conocen e interactúan cotidianamente.

A pesar de este buen clima, existen algunas tensiones en las relaciones de sus integrantes que no han sido visibilidades. Estas tensiones se expresan, en al menos, los siguientes aspectos: 1) Discrepancias en cómo se concibe la convivencia escolar y cómo esta temática genera tensiones con el rol que cumple inspectoría, lo cual evidencia dos paradigmas que se ponen en jaque respecto a la resolución de conflictos; 2) Existe una marcada relación jerárquica entre docentes y estudiantes, la cual continúa cuando los estudiantes egresan, incluso cuando además son trabajadores en la misma institución; 3) Existen diferencias entre directivos y docentes respecto al rol pedagógico que cumple el establecimiento en este territorio, cuya relevancia no es percibida por los docentes; y 4) Discriminación hacia los estudiantes que han llegado sin selección y que presentan problemas de aprendizaje, esto proviene principalmente por parte de los mismos estudiantes. En este sentido, la ley de inclusión es considera como una amenaza para los propósitos del Proyecto Bicentenario.

Desde los discursos institucionales, se espera que los estudiantes se desarrollen integralmente y sean capaces de conocerse, aceptarse y crecer junto a la comunidad escolar, potenciando sus capacidades y habilidades de forma plena. Para ello, se promueve que sean atendidas las diferentes capacidades y competencias que poseen los estudiantes, sin embargo, sumado a la discriminación evidenciada, tampoco se percibe que las estrategias pedagógicas sean diferenciadas para atender esta diversidad, es más se homogenizan los procesos y se disminuyen los niveles de exigencia académica.

Desde la perspectiva de los estudiantes, existe un deterioro en la calidad de los procesos educativos y lo atribuyen al menos a tres factores: 1) el autoritarismo en los procesos pedagógicos por parte de docentes; 2) la ausencia de profesores que impide el normal desarrollo de las clases; y 3) la incorporación de estudiantes con bajo rendimiento académico. Los

estudiantes “castigan” a aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, y preocupa que también, este discurso esté presente en funcionarios y apoderados, lo que contribuye a incrementar la segregación escolar.

Por otro lado, esta comunidad educativa es crítica respecto a cómo se han implementado las políticas educacionales a nivel comunal y espera que, con la instalación de la nueva educación pública, y particularmente con el SLEP Barrancas, estas situaciones anómalas sean subsanadas. No obstante, existen ciertas desconfianzas con esta nueva institucionalidad, las cuales se fundan en las malas experiencias que ha tenido la comuna en el ámbito educativo.

En síntesis, esta comunidad se concibe a sí misma como:

1) La única oportunidad que tienen los estudiantes para acceder y lograr aprendizajes.
2) Una real comunidad en donde prima el buen clima.
3) Fiel a los principios del Proyecto Bicentenario, pero con identidad propia.
4) Con prácticas inclusivas, pero le teme y rechaza la inclusión.
5) No se siente parte del territorio en donde está emplazada la institución. Es un ‘oasis en el desierto’.

Adicionalmente, es posible identificar al menos tres significados que construyen los actores en torno a la actual política educacional, más allá de las percepciones que tienen sobre alguna política en específico. Estos son:

1) **Se presentan desde una óptica verticalistas.** Por su lógica verticalista, desde el Ministerio de Educación hacia los establecimientos educacionales, la política requiere ser ajustadas a los propios contextos escolares, ya que en su diseño las particularidades no son consideradas.

> *El liceo funciona en base a las demandas que tenemos, pero a la vez también las adaptamos a nuestra realidad. No es como que dijéramos “llegó la ley de inclusión y la bajo”, no* (Directivo 1).

2) **Los quehaceres cotidianos se relacionan con la política.** Todo lo que ocurre al interior del establecimiento se relaciona directamente con la política educacional.

> *Todo lo que yo hago está muy relacionado con las políticas educacionales* (Directivo 1).
>
> *Las políticas son las normas, las reglas en que se lleva a cabo la educación dentro del liceo, cómo se lleva a cabo la reforma interna y la externa (Estudiante 1).*

3) **Los actores son parte constitutiva de la política:** Los sujetos escolares son considerados parte constitutiva de la política educacional, sin ellos y ellas no habría política.

> *Somos parte del todo porque sin nosotros no hay una política educacional, sino, no sería una política educacional (Estudiante 2).*

Capítulo VI. Conclusiones y reflexiones finales.

El presente capítulo muestra las principales conclusiones obtenidas en esta investigación para dar cumplimiento al objetivo propuesto, que es *"Comprender los significados de la actual política educacional que construyen las y los sujetos escolares en dos liceos públicos de Cerro Navia, considerando sus discursos y prácticas cotidianas"*. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos: 1) Analizar el contexto socio-histórico de los liceos públicos; 2) Analizar las prácticas cotidianas de cada comunidad escolar; 3) Acopiar y analizar los discursos de los sujetos escolares; y 4) Interpretar los significados de la política educacional en cada contexto escolar.

Consistente con el marco teórico de esta investigación, los significados de la actual política educativa corresponden a las interpretaciones que hacen las y los sujetos escolares sobre la política. Estos significados son construidos de manera única y original en las comunidades educativas a partir de procesos de traducción e interpretación. De este modo, los significados se sitúan en un contexto y se construyen a partir de la interacción social de las y los sujetos que habitan la escuela, quienes tienen protagonismo y actúan de manera individual y grupal según sus intereses. Esta construcción de significados es altamente influenciada por las diferentes culturas existentes en la escuela, las cuales generan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes; y que se expresan en las prácticas cotidianas de la institución.

De esta manera, y para efectos de esta investigación, la construcción de significados de la política educativa responde a cuatro categorías de análisis, las cuales fueron empleadas para el análisis del discurso utilizando el Método Tridimensional del ACD. Estas categorías son: 1) Sujetos individuales y grupales; 2) Relación entre sujetos; 3) Relación con las políticas educacionales institucionales y locales; y 4) Relación con las políticas públicas en educación.

En este sentido, los significados sobre política educativa construidos por las y los sujetos escolares de los establecimientos educacionales que forman parte de esta investigación no pueden ser comparables, ya que obedecen a contextos distintos. No obstante, ambos establecimientos presentan dos características comunes que son relevantes de mencionar: i) son liceos públicos pertenecientes al mismo sostenedor, hasta el 2017 pertenecían a la Corporación Municipal de Desarrollo Social Cerro Navia y desde el 2018, con la desmunicipalización de la

educación, son parte del SLEP Barrancas; y 2) se sitúan territorialmente en el mismo sector: comuna de Cerro Navia, la cual es considerada una de las más pobre de la región metropolitana, y específicamente en dos poblaciones colindantes con historias similares: la población Intendente Saavedra (ex población Colo-Colo) y la Villa Carrascal Poniente (ex población Sara Gajardo).

Considerando estas ideas previas, se presentan a continuación los principales hallazgos de esta investigación, a partir de los objetivos planteados:

1. En relación con el primer objetivo específico referido a: ***"Analizar el contexto socio-histórico de los liceos públicos"***; se realizó un análisis crítico sobre el contexto socio-histórico de ambos establecimientos -considerando el surgimiento de los territorios en donde se encuentran emplazados-, las políticas neoliberales aplicadas a la educación y sus consecuencias para estas comunidades y el reciente proceso de desmunicipalización de la educación pública, en donde fueron objetos estos establecimientos.

   En este sentido, el surgimiento de la población Intendente Saavedra (ex población Colo-Colo) y la Villa Carrascal Poniente (ex población Sara Gajardo) se enmarcan en la lucha de pobladores por el techo propio y la subsistencia, a finales de la década de los 60 y en el marco de la operación sitio, consolidándose a principios de los 70 durante el período de la Unidad Popular, con un crecimiento explosivo de las tomas de terreno en la entonces comuna de Las Barrancas. La principal iniciativa en este sentido, fue la erradicación de la población callampa Colo-Colo en 1967, ubicada en la comuna de Santiago entre las calles Brasil y Ricardo Cumming, en terrenos de la chacra Lo Amor. Con este traslado, es reubicada la Escuela Nº420 (antigua Escuela Nº384 y actual edificio en donde se instala el Liceo Bicentenario en el 2012). En este mismo contexto, surge la Escuela Básica F-421 en 1969, y que actualmente corresponde al Complejo Educacional de Cerro Navia, que imparte educación técnico profesional.

   Con la llegada de la dictadura el movimiento social sufre una gran represión, se crea la comuna de Cerro Navia en 1981 y comienza un proceso de erradicación de poblaciones, desde sectores acomodados a comunas de escasos recursos. Cerro Navia recibe una gran

cantidad de erradicados, incrementando la pobreza en este sector. Durante este período, se introducen políticas neoliberales a la educación, y con la creación de la Corporación Municipal de Desarrollo Social Cerro Navia en 1985, la municipalidad de Cerro Navia comienza a administrar los establecimientos públicos de la comuna. Lo que ha significado un grave deterioro para la educación pública, lo cual se consolida con la (actual) Constitución del 80 que reduce el rol del Estado en educación, y les otorga la responsabilidad a los padres (y no a las madres) el derecho y el deber de educar a sus hijos (y no a las hijas).

Los principios neoliberales transformaron también la EMTP, se les entregó amplia libertad a los establecimientos para definir las especialidades que ofrecen, ajustándose a la demanda y necesidades de las empresas del sector. Con la promesa de tener un empleo tempranamente, se ha segregado en esta modalidad de enseñanza a estudiantes y familias más precarizadas, cuestión que se evidencia en el Complejo Educacional de Cerro Navia.

Con la promesa de fortalecer la educación pública, bajo la premisa de otorgar una oportunidad de movilidad académica y social a estudiantes más vulnerados y de alto potencial académico de establecimientos municipales, surge el Liceo Bicentenario de Cerro Navia en el 2012, de modalidad científico-humanista y con foco en el ingreso a la educación superior, en el marco del Programa de Liceos Bicentenarios durante el primer gobierno de Sebastián Piñera y en la administración municipal de Luis Plaza (ambos pertenecientes al mismo partido político de derecha). Si bien el Liceo Bicentenario –que ya no selecciona por la ley de inclusión– ha destacado en la comuna por su desempeño académico y clima escolar, la experiencia demuestra que la política bicentenario es segregadora y se basa en una concepción darwiniana: salvar a los adelantados y abandonar a los desaventajados, tal como plantea Cristóbal Villalobos en "Los Liceos Bicentenario: una política educativa darwiniana y segregadora" (22 de abril de 2013).

Con la instalación de la Nueva Educación Pública se presenta una oportunidad de fortalecer la educación pública, la cual se enmarca en la reforma educacional del segundo gobierno de Michelle Bachelet que intentó responder a las demandas sociales por introducir cambios estructurales al sistema educacional chileno. Desde el 2018, ambos establecimientos son parte del SLEP Barrancas, uno de los primeros servicios locales puestos en marcha a nivel nacional. No obstante, la implementación del Sistema de Educación Pública ha tenido más de algún inconveniente en su implementación. Estos tienen relación con que la instalación de sistema se enmarcó en el inicio del segundo gobierno de Sebastián Piñera, cuyo sector representaba a la oposición durante el gobierno de Michelle Bachelet.

2. En relación con el segundo objetivo específico de esta investigación, referido a: ***"Analizar las prácticas cotidianas de cada comunidad escolar"***; se realizó un análisis de las prácticas cotidianas presentes en ambos establecimientos educacionales, a partir de las notas de campo registradas. Conocer las distintas actividades y acciones que acontecen diariamente en estas comunidades es relevante para esta investigación, ya que la cultura escolar se expresa a partir de estas prácticas cotidianas. En este sentido, se presenta a continuación una síntesis de las prácticas cotidianas que configuran la cultura escolar en cada comunidad.

Prácticas cotidianas en el Complejo Educacional de Cerro Navia.

- El CE es un liceo técnico profesional que imparte educación pre-básica, básica y media; desde tercero básico se implementa la JEC y desde tercero medio ofrece las especialidades de Gastronomía y Mecánica Automotriz. Trabaja en articulación con variadas redes de apoyo externas.
- Se ubica en un edificio de dos pisos, en donde destacan los colores naranjo, amarillo y celeste, se observa limpio y ordenado, con áreas verdes protegidas, y en su interior se encuentra dividido por una reja según tipo de enseñanza, media y básica (y pre-básica), con sus respectivos estudiantes, profesores e inspectores.

- En el sector de enseñanza media, hay una cancha de pasto sintético, murales relativos a la naturaleza, los pueblos originarios y a las especialidades del establecimiento. En el pasillo del segundo piso se observa pegado el Manual de Convivencia Escolar, en grande y muy visible.
- En el patio de enseñanza básica, se observa un diario mural sobre Violeta Parra y murales pintados con temáticas medio ambientales y de convivencia. También en este sector se ubica un ascensor que desde su instalación no ha funcionado, y que actualmente se utiliza como bodega.
- El equipo directivo está conformado por el Director, el Inspector General y el Jefe de UTP. El Director fue seleccionado por ADP, se observa en permanente movimiento durante el día, conversando con estudiantes, apoderados y funcionarios en pasillos, en reuniones en su oficina y fuera del establecimiento. Cabe señalar que su oficina se ubica en un sector poco visible. El Inspector General limita sus funciones a la enseñanza media y se ubica frecuentemente en la puerta de ingreso al establecimiento, desde donde dialoga permanentemente con estudiantes e inspectoras de patio que tiene a cargo (todas mujeres); esta ubicación es privilegiada para observar gran parte del patio de la enseñanza media. En este sector también tiene su oficina, que utiliza para entrevistarse con apoderados y estudiantes. El Jefe de UTP se observa permanentemente en su oficina –cercana a la oficina del director– atendiendo situaciones propias del cargo, de enseñanza básica y media.
- El equipo PIE depende de UTP, y está conformado por educadores diferenciales y una psicóloga, quienes se ubican en un lugar no visible dentro del establecimiento. Es frecuente observar que los profesionales de este equipo acudan a las salas de clases, busquen a estudiantes con NEE y los lleven al aula de apoyo. Sin mayor interacción con docentes y otros funcionarios.
- Se observan dos personas claves en la conducción del establecimiento, sin ser parte del equipo directivo: el inspector de educación básica y la orientadora, quien desempeña además funciones de Encargada de Convivencia. Este inspector se observa permanentemente en pasillos, resolviendo conflictos o atendiendo contingencias. Cabe señalar que este profesional es además el presidente del consejo gremial del establecimiento. De la misma manera, la orientadora se pasea

constantemente por los pasillos, conversa con estudiantes y profesores, y atiende apoderados. Sin embargo, se observa un trabajo en solitario desde Orientación, cuya oficina está ubicada en el segundo piso y está conformada por la orientadora y un equipo de estudiantes en práctica de Trabajo Social y Psicopedagogía, que trabajan directamente con estudiantes en horarios en que no están con profesores o que los profesores los autorizan. Cabe señalar que este equipo psicosocial no tiene relación con el equipo PIE.

- En el ingreso al establecimiento está pegada llamativamente la misión: "FORMAR CON AFECTO, EDUCAR SIN LÍMITES, INCLUIR SIN BARRERAS". La jornada comienza a las 08:00 horas, los estudiantes ingresan y saludan afectuosamente a quienes los reciben, asistentes de la educación con algún directivo. No todos llegan a la hora, ingresan "en gotera" hasta las 09:00 horas, horario en que se cierra la puerta y auxiliares e inspectoras de patio se turnan para "cuidar" la puerta, por posibles escapes de estudiantes.
- Durante la jornada, hay silencio y se observan pocos estudiantes. En reiteradas ocasiones se observan estudiantes solos (sin profesor) en las salas de clases y es posible observar estudiantes en pasillos y rincones, a pesar de esto, no hay mayor desorden. Los baños están cerrados durante el horario de clases, sin embargo, los inspectores facilitan la llave cuando algún estudiante lo requiere. Se observa a los docentes transitar entre la sala de profesores y las salas de clases, poco interactúan con estudiantes y asistentes de la educación en el patio y pasillos. La presencia de apoderados no es frecuente, en la enseñanza media acudían principalmente por situaciones de índole disciplinar, y en la enseñanza básica por actividades para recolectar recursos (venta de comidas y de artículos navideños).
- Durante el recreo, todas y todos los estudiantes deben bajar al primer piso. Retiran su colación con la ayuda del inspector general, quien los ordena para ingresar al comedor. Es común observar que estudiantes hombres jueguen a la pelota en la cancha, con participación de un estudiante en silla de ruedas; mientras que las estudiantes mujeres, se encuentran en su mayoría sentadas en las bancas de los pasillos y son escasas, poco visibles. Es más frecuente observar estudiantes mujeres interactuando con sus compañeros en el patio de enseñanza básica, no así en media.

Después de cada recreo, el director se ubica en el patio para “apurar” (con su presencia) el ingreso de profesores y estudiantes a las salas de clases.

- Al finalizar la jornada, es frecuente observar que estudiantes de enseñanza básica se queden jugando en el patio de enseñanza media. Varios estudiantes de básica son familiares, vecinos o conocidos de los estudiantes de media, interactúan entre ellos sin inconvenientes, en una relación amena y afectiva.

Prácticas cotidianas en el Liceo Bicentenario de Cerro Navia.

- El LB es un liceo científico-humanista que tiene por propósito que estudiantes pertenecientes a sectores empobrecidos puedan ingresar a la educación superior. Imparte enseñanza desde séptimo básico en JEC y está ubicado en un edificio de dos pisos con una capacidad máxima de 300 estudiantes, la cual sobrepasan, y que no permite el desplazamiento de personas en silla de ruedas, a pesar de que uno de sus profesores está en esta situación. En el patio tiene diversos implementos para realizar deportes: cancha de pasto sintéticos con arcos, un aro de basquetbol, malla de voleibol, mesa de ping-pong y taca-taca; y en las paredes de los pasillos hay pegados (y dibujados) distintos trabajos realizados por los estudiantes.
- El equipo directivo está conformado por el Director, la Jefa de UTP y el Inspector General. Se observa una relación afectiva y de respeto entre directivos y los demás integrantes de la comunidad. El Director e Inspector general provienen de una experiencia laboral previa, del sector particular subvencionado con orientación católica. El Inspector General tiene a cargo un grupo de tres inspectoras de patio (todas mujeres) que además de cumplir esta función, realizan otras actividades de apoyo relevante para la institución, por ejemplo, asisten a reuniones en representación del liceo.
- Existen funcionarios que son estudiantes egresados del Liceo, en labores docentes y técnico-administrativas; y, asimismo, es común observar la presencia de hijos e hijas de funcionarios en el establecimiento como otros miembros más de la comunidad.
- La jornada comienza a las 08:00 de la mañana, con un profesor, asistente y/o directivo en el ingreso para dar la bienvenida. El timbre suena puntualmente y los estudiantes

comienzan a caminar hacia sus salas. No hay nadie que les diga que deben ingresar. Sin embargo, se les exige puntualidad en el ingreso a la sala, si esto no ocurre, deben solicitar “un pase” en inspectoría para poder ingresar. La acumulación de “pases” implica citación al apoderado.

- A las 8:15 la jefa de UTP se pasea por las salas asegurándose de que no les falte nada a los profesores para poder comenzar la jornada, mientras las inspectoras de patio chequean la asistencia de los profesores. Si algún profesor no está, inmediatamente se informa a la dirección y se toman las medidas para que las clases se realicen. Establecen dos tipos de soluciones para ello: los directivos realizan la clase o las inspectoras de patio aplican algún material proporcionado por la dirección.
- Durante la jornada, es común observar a estudiantes en el patio haciendo alguna actividad pedagógica, trabajando en equipo y utilizando los recursos que les proporciona la misma infraestructura del Liceo. Las clases no sólo se realizan al interior de la sala, es común que utilicen otros espacios. Es frecuente observar también actividades extra programáticas en el patio del Liceo, en donde docentes y directivos participan junto a sus estudiantes: venta de completos, juego de ping pong, actos conmemorativos u otras. Es habitual realizar “jean day” en donde quien quiera puede asistir con ropa de calle, pagando una cuota que va en beneficio de alguno de los cursos o del Centro de Alumnos. El uso del uniforme no es un tema relevante para esta institución, se solicita que sea lo más sencillo posible. No hay mayor exigencia con la presentación personal.
- En los recreos se observa a estudiantes compartiendo en grupos mixtos, sin embargo, es notoria la presencia mayoritaria de mujeres. Muchos están sentados en el suelo (cancha sintética o en pasillos), ya sea conversando, riendo, jugando, practicando algún deporte (voleibol, basquetbol, taca taca y ping pong) o bailando. Cabe señalar que no se observan estudiantes solos. Utilizan el celular para escuchar música o sacarse fotos, pero ninguno de ellos, está solo frente a su celular. Cuando suena el timbre, que pone fin al recreo, los estudiantes comienzan a caminar a sus salas, el patio se desocupa rápidamente.
- Para el traslado al establecimiento, cuentan con un bus proporcionado por la municipalidad, que la mayoría de los estudiantes utiliza como medio de transporte,

tanto para llegar al establecimiento como para volver a sus hogares. El bus tiene un recorrido definido por varios puntos de la comuna, comenzando por la estación de metro San Pablo.

- Después de la jornada de clases hay actividades deportivas que se enmarcan en el programa Escuelas Abiertas del Municipio, pero como la mayoría de los estudiantes no viven cerca del establecimiento y se van en bus, son pocos los que pueden aprovechar esta instancia.

3. En relación con el tercer objetivo específico de esta investigación, referido a: ***"Acopiar y analizar los discursos de los sujetos escolares"*;** se recolectaron y organizaron los discursos en una matriz (disponibles en los anexos), considerando cuatro categorías de análisis, para luego analizarlos utilizando el Método Tridimensional del ACD. Fueron considerados los discursos hablados proveniente de entrevistas individuales y grupales; y discursos escritos provenientes de textos institucionales: Proyecto Educativo Institucional, Reglamento de Evaluación y Reglamento de Convivencia Escolar. En este sentido, se presenta a continuación una síntesis de los discursos expresados por las y los actores escolares en ambas comunidades.

Discursos en el Complejo Educacional de Cerro Navia.

- El proyecto pedagógico de esta comunidad está centrado en una formación valórica y técnico profesional, con foco en niños y jóvenes en riesgo social, atendiendo sus necesidades educativas, así como también, las carencias de su entorno. Esta comunidad espera mejorar sus procesos pedagógicos y resultados educativos, sin embargo, las carencias del entorno y el desprestigio que según dicen tiene el establecimiento, son factores que impiden la mejora. Pero estos factores no actúan por sí solos, son los propios actores quienes los alimentan y se autoimponen barreras que no les permiten mejorar.
- La comunidad reconoce y valora el territorio en donde están insertos, ya que la mayoría de sus integrantes son parte de éste, sus historias de vidas están vinculadas a la población y a la comuna; y es justamente por esta razón, que la mayoría de las y los estudiantes llegan al establecimiento desde los primeros niveles, en un menor porcentaje llegan directamente a la EM atraídos por sus especialidades.

- La comunidad actúa inspirada en un propósito común: *"FORMAR CON AFECTO, EDUCAR SIN LÍMITES, INCLUIR SIN BARRERAS"*. A pesar de que se define inclusiva, la comunidad no se reconoce como tal. La inclusión se limita al acceso, y en ocasiones se percibe como una amenaza y una barrera que impide abordar los temas disciplinarios. No obstante, se observan prácticas inclusivas en la relación entre estudiantes.
- El carácter técnico profesional del establecimiento es altamente valorado por la comunidad, pero además se visualizan algunos nudos críticos en este ámbito: pérdida de la formación dual; fuga de estudiantes por no querer estudiar las especialidades ofrecidas; especialidades que no necesariamente se relacionan con los proyectos de vida, principalmente en la continuidad de estudios superiores; ausencia de instancias formales de participación efectiva de estudiantes; formación con foco en estudiantes hombres; y diferencias entre la EB y EM, con distintas concepciones pedagógicas que se expresan principalmente en las relaciones con sus estudiantes.
- Esta comunidad evidencia un profundo deterioro de la educación pública y esto es atribuido a la municipalización de la educación, la cual es catalogada como un "fracaso". Se visualiza un sentimiento de abandono, en donde el municipio no ha garantizado los mínimos necesarios para el buen funcionamiento de los establecimientos educacionales, desconociendo además sus particularidades y problemáticas. Además, la relación con la administración municipal se ha basado en desconfianzas y promesas incumplidas, con respecto a temas laborales y en el mantenimiento de la infraestructura.
- Para esta comunidad, un primer paso para revertir esta situación y mejorar el sistema de educación pública es la creación de los SLEP, de tal manera que el Estado se responsabilice y garantice calidad en el servicio educativo que ofrece. Este proceso provoca diversas reacciones entre los sujetos: desconocimiento y confusión sobre la instalación y el funcionamiento del SLEP; temores e incertidumbres respectos a temas laborales, ya que será un nuevo empleador; pero también expectativas en relación a un posible mejoramiento de los procesos educativos.

En síntesis, esta comunidad se concibe a sí misma como: 1) un lugar que presenta carencias y carga con estigmas negativos producto de la pobreza del entorno, pero en donde se trabaja

bien; 2) parte de un territorio (comuna y población), al igual que sus integrantes, lo que genera sentido de pertenencia; 3) de carácter técnico profesional, en donde asisten mayoritariamente estudiantes hombres; 4) inclusiva, pero no se reconoce como tal; 5) perteneciente a un sistema público/municipal que está en crisis y que el primer paso para superarla es la instalación de los SLEP.

Discursos en el Liceo Bicentenario de Cerro Navia.

- El proyecto pedagógico de esta comunidad está inspirado en los principios del Proyecto Bicentenario, por lo que su propósito es que estudiantes pertenecientes a sectores empobrecidos puedan ingresar a la educación superior, dando una "buena PSU". De esta manera, para la institución estar en este lugar es una oportunidad relevante para ayudar a superar la pobreza, según se establece, el liceo constituye la "única posibilidad objetiva" que tienen las y los estudiantes de recibir un capital cultural que les posibilite mejorar su condición de vida futura, por lo tanto, la educación debe ser de calidad. Este proceso debe estar acompañado por las familias, quienes según se señala, son responsables de la educación de sus hijas e hijos. Para las familias y estudiantes, pertenecer a esta institución incrementa sus deseos de ascender socialmente y diferenciarse de los jóvenes del sector.
- La comunidad se muestra muy comprometida con el proyecto educativo. Este compromiso se sustenta a partir de los resultados educativos favorables que presenta la institución, específicamente en la existencia de procesos pedagógicos de calidad y en el ingreso efectivo a la educación superior. No obstante, la comunidad identifica amenazas que podrían perjudicar al proyecto, éstas son referidas a la falta de recursos para el aprendizaje y para el mantenimiento del edificio; y el sector en donde está ubicado el establecimiento, que consideran de alto riesgo. Para enfrentar estas amenazas, se realizan *jeans day* para generar recursos y se cuenta con un bus de acercamiento para estudiantes.
- La cultura escolar de este joven establecimiento se ha configurado a partir de las diversas trayectorias y experiencias previas que han tenido sus integrantes. Esto ha enriquecido el proyecto inicial, dejando de lado algunas prácticas academicistas y ha transitado hacia un proyecto más inclusivo. En la configuración de su identidad, destacan grupos que se

consideran clave: funcionarios y estudiantes que heredó el establecimiento de la antigua Escuela 380; estudiantes altamente competidos en contexto; docentes que pertenecen a otras comunas, principalmente jóvenes y seleccionados por el equipo directivo; y directivos y docentes que provienen del sector particular subvencionado, particularmente desde el mundo católico (jesuita), quienes instalaron el concepto de "comunidad", promoviendo que las relaciones se basen en el buen trato y el afecto. Los valores cristianos y las prácticas de la escuela particular subvencionada están presentes en esta comunidad.

- A pesar de este buen clima, se observan algunas tensiones no atendidas por la comunidad: visiones distintas en la resolución de conflictos, se contrapone la convivencia escolar con las labores de inspectoría general; marcada relación jerárquica entre docentes y estudiantes; diferencias respecto al rol pedagógico y social en esta comunidad; discriminación a estudiantes que han ingresado sin selección y que presentan problemas de aprendizaje.
- Esta comunidad educativa es crítica respecto a cómo se han implementado las políticas educacionales a nivel comunal y espera que, con la instalación de la nueva educación pública, y particularmente con el SLEP Barrancas, estas situaciones anómalas sean subsanadas. No obstante, existen ciertas desconfianzas con esta nueva institucionalidad, las cuales se fundan en las malas experiencias que ha tenido la comuna en el ámbito educativo.

En síntesis, esta comunidad se concibe a sí misma como: 1) la única oportunidad que tienen los estudiantes para acceder y lograr aprendizajes; 2) una real comunidad en donde prima el buen clima. 3) fiel a los principios del Proyecto Bicentenario, pero con identidad propia; 4) con prácticas inclusivas, pero le teme y rechaza la inclusión; 5) no se siente parte del territorio en donde está emplazada la institución. Según dicen, es un "oasis en el desierto".

4. En relación con el cuarto objetivo específico de esta investigación, referido a: ***"Interpretar los significados de la política educacional en cada contexto escolar"***; se consideran los distintos significados de la actual política educacional que surgieron en ambas comunidades educativas, y que responden a su contexto socio-histórico y a sus

discursos y prácticas cotidianas. De esta manera, se interpretan los significados de la actual política educacional desde una perspectiva situada.

Significados en el Complejo Educacional de Cerro Navia.

Es posible identificar al menos tres significados que construye esta comunidad en torno a la actual política educacional, más allá de las percepciones que tienen sobre alguna política en específico. Estos significados responden a su contexto socio-históricos, así como también, a los discursos y prácticas cotidianas analizadas. Éstos son:

i. **Responde a decisiones externas.** La política educativa es mirada con recelo y carente de sentido, ya que se considera que proviene del exterior (es impuesta) y a la institución sólo le corresponde ejecutarla; y el cumplimiento o incumplimiento de la política tiene consecuencias para el establecimiento.
ii. **Desvinculada de la práctica cotidiana.** Existe una desconexión con la práctica, la política educativa no responde a las particularidades de la comunidad por lo que las diversas iniciativas no son pertinentes.
iii. **Carente de respuestas en relación a su implementación.** Se espera que la política entregue también respuestas sobre cómo implementarla, y no sólo definiciones u orientaciones.

Estos significados muestran una desvinculación de la comunidad con las actuales políticas educativas, las cuales se consideran carentes de sentidos y alejadas de su práctica cotidiana. Esto puede tener relación con la historia de resistencias que ha tenido esta comunidad, desde el surgimiento del territorio en donde se sitúan, que sienten les pertenece y conforma su identidad, y que actualmente presenta carencias y carga con estigmas negativos producto de la pobreza; y también, la pertenencia a un sistema público/municipal que está en crisis, cuyas relaciones con las autoridades comunales se han basado en desconfianzas y promesas incumplidas.

De esta manera, las políticas educacionales son consideradas imposiciones que llegan a la institución sin considerar contextos ni particularidades y, como obedecen a decisiones

externas, la comunidad se enfrenta con la difícil tarea de implementar políticas que no necesariamente les hacen sentido ni saben cómo hacerlo.

Significados de la actual política educativa en el Liceo Bicentenario de Cerro Navia.

Es posible identificar al menos tres significados que construye esta comunidad en torno a la actual política educacional, más allá de las percepciones que tienen sobre alguna política en específico. Estos significados responden a su contexto socio-históricos, así como también, a los discursos y prácticas cotidianas analizadas. Éstos son:

i. **Se presentan desde una óptica verticalistas.** Por su lógica verticalista, desde el Ministerio de Educación hacia los establecimientos educacionales, la política requiere ser ajustadas a los propios contextos escolares, ya que en su diseño las particularidades no son consideradas.
ii. **Los quehaceres cotidianos se relacionan con la política.** Todo lo que ocurre al interior del establecimiento se relaciona directamente con la política educacional.
iii. **Los actores son parte constitutiva de la política:** Los sujetos escolares son considerados parte constitutiva de la política educacional, sin ellos y ellas no habría política.

Estos significados muestran que la comunidad se siente parte constitutiva de la política y sus actividades diarias se relacionan con ello, lo que puede relacionarse con el alto compromiso que manifiestan sus integrantes respecto al proyecto bicentenario, y que se expresa en la responsabilidad social que tienen de otorgar el acceso y lograr aprendizajes de calidad en estudiantes en situación de vulnerabilidad social, pero académicamente competitivos.

Si bien este liceo es y se reconoce como bicentenario, tiene identidad propia, pero no vinculada al territorio en donde se emplaza, más bien, esta identidad ha sido construida a partir de las particularidades y experiencias previas de sus integrantes. Considerando esto, es posible comprender que la actual política sea visualizada desde óptica verticalista, que viene desde el ministerio a la comunidad, sin considerar sus particularidades. Pero según señalan, es adaptada al contexto.

También, esta concepción se puede relacionar con que el proyecto bicentenario es una política implementada en el primer gobierno de Sebastián Piñera, y que se contrapone a los principios de la última reforma educacional del gobierno de Michelle Bachelet. En este sentido, la ley de inclusión es considera una amenaza para los propósitos del Proyecto Bicentenario.

En consecuencia, y con el cumplimiento de los cuatro objetivos específicos anteriores, es posible afirmar que se logró el objetivo de esta investigación, referido a: ***"Comprender los significados de la actual política educacional que construyen las y los sujetos escolares en dos liceos públicos de Cerro Navia, considerando sus discursos y prácticas cotidianas".***

Finalmente, me permito plantear algunas reflexiones finales que puedan contribuir a futuras investigaciones sobre la comprensión de los significados de la política y la práctica educativa en comunidades escolares públicas. Para ello, es preciso considerar dos hechos relevantes de nuestra historia reciente que invitan a repensar la educación pública en Chile, democratizando el espacio escolar y reposicionando a la escuela pública como un lugar muy importante para la transformación social. Éstos son: la revuelta social del 18 de octubre que impulsó un cambio constitucional con el movimiento social en la calle, y la actual pandemia del COVID-19, que con el confinamiento obligatorio remeció diversos ámbitos de nuestras vidas, incluso a la educación.

El actual sistema educacional chileno es regulado por la Ley General de Educación (2009) que establece en su artículo 4° que *"la educación es un derecho de todas las personas"* (p.9). Este sistema se construyó sobre la base de la actual Constitución Política nacida en dictadura, que cambió el rol del Estado en educación, de garante a subsidiario. De esta manera, esta Constitución contiene principios y normas que favorecen el desarrollo y privilegio de la actividad privada por sobre la actividad estatal, debilitando y limitando extremadamente las acciones del Estado y la participación ciudadana en general, lo cual se evidencia principalmente en el principio de subsidiaridad, que da preferencia a la iniciativa privada frente a la estatal.

La Constitución del 80 establece que les corresponde preferentemente a los padres (y no a las madres) el derecho y el deber de educar a sus hijos; reduciendo el rol del Estado, ya que a éste sólo le corresponde el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. De esta

manera, el derecho a la educación y el derecho a la libertad de enseñanza, son derechos complementarios que se encuentran garantizados en la actual Constitución, considerando los siguientes aspectos fundamentales: 1) La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida, en ella los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos; 2) Por su parte, la libertad de enseñanza incluye: a) El derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales; y, b) El derecho de los padres a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.

Estos principios se fundamentan en una supuesta aceptación de la diversidad en la sociedad. Sin embargo, esta diversidad se expresa en Chile solo por la existencia de distintos proyectos educativos.

Si bien estos principios han sido cuestionados y puestos en jaque por los crecientes movimientos sociales, que adquirieron mayor fuerza con la llegada del siglo XXI, no había sido posible un cambio constitucional que derribara los cimientos de la dictadura. Hasta que el 18 de octubre de 2019, las y los estudiantes secundarios lideraron las primeras protestas en contra del aumento del transporte público, decían: “no son 30 pesos, son 30 años”; iniciándose así la revuelta social de octubre. El pueblo masivamente salió a las calles con sus cacerolas a exigir derechos, quedando en evidencia que en Chile existe una clase dominante que se ha apropiado de las riquezas del país y que se mantiene gracias a la explotación de la gran mayoría de la población. La protesta social fue criminalizada, se violaron derechos humanos, cientos de personas con mutilaciones oculares.

El pueblo movilizado exigió en las calles una Nueva Constitución e inició de hecho un proceso constituyente con la realización de cabildos auto convocados y asambleas territoriales. De este modo, el contundente triunfo del Apruebo en el reciente plebiscito es resultado de la movilización popular. Así como también, la paridad en el proceso constituyente es uno de los grandes logros del movimiento feminista. No obstante, queda pendiente asegurar escaños reservados para pueblos originarios y asegurar la participación plena de independientes.

De esta manera, la revuelta de octubre instaló con fuerza en Chile la necesidad de un nuevo Estado que garantice derechos fundamentales y que estén consagrados en una Nueva

Constitución. En particular, se intenta romper con la lógica de mercado en educación que ha imperado y se ha profundizado en los últimos 30 años. Las y los actores escolares se posicionan como sujetos sociales y políticos con voz propia, que deben ser escuchados, involucrados y parte fundamental en la construcción de la política pública en educación. No pueden continuar siendo meros ejecutores de una política que muchas veces para éstos carece de sentido.

En consecuencia, el saber pedagógico y cultural de las comunidades educativas debe ser protagónico en esta nueva concepción de educación pública que se construya colectivamente en un proceso constituyente participativo y democrático.

Por otro lado, con la llegada de la pandemia y la suspensión de las clases presenciales en Chile, y el intento de darle continuidad a la educación mediante la virtualidad, vino a poner en jaque a la escuela pública, la cual ha tenido que resistir ante los constantes ataques neoliberales. La pandemia ha servido de excusa para que la agenda neoliberal avance, incorporando novedosas formas de privatización educativa, asociadas a la posesión de dispositivos tecnológicos y el acceso a internet para poder acceder a las clases remotas.

Ahora la educación en casa se ve como un lugar para generar ganancias, el currículum se convierte en algo que se puede mercantilizar, pero sólo para aquellas y aquellos estudiantes que tienen las condiciones para trabajar en un contexto virtual. Con esto las y los estudiantes están siendo individualizados, minimizando la posibilidad de crear comunidad.

La virtualidad en casa, en definitiva, está siendo usada para poner en disputa la educación presencial en la escuela versus la educación virtual en casa. El capitalismo sabe que no puede suprimir de manera impune y rápida las escuelas, pero está creando el imaginario social sobre la obsolescencia de lo escolar. Con ello procura dar entrada a las corporaciones tecnológicas y de contenidos educativos digitales al “mercado educativo”, lo cual va acompañado de una desinversión sostenida en la actualización y formación docente para contextos digitales como el actual (Declaración final I Congreso Mundial en Defensa de la Educación Pública y Contra el Neoliberalismo Educativo, 2020).

Si bien es cierto la arremetida neoliberal con esta nueva agenda privatizadora atenta contra la educación pública, la escuela como institución formadora ha tenido que reinventarse en este nuevo contexto, a pesar de las resistencias propias de las comunidades educativas. En un mundo que cambia, la escuela no puede continuar igual.

Con la llegada de la pandemia, ha surgido con fuerza la discusión sobre los sentidos de la educación, ¿para qué educamos? ¿qué es lo esencial? Se comenzó a revisar críticamente el currículum y se fortaleció el vínculo pedagógico. Los equipos docentes comenzaron a modificar sus habituales prácticas pedagógicas en función de los interés y motivaciones de sus estudiantes, comenzaron a trabajar colaborativamente entre pares integrando disciplinas y promoviendo la evaluación y retroalimentación formativa en sus estudiantes. Diversificaron las estrategias metodológicas, incorporando metodologías basadas en la investigación y en la elaboración de proyectos interdisciplinares. Los equipos directivos comenzaron a atender los aspectos socioemocionales de docentes, estudiantes y en general, de toda la comunidad escolar, resguardando las condiciones para el trabajo a distancia de maestros y estudiantes.

En definitiva, la pandemia contribuyó a hacer más humana y democrática la escuela, restituyendo el valor de la presencialidad del acto educativo. Si bien la tecnología llegó para quedarse en las instituciones escolares, la virtualidad no sustituye a la escuela como un lugar de transformación social, en donde se construye comunidad con diálogo y convivencia.

A pesar de este gran avance en las conciencias, las presiones ministeriales en relación con la promoción escolar obligaron a las escuelas a poner el foco nuevamente en la calificación, cuestión que se creía superada. Sin duda, la pandemia es una oportunidad para remirar y reformular la escuela que no podemos dejar escapar, pero nos enfrentaremos constantemente con disputas narrativas que intentan restituir la escuela de la pre-pandemia. Al ser la educación un acto político siempre estará relacionada con otros actos políticos y estructuras de dominación social.

Bibliografía

Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 13(1), 46-55.

Adams, D., Kee, G. H. y Lin, L. (2001). Linking research, policy and strategic planning to education development in Lao people's Democratic Republic. Comparative Education Review, 45 (4).

Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. Psicoperspectivas, 9(1), 111-123.

Allan, E. (2003). Constructing women's status: Policy discourses of University women's Comission Reports. Harvard Educational Review, 73(1), 44 - 72.

Anderson, J. (1990). Public policymaking. An introduction. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Assaél, J.; Inzunza, J. (2007). La actuación del Colegio de Profesores en Chile. Chile: Laboratorio de Políticas Públicas.

Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica Nº 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Baeza, J. (2008). El Diálogo Cultural de la Escuela y en la Escuela. In Estudios Pedagógicos XXXIV, Nº 2: 193-206.

Ball, S. (2012). Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge.

Ball, S. (1998). Big policies, small world. Comparative Education, v. 34, n. 2, p. 119-30.

Ball, S. (1993). Foucault y la educación, disciplinas y saber. Madrid: Morata.

Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Paidós/MEC.

Ball, S. y Youdell, D. (2007). Privatización en cubierta de la educación pública. Informe Preliminar. Bruselas: Internacional de la Educación. V Congreso Mundial.

Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). How school do policy: Policy enactments in secondary schools. London: Routledge.

Bardisa, Y. (2001). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Revista Iberoamericana de Educación. No. 15. OEI. Núm. 15 pp. 13-52. Madrid.

Bases para un acuerdo social por la educación chilena (28 de julio, 2011). Recuperado de: http://www.cooperativa.cl/noticias/site/artic/20110728/asocfile/20110728001022/basesparaunacuerdosocialporlaeducacin_110727140243_phpapp01_1.pdf

Baudelot, C. y Establet R. (1990): La escuela capitalista. México: Siglo XXI Editores.

Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(23).

Bell, L. y Stevenson, H. (2006). Education policy: process, themes and impact. Leadership for learning. London: Routledge.

Bellei, C. (2015). El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago de Chile: LOM.

Bellei, C. (2002). Apuntes para debatir el aporte del SIMCE al mejoramiento de la educación chilena. UNICEF, 2002.

Bellei Carvacho, C. I., Alzamora Muñoz, G. A., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., ... & Díaz, R. (2018). La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización.

Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, JP. (2010). Ecos de la revolución pingüina. Santiago: Editorial Pehuén.

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Amorrortu editores.

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad. Amorrortu editores.

Bernstein, B. (1974). Clasee, Codes and Control. Schocken Books, N. Y.
Bernstein, B. (1990): Clases, códigos y control. Madrid: Akal.
Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1998) [1970]: La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Distribuciones Fontamara.
Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona: Hora S.A.
Bonal, X., y Tabini, A. (2003). Focalización educativa y lucha contra la pobreza. Reflexiones a partir de algunas experiencias de América Latina. Universidad Nacional. Colombia. Revista Colombiana de Sociología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
Bowe, R. et al. (1992). Reforming education y changing schools: case studies in Policy Sociology. London: Routledge.
Briones, G., Egaña, L., Magendzo, A. y Jara, A. (1990). Desigualdad educativa en Chile. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE.
Braslavsky, C. (1999). Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana.
Braun, A. et al. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32 (4), 585–596.
Bruner, J. (2002) La Fabrica de historias. Buenos Aires: FCE
Bruner, J. (1997) La Educación puerta de la cultura Madrid: Visor
Buenfil, R. (2011). Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social: Consideraciones metodológicas en investigación social. España: Editorial Académica Española.
Buenfil, R. (1994). Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación. México: Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N./ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
Buenfil, R.N (1991). Las Radicalizaciones en el Cardenismo: Argumentación y Discurso Educativo, actualmente en dictamen para su publicación.
Burch, P. (2009). Hidden Markets: The new education privatization, Abingdon, Routledge, 2009.
Burgueño, C. (2006). Relaciones de intertextualidad en discursos políticos presidenciales. Literatura y Lingüística, (17), 221-241.
Butler, J (1993), Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”, traducido en 2003 por Paidós como Cuerpos que important. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”.
Brunner, J. J. (1994). Los Desafíos de la Educación Chilena Frente año Siglo XXI. Santiago: MINEDUC.
Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. Revista Convergencia, N° 38, mayo-agosto. UAEM. México.
Cabalin, C., & Bellei, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System. Current Issues in Comparative Education, 15(2), 108–123.
Caro, M. (2011). La política educativa en Chile durante los gobiernos de la Concertación: Elementos para un balance. Debates Críticos Nº1, Universidad ARCIS.
Carrasco, A., Seppänen, P., Rinne, R., & Falabella, A. (2015). Educational accountability in Chile and Findland. In P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (Eds.), Contrasting Dynamiscs in Education Politics of Extremes (Vol. 37). Rotterdam: Sense Publishers.
Castoriadis, C. (1992) Psicoanálisis. Proyecto y elucidación. Buenos Aires, Nueva Visión.
Castoriadis, C. (1990). El mundo Fragmentado, Colección Caronte Ensayos, Montevideo.
Castoriadis, C. (1975). La institución imaginaria de la Sociedad, Tusquets Editores, Buenos Aires, 2 Vol.
Castro, E. y Orellana, W. (2010). La educación media técnico profesional en Chile: entre la desarticulación y la indefinición. Intersecciones educativas, 2, 73-81.
CEPAL/UNESCO (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
CEPPE (2010). Liceos de Excelencia: Ideas y experiencias relevantes para su diseño e implementación, Notas de Educación No 3, junio 2010.

Cerro Navia informó que saldó millonaria deuda que mantenía con profesores de la comuna (09 de julio de 2018). *Biobío Chile*. Recuperado de: https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2018/07/09/cerro-navia-informo-que-saldo-millonaria-deuda-que-mantenia-con-profesores-de-la-comuna.shtml

Cerro Navia solicita iniciar proceso de desmunicipalización este año (25 de julio de 2017). *El Dínamo*. Recuperado de: https://www.eldinamo.cl/educacion/2017/07/25/cerro-navia-solicita-iniciar-proceso-de-desmunicipalizacion-este-ano/

Cherryholmes, C. (1999). Poder y crítica: Investigaciones posestructuralistas en educación. Barcelona: Pomares Corredor.

Coffield, F. (2012). Why the McKinsey reports will not improve school systems. Journal of Education Policy, 27 (1), 131-149.

Coburn, C.E (2016). What´s policy got to do with it? How the structure-agency debate can illuminate policy implementation. American Journal of Education, 122: 465-475.

Comisión para el Desarrollo y Uso del SIMCE. (2003). Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad. Santiago: Ministerio de Educación.

Conle, C. (2003). An Anatomy of Narrative Curricula. Educational Researcher, 32(3), 3-15.

Cornejo, R. (2006). El Experimento Educativo Chileno 20 años Después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(1), pp. 118-129.

Corvalán, J. (2013). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: un análisis sociológico-histórico. Folios, (37).

Corvalán, J. y García Huidobro, J. E. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. Cuadernos de Educación, 66.

Cox, C. (2004). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales en Chile en las últimas décadas del siglo XX. En C. Cox (ed.), Políticas educacionales en el cambio de siglo (pp. 19-114). Santiago: Editorial Universitaria.

Crozier y Friedberg (1990). El actor y el sistema. Editorial Alianza,México.

Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como práctica de significación. Revista de Estudios del Currículum. Volumen Nº 1. Madrid, Editorial Pomares, 59 – 76.

De mal en peor, sin SEP en Cerro Navia (28 de enero de 2017). *Cooperativa*. Recuperado de: https://opinion.cooperativa.cl/opinion/educacion/de-mal-en-peor-sin-sep-en-cerro-navia/2017-01-28/173648.html

Declaración final del I Congreso mundial en defensa de la educación pública y contra el neoliberalismo educativo (27 de septiembre de 2020). Recuperado de: http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/361100

Deleuze, G. (1987). Foucault. Buenos Aires: Paidos.

Domedel, A. & Peña y Lillo, M. (2008). El Mayo de los Pingüinos. Santiago de Chile: Ediciones Radio Universidad de Chile.

Dubet, F. y Martuccelli D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, España: Losada.

Educación: Cerro Navia pide incorporarse a la desmunicipalización (26 de julio de 2017). *La Tercera*. Recuperado de: https://www.latercera.com/noticia/educacion-cerro-navia-pide-incorporarse-a-la-desmunicipalizacion/

Edwards, V. et al. (1993). El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media. Colección de estudios sobre educación media. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Elias, N. (1998) Apuntes Sobre El Concepto de Lo Cotidiano.

Elias, N. (1994), Conocimiento y poder, Madrid, La Piqueta

Erickson, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigaciones sobre la enseñanza”, en: Wittrock La investigación de la enseñanza, vol. II, Barcelona: Paidós Educador.
Espinoza, O. (2014). La investigación en/sobre Políticas Educacionales en Chile: Panoramas y Perspectivas.
Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “Política”, Políticas Públicas y Política Educacional. En Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives, 17 (8), pp. 1 – 13.
Fairclough, N. (2009). Políticamente correcto: La política de la lengua y la cultura. Discurso & Sociedad, vol.3 (3), 495-512.
Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. Discurso & Sociedad, Vol 2 (1): 170 – 185.
Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis. The critical study of language. Longman,London.
Fairclough, N. (1992). Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.
Fairclough, N. (1989). Language and Power. London: Longman.
Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso en T. A. VAN DIJK (ed) 2000 Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria Vol II. Barcelona. Gedisa. 367-404.
Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). “Critical discourse analysis”. Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction, vol. 2. van Dijk, T. (Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 258–284
Feldfeber, M., y Saforcada, F. (2005). La educación en las Cumbres de las Américas. Un caso crítico de las políticas educativas de la última década. Buenos Aires: Miño Dávila.
Fischer, F., Miller, G. y Sidney, M. (2007). Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods. Lincoln, United States: CRC Press.
Fischman, G.; Ball, S.; Gvirtz, S. (2003). Toward a neoliberal education? Tension and change in Latin America. In: Ball, Stephen; Fischman, Gustavo; Gvirtz, Silvina (Org.) Crisis and Hope: The Educational Hopscotch of Latin America. New York: Routledge Falmer.
Flick, U. (2007). Introducción a la Investigación cualitativa. Madrid, España: Morata.
Flores, L. y Sobrero, V. (2011). Subjetividad y política: consecuencias para el discurso educativo. Revista Estudios Pedagógicos XXXVII, Nº 2: 315 – 327.
Fontana, A., Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin & y S., Lincoln (Comp). The Sage Handbook of Qualitative Research (695-727). London, UK: Sage.
Foucault, M. (2002). La Arqueología del Saber. Buenos Aires: Siglo XXI.
Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. Madrid, La Piqueta. Tercera edición.
Foucault, M. (1991). Microfísica del poder. Madrid, Ediciones La Piqueta.
Foucault, M. (1980). Power/knowledge: Selected interviews and other writings. Nueva York: Pantheon. 1972-1977
Foucault, M. (1970). El orden del discurso. Barcelona: Tusquets Editores.
Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Santiago de Chile: UNESCO-ORELAC.
Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 1-14.
Fullan, M. (1994). Coordinating bottom-up and top-down strategies for education reform. InR. Elmore & S. Fuhrman (Eds.), The governance of curriculum (pp. 186–202). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Fullan, M., y Quinn, J. (2016). Praise for Coherence. Corwin: Thousand Oaks, CA.
Gajardo, M., & Garchet, P. M. (1999). Reformas educativas en América Latina: Balance de una década (Vol. 15). Santiago de Chile: Preal.
García, J. H. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. Revista española de pedagogía, 133-150.

García, J. E. (Ed.). (2004). Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional. Santiago: UNESCO, UNICEF, Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado.
García Huidobro, J.E. (Ed.) (2000). La reforma educacional chilena. Madrid: Editorial Popular.
Garretón, M. A. (2012). Neoliberalismo corregido y progresismo limitado: los gobiernos de la concertación en Chile, 1990 - 2010. Santiago: Arcis-Clacso-Proposal.
Gather, M. (2004). Innovar en el seno de la institución educativa. Barcelona: Editorial Graó.
Gergen, K. J. (1996). Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social. Barcelona: Paidós.
González Brito, A. (1997). Evolución del Principio de Equidad en la Política Educativa de Latinoamérica: El caso de Chile, 1965 – 1990. Estudios Sociales 92(2).
González, C. A., & Valenzuela, J. P. (2016). Efectividad de los liceos públicos de excelencia en Chile. Documento de Trabajo, 1.
González, M. (1997). La micropolítica escolar: algunas consideraciones. Profesorado. Volumen 1, Número 2, 45-54. Universidad de Murcia.
Goodman, J. (1992). Elementary Schooling for Critical Democracy, Albany: State of New York Press.
Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis intertextual. Revista Brasileira de Educación. V. 16 número 47.
Gramsci, A. 1971. Selections from prison notebooks. Londres: Lawrence and Wishart.
Gvirtz, S. (2005). De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
Hall, S., & Du Gay, P. (Eds.). (2011). Cuestiones de identidad cultural (Vol. 314). Buenos Aires: Amorrortu.
Heller, A. (1994). La revolución de la vida cotidiana. Barcelona: Ediciones Península.
Heck, R.H. (2004). Studying educational and social policy: Theoretical concepts and research methods. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
Heller, A. (1987). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Ediciones península.
Historia comunal (13 de febrero, 2012). Recuperado de: http://w0.cerronavia.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=80
Honig, M.I. (2006). Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. In M.I. Honig (Ed.), New directions in education policy implementation: Confronting complexity (pp. 1-24). Albany, NY: The State University of New York Press.
Honig, M. I. (2004). The new middle management: The role of intermediary organizations in complex education policy implementation. Educational Evaluation and Policy Analysis, 26 (1).
Huergo, J. y Martínez M. B. (1999). Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones. Universidad Pedagógica Nacional. CACE. Bogotá.
Intendente Saavedra de Cerro Navia. Historias de barrio (1 de marzo, 2011). Recuperado de: http://admminvuv57.minvu.cl/incjs/download.aspx?glb_cod_nodo=20120412170241&hdd_nom_archivo=HBIntendenteSaavedraCerroNavia.pdf
Kraft, M. y Furlong, S. (2004). Public policy: Politics, analysis and alternatives. Washington. D.C.: CQC Press.
Laclau, E., & Mouffe, C. (2011). Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
Lahera, E. (2008). Introducción a las políticas públicas. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
Ley Nº18.956. Reestructura el Ministerio de Educación Pública. Publicada en el Diario Oficial el 8 de marzo de 1990.
Ley Nº20.370. Establece la Ley General de Educación del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial el 12 de septiembre de 2009.
Ley Nº20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización del Ministerio de Educación. Publicada en el Diario Oficial el 27 de agosto de 2011.

Ley Nº20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los/as estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Publicada en el Diario Oficial el 8 de junio de 2015.

Ley Nº20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Publicada en el Diario Oficial el 1 de abril de 2016.

Ley N°21.040. Crea el Sistema De Educación Pública. Publicada en el Diario Oficial el 24 de noviembre de 2017.

Lingard, B. (2000). It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy, and restructuring. In: Burbules, N y Torres, C. A (eds.) Globalization and Education: Critical Perspectives. New York: Routledge.

Los Liceos Bicentenario: una política educativa darwiniana y segregadora (22 de abril de 2013). Recuperado de: http://www.redseca.cl/los-liceos-bicentenario-una-politica-educativa-darwiniana-y-segregadora/

Marinkovich, J. y Benítez, R. (2004). Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico. Signos. Revista de Lingüística, vol.33 (48), 117-128.

Martinic, S., & Elacqua, G. (2010). ¿Fin del ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. Santiago de Chile: UNESCO - Pontificia Universidad Católica de Chile.

Materia: Política Educacional de la Universidad de Buenos Aires (2016). Recuperado de: http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/3806/uba_ffyl_p_2016_Edu_Pol%C3%ADtica%20Educacional.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MINEDUC (2017). Revisión de las Políticas Educativas en Chile desde 2004 a 2016. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC (2013). Evidencias para Políticas Públicas en Educación. Compilación Serie Evidencias 2012-2013. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC (1998). Reforma educativa en marcha. Ministerio de educación de Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Miñana Blasco, C. (y José Gregorio Rodríguez) (2003). "La educación en el contexto neoliberal," in: La falacia neoliberal. Crítica y alternativas. Editado por D. I. Restrepo Botero. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 285-321

Munby, S. y Fullan, M. (2016). De dentro para fuera y de abajo para arriba: cómo el liderazgo desde el medio tiene el poder de transformar los sistemas educativos. Red Global de Aprendizajes, Uruguay.

Muñoz, G. (2011). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. Estudios Pedagógicos, 37, 1, 35-52.

Navarro, L. (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

OCDE (2013). El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Paris, Francia.

OCDE (2004). Revisión de políticas nacionales de educación en Chile. París: Francia.

OCDE & Banco Mundial (2009). La educación superior en Chile: Revisión de políticas nacionales de educación.

Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. Estudios Pedagógicos, 2(XXXIV), 207-226.

OPECH (2006). ¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la Municipalización?

Ortega, P. (1989). Investigación pedagógica y política educativa. Reflexiones sobre el Proyecto para la reforma de la enseñanza, Anales de Pedagogía, 7, pp. 143-156.

PADEM (2018). Plan Anual de Educación Municipal. Corporación Municipal de Desarrollo Social Cerro Navia. Dirección de Educación.

Palma, D. (1997). La participación y la construcción de ciudadanía. Documento de trabajo Nº 27. Centro de Investigaciones Sociales (CIS). Santiago de Chile: Universidad Arcis

Parker, I. (1992). Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology, Routledge, London.

Paro de profesores por deuda histórica pone en riesgo inicio de clases en nuevos colegios "estatales" (02 de marzo de 2018). *Publimetro*. Recuperado de: https://www.publimetro.cl/cl/noticias/2018/03/02/paro-profesores-deuda-historica-pone-riesgo-inicio-clases-nuevos-colegios-estatales.html

Parsons, W. (1995). Public Policy: An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis. Edward Elgar Publishing, Inc. Cheltenham, U.K., Northampton, MA, USA.

PEI (2019). Proyecto Educativo Institucional. Complejo Educacional de Cerro Navia.

PEI (2018). Proyecto Educativo Institucional. Liceo Becentenario de Cerro Navia.

Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata.

PIIE (1984). Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Plan Anual (2018). Plan Anual. Servicio Local de Educación Pública Barrancas.

PNUD (2015). Desarrollo Humano en Chile 2015. Santiago: PNUD.

Poggi, M. (2010). Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. Pensamiento Iberoamericano 7, p. 3-25.

Ponce, V. y Beas, J. (2006). Gestión de la Organización y la Micropolítica Escolar. Ponencia presentada en Congreso Estatal de Investigación Educativa, Prospectivas y Retos.

Polémica por frase de Piñera: "La educación es un bien de consumo" (19 de julio de 2011). *Publimetro*. Recuperado de: https://www.publimetro.cl/cl/nacional/2011/07/19/polemica-frase-pinera-educacion-consumo.html

Popkewitz, T., & Brennan, M. (2002). El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación. Barcelona: Pomares.

Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018 (1 de octubre, 2013). Recuperado de: http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/noticias/archivos/programamb_1_0.pdf

Programa de Gobierno Sebastián Piñera 2018-2022 (s.f.). Recuperado de: http://www.sebastianpinera.cl/images/programa-SP.pdf

Prunty, J. (1984). A Critical reformulation of educational policy analysis. Geelong, Australia: Deakin University Press.

Prunty, J. (1985). Signposts for a critical educational policy analysis. Australian Journal of Education, 29 (2), 133-140.

Puiggrós, A. (2006). Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo (1995-1916). Buenos Aires, Editorial Galerna.

Puigróss, A. (1996), "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana", en: Cucuzza, H. R. (compilador), Historia de la educación en debate, (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Puiggrós, A. (1990) Historia de la Educación Argentina. Tomo 1: Sujetos, disciplina y currículum en el origen del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galerna

Pulido, O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. Revista Educación Y Ciudad, (33), 13-28.

Pulido, O. (2016). Estructuración conceptual y metodológica del diseño del componente seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

Prunty, J. (1984). A Critical reformulation of educational policy analysis. Geelong, Australia: Deakin University Press.

Raab, Ch. (1994). Theorising the governance of education. British Journal of Educational Studies, Vol. 42, No.1, pp. 6-22.

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). Reforma Educacional Chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro política. Serie Estudios Sociales. Santiago: CIEPLAN.
Ranson, S. (1995). Theorizing education policy. Journal of Education Policy, 10 (4), 427-448.
RCE (s.f.). Reglamento de Convivencia Escolar. Complejo Educacional de Cerro Navia.
RCE (2019). Reglamento de Convivencia Escolar. Liceo Bicentenario de Cerro Navia.
RE (2016). Reglamento interno de Evaluación. Liceo Bicentenario de Cerro Navia.
RE (2013). Reglamento interno de Evaluación. Complejo Educacional de Cerro Navia.
Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? Última década, 22, 95-110.
Rigby, J. G., Woulfin, S. L. y März, V. (2016). Understanding how structure and agency influence education policy implementation and organizational change. American Journal of Education, 122 (3).
Rizvi, F., & Kemmis, S. (1987). Dilemmas of reform. Geelong, AU: Deakin Institute for Studies in Education.
Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa Málaga: Ediciones Aljibe.
Ruffinelli Vargas, Andrea. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(4), 261-279.
Sacristán, G. (1992). Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Ed. Lugar Editorial-Instituto de estudios y acción social.
Sader, E. (2008) Refundar el estado. Posneoliberalismo en América Latina. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CTA EDICIONES – Instituto de Formación de la CTA.
Saetren, H. (2014). Implementing the third generation research paradigm in policy implementation research: An empirical assessment. Public Policy and Administration, 29(2).
Sanfuentes, M., Garretón, M., Núñez, I. (2019). Dilemas organizacionales en la gestación de un nuevo sistema de gobernanza territorial para la educación escolar pública de Chile. (Nota COES de Política Pública N°19, Mayo). ISSN: 0719-8795. Santiago, Chile: COES. Recuperado de: http://www.coes.cl/
Santos, M. A. (2002). Hacia el futuro: riesgos o esperanza, en VVAA, Valores escolares y educación para la ciudadanía (Barcelona, Graó), pp. 29-32.
Sepúlveda, M. S. (2004). Políticas educacionales en Chile durante el siglo XX. Revista Mad, (10), 30-42.
Servicio Local de Barrancas presenta su Plan Anual 2020 (s.f.). Recuperado de: http://barrancas.edupub.cl/plan-anual-servicio-local-de-educacion-publica-barrancas-2020/
Southwell, M. (2013). Análisis Político del Discurso: Posiciones y significaciones para la política educativa. In C. Tello (Ed.), Epistemologías de la Política Educativa: Posicionamientos, Perspectivas y Enfoques (pp. 349 - 382). Brasil: Cámara Brasilera do Livro, SP.
Spillane, J, Reiser, B. y Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. Review of Educational Research, 72.
Stake, R. E. (2005) Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata.
Taylor, S.; Rizvi, F.; Lingard, B.; Henry, M. (1997). Educational policy and the politics of change. London & New York: Routledge.
Tedesco, J. C. (1995): El nuevo pacto educativo. Madrid, Alauda/Anaya.
Tello, C. (2015a). Globalización neoliberal y políticas educativas en latinoamérica. Journal of supranational policies of education,nº 4, pp. 38 – 53.
Tello, C. (2015b). Los objetos de estudios de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico. Editorial Autores de Argentina.
Tello, C. (2011). Epistemologías de la política educacional y justicia social en América Latina, Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | MT (2011.1) Monográfico América Latina

EMUI Euro-Mediterranean University Institute | Universidad Complutense de Madrid. España, pp. 489- 500.
Tello, C., y Mainardes, J. (2015). Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa. Práxis Educativa, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 10, n. 1, jan./jun. 2015.
Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Buenos Aires: Siglo Veintuno Editores.
Tenti Fanfani, E. (2004). Notas sobre exclusión social y acción colectiva: Reflexiones desde Argentina. En Laguado Duca. (Ed.), La política social desde la Constitución Política de 1991 ¿Una década perdida? (pp. 41-65). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Centro de Estudios Sociales. Centro de Investigaciones para el Desarrollo.
Terán, O. (1995). Michael Foucault: Discurso, poder y subjetividad. Buenos Aires: El cielo por asalto.
Todos al aula (25 de enero, 2018). Recuperado de: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/propuestas-todos-al-aula.pdf
Uribe, M., Valenzuela, J. P., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I. y Hernández, C. (2019) "Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP)" Centro de Liderazgo PUCV, CIAE Universidad de Chile: Santiago, Chile.
Valenzuela, J. M., Laberrera, P. y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. Revista Iberoamericana de Educación No 48, pp. 129-145.
Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional, Síntesis, Madrid.
Van-Dijk, T. (2017). Análisis crítico del discurso. Revista Austral de Ciencias Sociales, (30), 203-222.
Van Dijk, T. (2003). Ideología y Discurso. Barcelona, Ariel.
Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. Revista anthropos: Huellas del conocimiento, (186), 23-36.
Van Dijk, T. (1996). "Discourse, power and access". Texts and practices: Readings in critical discourse analysis. CaldasCoulthard, C. y Coulthard, M. (Eds.). Londres: Routledge. 84-104.
Venegas, J. (2013). Youth political disaffection and Chile's post-authoritarian political system. London: Thesis (PhD), University College London.
Verger, A., y Bonal, X. (2012, septiembre-diciembre). La emergencia de las alianzas público privadas en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 16(3), pp. 11-29. Obtenido desde http://www.ugr.es/~recfpro/rev163ART1.pdf
Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios (Vol. 10). Ediciones Morata.
Viñao, A. (1972). Educación y procesos políticos e ideológico-volorativos. Anales de la Universidad de Murcia (Derecho), 321-370.
Weinstein, J. et al. (2010). La subvención preferencial: Desde una difícil instalación hacia su institucionalización. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo, (pp. 161-282) Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile/Unesco.
Wise, A. (1984). Why educational policies often fail: The hyperrationalisation hypothesis. En J. Prunty, A critical reformulation of educational policy analysis (pp.72-86). Geelong, Australia: Deakin University Press.
Willis, P. (1988): Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera. Barcelona: Akal.

Anexos

Anexo Nº 1: Matriz de síntesis de entrevistas individuales y grupales organizadas por categorías de análisis.

Discursos en Complejo Educacional Cerro Navia

VARIABLES SUJETOS	Sujeto individual y grupal	Relación entre sujetos	Relación con las políticas educativas institucionales y comunales	Relación con las políticas públicas en educación
Directivos CE **2 participantes** **2 entrevistas**	Se llamó a concurso público por alta dirección pública, entonces participé en ese proceso, me interesaba porque yo soy de la comuna (Directivo 1). La mejor forma de aprender dirección es en un colegio como este porque tienes todas las carencias que puedas tener en un colegio (Directivo 1). Yo nací, me eduqué y trabajé en esta comuna (Directivo 1). Yo fui profesor no porque no me alcanzó el puntaje en la universidad, fue porque a mí me gustaba (Directivo 1). Uno genera el cambio en su entorno (familiar), tiene que hacer la conciencia, porque acá no se puede (Directivo 1). Muchas veces me doy cuenta de que de lo que yo anoto,	Los profesores cuando su nivel de tolerancia ha llegado al máximo, los mandan para afuera (a los estudiantes) (Directivo 1). Vigilar y súper vigilar los recreos, porque acá tenemos problemas con niños drogadictos (Directivo 1). Aquí nos hemos dado cuenta de que los niños no tienen conciencia de lo que están haciendo (Directivo 1). Yo he logrado tener un muy buen trato con los chiquillos, que son pesados, que son molestosos, eso es típico de la edad (Directivo 1). Yo no me meto en las cosas ni del director, ni del jefe técnico, ni de la orientadora, pero ellos sí se meten, entonces eso es invasión (Directivo 1). ¿Sabrán todos lo que es formar?, ¿sabrán todos lo que	En esta comuna se acostumbraba que las direcciones fueran designadas a la "dedocracia" (Directivo 1). Estos colegios estuvieron en total abandono durante ocho años, diez años alomejor, cuando estuvo bajo la administración municipal (Directivo 1). El año pasado yo fui a pedir vidrios para el colegio y me dieron nailon para poner en las ventanas (…) los baños los mantenemos nosotros, con los *jeans day* compramos los útiles de aseo, y por eso los baños no están pasados a orina (Directivo 1). El sello que tienen todos estos colegios es el sello técnico profesional, para mí es básico, porque considerando la realidad de los alumnos es tremendamente importante que se le entregue una primera herramienta para desenvolverse en la vida (Directivo 1).	La carrera docente es algo anhelado por muchos profesores y que el año pasado ya empezó a dar frutos, sobre todo en la parte económica, y creo que ha sido un aliciente gigante porque los profesores estaban muy cabizbajos en su situación contractual o laboral (Directivo 1). La educación se transformó en un elemento mercantil donde se financia o no se financia, cuando en realidad esto es un elemento social, de articulación social (Directivo 1). A dos cuadras sabemos que vienen volados (estudiantes), entonces se llama al apoderado, antes los mandábamos para la casa *altiro*, no les permitíamos el ingreso, pero ahora no se puede, con este tema de la inclusión (Directivo 1). Cuando a uno le hablan de política educacional, uno tiene que andar con mucho cuidado (Directivo 1). Yo creo que va a ser lo mismo no más, con otro nombre (sobre la nueva educación pública) (Directivo 1). Pasar a los municipios fue terminar con la educación, con la educación pública

	termino haciendo un 60% y a veces menos (Directivo 1). Hay algo que yo no puedo evitar, que no he podido tener el control porque no sé cómo trabajarlo, que es el tema de las redes sociales (Directivo 2). Yo veo que aquí se trabaja bien, este colegio puede ser mucho más de lo que es, sobre todo con el entorno (…) este colegio está estigmatizado (Directivo 2). Para nosotros lo importante es lo pedagógico, pero en el día a día eso no lo podemos hacer, nos cuesta mucho porque hay muchas cosas emergentes en el día y eso es producto de las carencias (Directivo 2).	es educar?, ¿sabrá el profesor cuándo está formando?, ¿cuándo está instruyendo, cuándo está educando? A mí me da la impresión en los Consejos de Profesores que no (Directivo 1). En enseñanza media no se entiende qué es educar, qué es formar, por ejemplo, el rol del profesor jefe. El rol del profesor jefe de básica que es más acompañante del alumno, es más guía, más de afecto, y el de media, dicta su cátedra "yo dicto mi clase y me voy", y eso es problema de otros, pero cuál es la contradicción, que la política nacional de desarrollo profesional docente y en la evaluación docente ellos declaran que ellos son los mejores profesionales para trabajar con estos niñitos vulnerables (Directivo 1). Conversar con los alumnos, evitar que se produzcan conflictos entre ellos, peleas (…) uno tiene que ayudar a solucionarlos, pero por lo general eso se soluciona afuera y no se soluciona entre dos, se soluciona entre grupos familiares y aquí eso es pan de cada día (Directivo 2). Si el niño no viene con su uniforme, que también es una	Es así como cuando aquí en el colegio me dicen "hay que echar a este alumno" y cuál es nuestra misión "formar con afecto, educar sin límite e incluir sin barrera". Entonces se vuelve a reflejar una mala política, nosotros libremente elegimos esto (la misión) (…) entonces mi pregunta es ¿todos entendemos lo que es afecto?, ¿todos entendemos lo que es educar?, ¿todos entendemos qué es sin límite?, parece que no (Directivo 1). La directora de educación pasa desapercibida aquí, el portero la otra vez le estaba cerrando la puerta. Si yo fuera director de educación yo tengo que conocer las escuelas y las escuelas no las voy a conocer en la medida en que tú mi asesor me cuentes cómo son las escuelas. Yo voy a estar allá y tú mi asesor va a resolver los problemas. Eso es hacer política educativa (Directivo 1). Los ministros deben estar todos los días en terreno, el director debería estar todo el día gestionando, no en su oficina haciendo papeleos para eso está la secretaria (…) el profesor todos los días preparando su clase (Directivo 1). Acá el énfasis es levantar más las carreras, y esta cuestión es igual cuando se echa a perder una pieza en el auto, hay que cambiarla, si no se cambia, se deteriora más (Directivo 2).	(..) siempre nosotros esperamos volver al ministerio de educación porque en realidad la educación es deber del Estado, no de los municipios (Directivo 1). La educación hoy día está siendo invadida por muchas cosas, por muchas cosas que alomejor pensarán que es para mejor, pero yo sigo escuchando que la educación de hace cincuenta años era mucho mejor que ahora (Directivo 2). Hay que estar viendo, revisando, toda una serie de temas que son más administrativos y menos pedagógico, y esa es una falencia, una falencia en donde somos cómplices de este sistema, que es lo que viene a revertir este nuevo momento, o esta nueva administración, el Servicio Local (Directivo 2). La ley de inclusión puede ser buena, pero yo tengo que tener un alumno que está drogado en la sala de clases porque la ley me impide mandarlo a la casa (Directivo 2). Y el gremio ha sido incapaz de dar respuesta a eso porque no ha tenido un discurso político, no ha tenido una respuesta pedagógica frente a eso, entonces ha quedado con puras demandas sectoriales o gremiales. Cuando tú les subes el sueldo los dejas sin piso, lo que pasa ahora con la carrera docente (Directivo 2). El ministerio ¿qué es lo que me dice? "vea el PEI, lo revisa", de acuerdo. Pero ¿cómo lo hago carne? (Directivo 2). La política tiene otra gran cualidad, que la gente se olvida, que podemos discrepar, pero la idea es que lleguemos

		tarea que es nuestra, tenemos que llamar a la casa para que le traigan la polera, para que lo venga a buscar (…) entonces son peleas, son peleas, porque aquí los profesores nos exigen cumplir con nuestro rol, pero a veces nos sobrepasa este tema y el profe no alcanza a asimilar eso (Directivo 2). El apoderado viene aquí con ganas de pegar y al final se va dando las gracias (Directivo 2). Cabros que recién salen de la universidad, en donde los alumnos se les tiran papeles, donde el profe se sienta en la mesa, donde hay una informalidad, pero terrible (Directivo 2). Tengo un profesor que le paso 12 alumnos y no halla qué hacer con los cabros, y se supone que el profesor estudió para eso (Directivo 2). El profesor no se va a ganar el respeto y la autoridad de sus alumnos sino se para frente a los alumnos (Directivo 2). Si son nuestros postulados (la misión), tienen que estar, pero también el lenguaje como constructor de mundo, tenemos que ponernos de acuerdo en las palabras	Caja chica no tenemos, de la ley SEP no llega nada (Directivo 2). El manual de convivencia escolar yo lo puedo tener, se los puedo mostrar, lo puedo justificar, puedo decir es súper bueno, pero si no lo hacen carne los profesores y dicen “¿qué hago en estos casos?” y en el documento está (Directivo 2). La señora Jimena (Directora de Educación) ha dado en el clavo, lo bueno es que se atreve a decirlo, "cómo puedo tener estos resultados horrendos con los alumnos y tengo profesores en experto 1". En ese sentido la directora ha sido valiente, pero no se lo ha planteado a todos los profesores (Directivo 2).	a un acuerdo y esa es la capacidad negociadora (Directivo 2). La señora ministra de educación no se va a ganar la autoridad ni el respeto de las comunidades educativas, de los profesores, de los alumnos, de los apoderados, si ella no se para delante de ellos. Y eso es lo que ninguno ha hecho, dictan cosas, no hay un dialogo (Directivo 2).

		porque las palabras tienen cientos de significados. Ahora si ese análisis después consensuado y entre todos, nos dice que no nos sirve, hagamos otro (Directivo 2).		
Profesores CE **1 participante** **1 entrevista**	Yo amo esta profesión, estoy feliz haciendo clases (Profesor 1). Una de las cosas que a mí me agradan de este colegio son los alumnos (Profesor 1). Los niños son nuestro norte, nuestra prioridad número uno (Profesor 1). Hay un 70% que tienen continuidad con nosotros (estudiantes), desde kínder a cuarto medio, y el otro 30% son lo que "bota la ola" de otros colegios (Profesor 1). Lo urgente se “come” a lo importante (Profesor 1).	No tenemos un centro de padres organizado, siendo un organismo colaborador (…) aquí la gran mayoría de los apoderamos vivieron situaciones que fueron traumantes, se organizaban, juntaban dinero, después los dineros se perdían, por eso lo apoderados ahora son reacios de participar (Profesor 1). Ningún profesor, ningún funcionario, le va a decir al alumno peleen, pero hay cosas que sí son responsabilidad nuestra, por ejemplo, que las salas queden cerradas en el recreo, que los alumnos no bajen de la sala, esa es culpa nuestra (Profesor 1). Cómo tú le enseñas al niño el hábito de no robar, cuando toda la familia roba, es un tema cultural (Profesor 1). Hay chicos que no optan (a religión) pero son muy pocos, y los de tercero y cuarto medio no optan. Pero a mí me da la idea que no es un tema ideológico, sino que “me elimina de una clase”, que es otra cosa (Profesor 1).	A finales del 2008 cuando asume Plaza, él pinta el colegio de este color, eso es lo que hizo en todas las escuelas, las pintó por una cuestión de imagen y de ahí no se vio más plata, o sea pasaron ocho o nueve años, sin poner un peso (..) ese ascensor es un chiste, porque lo inauguró Plaza, y nunca funcionó (Profesor 1). Nosotros llevábamos 4 meses con la administración de Plaza y nosotros le hicimos un paro *altiro*, porque Plaza llega y aparecieron las famosas ATE, ellos querían mostrar cosas: notebooks para todos los profesores, pendrive, y de hecho llegaron (…) y vamos viendo la ATE, el dueño de la ATE había sido director de educación en Peñalolén, en la administración de un alcalde de RN, se había robado todo, y tenía antecedentes judiciales, no había sido condenado (Profesor 1). Terminamos ese paro y nos pilló la movilización por el bono SAE, resultado de ese paro, se tuvo que ir la directora de educación del Plaza, la Ana Luisa Rodríguez, la primera directora de educación se la sacamos por el paro, duró tres meses, cuatro meses, y no siguió esa ATE porque	La ley es una cosa, la política y la práctica otra (Profesor 1). Se está cumpliendo con demandas que para el gremio son importantes, pero al gremio le ha faltado decir que “si queremos que vuelvan íntegramente al ministerio, que seamos funcionarios públicos, hay que cambiar la constitución” (Profesor 1). El gremio es desinformado y ha caído en la apatía política, entonces el tema de hacer política, se les olvida (Profesor 1). Yo pienso que el gran problema que han tenido las políticas educacionales ha sido la desideologización, que no son ideológicamente puros (Profesor 1). El problema de la política en educación es cuando pierde el sentido, entre el tecnicismo y la política (Profesor 1). El tema era qué es lo que estábamos entendiendo por calidad pero resulta que solo se le dio énfasis a la cobertura y tenías una población escolar que le garantizabas el derecho a la educación (…) pero el tema está en qué les estábamos enseñando, cómo se les estaba enseñando y qué significado tenía porque no puede ser estandarizado, yo tengo que saber cómo se hace y ese es un tema no menor en las políticas públicas, en las políticas educacionales (Profesor 1).

			nos movilizamos, pero esa cuestión nos desgastó mucho (Profesor 1). Cuando enfrentamos el cierre de las escuelas, también hicimos otra movilización y ahí un dirigente del directorio nacional (del Colegio de Profesores) negoció con Plaza, y él era profesor de aquí de la comuna, Darío Vásquez, se fue con 23 millones de pesos siendo que no le correspondían, entonces hubo un sector, por ejemplo, yo y otros más, que nos opusimos a eso (Profesor 1). Aquí hay una deuda laboral producto de un convenio colectivo, que se pagó hasta el año 2013 y quedó esa deuda. Esta administración tampoco ha dado las señales de querer o tener la capacidad de pagar, porque ellos dicen "no tengo plata", "heredé esta deuda" y todo lo demás (…) si tienes una deuda, tienes un monto, tienes los dirigentes, vamos solucionando el tema, pero no nos pasemos en reuniones. Porque bajo esa lógica prima lo otro, en lo peor que tiene esta sociedad, la desconfianza, porque yo me doy a entender que mi dirigente se vendió, que acá hay un chanchullo por atrás. Es el mismo error que se está cometiendo (Profesor 1). Acá no sabemos de cuánto es la deuda, la corporación hizo una auditoria en febrero que costó 80 millones de pesos, ahí está la contradicción de las autoridades políticas (Profesor 1).	Primó lo técnico y nos vamos olvidando de lo otro, y nos vamos olvidando de lo político, nos vamos olvidando de los gremios que nos plantean cosas, pareciera ser que la solución estaba en ponerle *lucas* a la educación municipal, pero no es un tema de *lucas*, es un tema de cómo se compatibiliza lo técnico con la práctica en el aula (Profesor 1). Tiene que estar la formación ciudadana, que tiene que ser formación política, yo no sé por qué no ponerle el nombre que corresponde, porque le tienen asco a la palabra política. Entonces, este otro error de las políticas públicas porque formación ciudadana qué es lo que es en el fondo, formación política (Profesor 1). Yo estoy de acuerdo con la ley de inclusión, pero cuál es el tema, en qué se quedaron los medios periodísticos, en que los alumnos qué tipo de corte y si iban o no iban con uniforme. No estábamos diciendo eso (…) La ley de inclusión dice que un apoderado libremente elige un proyecto educativo donde dice que hay un uniforme escolar, el problema es que los apoderados no tienen la más remota idea qué es un proyecto educativo institucional (Profesor 1). El tecnicismo y lo político no se han encontrado. Lo político era dar señales de que la idea es buena (nueva educación pública) y es lo que el gremio ha demandado, no me atrevo a hablar por los apoderados, porque no sé si los apoderados están conscientes de lo que significa este cambio, pero me da

			Yo pienso que el Mauro Tamayo fue el error más grande que cometió fue haberse comparado con Plaza y haberle echado toda la culpa de lo que pasó a Plaza. El tema está en qué solución yo voy dando a esos problemas y no echarle la culpa al otro y recurrir a los tribunales, encuentro que es lo más asqueroso recurrir a los tribunales de justicia. Está diciendo que, para soluciones políticas a los problemas políticos, de endeudamiento, todo lo que quiera, se requieren soluciones políticas. No soluciones judiciales, porque yo demando al señor alcalde por incumplimiento de contrato y se lo voy a ganar, el tema está en cómo me va a pagar y para eso necesita una solución política (Profesor 1). Cuando se habla de recursos no se refiere solamente a los sueldos de los profesores, teniendo libros, nuevas tecnologías por ejemplo en inglés, debería ayudar en el aprendizaje de los niños. Yo siempre les digo a los chiquillos, yo siento que con barro hacen milagro, entonces yo les digo imagínense si tuvieran arcilla, sería mucho mejor (Profesor 1).	entender que sí hay una valoración de la cultura de lo que es la educación pública (Profesor 1). Nuestro jefe técnico el otro día lo planteaba de manera muy chistosa, a él lo traspasaron al municipio y generó la deuda histórica, vio todo lo de la municipalización y hoy día él está pasando del municipio al ministerio de educación. El tema es que no hemos arreglado la constitución, ahí nos falta el tema de la descentralización, si por eso las zonales no pueden estar dentro del ministerio. Un tema no menor (…) Cuando tienes ese panorama tan difícil, tienes que dar señales, sabiendo lo que pasó, sabiendo lo que generó la deuda histórica (Profesor 1). De todas maneras, con todas estas incertidumbres, yo creo que las escuelas van a estar mejor (Profesor 1). También Piñera trató de desmunicipalizar. No en vano el alcalde Plaza le fue a dejar las llaves de los colegios. Ellos querían desmunicipalizar pero entendida la desmunicipalización con entes privados. Esa es otra diferencia (Profesor 1). El gremio tiene cero capacidad política, son reactivos. Ellos, en vez de estar en este momento acompañando, llevando este proceso (desmunicipalización), están preocupados, por ejemplo, del tema de las deudas, en vez de darnos señales correctas, están esperando que la cuestión explote. No sé si están esperando hacer una demanda, tendrán

				algo por debajo, muchas reuniones. Lo peor es la incertidumbre (Profesor 1).
Estudiantes CE **22 participantes** **4 entrevistas**	Me gustaría meterme a estudiar *altiro*, me gustaría estudiar educación diferencial (Estudiante 1). Las especialidades son lo que más lo han sacado para adelante (al Liceo) porque aquí hay gastronomía y mecánica (Estudiante 1). Estoy desde kínder acá en el colegio, en básica era mejor porque los profesores te escuchaban más, no se da en media obviamente porque no los ves siempre (…) hay mucha diferencia entre los profesores de básica y de media (Estudiante 2). Yo quiero irme al servicio (Estudiante 3). Al principio era distinto, en los recreos y esas cosas, porque yo en ese tiempo igual era más chico y me sentía como incomodo porque antes todos andaban gritando (en la básica) y en la media no, están todos callados, en sus rincones (Estudiante 5). Si no me sale la carrera me voy a ir al servicio militar. Mi segunda opción siempre va a ser el servicio militar porque igual me sirve a mí. También te pueden dar título de mecánica allá, de mecánica	Los profesores como educan, lo que enseñan, en el trato, son muy amables, son de piel, son como muy cercanos porque igual nos conocen hace años, yo estoy desde primero básico (Estudiante 1). Los profes igual son un poco más estricto (que en la básica), son estrictos en ser más aplicado yo creo porque ya están viendo que faltan cuatro años más para salir al mundo real por eso yo cacho que lo hacen más exigente (Estudiante 1). Yo tengo un profe por ejemplo que si quiere te va a embarrar. La otra vez hicimos una prueba de un libro, puso como dos preguntas del libro y los demás era na que ver con el libro (Estudiante 2). Es la palabra nuestra con la de los profesores, uno no saca nada con alegar con ellos, por más que uno tenga razón (Estudiante 3). Nadie se lleva bien con ella (profesora) porque ella no sabe hacer clases, enserio que no sabe. No sabe, vez que llega siempre pasa guía o nos hace escribir libros, nunca explica o explica, pero no	A mí me gusta, porque me gustan los autos también (…) aquí se puede acceder, porque aquí se paga la matrícula a tres mil quinientos, es casi nada, en otros colegios uno paga como veinte *lucas* mensuales (Estudiante 1). Los martes teníamos mecánica casi todo el día y a la última hora nos tocaba inglés y cuando terminábamos mecánica teníamos que subir *altiro* a inglés y nunca entrabamos porque ya era como latero ir a arriba a hacer inglés (…) hubo discusiones por el asunto, con el profe y con el director, pero no se cambiaron los horarios (Estudiante 2). El dual les serviría a los que vienen después, igual uno aprende harto. Eso era lo bacán del Liceo, que era dual, y además para incentivarlos pagaban (…) muchos dicen que gracias a él (al director) se perdió el dual, hasta el año pasado teníamos dual, este año se perdió. Se salía preparado, se aprendía más mecánica, tomaba más experiencia (Estudiante 3). Es que tampoco tuvimos dual, entonces igual nos cuesta un poco, en el dual hubiéramos aprendido más y hubiéramos podidos haber desarmado autos (Estudiante 5).	De la tele, la educación gratuita y esas cosas, es lo que más he escuchado yo (Estudiante 1). Hay distintas formas de educar (Estudiante 3). Obviamente no van a ser municipales, abiertos para toda la comuna (Estudiante 4).

	de los vehículos y todo eso (Estudiante 8).	sabe explicar bien, como explican otros profesores (Estudiante 3). No sabe hacer clases (la profesora), a parte que todos la pasan a llevar por eso, porque le tienen mala, porque ella a quien quiere joder, jode. Por ella se han ido varios niñitos ya, los han echado. Mira todos los que salen (de la sala), a ella nadie la respeta. No sabe hacer clases, nosotros se lo hemos dicho hasta los mismos inspectores (Estudiante 3). La profe intenta hacer su clase, y les hace clases a cuatro personas no más, a los que quieren estar en la sala (Estudiante 3). Yo por lo menos me llevo más o menos no más con los profesores. Me llevo bien con los que conozco no más. No los pesco, pero igual me sacó mejor nota que los demás (Estudiante 4). Los alumnos no prestan atención, se portan mal. Tratan mal a los profesores, como que no tienen respeto. Es que no están ni ahí de venir al colegio. Se hacen los '*choros*' para lucirse al frente de una mina (Estudiante 4). Aquí todos se preocupan. Si un profesor lo ve mal, ahí va, le pregunta cómo está.		

		Incluso el director que había antes nos iba a buscar, salía con su auto iba buscar a los que no venían al colegio. Este no (nuevo director), este no hace nada, este nos echa (Estudiante 4). La profe de Matemática le enseña (a la profesional del PIE), le dice esto y esto para que después se lo transmita a los estudiantes o le enseña después de clases (Estudiante 5). Cambió la cosa, en la básica podías sentarte a conversar con la profesora, y la profesora te escuchaba, te aconseja (Estudiante 6). Esperamos una buena clase, por ejemplo, si va a escribir en la pizarra, por último, una explicación (…) que converse con nosotros, que dialogue con nosotros sobre la materia. No escribir todo el rato en el libro, no sé qué escribe (Estudiante 7).		
Apoderados CE **3 participantes** **2 entrevistas**	Nosotros estamos luchando para que este establecimiento tenga especialidades buenas para nosotros y no irnos de acá, porque nosotros nos vamos este año. Porque la niña de ella quiere estudiar párvulo, la mía enfermería, entonces hay que buscarles otras opciones, más lejos.	Los niños son súper atrevidos, con el garabato encima del profesor, no hacen diferencias nada (Apoderado 1). Los profesores no los ayudan a mejorar, no los ayudan a que ellos, por ejemplo, ya, si el niño tiene problemas de aprendizaje como lo que pasa con mi hija, cero	No hay ningún apoyo del colegio, todo lo contario, se dedican a discriminar los profesores, a hacerle *bullying* a los niños (Apoderado 1). Tres días para la casa, se deshacen de ellos (de los estudiantes). Eso es lo que hacen, deshacerse, el niño va a ir a su casa a descansar, y después llega al colegio y le hacen una prueba y justo una prueba que pasaron esa materia, ¿dónde está la	De política educacional yo no cacho nada, no cacho nada, yo de lo único que me preocupo es que mi cabra chica venga al colegio, que haga sus tareas, que respete a sus profesores, de apoyar al colegio, y nosotros sacar a nuestro curso adelante (Apoderado 1). Ahora que el colegio va a ser del ministerio, no municipalizado, hay muchas más opciones (tener más especialidades) (…) hemos tenido

	Casi todo el curso se va (Apoderado 1). La Escuela era chiquitita de madera, porque esto se hizo así, se formó con puros escombros fueron armándola, de a poquito fue creciendo y ahora está así (Apoderada 1). Nosotros representamos al Centro de Padres porque no tenemos Centro de Padres definitivo. Así que nosotros lo representamos, vamos a todos lados con el tío (el director) (Apoderada 2). Mi hija de aquí del colegio sale a la hora que quiera, entra a la hora que quiera porque ella pertenece a la Teletón, entonces ella dice "tío, yo tengo Teletón", las puertas están abiertas para ella, las pruebas las puede hacer después sin bajarles un punto. Ella ha recibido todo el apoyo acá en el colegio (Apoderada 3).	oportunidad. No la ayudan (Apoderada 1). (Los profesores) Se travesean mucho con los niños, se tratan de tú a tú, yo creo que eso no puede ser, se supone que "yo soy el profesor, yo tengo que darle el respeto para que él me respete" (Apoderada 2). Había una tía del PIE que también era excelente con los niños, le hicieron la guerra, pero ahora está de directora en otro colegio (Apoderada 3). Por envidia, imagínese la otra apoderada de otro curso no nos pueden ni ver (Apoderada 3).	prueba?, ¿dónde está la materia?, un dos (Apoderado 1). Acá en el taller (de alimentación) es peor. Aquí no hay una persona, que esté, que vea, que ordene, nada (Apoderado 1). Antes había pañolero, después del taller (de alimentación) se hacia el aseo, dejaba impecable, pero como dejaba impecable y dejaba así brillosito la echaron. Es que aquí no pueden ver alguien eficiente, porque las otras le hacen la guerra y se fue (Apoderado 1). Ahí hay un ascensor, nunca funcionó. Ese ascensor lo instalaron, subió, bajo y murió (Apoderado 1). El director está para el otro lado, se supone que una oficina del director debe estar al ingreso del establecimiento para que él desde afuera de su oficina observe a los niños en el patio. La oficina de él está al fondo, no ve nada (Apoderado 2). Nos ganamos dos proyectos del Movámonos, por ejemplo, vamos a pavimentar una multicancha de aquí atrás, aquí va a haber un quincho, los jardines y todo el asunto, eso nos ganamos nosotros. El proyecto de acá, que es el cortinaje para las graduaciones, también lo ganamos nosotros, tenemos dos proyectos ganados solamente que la plata no ha llegado ¿por qué no ha llegado? Porque la Corporación se la dejó para ellos, entonces ahora estamos	conversaciones, pero nos dicen que recién va a comenzar el próximo año, pero nosotros lo necesitamos ya, *altiro*, ya (Apoderado 1).

			haciendo los trámites de nuevo para que llegue la plata (Apoderado 2).	
Profesionales de apoyo CE **4 participantes** **2 entrevistas**	Igual es como una contradicción que se da. Porque, claro, acá somos inclusión y todo, pero en el fondo después se cuestiona si - por ejemplo, en mecánica - ¿tú le llevarías a un niño que tiene discapacidad intelectual, tu auto?, para que arregle los frenos, por ejemplo (Profesional de apoyo 1). En el fondo se vuelve un trabajo que lo tienes que realizar sola (Profesional de apoyo 1). Cuando yo llegué no daban ni la PSU, decían "porque eran TP, porque iban a hacer práctica", pero resulta que hoy en día los TP todos pueden seguir estudiando (Profesional de apoyo 1). Si dejas repitiendo a un chico con discapacidad intelectual u otro tipo de diagnóstico tienes que justificarlo, ¿qué hiciste tú para decir y dejarlo repitiendo?, o sea, ¿qué hizo la escuela en sí para poder apoyar al chico?, porque es fácil y nos culpan a nosotros, nosotros somos parte (Profesional de apoyo 2). Al especialista nos pagan por tratar a ese niño, pero somos parte de la escuela, o sea el	Nos reunimos con los profesores sólo en el momento de la clase, porque no contamos con las tres horas, no hay horario, algo formal que se deba seguir porque obviamente nosotros podemos tener la voluntad, el interés, pero alomejor él quiere ocupar su tiempo en otra cosa, pero claro, la idea es que se cumpla esa normativa, y que de parte de dirección se les exija a los profesores que se reúnan con nosotros y que se ocupe ese tiempo para eso, no para otra cosa (Profesional de apoyo 1). Tú vas y te dicen (los profesores) "no, si se hace el tonto este cabro, es flojo", entonces igual terminas cansada al final (Profesional de apoyo 1). El profesor tiene un rol o un status dentro de la comunidad, es valorado en gran medida por los apoderados de la escuela (Profesional de apoyo 1). Hay resistencia de los profesores a pesar de que el Programa de Integración escolar lleva varios años, y ha sido horrible, los profesores son resistentes al	Se define el trabajo a través de la coordinación comunal (Equipo PIE). Estas decisiones se toman a nivel comunal y no en el establecimiento (Profesional de apoyo 1). Nosotros como Programa de Integración a nivel comunal, no contamos con las tres horas de coordinación para el trabajo colaborativo con los profes (Profesional de apoyo 1). Nosotros acá tenemos tres chicos motores y no contamos con ascensor, el ascensor lo han tenido en mantención desde que lo pusieron, nunca funcionó. De hecho, nosotros mismo acá tenemos un acceso horrible para el tema del acceso universal de los estudiantes, no se cumple (Profesional de apoyo 1). Tampoco se podría atender a chicos visuales, con dificultad aditiva (…) no se toman en cuenta las necesidades educativas de los estudiantes, por ejemplo, los DEI, los TEL, los visuales, no tienen su profe especialista, entonces no está haciendo el tratamiento como debería hacerse (Profesional de apoyo 1). Lo que pasa acá, en algunas áreas, no se toma prueba formal, se hacen guías y se van acumulando notas, entonces después el chiquillo no	No tenemos idea (sobre la NEP), nada, nada, o sea hay talleres, pero yo no sé para dónde va la micro. Lo único es que tiene que estar todo ok, todo ordenado, pagado, pasan todos los profes, ahora, ¿cómo va a funcionar? No sabemos, sabemos que hay un jefe, lo mismo, pero ahora cómo va a ser… (Profesional de apoyo 1). Las decisiones, los planes comunales, todo lo que va a ser educación, va a ser territorial (con la NEP) (…) yo creo que va a mejorar el trabajo, porque al ser dependiente del ministerio vamos a tener que llevar a cabo lo que dice el decreto 170 (…) debiese cumplirse más la normativa de las políticas públicas, porque aquí actualmente no se cumplen … (Profesional de apoyo 1). En la formación de los profesores, ahora hace poco se puso énfasis en el tema (sobre inclusión) dentro de la malla curricular y ahora con la carrera docente. Entonces, igual es falta de formación, de capacitación. Ahora, por suerte, el tema del perfeccionamiento del CPEIP considera cursos inclusivos, pero no los toman. Lo que pasa es que también son online, y son voluntarios. Entonces, al ser online y voluntarios, claro, es como darte más pega no más … (Profesional de apoyo 1). El año pasado me mandaron a un curso, a un diplomado de orientación vocacional y era justo para el PACE, y yo no sé por qué fui y me mandaron, venía con nombre y apellido "La María

	PEI o el Plan de Mejoramiento también deberían estar enfocado en los chicos, no solo a nosotros (equipo PIE), hay una labor docente, somos una parte de ese apoyo para el chico, pero no somos el todo (Profesional de apoyo 2). Por ejemplo, pequeños detalles, cuando los chicos se gradúan, es un logro que se gradúe, pasó de curso, su cuarto medio y el chico es del programa de integración y destacó por su esfuerzo (…) para nosotros es un orgullo, hay un reconocimiento a la labor que se hizo con el chico, es decir, que sea entregado por el diferencial este premio, porque a pesar de todas dificultades lo logró (Profesional de apoyo 2). Ya llevamos harto tiempo acá, somos parte de la historia de la inclusión en el colegio (...) igual hemos hecho cosas dentro de todo en condiciones precarias, pero nos falta mucho todavía ellos (Profesional de apoyo 3). Yo hago lo que puedo dentro, porque aparte de orientación estoy a cargo de convivencia escolar, y tú comprenderás que... ¡es mucho! Entonces, al final de repente me quedo	tema de lo distinto, pero de una forma que a veces llega a ser hasta vulgar (Profesional de apoyo 2). Yo nunca he hablado con la Orientadora como psicóloga de algún caso, ella no se ha acercado a mí ni yo a ella, ha sido mutuo (Profesional de apoyo 2). (Ha sido) Una pelea, una lucha diaria, porque ellos (los profesores) creen que no pueden, que no tienen las capacidades, "que no sé qué", "que no sé cuánto" y "no, no, no". Entonces es una negativa, lo de las adecuaciones curriculares también, en media sobre todo, porque el profe no te manda las pruebas, llega el día de la prueba y tú te encuentras con la prueba acá en la cara (Profesional de apoyo 3). Hicimos una charla de sensibilización como todos los años dirigido a los profes, estábamos todos y un profe de alimentación estaba hablando de Tiare, una chiquita que tenemos en primero medio que usa silla de ruedas y dijo "esta cabra no va a ser capaz de freír un huevo". Así de fuerte fue su comentario delante de todos y nosotros quedamos todos	sabe de dónde salieron las nota (Profesional de apoyo 2). Se entiende la inclusión desde el punto de vista "la matrícula está abierta para todos", entonces pueden entrar, por lo tanto "somos inclusivos porque dejamos entrar al liceo", pero no significa que nosotros hagamos adecuaciones en la escuela para atender a estos chicos, desde nosotros, en la comunidad educativa completa (Profesional de apoyo 3). Son complicados los cierres porque a veces hay chicos permanentes con situaciones sabidas, pero que no son aceptadas. Lo sabemos, pero no hacemos nada con eso (Profesional de apoyo 3). Si ya le abriste las puertas a la inclusión, deberías hacer más (Profesional de apoyo 3). Nace desde acá (las iniciativas de sensibilización), ni siquiera desde la dirección comunal (Profesional de apoyo 3). Tenemos la mayor cantidad de escuelas hasta octavo básico, y tenemos dos liceos con integración y el resto de los chicos que salen de octavo ¿dónde están? Nadie les da una continuidad educacional, primero vamos a tener que darle una continuidad social, no veo que pase ahí (Profesional de apoyo 3). Nosotros las hemos ido creando con los contactos que tenemos (Redes de apoyo). Todas han sido por nosotros que nos hemos movido a buscar	Paz tiene que ir" y allá estaban todos con PACE menos yo, ¿y por qué yo no estoy con PACE? "Porque ya se cerró el PACE, ya no hay postulaciones" y no van a ingresar más establecimientos. Así es la política en educación… (Profesional de apoyo 4). Yo llegué acá en julio del 2008 como orientadora, y después me fueron cargando, apareció esta cosa de convivencia escolar "Ya, hazte cargo", "pero yo no tengo idea, en qué minuto", "pero no, hazte cargo de esto de las becas de TP", entonces ahora que pasemos a la otra administración, yo me quedo con orientación y ni un tema más, nada (Profesional de apoyo 4).

	con la problemática de los chiquillos “qué esto”, “qué lo otro”, “qué no sé qué” ... y se me va el día, y se me va el tiempo en eso (Profesional de apoyo 4). Yo tengo practicantes, tengo trabajadora social, fonoaudióloga, las enfermeras hacen talleres de drogas, educación sexual, es que tengo que buscar a alguien, porque yo sola no puedo (Profesional de apoyo 4). ¿Sabes tú cuál es el problema que tienen aquí? “Es que somos nosotros TP” (dicen los estudiantes), “¿y qué tiene que ver eso?, les digo yo”. Están estigmatizados y si ellos no se lo creen cuesta cambiarles el chip enormemente, es complejo, ellos mismos se ponen el techo, “Es que somos de Cerro Navia”, ¿qué tiene que ver que sean de Cerro Navia?, las capacidades están distribuidas en todas partes (Profesional de apoyo 4).	para adentro (Profesional de apoyo 3). Si ya está la niña, ya veremos cómo lo hará para freír un huevo, le bajaremos la cocina, no sé, pero algo vamos a hacer para que la chica pueda acceder al aprendizaje (Profesional de apoyo 3). En un GPT nos tocó hablar de los estilos de aprendizaje. Eso fue horrible, desastroso. Profesoras que dijeron que a ellas no les interesaba ese tema porque ellas podían buscarlo por internet y le quedaba igual de claro (Profesional de apoyo 3). También hemos tenido sensibilización con los padres. Con los papás hubo mucha empatía, mejor que con los profesores, fue impactante (Profesional de apoyo 3). Si hasta la ubicación que tenemos en el colegio te muestra la forma de cómo es que tenemos que trabajar. Tal cual, como tú nos ves acá, así es nuestro trabajo con el resto de la comunidad, y de hecho nosotros hemos hecho mil sensibilizaciones, hemos hecho mil cosas acá dentro del colegio como para ir cambiando un poco la	dentro de la comuna o fuera (Profesional de apoyo 3). No hay una política de orientación vocacional (Profesional de apoyo 4). No hay hora de orientación, hay consejo de curso. Vienen charlas, de empleabilidad, cómo enfrentarse a una entrevista, de habilidades blandas, talleres y en los consejos de curso, les ando poniendo caras a los profes (…) tampoco lo puedes hacer en todos los cursos porque les estás quitando horas del profesor, entonces es complicado (Profesional de apoyo 4). Si tú te fijas tenemos muy poco embarazo adolescente, pero les hemos dado como “tarro” con la educación sexual (Profesional de apoyo 4). Yo tengo un horario para los profes jefes y tienen que venir conmigo, y el profe jefe que no viene no se puede quejar del curso que no haya ayudado porque tienen una hora destinada para trabajar conmigo (Profesional de apoyo 4).	

		cultura, pero hacía ellos (Profesional de apoyo 3). Yo he tenido que ir generando todo (redes de apoyo) y súmale que aparte de eso soy la Encargada de Convivencia, entonces es mucha pega y los profes dicen “la orientadora no hace nada” (Profesional de apoyo 4). De repente me aburro, “los papás…rabean”, les digo “sabes que más, yo no tengo la varita mágica, busquen estrategias” (Profesional de apoyo 4). Trabajan aparte (Equipo PIE), es que en realidad son temas diferentes, entonces qué hago yo con los del PIE, yo no me meto, porque tienen todo un equipo de profesionales. Hay un coordinador, están todos los profesionales, entonces si me llega un chico del PIE acá lo derivo, porque ya no le puedo armar el cuento a todos (Profesional de apoyo 4). Me ha costado un mundo que los profes entiendan esto, porque yo vengo de la escuela particular (Profesional de apoyo 4).		
Asistentes de la educación CE **3 participantes**	Para mí la inclusión es un 80% a favor, pero el 20% nos juega un poco en contra con	Acá le da una manzana a un niño y tiran la manzana por todos lados, le daba pan y empiezan pedacitos para allá,	Los niños se ven sentados, dos o tres corriendo (Asistente de la educación 1).	Para mí la política educacional está bien, lo malo es que no se implementa en un 100% porque igual hay ciertos estándares que es lo que se pide, se trata

2 entrevistas	el tema disciplinar (Asistente de la educación 1). Dentro de la comuna el Complejo está muy mal catalogado porque la mayoría de los alumnos que nosotros tenemos acá. Es el niño de la esquina, el niño de la vuelta (son del sector). Sector donde se ve mucho tráfico, problemas heavy dentro de las familias. Nosotros trabajamos acá con los niños que sacan de otros colegios porque ya no los aceptan, llegan acá (Asistente de la educación 2). La gran mayoría vive cerca (los estudiantes), o sea igual hay excepciones, pero la mayoría es de acá (Asistente de la educación 3).	pedacitos para acá (Asistente de la educación 1). Nos cuentan todo, nosotras somos como sus psicólogas, sus terapeutas, nosotras hacemos todo ese trabajo y los niños llegan "hola tía, las quiero tanto". Tienen más confianza con nosotras que con sus propios padres (Asistente de la educación 2). Ellos (los estudiantes) se saben sus derechos más que sus deberes. Ellos saben todos sus derechos, ellos juegan mucho con el tema de los derechos (Asistente de la educación 2). Cuando tú mandas a un niño para la casa y ahí recién aparece el apoderado (Asistente de la Educación 2). El trabajo que nosotros hacemos es de piel, nosotras aparte de hacer el trabajo con los niños nosotras hacemos un trabajo directamente con las familias, con la gente que está directamente alrededor de los chiquillos, si se necesita algo nosotros vamos a su casa (…) Hay de todo, no se puede generalizar, la media es un poco más compleja pero la mayoría de acá llevamos hartos años, entonces los conocemos, nos tratan con cariño, entonces	Usamos la informalidad, una conversación más coloquial o más cercana, o sea, necesariamente se tiene que trabajar más con el apego, dialogar (…) obviamente hay situaciones que necesitan su mano más recta pero aquí más que todo se trabaja con afecto. Se consiguen más cosas que con la represión (Asistente de la educación 1). Hay niños acá con inclusión, de hecho, hay dos niños que están con silla de ruedas y les sirve, o sea, ha funcionado súper bien, se han adaptado súper bien (Asistente de la educación 1).	de exigir y todo, pero con la nueva política de uno o dos años atrás (ley de inclusión) es difícil poder mantenerla y poderla hacerla cumplir (Asistente de la educación 1). El tema de la inclusión lo encuentro súper bueno en un 80% pero es complicado aplicar ciertas sanciones, el tema del uniforme, el tema de los atrasos, porque si llega atrasado el niño no se puede mandar para la casa, entonces igual nos genera un conflicto por el hecho de que lleguen más tarde interrumpen la clase de los niños que sí llegan antes (Asistente de la educación 1). Estamos llenos de programas y lamentablemente ni siquiera sabemos de qué se tratan, porque se ven directamente con la orientadora, entonces es la orientadora la que maneja eso directamente (…) a veces los mismos chicos nos cuentan, pero más que eso no sabemos (Asistente de la educación 2). Se implementan varias cosas que vienen del Ministerio de Educación, que uno tiene que llevar a cabo dentro del establecimiento, y a parte están las reglas que son institucionales que hay que llevarlas a cabo, pero no se puede por el hecho de que también hay reglas que te dicen que no puedes hacerlo (Asistente de la educación 2). Después de la ley de integración (inclusión) se supone que ningún niño se puede devolver a la casa, entonces eso es lo primero que saben y se

		no nos cuesta más allá. Es un trabajo de años. Muchos vienen de la básica. (Asistente de la educación 3). Hay muchos niños que sí tienen uniforme, porque lo tienen, simplemente no quieren venir con su uniforme porque ven el tema del buzo (Asistente de la educación 3). A veces, nosotros nos vamos y hay niños que siguen acá en el colegio, y sabiendo los papás porque son papás antiguos, entonces se desligan totalmente y ahí nosotros acudimos (Asistente de la educación 3). Lo difícil, más que nada, es lidiar con los apoderados, porque el apoderado va a querer hablar directamente con el profesor, entonces uno tiene que ser el filtro en la puerta y decir “sabe que el profesor está en clases, no puede dejar a cuarenta y cinco alumnos solos por venir a hablar con usted”, entonces se tiene que buscar la mejor forma de hablar con el apoderado, pero obviamente es más fácil molestarse y ofuscarse (Asistente de la educación 3). Hay de todo, como en todos lados, hay niños sumamente aplicados, que son		aprovechan de eso (Asistente de la educación 2). Lo de la ley me complica porque no se puede regir con un horario establecido, a pesar de que la gran mayoría lo cumple, o sea los de básica son muy responsables, pero después obviamente empieza el relajo. Está en el reglamento, pero está la ley sobre el reglamento, como te digo ellos se saben antes los derechos que los deberes (Asistente de la educación 3).

		responsables, obviamente no todos tienen un buen día, pero son bien perseverantes, pero hay personas que no quieren (Asistente de la educación 3).		

Discursos Liceo Bicentenario de Cerro Navia

CATEGORÍAS SUJETOS	**Sujeto individual y grupal**	**Relación entre sujetos**	**Relación con las políticas educativas institucionales y comunales**	**Relación con las políticas públicas en educación**
Directivos LB **3 participantes** **3 entrevistas**	Yo diría que los meses últimos y los meses primeros son los más difíciles en el sentido que es mayor la demanda, durante el año en el fondo uno va velando, va viendo, que las cosas fluyan lo más normal (Directivo 1). A mí me gusta mucho delegar, si viene alguien siempre buscan al director, no sé por qué (…) en el mundo particular subvencionado, no era así. Esa es la diferencia (…) Siempre yo trato y evito de llevarme los honores cuando yo no he estado con los alumnos en la sala, tienen que ser los profesores, los inspectores o los auxiliares que son muy respetados, los que tienen contacto día a día con ellos (Directivo 1). Esta es una experiencia que se tuvo que hacer así, contra el tiempo. Yo llegue en enero	Todos aquí son importantes, desde la auxiliar al director (…) Yo tengo un proceso que entrevisto a todos los funcionarios, la entrevista principalmente tiene dos aspectos: el primero, es la parte afectiva, emocional (…) y lo segundo, es lo que yo espero de ellos o lo que se pretende y cómo poder comenzar el año (Directivo 1). El aporte que nosotros hacemos a la comunidad, a la comuna especialmente, acá adentro no lo ven. Los profesores no ven lo significativo que estamos haciendo (Directivo 1). Lo que yo pretendo es que haya convivencia, un clima sano, un clima en donde el alumno, el profesor, los asistentes estén gratos, que tengan deseos de venir a trabajar, que no sea para ellos	Acoger a todas las personas, yo siempre he dicho aquí “puertas abiertas” con toda institución que nos venga a ayudar y la idea es que la gente se sienta grata (Directivo 1). El sello principalmente es el clima, la convivencia, el respeto, la solidaridad y la honestidad (Directivo 1). Nuestras actividades principales son el día del alumno, muy importante, el día del profesor, el día del libro. Nosotros por ejemplo no tenemos aniversario, no tengo el día de la abuelita, de la mamá, en octavo no hay licenciatura (…) Cuando nosotros presentamos el proyecto damos a conocer hacia dónde vamos, que es la PSU, que este no es un liceo entretenido (Directivo 1). Cuando yo llegué aquí, mi gran impacto fue que los directores se creen poco menos que "dueños de fundo" (Directivo 1). En los sistemas municipales es difícil cuando tienes profesores titulares, son inamovibles, aquí no	Todo lo que yo hago está muy relacionado con las políticas educacionales (Directivo 1). El liceo funciona en base a las demandas que tenemos, pero a la vez también las adaptamos a nuestra realidad. No es como que dijéramos “llegó la ley de inclusión y la bajo”, no (Directivo 1). Creo que cumplimos, no en un 100% pero cumplimos, y las políticas las respetamos (Directivo 1). Nosotros partimos seleccionando, venían los mejores, al estilo que “en los liceos bicentenarios están los mejores”, entonces, vino la ley de inclusión y tuvimos que abrir las puertas (…) Yo creo que cada día se va a ir como desgastando más, y se va a ir corriendo más la voz de la igualdad, de la inclusión, de que las puertas tienen que estar abiertas (Directivo 2). Yo creo que la administración va a seguir siendo de la municipalidad, se va a generar simplemente un cambio de nombre. Esa es una mirada sumamente pesimista, pero esa es mi percepción (Directivo 2).

	y en marzo funcionaba el liceo. No había nadie, había que contratar (Directivo 1). Yo me sentí muy comprometido con el proyecto desde el principio, y hasta el momento no he perdido ese compromiso y esa motivación (Directivo 1). La primera palabra que yo impuse viniendo de un mundo católico, fue hablar de comunidad, y ahora es muy normal que todo el mundo hable de la comunidad (…) El factor comunidad para nosotros es sumamente importante (…) el concepto de comunidad es clave y centrado en las personas (Directivo 1). Lo que aquí faltan son los recursos (…) El material muchas veces lo conseguimos o lo compramos, pero la respuesta hay que darla no podemos decir es que no tenemos (Directivo 1). Creo mucho en el proyecto, me traje a mis hijos (Directivo 2). Este es uno de los barrios más peligrosos de Cerro Navia y tener alumnos con esta tranquilidad, respetuosos, comprometidos, que se pueda hacer clases, es	una carga pesada y que no hallen las horas de irse. Eso es importante (Directivo 1). El principal rol que los apoderados cumplen es confiar en nosotros (...) no se preocupan tanto de la educación, es la seguridad (Directivo 1). Hay que ser auténtico, no puedes llegar a hacerte el lindo con los apoderados, se dan cuenta altiro (Directivo 1). Yo les pido a ellos (a los apoderados) cuestiones mínimas, lo primero es que tienen que venir a inscribirlos, lo segundo es que yo hago una jornada donde les presento el Proyecto Educativo, les hablo del Liceo, después vienen a una entrevista personal, el alumno y el apoderado, después vienen a matricularlos y después de eso vienen (los estudiantes) a una semana de inducción (Directivo 1). Los valores que tienen los alumnos, el compromiso que tiene la comunidad en general, yo siempre lo estoy resaltando (…) El alumno acá en el liceo nos responde, nos respeta y nos quieren, no a algunos, sino que en general, así que eso facilita	hay ningún titular, son todos a contrata, entonces yo puedo decirles "oye, si tú no lo estás haciendo bien, el próximo año no puedes seguir aquí", pero con los titulares no se puede (…) Si yo pongo a disposición a un profesor y la corporación me dice "no, es que no tengo donde ponerlo", él vuelve al Colegio, le pasan la cuenta al director. Así funciona mucho este sistema (Directivo 1). El liceo nos permite focalizarnos en otras áreas, no hay problemas de disciplina acá. (…) Aquí se genera lo que es la comunidad educativa (Directivo 1). Mañana puede llegar otro caballero y diga “yo soy el nuevo director de acá” y el profesor llegue y no tenga idea, no es raro. Ya pasó algo similar el año pasado (Directivo 1). Las escuelas viven mucho del jean day, cada dos semanas hacemos un jean day (Directivo 2). Tengo la esperanza con la desmunicipalización, con todo lo que se ha hablado hay una esperanza, espero no quedarme solamente con la esperanza, espero que realmente haya cambios (Directivo 2).	No se sabe hasta cuándo estamos acá, hoy día no se sabe nada, estamos en la nebulosa (Directivo 3).

	un cambio muy significativo en la comuna (Directivo 2).	mucho el ambiente (Directivo 1). Ahora que vamos a estar en las barrancas, los voy a mandar (a los profesores) a que vayan a otros colegios y conozcan otras realidades (Directivo 1). Hay alumnos que no vienen con muchas ganas y son medios desordenaditos, desentonan altiro, inmediatamente, y se van, no los echamos, pero sí claramente destiñen acá, se nota (Directivo 1). Hay profesores que son bien cerraditos “es que nosotros no preparamos para el SIMCE”. No preparamos para el SIMCE, pero el SIMCE nos está pidiendo que cumplamos con lo mínimo (Directivo 2). Hay una parte muy satisfactoria, tiene que ver con involucrar a los alumnos porque cuando yo hago una cosa le pido ayuda a los chiquillos, entonces ellos cuidan sus cosas porque las reparan, porque les cuesta (Directivo 2). Yo he ido repitiendo cosas que han tenido buenos resultados (…) yo siento que no hago nada extraordinario, es simplemente el buen trato (…) Yo creo que en función		

		de los afectos a nosotros nos funcionan las cosas, creo que por ahí va todo (Directivo 2).		
Profesores LB **6 participantes** **3 entrevistas**	Yo noto que pedagógicamente anduve bien este año, en la preparación de material (…) Hay cosas que yo nunca las enseñé, porque tal vez en los lugares cuando yo era profe el nivel no era tan bueno como el de acá (Profesor 1). Uno se entretiene trabajando con ellos (con los estudiantes). Está comprobado que si les pagas más plata a los profes no necesariamente va a mejorar la calidad de la educación. Pero yo creo que ese cambio depende del profesor, depende de las características del profesor, de su compromiso, realmente su vocación (Profesor 1). Los beneficios de un municipalizado, con todas sus normativas, sus reglamentos, sus estatutos, el encasillamiento de los profesores, estoy muy bien en el aspecto económico y espero y mantenerme (Profesor 1). Profesor jefe no, no porque tiene un tema más, hay que trabajar más con los papás, con los niños, y la verdad es que yo ya tengo 30 años y la	El Director le ha dado mucha importancia a la parte de la convivencia, él le ha dado mucha importancia a eso (Profesor 1). No hay problema entre los colegas, son súper solidarios entre los colegas (Profesor 1). En general, no hay grandes problemas con los estudiantes. Hay problemas de flojera, pero no hay problemas de violencia. Los cabros son muy respetuosos (…) Hay niños extremadamente talentosos, es un agrado trabajar con ellos, es súper entretenido (…) Son una sola comunidad sin discriminación de ningún tipo (Profesor 1) Yo comparativamente con los otros establecimientos en que he estado, acá el ambiente laboral es muy bueno. Yo creo también, porque son personas ajenas a la comuna, son gente que fueron escogidos por el director y también es gente muy joven (Profesor 2). No como el profesor nuevo que tiene que estar siempre haciendo algo para que por lo menos lo vean, uno sabe lo	Es que acá, yo creo que todo el mundo se las arregla, como todas las escuelas de Cerro Navia. Todas las escuelas de Cerro Navia funcionan sin recursos (...) Al final, todo se soluciona en base a una muy buena voluntad y han funcionado así por años las escuelas acá (Profesor 1). Hay una sobrepoblación acá en Cerro Navia, es más, las plantas directivas son sumamente caras acá. Esta comuna, pese a toda la carencia de plata, les paga más a los directivos que en otras escuelas que tienen más recursos (Profesor 1). Nunca como comuna hemos tenido una jefatura técnica que le de algún lineamiento a las escuelas, cómo medir, qué está haciendo cada escuela, no hay, cada escuela hace lo mejor que puede por sus propios medios (Profesor 1). Se administra la miseria. (...) Hay libertad de innovar, la piedra de tope siempre va a ser los recursos, yo hago historia, cuando hago mis clases traigo mis libros (Profesor 2). Acá el *jean day* es una institución oficial. El *jeans day* habitualmente se utiliza para aseo, para comprar útiles de aseo, de limpieza, desinfección, etcétera (Profesor 2). Ahora las platas van a llegar a un sistema central, nosotros vamos a estar igual que ellos (Pudahuel). Ellos no tienen problemas de	Si tú tienes un porcentaje sobre el 60% (IVE) te entregan los recursos, bueno, que acá no lleguen es otro cuento, pero por ley no puedes ni cobrar ni pedirles material a los niños. Ahí también vale el concepto de política pública, si se aplica o no se aplica (Profesor 1). Este proyecto se fue a la chuña por la ley de inclusión, ya no están fortalecidos solamente algunos niños con mayores talentos o mayores habilidades. La ley de inclusión dice que todos los alumnos deben ser recibidos, no hay ninguna forma de selección, por lo tanto, hay niños acá con problemas de aprendizajes serios, pero como este colegio era bicentenario no tiene PIE, por lo tanto, ese niño que está ahí es una piedra en el zapato para todos los profes (Profesor 1). Por eso la ley de inclusión, yo creo que a ninguno de los colegios se les ha capacitado técnicamente como para poder recibirlos (estudiantes con NEE), incluso a los niños con otros idiomas, ¿cómo poder solucionar esa parte? (Profesor 1). La calidad de la educación va a estar dirigida centralmente (con la NEP), en que todos van a ser medidos con la misma vara. En esa parte me gusta (Profesor 2). Yo creo que los profesores no la entendieron mucho (sobre la carrera docente), pero yo pienso que los profes acá podrían sacarle más partido a esa

	verdad es que uno quiere hacer su actividad y nada más, no quiere quedarse más de la hora (Profesor 1). Acá hay una diversidad de profesores en cuanto a lo que son los profesores jóvenes, sin familia, profesores de 30 años, y somos como dos o tres profesores que ya tienen su trayectoria, hay de todo (Profesor 1). Ha sido exigente para uno (hacer clases en este liceo) (Profesor 2). Esperé veinte años para ser considerado, ¿dónde tenía que ser?, en lo que es municipalizado. Ahí te reconocen todo, los años, y de aquí para siempre (Profesor 3). Los profes acá estamos bien conscientes de que hay que estar evaluándose permanentemente, para que puedan ascender de tramo, puedan seguir perfeccionándose porque es la única forma de poder mejorar o sino mantenerte ahí no más. Ellos perciben bien el tema, pero sí la enorme carencia que yo percibo, es el tema de la estabilidad, el profesor es desvinculado, el profesor es despedido, es parte del juego, esas son las cartas que se	que tiene que hacer y lo que le corresponde hacer (Profesor 2). Les puedo dar una tarea como complementaria (a los estudiantes) para que puedan aún más, pero el tema es que ellos a veces no tienen computador, su mundo es otro, que los mandan a cuidar, los mandan a trabajar, a cuidar la guagua, que esto, que lo otro, por eso la idea es aprovecharlos acá. Esa es la política nuestra, sacarles el provecho acá (Profesor 2). Hay poco respaldo, los papás de repente no va a la par con el profe (Profesor 3). Son bien amigos todos en realidad, además que es chiquitito, todos se conocen, es bien familiar, somos poquititos (Profesor 3).	recursos, porque ellos vieron la parte futura y lo vieron hace mucho tiempo, Jhony Carrasco (alcalde de Pudahuel) fue valiente en el sentido de cerrar la escuela e incluso derivar los niños a otra, porque realmente era deficitaria, les estaba generando un hoyo económico, dos o tres escuelas cerradas. En cambio, acá tuvo mala suerte el “tío Luis” (Ex alcalde de Cerro Navia) porque cerró la escuela y le llegaron las penas del infierno (Profesor 3). Estamos justos porque la capacidad del liceo son 320, creo, y estamos justos, de hecho, estamos un poquito pasado (Profesor 4). El liceo era mucho más academicista, ahora ha ido mutando un poco más el tema, por los mismos requerimientos que se van dando, yo creo que es mejor que sea así más completo, más inclusivo (Profesor 6).	parte, o sea, de preparase porque de esa forma sus ingresos van a mejorar sustancialmente (Profesor 3). Provechoso (sobre el proceso de desmunicipalización), porque tengo más posibilidades de moverme en las tres comunas como profesor de matemática, puedo tener un par de horas acá, y tratar de hacer las 44 horas, para tener por lo menos una base económica bien sólida, un trabajo estable durante todo un período (Profesor 3). Este traspaso nos va a servir para darnos cuenta de que nuestra realidad de país pueda servir como para poder efectivamente encontrar el mecanismo, la estrategia para que estos jóvenes puedan impulsarse en forma natural (Profesor 4). Yo llegué este año y dije que quería hacerlo, porque sé que es plata extra (sobre la evaluación docente) (Profesor 5). Se tienen que estar evaluando para poder ascender (los profesores) y poder tener mejores expectativas de plata. Si para allá vamos, mira, yo bien pagado, yo puedo preparar algo, yo este año estaba bien motivado (Profesor 5).

	juegan. Sabemos que todos los fines de año este tema (Profesor 3).			
Estudiantes LB **23 participantes** **2 entrevistas**	Sería complicado no tener los buses, porque mi familia busca seguridad, perfectamente yo me podría cambiar a otro liceo que me quede mucho más cerca (…) Uno se puede venir caminando, pero es peligroso en la mañana, sobre todo este sector, y los papás, si te van a buscar en bus es como más seguro llegar (Estudiante 1). Yo vengo de un liceo emblemático y estábamos en toma y busqué otra alternativa y llegué (Estudiante 1). Pero si uno mira los cuartos que han salido, en la primera generación hay bastantes estudiando en la universidad. La gran mayoría de ese curso está estudiando en la universidad, la otra está en un técnico. La gran mayoría entró a la universidad, a pesar de todos los problemas. También, la segunda generación, esa guatearon un poco, pero igual harta gente, ya que en un liceo en general no sale tanta gente a la universidad, pero aquí eso sí se ve claro (Estudiante 1). Yo estaba feliz porque nos íbamos a cambiar para allá,	Lo que más me gusta de aquí es el ambiente, la relación de profesor y alumno, es cercana, por ejemplo, el director se acerca a nosotros, nos conversa, tira la talla. Siento que esa cercanía no se da en todos los colegios, es difícil de conseguir (Estudiante 1). En el tema de los estudios también ha bajado la calidad, ahora los profesores pierden el respeto por los alumnos, básicamente porque tienen más poder sobre nosotros, entonces prácticamente hacen lo que quieren, nos pasan a llevar con las pruebas, también faltan cuando se les da la gana (Estudiante 1). Creo que el liceo es súper bueno porque los profesores sí se preocupan por nosotros, aunque igual aquí hay más regalías de las que había en el otro (Estudiante 2). Las licencias las toman por semestres enteros (los profesores) y nosotros no podemos decir nada porque tampoco nos pueden mandar un reemplazo, las veces que lo pedimos tampoco los mandan, en cambio antes nos	Ha cambiado mucho, en lo estricto, ha disminuido demasiado, antes era como más importante la exigencia, las notas. Antes habían pruebas bicentenario, ahora ya no existen, en general todo, como el ambiente, los alumnos, las salas, tan sólo decir que antes nos obligaban a amarrarnos el pelo (Estudiante 1). Es hacer un consenso para tratarnos a todos dentro del liceo (…) llegar a ese consenso no necesariamente porque un profesor me caiga bien sino porque es así, como la política que hay aquí dentro del liceo (Estudiante 1). Nos da los parámetros de lo que hacemos. Todo depende de eso (Estudiante 1). Yo creo que depende de los recursos y de la ubicación, pero eso ya es un tema de corporación, que del liceo. Externo al liceo, que afecta igual (Estudiante 2). Si todos los días tomo el bus a las 7:30 y llego a las 8, y por a, b, c motivos el bus se atrasó y llego al liceo a las 8:30, ¿de quién es la culpa?, a veces llegan tardes los buses y te forman aquí, ¿por qué te forman si tú no llegaste tarde? (Estudiante 2). Hay alumnos que los han asaltado ahí en la esquina, saliendo (Estudiante 3).	Las políticas son las normas, las reglas en que se lleva a cabo la educación dentro del liceo, cómo se lleva a cabo la reforma interna y la externa (Estudiante 1). No lo van a trasladar por el tema de la desmunicipalización, que estaban más enfocados en eso que cambiarnos de colegio (Estudiante 1). Se genera como una entidad aparte de la municipalidad, que administra los colegios, que no la administra la municipalidad, sino que por ejemplo hacen un grupo de colegios, y entre ellos mismos hacen, por decir, un comité (Estudiante 2). Los temas para enseñar que también los elige el gobierno prácticamente, todos los años se enseña lo mismo (Estudiante 2). Somos parte del todo porque sin nosotros no hay una política educacional, sino, no sería una política educacional (Estudiante 2). Muchos, mal interpretan la ley de inclusión o no se terminan leyendo todas las leyes que están dentro de la misma (Estudiante 3). El proyecto bicentenario se creó para mejorar la educación pública. Destacar dentro de la comuna, sacar los mejores alumnos (Estudiante 3). Los pases escolares igual nos afectan porque uno no siempre tiene el dinero para pagar un pasaje adulto (Estudiante 4).

	porque iban a trasladar el liceo, y me quedaba cerca de la casa. Y allá no es malo el lugar, bueno, comparado con esto, pero dijeron que no (Estudiante 2). A mí me lo recomendaron y después mi mamá escuchó el nombre y dijo “ah, es de Sebastián Piñera” (Estudiante 2). No hay como mucho interés como en ese sentido (dar la PSU y seguir estudios superiores), muy pocos se salvan, pero no hay como interés en ninguno de los dos. Venían al liceo porque los papás los mandaban no más, y después ellos salían a trabajar (Estudiante 2). He estado interesada con las tomas, los movimientos y todos esos temas porque yo vengo de un liceo emblemático, del 1. Allá era un tema súper normal, acá es un tema que no se toca (Estudiante 3). Si yo fuera del centro alumnos sí informaría, aunque no lo tomen en cuenta, pero trataría de dar la información (…) pero también creo que debe ser porque somos un liceo de una comuna que no está en el centro, creo que de cierta	ponían (…) por ejemplo, cuando yo entré a primero medio, nos mandaban a los niños de cuarto para enseñarnos en clases, y ahora ni siquiera eso (Estudiante 3). En este liceo no se acepta a cualquiera, o sea antes hacían como un colador, hacían pruebas, miraban las notas, lo que alcanzaba a rendir y ahí veían si entraba al colegio, pero eso ya se perdió (…) Eso es malo porque echa a perder el liceo, echa a perder la calidad, el estudio. Por ejemplo, antes no se veían peleas, ahora se ven peleas, o bajar las notas, por lo mismo (Estudiante 4).	Los buses obviamente nos afectan porque si no estuvieran los buses me costaría más llegar, me tendría que levantar aún más temprano (Estudiante 3).	Yo creo que la educación que se enseña dentro del establecimiento, porque a pesar de que el gobierno ponga sus leyes, el colegio en sí también pone sus leyes, porque no todos tienen las mismas doctrinas (Estudiante 4).

	forma, aunque no quiera, tiene que ver (Estudiante 3).			
Apoderados LB **1 participante** **1 entrevista**	Estoy como bien involucrada con el tema de los chicos acá en el liceo (…) Eso para mí es una parte súper importante en la educación, los valores que les están enseñando a los chicos (Apoderado 1). Uno de los valores es que están en una población, yo vivo dentro de una población, aquí los incentivan a que ellos tienen que estudiar harto y tienen que ser como superiores, no quedarse aquí, ser alguien más en la vida (…) Trabajan en una población catalogada como peligrosa, porque estamos entre la Colo Colo que es 5 de febrero y la Sara Gajardo que es de la esquina para allá, y han salido varios niños que han logrado ir a la universidad, están trabajando acá. Son como seis alumnos que están trabajando acá, que están también en la universidad y vienen a hacer reforzamientos (Apoderado 1). Yo matriculé a mi hijo por lo cercano, solo por eso y mi idea era cambiarlo al segundo año. Terminaba primero y chao, no había escuchado qué era un bicentenario, cómo eran los	Las actividades acá se hacen en conjunto al centro de alumnos, trabajamos nosotras (directiva del centro de padres) (Apoderado 1). Ellos no discriminan, pero cuando viene un niño así con el *"oe"*, no, acá es *"oye"*, le corrigen. Yo estoy bien contenta con este liceo (Apoderado 1). Él me dijo (su hijo) "mamá, los profesores son tan de piel, si uno no entiende la materia te la explican, te la vuelven a explicar". "Se dan el tiempo, por último, en las horas de recreo y me ayudan" (Apoderado 1). Acá siempre están las puertas abiertas para los apoderados. Si necesitan venir a hablar con el inspector, el director nos dice "estoy ocupado" pero deja de hacer lo que está haciendo y se da el tiempo para atender a los apoderados (…) Yo creo que acá son así porque el director, la cabecilla, es muy humanitario él y eso se refleja en los chicos (Apoderado 1). En el patio se juntan todos. Yo creo que les enseñan a ser más humanitarios, a ser más solidarios, la unión entre	En este liceo, los chicos salen súper preparados, los profesores tienen mucha dedicación con los chicos. Los preparan para que entren a la universidad súper bien (…) Lo bueno es que no hay peleas, agresividad o *bullying*, aquí no (Apoderado 1). Acá con el director, los profesores, nos juntamos el último viernes en el consejo, qué es lo que vamos a trabajar, cómo nos resultó esto. Les contamos a los profesores y a veces nos enteramos de cosas (…) damos ideas, somos bien acogidas (Apoderado 1). Yo creo que a ellos les han inculcado mucho eso de que en los consejos de alumnos si hay cosas que no están de acuerdo, ellos hacen un debate, lo hacen con todos los niños y niñas en el patio, y se respetan las opiniones (Apoderado 1). La educación acá, en este liceo es buena. Yo diría que los chicos salen con otra mentalidad de acá, sí igual a veces hay profesores que tiraron licencias, pero ellos (los directivos) siempre están "preocúpate del tercero, que del cuarto", "cubre tú esas horas mientras que nos llega un reemplazante" (Apoderado 1). Una niña que es lesbiana, no la van a discriminar, pero hay reglas dentro del liceo que no pueden andar de la mano o besuqueándose por los	Con el tema del movámonos, nosotros no teníamos idea, el director nos fue orientando como era eso. Nos decía que nos tiene que llegar una cierta cantidad de dinero y que eso no lo manejamos nosotros (…) ahora en diciembre empezaron a llegar unas cosas del movámonos del año pasado, se demoró un año (Apoderado 1). Poco es lo que sé de políticas (Apoderado 1). Nosotras como centro de padres en marzo recién vamos a saber cómo es el uniforme, nosotros que estuvimos en matrícula, pero siempre va a ser bicentenario, pero va a ser de las barrancas. El director nos dice que ellos igual entran como a una tómbola, si siguen como director acá o no siguen como director acá, y ahora que se pasa a ser las barrancas el tema del dinero no va a ser tan complejo como ahora, que el cloro para limpiar los baños, que el trapero (Apoderado 1).

	profesores acá, no sabía, no tenía información (Apoderado 1).	compañeros, el respecto que deben tenerse entre niño y niña, y entre ellos (…) Los chicos nunca andan en horas de clases en el patio, porque el profesor lo echó para afuera o alguien en la oficina, no (Apoderado 1). Cuando se iban a tirar a paro, el liceo no se tiró porque ellos (los estudiantes) hicieron ese debate y fue una decisión de los alumnos, "no, es que vamos a perder las clases", "no, porque nosotros sabemos", "no, y para qué nos vamos a tomar el liceo, para destruirlo", entonces optaron que no (Apoderado 1). Este colegio es chico, el patio es chico y todos se conocen, aparte si alguien está peleando, está todo visual (Apoderado 1).	rincones y ellos lo aceptaron (Apoderado 1).	
Profesionales de apoyo LB **1 participante** **1 entrevista**	Nosotros pertenecemos a un sindicato algunos acá, la mayoría, estamos todos sindicalizados, entonces nos tocó un paseo (…) Yo pertenezco a un sindicato, hay como cuatro o cinco sindicatos, nosotros estamos en el de profesionales, igual hay asistentes, pero más profesionales (Profesional de apoyo 1). Yo igual tuve mucha pega, yo creo que hasta dos	Todo tiene una razón de ser, es que hacer clases me permitió validarme mucho más con los profesores, que eran enemigos en su momento porque ellos con su postura y nosotros los sicólogos con otra visión del mundo, que a ellos no les interesa saber. Entonces, me abrió la oportunidad con ellos, fui un par (Profesional de apoyo 1).	Nosotros generalmente trabajamos con contingencia, con un montón de cosas (Profesional de apoyo 1). Siempre he tenido la libertad para hacer todas esas modificaciones (curriculares) (Profesional de apoyo 1). El tema de convivencia escolar es lo que más me complica a mí laboralmente, porque está el inspector general y se produce ese choque "no te puedes meter en mi terreno" (…) A nosotros nos pidieron, nosotros debemos lograr	Hay que tener protocolos por todo, hasta para salir a un paseo. Yo hago protocolos, tengo todos mis protocolos al día, y en eso vamos a reuniones, y nos van dando las directrices (Profesional de apoyo 1). Ahora, no descubrí la pólvora en esta cuestión, porque todos tenemos los mismos protocolos porque son las mismas leyes, entonces no cambian. Uno le puede colocar un sello, pero es lo mismo (Profesional de apoyo 1). A la larga lo que se quiere hacer es tener encargados de convivencia escolar, no

	semanas atrás, en exceso, como son hartas funciones entonces estaba bien colapsada, entonces fue como sacar el pie del acelerador y quedar en nada, y eso no me gusta, porque se pasa el día mucho más lento. Antes se me pasaba el día volando, además me faltaban horas ¡por dios, que no tocaran ya!, todavía me quedaba pega por terminar, entonces al final me llevaba todo y terminaba en mi casa, descansaba un rato y ya estaba montando en el living mi computador, todo y me ponía a trabajar igual (Profesional de apoyo 1). Me gusta hacerlo, yo creo que soy muy apasionada con lo que hago, y no me mido en que a veces no puedo hacerlo todo, no me mido, pero igual yo me hago mis tiempos, siento que es un aporte, sobre todo en este contexto (Profesional de apoyo 1). Siempre he trabajo en este tipo de contextos, no me interesa trabajar en un contexto privado, no. Me gusta esto en donde es necesario el aporte de uno (…) Mucho de lo que se hace tiene que ver con el amigo, de conseguirse muchas cosas, entonces eso tiene que ver	También me significó mayor relación con los alumnos, tener a los alumnos de tercero y cuarto trabajando con ellos me significó mucho, y me fui haciendo más conocida con los alumnos (Profesional de apoyo 1). Uno tiene que aprender cuando está en una posición (de autoridad), a los profes les pasa conmigo, que si bien no soy parte del equipo directivo -por contrato sí lo soy, pero ellos siempre han sido tres- los profesores saben que hay una cierta autoridad por sobre ellos, que yo no ejerzo porque a mí no me interesa (Profesional de apoyo 1). Yo creo que debiesen estar (inspectores generales). Para muchos directores son súper importantes, pero tiene que tener claridad respecto de lo que está haciendo porque hay todo un reglamento interno que no te puedes salir, tienes que tener claro las sanciones, qué es lo que puedes hacer (Profesional de apoyo 1). A los profesores hay cosas que realmente no les interesan, que no las van a pescar, entonces cuando vienen a alegar les digo “oye, sí, sí está”, “está hecho, podrías haberme preguntado	establecer acuerdos con los alumnos, con los papás, con la comunidad, mediar un poco la situación, no una cosa punitiva, esa no es nuestra pega, ¿pero, ahí cómo lo hacemos? (…) Lo hemos reclamado, y se han dado las instrucciones a nivel comunal y nadie ha hecho caso, porque los cargos de inspectoría han estado desde hace muchos años, entonces ha sido la pelea. Yo no he peleado acá, simplemente me he mantenido al margen (Profesional de apoyo 1). Eso tiene que ver con el PEI, en el PEI hay que hacer las modificaciones y darle un lugar a la convivencia escolar, esas modificaciones no las han hecho, yo tengo claro que nosotros tenemos que hacer un nuevo PEI porque hay que actualizarse (Profesional de apoyo 1). Es que la bajada de la información no es potente, yo creo que hay un desconocimiento por no querer involucrarse también, y un desconocimiento porque los lineamientos comunales no son claros, con respecto a la convivencia escolar (…) No hay directrices claras, solamente a nivel de cumplimiento con el ministerio, cumplimos con lo que el ministerio nos exige, que es a nivel de protocolo (Profesional de apoyo 1). Mis focos son drogas, todo lo que es sexualidad y todo lo que tiene que ver con emociones y adolescencia.	inspectores generales, porque con lo punitivo se les pasa la mano, yo siento que a veces las suspensiones no cumplen ninguna función, aquí con las suspensiones están felices en su casa, tres días sin venir al colegio y muchos la buscan, ¿hasta qué punto lo punitivo tiene asidero, sirve, funciona? (…) Hoy día, con la nueva educación pública, tanto los orientadores como los encargados de convivencia son parte de los equipos directivos de las escuelas, nosotros (acá) tenemos otro rol y eso ha costado, ha costado mucho (Profesional de apoyo 1). En marzo estamos en una nueva educación pública, qué se sabe de la nueva educación púbica, cómo funcionan las otras comunas, porque es una cuestión territorial. Es un territorio, por eso te digo que es complejo, pero creo que va a ser uno de mis desafíos (Profesional de apoyo 1). Tienes que saber las cosas al revés y al derecho, no te puedes equivocar, hoy día los reclamos a la superintendencia (...) los apoderados vienen acá con la patudez de venir a reclamarte por todo lo que tú haces. Ahora, un gran porcentaje de esos reclamos, no terminan en nada porque no tienen ningún asidero, ninguna prueba (Profesional de apoyo 1). La bajada de la información con esta nueva educación pública, tú comprenderás que, si las otras dos comunas llevan dos años trabajando, nosotros tenemos medio semestre de trabajo, por lo tanto, vamos en

	con creer en el proyecto, si yo no creyera, yo no me la juego, yo creo en los chiquillos, yo veo que a los chiquillos les interesa, quedan en la universidad. Yo creo que para mí eso es lo que más me enorgullece (Profesional de apoyo 1). Cuando hice la primera prueba de selección múltiple fue así como ¡Oh dios mío!, me costó demasiado, pedí ayuda sí, en esa parte yo soy súper humilde "oye yo no sé cómo se hace", igual busqué material, me estudié el plan y programa, todo lo que dicen las bases curriculares, empecé a meterme en lo que significaba esto, estuve haciendo unos cursos también (Profesional de apoyo 1). Para mí es súper importante hacer clases, porque creo que me validé en términos casi como profesionales que, aunque no lo necesitaba, pero ante esta comunidad (Profesional de apoyo 1). Es harto lo que hago, pero me siento contenta porque siento que he aprendido, tengo más experiencia, tengo una visión distinta respecto a la educación. No esa postura del sicólogo que "viene a ver solamente los problemas de	antes de alegar" (Profesional de apoyo 1). Cambiar la mentalidad de que pueden estar en un científico humanista y que la oportunidad de ellos (los estudiantes) no es un técnico, sino que es más allá (Profesional de apoyo 1). Los estudiantes son muy evaluadores y muy castigadores. Si tú hablas con los chiquillos, sobre todo con los que llevan más tiempo, te van a decir "este liceo ha cambiado mucho, entra mucha gente que hoy día no nos ayuda", ellos mismos te van dando eso y uno los queda mirando y les dice "pero nosotros tenemos que recibir todo, no podemos discriminar" (…) No hay que discriminar a las personas, pero las notas…los estudiantes se dieron cuenta cómo bajó mucho este año, mucho el rendimiento, por lo mismo, llegaron estudiantes con un perfil que "no dan", y nosotros en el camino igual tratamos de ir formándolos (…) Hay gente que tiene problemas de rendimiento, necesitan del proyecto de integración, yo les digo "no les puedo prohibir el ingreso, pero el tiempo me da la razón", este año, la gran	Esos son los tres pisos que te pide el ministerio y hago diferentes trabajos con la comuna, con toda la red comunal, ahí aparecen todos los amigos, los colegas y nos apoyamos, yo siento que en realidad con los programas nos apoyamos mutuamente (Profesional de apoyo 1). Uno hace todo para cumplir, pero falta la bajada de la información (…) la comuna no le ha dado la importancia y la relevancia que tiene convivencia escolar y de ahí deberíamos partir trabajando (Profesional de apoyo 1). Yo soy muy defensora de este proyecto bicentenario, yo creo en ello, conozco mucha gente de otros bicentenarios y todos tenemos un poco esta postura, porque en el fondo nosotros estamos apostando a lograr algo que tiene que ver con un cambio en la mentalidad de los chiquillos, que no existía en la comuna (Profesional de apoyo 1). Nunca fue considerado el bicentenario con proyecto PIE, yo les digo a los apoderados que no tiene PIE, (e) igual los dejan y lo necesitan. Hay mucha gente que no lo dice y nos enteramos en el transcurso, lo ocultan para poder ingresar acá (Profesional de apoyo 1). Aquí en la comuna se estila mucho que nosotros tenemos que hacernos cargo de todo, hasta de los	desventaja (…) Sí se ha hecho una bajada de la información (sobre NEP), pero no una profundización del tema, o sea, yo creo que la gente no tiene el real conocimiento, pensaban que le habían cambiado el nombre a la comuna, en vez de Cerro Navia, Barrancas (Profesional de apoyo 1). Nosotros pretendíamos hacer un trabajo mucho más profundo con esto (sobre NEP), pero no nos dio el tiempo. La bajada desde el mismo profesor a los alumnos, a los apoderados, y la gente acá sí sabe más, trabajamos acá, entienden un poco más porque hemos tenido muchas reuniones, pero el alumno no tiene idea concreta de esta nueva educación pública (Profesional de apoyo 1). ¿Qué tanto ha hecho el ministerio por ayudarnos?, lo único que hizo el ministerio fue supervisar y sancionar, nos sancionaron con las subvenciones, en vez de ayudarnos nos dejaron una deuda de ocho millones, obviamente el ministerio no tenía la culpa que acá estos otros se gastarán toda la plata de las personas (Profesional de apoyo 1). Hoy día hay un tema político que cambió el escenario, quizás para nosotros pueda ser favorable por ser liceo bicentenario y por ser proyecto de Piñera, así que no sabemos (Profesional de apoyo 1). Yo creo que la política está mal hecha en este país con respecto a la migración, no hay una política, así como muy concreta, en el fondo llegan los extranjeros acá y tú sabes que su

	los niños", sino cómo afecta en la toma de decisiones, cómo funcionan los profesores y ver distintos problemas, uno va viendo de todo acá (Profesional de apoyo 1). Mi misión es sacar un poco esto de inspectoría general, esto que es tan punitivo, a algo que tenga que ver como mucho más con acuerdos, de hacer este tema de gestión de la convivencia con las personas y no hacer esto "Ah ya, te vas suspendido" (Profesional de apoyo 1).	mayoría que era del PIE, la gran mayoría repitió (Profesional de apoyo 1). Muchos papás son analfabetos que no saben ni leer, qué les vas a pedir que le enseñen matemática (Profesional de apoyo 1). Lo que yo no quiero es que se naturalicen las cosas sin hacer nada, porque yo sentía que acá los extranjeros no sacaban la voz (…) La idea es que no pierdan su identidad, se destaquen. Sentíamos como que no teníamos extranjeros, cero visibilizados (Profesional de apoyo 1). Los profesores son muy poco críticos respecto a los resultados: "los resultados son producto de los alumnos", "de las faltas que tienen". Las escusas son los alumnos que no están en las mejores condiciones y no tienen o no traen las herramientas desde sus casas, y la falta de material pedagógico (…) No hay un análisis profundo de las responsabilidades que les competen a los profesores, como han sido maltratados en término del no pago de esto, de no pago de esto otro; hay como un desgano y se ha notado. Yo creo que eso	problemas personales, y eso no debiese ser (Profesional de apoyo 1). Es un colegio tan pequeño que es bien familiar. El hecho de ser familia, de ser tan chiquitito, pero siento que estamos al debe, nosotros nunca hemos hecho nada por la integración, aparte de tratarlos bien, pero nosotros no hemos modificado en torno a nada, ni curricularmente, ni nada (Profesional de apoyo 1). Nuestro sello siempre fue el ser academicista y hace rato que lo dejamos de ser o nunca hemos sido academicista, que tenía que ver con la excelencia y con todo el morbo que se le dio (…) Ahora yo creo que nuestro sello tiene que ver con la convivencia que se da acá. Es como el oasis dentro de la comuna. El bicentenario se ha hecho conocido por el clima que se produce acá (Profesional de apoyo 1). Con poco, harto hacemos. Cuando voy a reuniones con los bicentenarios nosotros somos los hermanos pobres, todos con aires de grandezas (Profesional de apoyo 1). Sobretodo Cerro Navia, es un lugar en donde la educación ha sido más castigada que nunca, por lo tanto, la incredulidad de las personas, "será tanto esta cuestión con la nueva educación pública, si ya nos han castigado durante tantos años". Existe mucha desconfianza (Profesional de apoyo 1). Hay un desconocimiento con respecto a los reglamentos internos	currículum no tiene que ver con el de nosotros, entonces el ministerio no nos dice qué hacer, sino que nos manda el niño y "ustedes arréglensela" (Profesional de apoyo 1).

		también ha incidido en los resultados (Profesional de apoyo 1). No hay una reflexión del quehacer pedagógico (en los profesores), de innovar, de hacer nuevas cosas. Yo se los he dicho varias veces, pero no les parece como no soy profesora (…) Me golpean la puerta (los profesores) y tengo a la gente llorando aquí dentro. No lo entienden porque tiene que ver con una cuestión cultural. A ellos no les va a importar, van a hacer clases. El profesor es súper individualista en ese sentido (Profesional de apoyo 1). Ellos (los profesores) tienen que cumplir con lo que les están exigiendo, yo creo que los profesores son los seres humanos más evaluados de este mundo. Yo por eso siento que el profesor está a la defensiva, yo como profesional no tengo que estar dando pruebas a cada rato y nada por el estilo (Profesional de apoyo 1).	que tiene cada colegio o de los PEI (sobre apoderados) (Profesional de apoyo 1).	
Asistentes de la educación LB **5 participantes** **4 entrevistas**	Actualmente estoy estudiando, yo soy ex alumno de acá, pero no me fue nunca muy bien, cuando llegué acá en primer año casi repetí y el segundo año mejoró mi comportamiento, y me puse a estudiar (…) Tengo súper	Como estudiante éramos más unidos, en comparación a otros colegios que había peleas en todos lados, acá no, acá conversábamos todos con todos, independiente del curso en que ibas (…) como trabajador veo que la relación	Falta ser más estrictos con ciertas reglas, que se cumplan a cabalidad, y si no se cumple tomar las medidas necesarias (…) en eso yo veo que hace falta poner, como se dice “mano dura” para que los niños aprendan que la responsabilidad es fundamental en el desarrollo de uno,	La educación gratuita para los colegios municipales, eso yo lo veo muy lejano, yo no veo que sea así, porque siempre van a ver la forma que de alguna u otra manera la persona pague la educación, poco o mucho, pero gratuitamente como en otros países, no (Asistente de la educación 2).

	buena relación con los estudiantes, de repente me vienen a preguntar cosas, por ejemplo, el tema del servicio, si me sirvió o qué hice después de cuarto (Asistente de la educación 1). Yo estudié acá, en la Escuela 380, y era la mejor nota, tenía 5,9, y me dijeron que entrara a este liceo, como era bicentenario y acá estaban las mejores notas y me vine para acá. Mi madre me dijo porque me decía que si me iba a cualquier liceo de acá me iba a ir para abajo, cosas así (Asistente de la educación 1). Yo me fui al servicio porque no sabía qué hacer. Porque yo no estaba muy seguro de querer seguir estudiando. No sabía qué hacer con mi vida, opté por irme al servicio, me tomo un año más y lo pensé bien (Asistente de la educación 1). Es un oasis en el desierto (Asistente de la educación 2) La educación para que sea efectiva tiene que ser acompañada de la familia, o sea, yo no veo el futuro de los hijos o de los jóvenes, sino está también entrelazado con el apoyo familiar, yo creo que eso tiene mucho que ver también con que la educación	no es compartida. Trabajo solo, me di cuenta de que es mejor estar apartado en un lugar, sino se presta para otras cosas, cahuines, prefiero evitarlo y me aíslo (…) Es incómodo el trato con los profesores, de repente te miran raro, como fuiste alumno (Asistente de la educación 1). Antiguamente los papás apoyaban la disciplina del colegio (…) porque para los papás lo que decía el colegio estaba bien, hoy en día los padres cuestionan mucho, o sea, cualquier acción o actividad que tome el profesor en contra del alumno, los papás lo cuestionan. Es muy distinto, como era antes, cuando yo era chica (Asistente de la educación 2). Los estudiantes son muy respetuosos, agradecen cada cosa que nosotros les damos, nada que decir (…) Hay mucho respeto hacia sus compañeras, hacia nosotras que somos de la cocina, hacia el profesor, hacia todos tienen respeto (Asistente de la educación 2). A mí me encanta el liceo, en primer lugar, el trato, el trato con uno, es verdad que uno tiene poco contacto, pero el	o sea, no porque es el colegio me da derecho a llegar a la hora que me da la gana, no. Yo no estoy de acuerdo con eso. Para mí la responsabilidad y la puntualidad va de la mano (Asistente de la educación 2). Todos sabemos lo que ha pasado con que los colegios estén bajo la municipalidad, en esta comuna sobretodo que se deben cotizaciones, cosas así, que querámoslo o no, nos perjudica a nosotros los trabajadores (Asistente de la educación 3). Yo creo que ha sido una administración que está cumpliendo con respecto a la educación, por el puro trabajo del alcalde de incluir a Cerro Navia en esto de Las Barrancas, este año el tener todo cancelado, eso es bueno, que nunca haya una demora con respecto a los sueldos (Asistente de la educación 3). Ocupan varias estrategias para enseñarles a los niños (Asistente de la educación 4).	Estando bajo el alero del ministerio, del Estado, nos da más estabilidad laboral, más seguridad con respecto a los sueldos, a las cotizaciones, y yo creo que en cierta forma es necesario, ordenar las cosas es necesario (Asistente de la educación 3).

	sea buena (Asistente de la educación 2). Yo estoy muy contenta, yo he estado en dos colegios a parte de éste y yo no he visto lo que hacen aquí: las danzas que ellos hacen, los bailes religiosos, estar constantemente en gimnasia (Asistente de la educación 4).	"buenos días", el "¿cómo está tía?" "Muchas gracias, tía", "estaba muy rico tía", "tiene buena mano tía", entonces es un alago para nosotras (…) El buen trato es del director hasta el personal de aseo (Asistente de la educación 2). El ambiente es agradable, dentro de las dificultades que puede haber porque como somos seres humanos, mientras haya relaciones humanas siempre van a haber diferencias, de repente roce o dificultades, pero aun así el ambiente es agradable en esta escuela (Asistente de la educación 3). Jamás hemos visto una pelea, ni siquiera una discusión, un tú a tú hacia un niño, no, así se ven, jugando ping pong, otros a la pelota, las niñas también se entretienen jugando, pero jamás en los meses que he estado acá, no he visto ninguna discusión entre los niños (Asistente de la educación 4). No hay falta de respeto, bueno que uno también tiene que ponerse *mañosito* también, a veces algunos se sublevan, así que uno tiene que tenerlos más o menos cortitos porque o si no se ponen medios *patuditos*		

		después. Pero se portan bien, aunque a veces dejan la tendalada, se ponen a jugar con agua y toda esa cuestión (Asistente de la educación 5).		

Anexo Nº 2: Matriz documentos institucionales organizadas por categorías de análisis.

Discursos en Complejo Educacional Cerro Navia

VARIABLES DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	Sujetos individuales y grupales	Relación entre sujetos	Relación con las políticas educativas institucionales y comunales	Relación con las políticas públicas en educación
Proyecto Educativo Institucional CE	Luego de un proceso de dialogo al interior escuela donde se incorporó toda la comunidad educativa, se llegó a la conclusión que todos quieren lo mismo, mejorar la escuela (p.2). Cerro Navia es una comuna donde los problemas asociados a la pobreza se expresan con crudeza y donde la falta de recursos para generar las respuestas necesarias en el ámbito económico y social es permanente, sin embargo, la comunidad tiene una riqueza cultural y de participación que les ha permitido enfrentar las distintas situaciones de carencias materiales a las que se ven expuestas. Esto es una fortaleza que les ayuda a reaccionar de manera solidaria y participativa a los cambios y desafíos que la	El porcentaje de deserción escolar ha disminuido en un 10% durante los últimos 2 años, debido al seguimiento y apoyo entregado a los apoderados y estudiantes a través del Equipo directivo, Docentes, Redes de Apoyo y el trabajo de alumnas en Práctica de Asistencia Social (p.5). La formación inclusiva es el principal sello educativo del establecimiento que se traduce en aprender a conocer la riqueza de la diversidad. Esto nos permite como educadores acompañar y guiar en su período de formación a nuestros alumnos, con el único afán de que ellos logren desarrollar las habilidades necesarias del nuevo milenio (p.8). Aprender a convivir respetando los talentos y características de todos los	El Complejo Educacional es una institución educativa que focaliza su acción en niños y jóvenes en riesgo social, ofreciendo un proyecto pedagógico centrado en una formación valórica y técnico profesional (p.6). Fomentar actitudes, modales y uso de lenguaje adecuado dentro del establecimiento mediante un Reglamento Interno que contemple deberes y sanciones conocidos por toda la comunidad (p.12). Permitir el desarrollo personal y profesional del docente en un ambiente de respeto y armonía, en el cual cada uno esté en dominio de sus derechos y obligaciones a partir de un Manual de Funciones conocidos por toda la comunidad (p.10). Optimizar los recursos humanos, didácticos y económicos existentes en el establecimiento educacional y potenciar su uso para diversas actividades de aprendizajes y formación personal de los y las estudiantes (p.13).	El sistema educativo chileno a pesar de los diversos esfuerzos e inversiones gubernamentales no ha podido cumplir con la doble misión de mejorar la calidad y equidad de la educación pública (p.2). Un primer paso para la mejora del sistema educativo público fue la creación de Servicios Locales de Educación, que vienen a plasmar un anhelo de la gran parte sociedad de volver a vincular la escuela con la administración central, para terminar con la municipalización de la educación que, a la larga, no pudo cumplir con la promesa de una mejora del sistema (p.2). Se hace necesario realizar un análisis introspectivo de cómo aportar desde las distintas realidades escolares al objetivo nacional de mejorar la equidad y la calidad de la educación pública (p.2). Nos queda a la escuela dar el segundo paso y más importante: el diseñar un proyecto educativo que se haga cargo de la expectativa nacional, a partir de las realidades y cualidades locales (p.2).

	realidad de su entorno les plantea (p.6). Constituirse en una institución educacional referente, en cuanto a lo académico y de inserción laboral, para el contexto donde se inserta (p.8). En base a un modelo de enseñanza cercano, inclusivo y potenciador, por lo cual nuestro lema será: “FORMAR CON AFECTO, EDUCAR SIN LÍMITES, INCLUIR SIN BARRERAS” (p.8). El Complejo Educacional Cerro Navia tiene su fundamento antropológico ético en la antropología filosófica de inspiración en la persona humana, para lo cual el hombre es un ser integral, trascendente con derechos inherentes a su naturaleza (p.14). El fin próximo, es lograr el desarrollo de las cualidades y potencialidades humanas, el cual podemos alcanzar poniendo en práctica valores como la responsabilidad, respeto, honestidad, solidaridad y perseverancia (p.14). Nuestro establecimiento tiene como gran meta Migrar de nuestra Categoría de Insuficiente en la que	integrantes de la comunidad educativa (p.8). Mantener un buen clima organizacional que favorezca el quehacer de todos los integrantes de la unidad educativa (p.9). El educador, como posibilitador del aprendizaje o como mediador, al intervenir en el proceso, puede incrementar o reducir la construcción de nuevos aprendizajes (p.14). Por medio del diálogo y el consenso, los estudiantes, junto con los docentes, pueden construir determinados valores para la convivencia humana, como son: la tolerancia, el respeto y la justicia desde la alteridad, la cual consiste en la capacidad de apertura de la persona, al relacionarse con los otros, y poder educarse en todos los ámbitos y momentos de la vida (p.15).	La constante pérdida de matrícula del sector municipal, los bajos niveles de logro alcanzados en las pruebas estandarizadas y la desvaloración de la marca educación pública son una clara evidencia que vivimos un momento de crisis del sistema educativo (p.2).	

	estamos según la Categorización de la Agencia de Calidad de la Educación a otras categorías superiores (p.24). Nuestra institución Educativa se propone metas en base a indicadores cualitativos o cuantitativos que permitan analizar con antecedentes concretos y no solo aquellos asociados a la percepción de los actores de la comunidad escolar (p.24).			
Reglamento de Convivencia Escolar CE	La sana convivencia escolar es un derecho y un deber que tienen todos los miembros de la comunidad educativa, cuyo fundamento principal es la dignidad de las personas y el respeto que éstas se deben (p.2). Nuestra institución sabe también que el mejoramiento de la Convivencia Escolar es una tarea compleja y continua, que se aprende a partir de la experiencia e interacción con el otro, y que incluye a todos los miembros de la Comunidad Educativa (p.3). Estamos conscientes de la necesidad de trabajar el tema de la Prevención de la Violencia en el marco del fortalecimiento de la Convivencia Escolar de una manera sistemática, a través	Profesores destacan de manera regular y permanente las buenas conductas y cualidades de los estudiantes. En este punto se incluyen las familias responsables, que apoyan a sus hijos de manera destacada en su proceso educativo, y que además, se muestran comprometidas con la escuela. El alumno debe tomar conciencia de que su vida no ocurre solo con su persona, sino que está relacionada y vinculada con el mundo que lo rodea y en el cual sus acciones influyen positiva o negativamente. Todos los integrantes de la comunidad educativa deberán promover y asegurar una sana convivencia escolar y realizar sus actividades	Entendemos por Convivencia Escolar la capacidad que tienen las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia, agresividad u hostilidad entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa (p.2). Es importante considerar que este reglamento tiene un enfoque formativo (p.2). También hay reconocimientos públicos. Para ello se establecen premiaciones a estudiantes destacados de cada curso mensualmente (p.3). Se considera atraso pasado 15 min. del toque de timbre de entrada a clases. El alumno que llegue atrasado deberá presentarse en Inspectoría y presentar su agenda para ser registrado el atraso, debiendo quedar en el Casino hasta	En dicho contexto preventivo, nuestra escuela se compromete a seguir trabajando a través de diversos Programas, orientados especialmente hacia los estudiantes y padres de nuestro establecimiento (p.3).

	de Programas estructurados, que cumplan con objetivos y metas pre-establecidas (p.3). Por comunidad educativa se entiende aquella agrupación de personas que, inspiradas en un propósito común, integran la institución educacional, incluyendo a alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedor educacional (p.4).	bajo las máximas del respeto mutuo y la tolerancia. Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a desarrollarse en un ambiente sano y a recibir la formación integral necesaria para construirlo (p.4).	el fin de la primera hora. 08:45 hrs. Con lectura comprensiva (p.4). Formación ordenada y respetuosa al comienzo de cada jornada de clases (p.4). Toda sanción o medida debe tener un carácter claramente formativo para todos los involucrados y para la comunidad en su conjunto (p.16).	
Reglamento interno de evaluación CE	Los alumnos con necesidades educativas especiales serán evaluados en forma diferenciada por el profesor correspondiente al curso o asignatura (p.2).	En el caso de alumnos que presenten problemas de integración a sus grupos de curso, que puedan influir en un bajo rendimiento e inadaptabilidad, se aplicará un trato especial, implementándose técnicas pedagógicas que permitan un apoyo efectivo (p.2).	La evaluación es un proceso permanente y sistemático, será considerado como una instancia de aprendizaje para los alumnos y para mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores (p.1). La evaluación será un medio para tomar medidas oportunas de ajuste de programas y o medidas de apoyo complementarias. También para conocer el estado de avance que presenta cada alumno en relación a los objetivos planteados y para adecuar las estrategias pedagógicas (p.1). En todas las asignaturas y módulos se procurará dar énfasis a la evaluación de procesos (p.2).	El embarazo y la maternidad, no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en el establecimiento (p.6). El establecimiento otorgará las facilidades académicas necesarias para que las alumnas en situación de embarazo o maternidad asistan regularmente durante todo el período de embarazo al Establecimiento de Salud correspondiente para el control prenatal periódico, como asimismo, a los controles médicos de post parto y a los que con posterioridad requiera el lactante (p.6).

Discursos en Liceo Bicentenario de Cerro Navia

CATEGORÍAS DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	Sujetos individuales y grupales	Relación entre sujetos	Relación con las políticas educativas institucionales y comunales	Relación con las políticas públicas en educación
Proyecto Educativo Institucional LB	Nuestros esfuerzos deben estar concentrados en la gran tarea que es, colaborar en la construcción de una sociedad más justa, integrada y solidaria (p.1). Para nosotros será una oportunidad relevante participar y aportar valiosamente para ayudar a superar la pobreza, debemos inspirarnos para desarrollar de mejor manera nuestros esfuerzos de dar una formación integral en nuestra labor de formadores que somos (p.1). La comuna de Cerro Navia es considerada socialmente pobre, con altos índices de vulnerabilidad en diferentes ámbitos, como consumo de alcohol, drogas, deserción escolar, delincuencia, entre otros (p.2). Los alumnos del establecimiento pertenecen a familias que se ubican entre los tramos de pobreza y clase media empobrecida con niveles culturales que corresponden a cursos básicos y medios y unos	La labor de los profesores será verificar el grado de habilidades, competencias que los alumnos poseen y ayudarlos a desarrollarlas, potenciarlas y aplicarlas de manera efectiva y eficaz, para un mejor desempeño en la escuela, liceo y la sociedad, como también para enfrentar mejor el mundo cambiante, competitivo y colaborativo en el que se desempeñarán y todas las responsabilidades que ello conlleva (p.5). Reconocida como una Comunidad Educativa que realiza su quehacer en un clima de respeto, justo, motivador y de desarrollo colaborativo (p.6). Fomentar y estimular la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa en la consecución de los objetivos educacionales del establecimiento (p.26). El ideal del Liceo, se centrará en una gestión pedagógica de calidad, inserto en un liderazgo que contribuya en	Uno de los ejes de este Proyecto Educativo JECD será el de una política educativa que contempla estos altos índices de vulnerabilidad, con el fin de que los alumnos tengan una real oportunidad de proyectos de vida futura y contrarrestar estas condiciones de riesgo social (p. 2). La comunidad "Liceo Bicentenario Nacional Cerro Navia" se definirá a sí misma como una entidad que promueva el desarrollo personal de sus educandos, capacitándolos para insertarse efectiva y constructivamente en la sociedad (p. 4). Potenciar el uso de los recursos tecnológicos al servicio del aprendizaje por el 100% de los docentes del Liceo (p.20). Promover acciones destinadas a fortalecer la creación de redes de apoyo externa (p.26). Lograr resultados de excelencia que buscan habilitar efectivamente, a todos sus alumnos para enfrentar adecuadamente los desafíos que le presenta la Educación Superior y su inserción en la vida personal y laboral en un mundo social y competitivo en el que deberán proyectarse (p.6).	En los últimos años hemos sido testigos de la diferencia que perdura y se acrecienta entre la Educación Particular, Particular Subvencionada y la Educación Municipalizada, es por esto que nacen los Liceos Bicentenarios como una forma de generar nuevas oportunidades para que alumnos y alumnas de la Educación Pública puedan alcanzar mejores resultados académicos y acceder a la Educación Superior (p.1). Compromiso con los lineamientos del Proyecto Bicentenario (p.28).

	cuantos casos, no mayor al 5% de la población escolar al nivel estudio superior, cuyo mayor elemento de recreación, distracción y contacto con la cultura se da a través de la televisión. En consecuencia, los alumnos del establecimiento no disponen de las condiciones mínimas para alcanzar mejores logros de aprendizaje ni menos culturales (p.2). Su localización está inserta en un sector residencial con tres escuelas básicas, de las cuales dos son municipales y una particular subvencionada, sector sin grandes actividades económicas, convirtiendo a la prestación del servicio educacional en el gran valor agregado de esa zona (p.1). El Liceo es la única posibilidad objetiva que tienen de recibir un capital cultural que les posibilite mejorar su condición de vida futura, por lo tanto, la oferta educativa debe ser de calidad y con indicadores muy por encima de la realidad actual, en consecuencia, la institución educadora debe, en plenitud, asumir misiones que hoy ni la familia ni la comunidad pueden ofrecer a	el emprendimiento, la innovación y la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, elaborado sobre la base del ser humano como un ser único e irrepetible, el que está en un constante proceso de construirse a sí mismo (p.4).	El Liceo BICENTENARIO NACIONAL CERRO NAVIA se transformará en un centro de desarrollo cultural y social muy importante de la Comuna de Cerro Navia, impulsando y promoviendo un proceso de participación e integración de todos los estamentos de la convivencia escolar y comunidad, generando proyectos e ideas que sirvan para mejorar sistemática y sostenidamente la convivencia y los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los alumnos, con redes de apoyo de diversa índole (p.4). Este proyecto contempla estrategias que permiten la modernización de la educación en la comuna y basa su desarrollo en la elaboración de un currículo de enseñanza adecuada a la realidad de los alumnos y circundante, en la cual se desenvuelve la vida de las familias-apoderados, lo que también limita muchas veces a los estudiantes (p.2).	

	los niños y jóvenes de la comuna (p.3).			
Reglamento de Convivencia Escolar LB	El presente Reglamento tiene por finalidad promover y desarrollar en todos los integrantes de la comunidad educativa los principios y elementos que construyan una sana convivencia escolar, con especial énfasis en una formación que favorezca la prevención de toda clase de violencia o agresión (p.14). Al ser los padres, los responsables de la educación de sus hijos y/o hijas, tendrán conocimiento directo de la marcha académica de los mismos, y facilitarán las comunicaciones con los distintos estamentos de la escuela, en consecuencia, por Derecho Natural será el padre y/o la madre del alumno quién deberá ser su representante ante el Liceo (p.14). La Función Principal del Inspector General será difundir entre todos los actores y organismos del establecimiento el presente Reglamento de Convivencia, velando por su correcta aplicación y de acuerdo a las instrucciones emanadas por la Dirección del establecimiento (p.13).	Todos los miembros de esta comunidad tienen el derecho a una convivencia sana armónica, donde prime el respeto, la tolerancia y sobre todo el diálogo constructivo entre las personas para superar legitimas discrepancias (p.13). Promover el respeto mutuo entre los miembros de la comunidad educativa como base de las relaciones humanas, de la paz y de la convivencia social (p.9). Ayudar a que todos los miembros de la Institución conozcan sus derechos, deberes y prohibiciones para con el Colegio, de manera tal que se fomente en ellos su conducta como ser social (p.9).	La convivencia escolar se define como la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional que incide directamente en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los estudiantes; que incluyen además las formas de interacción entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, por lo que constituye y refleja una construcción colectiva y de responsabilidad de todos sus miembros sin excepción (p.6). Estas normas y límites no tienen como finalidad eliminar los conflictos entre las personas, sino neutralizar la arbitrariedad en la administración y en el manejo de procedimientos y sanciones para toda la comunidad escolar (p.6). El Liceo Bicentenario es la entidad educativa responsable de estimular y facilitar el crecimiento personal y social de todos y cada uno de sus niños y niñas; como el desarrollo de competencias y destrezas cognitivas necesarias para desenvolverse en un mundo en constante cambio, promoviendo en los alumnos una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida, que les posibilite la prosecución de estudios en los niveles superiores (p.7).	Agréguese las siguientes leyes. Ley Nº 20.609, la que establece medidas contra la discriminación (Ley Zamudio). Ley Nº 20.660 Modifica Ley Nº 19.419, en materias de ambientes libres de humo y tabaco. Ley Nº 20.536 Sobre Violencia Escolar. Ley Nº 19.927 Acoso y Abuso Sexual. La Ley de inclusión 20.845 de 2015 (p.14). Protocolo de prevención frente a situaciones de maltrato y violencia escolar (p.30). Protocolo de prevención y abordaje de maltrato infantil, abuso sexual infantil y agresiones sexuales (p.38). Protocolo de prevención y acción en caso de porte y/o consumo de alcohol y/o droga (p.45). Protocolo de acción frente a embarazo, maternidad y paternidad adolescente, en el Liceo Bicentenario de Excelencia Nacional Cerro Navia (p.48). Protocolo de accidente escolar (p.54). Protocolo de salidas pedagógicas (p.57).

Reglamento interno de evaluación LB	Considerando a que los alumnos poseen diferentes capacidades y competencias a través de las cuales pueden aprender, los procedimientos evaluativos deben ser variados y adecuados a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (p.4). Los alumnos extranjeros serán evaluados de acuerdo a planes y programas oficiales y/o del establecimiento, y sugerencias técnicas de UTP (p.5). Nuestros alumnos serán capaces de conocerse, aceptarse y crecer junto a la comunidad escolar, potenciando sus capacidades y habilidades de forma plena, lo que constituye el cimiento de una autoestima elevada aceptarse y crecer junto al grupo, para su desarrollo integral y, de esta manera, asegurar una elevada autoestima (p.1).	El proceso de enseñanza aprendizaje debe iniciarse con un diagnóstico, que permita al docente adecuar sus planificaciones y revisar la metodología a partir del conocimiento de la realidad del grupo curso y de cada alumno en particular (p.2). Como parte inherente al proceso enseñanza-aprendizaje el profesor o la profesora debe realizar actividades orientadas al refuerzo permanente de los contenidos medianamente o no logrados por los alumnos, con el fin de atender las dificultades individuales y/o grupales (p.3).	Se entiende por evaluación al conjunto de actividades destinadas a establecer los avances en el proceso de formación académica. Es una medición que se aplica al alumno, a través de diferentes modalidades e instrumentos evaluativos (p.4). La evaluación se concibe como integrante esencial del proceso de enseñanza aprendizaje, no debe limitarse sólo a constatar su producto en la fase final; ya que debe considerar las cuatro etapas: diagnóstica, de proceso, de producto y retroalimentación (p.4). La política del Liceo Bicentenario Nacional de Cerro Navia se propone, formar al estudiante de manera integral para incentivarlo a una existencia libre y responsable, basada en la autorregulación que le permita una forma de vida en la que se valore y forme una visión positiva y realista sobre el mundo, para de esta manera, convertirse en un agente de cambio positivo para la sociedad ante todo, formar eficientemente al joven y permitirle vivir una existencia digna de ser libre y responsable; que también implica un cambio de conducta que se proyecta a la autorregulación y, así, ir al encuentro de una forma de vida que le permita valorarse y adquirir una visión positiva, realista y madura del mundo para de esta manera transformarse en un agente de cambio positivo de su entorno cercano (p.1).	Es propósito del Ministerio de Educación dar flexibilidad al sistema educacional y conducción del proceso educativo, mediante la simplificación de los instrumentos normativos (p.1).