



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA INCLUSIÓN.
ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE ADMISIÓN ESCOLAR
CENTRALIZADO EN LA COMUNA DE PROVIDENCIA 2013-2015.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN
GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

LUIS ADOLFO ESPINOSA SOTO

PROFESOR GUÍA:
MARÍA ANGÉLICA PAVEZ GARCÍA

MIEMBROS DE LA COMISIÓN:
MÁXIMO FRANCISCO QUIERO BASTÍAS
JUAN PABLO VALENZUELA BARROS

SANTIAGO DE CHILE
2017

RESUMEN DE LA TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE:
Magíster en Gestión y Políticas Públicas.

POR: Luis Adolfo Espinosa Soto.

FECHA: 23-08-2017.

PROFESOR GUÍA: María Angélica Pávez García.

ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA INCLUSIÓN.

ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE ADMISIÓN ESCOLAR
CENTRALIZADO EN LA COMUNA DE PROVIDENCIA 2013-2015.

El presente trabajo tiene por objetivo analizar la implementación del sistema de admisión centralizado escolar de la comuna de Providencia, en el periodo 2013-2015, con el fin de extrapolar recomendaciones al proceso de admisión propio de la Ley de Inclusión. La estrategia de investigación utilizada fue el estudio de caso, a partir del enfoque cualitativo y contempló diversas fuentes de información. Por una parte, revisión de fuentes secundarias (documentos de la política de admisión, periodos de consulta de los criterios de prelación e información de prensa). Por otro lado, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a un conjunto de actores relacionados con el proceso: a los directores, encargados de admisión de cada colegio municipal de Providencia y directivos principales de la Corporación de Desarrollo Municipal en el área de educación, buscando reflejar su percepción del proceso.

Desde la literatura de análisis de implementación, se destaca la carencia de una perspectiva única para evaluar el proceso, siendo necesario generar herramientas adaptadas especialmente para la experiencia a observar. La elección metodológica fue concentrarse en el “juego de actores”, generando una narrativa que permitiera percibir los principales problemas y posturas de los diferentes actores durante la implementación. Destacan como algunos problemas la cultura selectiva de los colegios emblemáticos comunales, problemas de información tanto hacia los padres como a los encargados de admisión, presión de concejales para incorporar criterios de prelación territoriales y la resistencia de la comunidad educativa del Liceo Lastarria a incorporar alumnos sin selección académica. Por otro lado, se observa como la gestión de la dirección de educación tuvo que adaptar sus intereses políticos en base al contexto educativo bajo el cual estaba inserto, dado que algunas de sus propuestas eran demasiado “rupturistas” con el orden establecido.

Finalmente, se entregan aprendizajes de la experiencia, su impacto en la literatura de implementación de políticas y recomendaciones al sistema de admisión propio de la Ley de Inclusión, a saber, necesidad de modificar aspectos estructurales que incentivan el actuar selectivo, apoyar a los encargados de admisión, considerar la percepción de los usuarios y generar apoyos específicos para los diferentes actores de las comunidades educativas, dado el nuevo escenario de aulas diversas.

DEDICATORIA.

En el actual contexto de desigualdad estructural de nuestro país, me considero un afortunado por realizar estudios de posgrado. A continuación, quisiera agradecer a quienes hicieron posible transformar en realidad una anomalía estadística.

En primer lugar, a mi familia. Sin su apoyo y cariño no podría haber cumplido este sueño. Mención especial para mi papá que, independiente del lugar, estoy seguro de su felicidad. No pasa un día sin recordarte. Mi mamá ha sido el pilar fundamental y creo que no hay palabras que sinteticen mi aprecio. Te mereces mucho más que una dedicatoria.

En segundo lugar, agradezco a todos los compañeros (nacionales e internacionales) que me enseñaron otras miradas de vida y políticas públicas, así como a los profesores comprometidos con la entrega de sólidos conocimientos en el MGPP. Específicamente, este trabajo recibió mucha ayuda de Máximo Quiero y Angelica Pávez, por lo que agradezco sus correcciones y recomendaciones. Por otro lado, la rebaja del arancel de parte de la administración del magister también fue una ayuda inconmensurable.

Finalmente, quisiera agradecer a mi compañera de la vida. No solo me ayudaste con transcripciones infinitas, sino también con ternura para momentos difíciles y amor para los tristes. Todo lo hiciste más fácil, Paloma Carvacho.

A todos, muchas gracias.

TABLA DE CONTENIDO.

Introducción.....	1
CAPÍTULO 1. Antecedentes del sistema de admisión escolar en Chile.....	3
CAPÍTULO 2. Objetivos de la investigación.	11
CAPÍTULO 3. Revisión de la literatura sobre implementación de políticas públicas. 12	
Epistemología de la investigación en implementación.	12
CAPITULO 4. Diseño de la investigación y plan de análisis.....	18
CAPÍTULO 5. Narración de la implementación.	23
Fase 1 (2012). Origen y análisis programático.	24
Fase 2 (2013). Primer año de implementación.	25
Fase 3 (2014). Adaptaciones y sustentabilidad política.	34
Fase 4 (2015). Hacia la ley de Inclusión.	41
CAPITULO 6: Percepciones y posiciones sobre el sistema de admisión.	45
CAPÍTULO 7. Ecosistema de implementación.	57
Categorías del ecosistema.....	58
Ejes de interés.	58
Factores internos y externos.....	62
Naturaleza de la política a implementar.	65
Gestión de la implementación.....	67
CAPÍTULO 8. Fortalezas, aprendizajes y recomendaciones de implementación.....	72
Fortalezas.	72
Aprendizajes hacia el estudio de implementación de políticas públicas.....	73
Recomendaciones a la implementación de la Ley de Inclusión.	76
Bibliografía.	81
Anexos.	85
Anexo 1. Composición de la red escolar municipal de Providencia.	85
Anexo 2. Operacionalización de variables.	86
Anexo 3. Pauta entrevista semi-estructurada.	89
Anexo 4. Criterios de prelación en primer proceso de admisión.	91
Anexo 5. Resultados del proceso de consulta de criterios de prelación 2014-2015.	91
Anexo 6. Muestra de consulta. Modificaciones de criterios de prelación proceso 2014-15.....	92
Anexo 7. Alternativas en “Política de admisión 2016”.	93

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.

Tabla 1. Principales modificaciones legislativas acerca del sistema de admisión.....	3
Tabla 2. Entrevistas semi-estructuras.	19
Tabla 3. Fases del análisis temático.	21
Tabla 4. Fases de la narración.	23
Tabla 5. Ecosistema de implementación.	57

INTRODUCCIÓN.

Hace casi diez años, la llamada “Revolución de los pingüinos” estaba en su apogeo. De la mano del movimiento secundario, nuestro país fue invitado a pensar y soñar un sistema educativo diferente, donde el dinero no fuese prerrequisito de calidad, ni se basaría en una lógica competitiva.

Pero ya han pasado diez años y el escenario es otro. Pese a posibles deficiencias, actualmente se han comenzado a implementar programas o políticas que buscan transformar al sistema educativo, tal como la Ley de Inclusión, resultando útiles investigaciones que busquen apoyar tales procesos. Pero nace la legítima pregunta ¿Cómo aprender sobre implementación, si se están implementando políticas innovadoras?

Sin embargo, Chile si tiene experiencias semejantes. Durante el periodo 2013-2016, en la comuna de Providencia se comenzó a diseñar e implementar un nuevo sistema de admisión escolar centralizado para sus escuelas municipales, lo cual constituiría la primera política pública de este estilo en nuestro país. La iniciativa buscaba otorgar preferencias territoriales en el acceso, como también promover la continuidad de matrícula de alumnos entre las escuelas básicas y liceos comunales. Ambos objetivos constituyeron cambios profundos en la organización histórico-cultural de la gestión educativa de cada comunidad, ya que la tradición era que cada institución tuviese amplia autonomía para diseñar y administrar su sistema de acceso, así como utilizar pruebas académicas, en el caso de los liceos, para definir sus futuros estudiantes. Por lo tanto, la implementación de la nueva política se desarrolló en un contexto adverso, donde diferentes actores intentaron imponer sus intereses, siendo necesarios constantes procesos de dialogo, negociación y modificaciones en la política.

En este contexto, el presente trabajo tiene por objetivo analizar la implementación de esta experiencia, en el periodo 2013-2015. Al respecto, las principales preguntas que guían el estudio son:

- ¿Cómo se ha llevado a cabo la implementación de la política de admisión centralizada en Providencia?
- ¿Cuáles son las principales adecuaciones y dificultades que han debido enfrentar los diferentes actores para lograr implementar la política de admisión?
- ¿Qué recomendaciones se pueden extrapolar del proceso de implementación del sistema centralizado de Providencia al nuevo sistema de admisión centralizado a nivel nacional?

Bajo una metodología cualitativa, se buscó conocer la percepción de los principales actores relacionados a la implementación de la política, a saber, directores de la red educacional, gestores de la Corporación de Desarrollo social y los encargados de admisión (así como un exestudiante dirigente del Liceo Lastarria), realizando 13 entrevistas semi-estructuradas. Bajo la herramienta de análisis temático, se destacó su percepción sobre los principales conflictos, juicios sobre la política de admisión, problemas administrativos y otros tópicos relacionados con la literatura de implementación de políticas públicas.

Los resultados se organizaron en cuatro capítulos. El primero de ellos, titulado “Narración de la implementación”, tal como su nombre indica, remarca los principales

hitos del proceso, en base a la percepción de actores, haciéndose patente la tensión entre intereses que buscaban la selección escolar, mientras otros buscaban disminuir su aplicación, en tanto constituye una barrera a la continuidad de matrícula. El segundo capítulo busca complementar la posición de actores, con el fin de explicitar aquellos hechos contextuales bajo los cuales se cimentó su accionar.

En el tercer capítulo, llamado “Ecosistema de implementación”, se busca describir analíticamente los principales factores influyentes en el proceso. Finalmente, en el último capítulo, se presentan las fortalezas durante la experiencia, aprendizajes que es posible aplicar a la literatura de implementación y extrapolar recomendaciones hacia la gestión del sistema de admisión propio de la Ley de Inclusión.

La pertinencia de la investigación se basa en tres razones. En primer lugar, el mero hecho de estudiar la experiencia de Providencia es enriquecedor, en tanto constituye una innovación pública bajo un terreno adverso. En segundo lugar, un análisis sobre Providencia permite extrapolar recomendaciones hacia la Ley de Inclusión.

En tercer lugar, un ideal que subyace en la presente investigación es intentar mostrar una visión realista de la implementación de políticas, no centrada solamente en el apartado formal ni reducida a la mera ejecución administrativa del proceso. Implementar es coordinar intereses, buscar objetivos no explícitos o, incluso, tener que matizar nuestro accionar, en tanto no es posible llevarlos a cabo. Solo de esta manera “real” se pueden inferir conclusiones valiosas para la implementación y generar un material útil, incluso, para noveles gestores del mundo público. Espero que el trabajo logre reflejar la complejidad y riqueza del tema.

CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES DEL SISTEMA DE ADMISIÓN ESCOLAR EN CHILE.

El siguiente apartado describe las principales características legislativas que han configurado el sistema de admisión escolar de nuestro país, desde la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE (Ley N°18.962,1990), hasta la Ley 20.845 de Inclusión (promulgada en 2016). En este recorrido es posible constatar que, si bien han existido modificaciones marginales, esencialmente se ha otorgado especial autonomía a los centros educativos para diseñar e implementar su sistema de admisión escolar, pero destacando un giro importante en la Ley de Inclusión. Además, según variadas investigaciones, la prohibición de selección académica, hasta sexto básico, inserta en la Ley General de Enseñanza N°20.370 promulgada en 2009, no fue suficiente para inhibir este actuar, dadas las ventajas estratégicas de aquellos colegios que lograban incorporar a estudiantes mejor preparados académicamente o con mayor nivel socioeconómico y/o cultural, especialmente en un contexto donde cada institución debe competir por los recursos (financiamiento vía voucher) y evaluados por un sistema de rendición de cuentas de alto impacto. Por otro lado, se describen los nuevos límites a la selección escolar en aquellos liceos “emblemáticos” propuesta por la Ley de Inclusión, pues ellos podrán seguir seleccionando, pero solo a un porcentaje de su matrícula.

Como segunda temática, se describen algunos rasgos de la red escolar municipal de Providencia, segmentando su análisis en escuelas pre-básicas, básicas y media. Al observar el origen comunal de los estudiantes, se puede señalar como en los liceos disminuye fuertemente los alumnos de la comuna de Providencia, en comparación a la composición de sus escuelas básicas o parvulario. Finalmente, se destaca como tales antecedentes resultan relevantes al analizar el presente estudio de caso.

LOS SISTEMAS DE ADMISIÓN EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA CHILENA.

Desde el plano legislativo, la regulación del sistema de acceso escolar para escuelas subvencionadas por el Estado ha recibido diferentes modificaciones, desde la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990) hasta la actual Ley de Inclusión (2016). Describir tales reformas, ordenadas cronológicamente en la tabla 1, es el objetivo del siguiente apartado.

Tabla 1. Principales modificaciones legislativas acerca del sistema de admisión.

Año.	Modificación	Principales modificaciones
1990	LOCE	Amplia autonomía para diseñar y gestionar sistema de admisión. (Ley N°18962,1990)
2000	Ley 19.688	El embarazo y la maternidad no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación. Se deberán otorgar facilidades académicas. (Ley N°19.688, 2000)
2004	JEC	Se prohíbe expulsar alumnos por razones económicas. Se establecen condiciones mínimas de transparencia (Ley N° 19.979, 2004)

2005	Decreto 196	Modificación al sistema de subvención. Aquellas instituciones que reciban subvención deberán contar, a lo menos, con un 15% de alumnos vulnerables. (Decreto 196, 2005)
2008	SEP	Sostenedores que suscriben acuerdo no pueden exigir copago ni realizar selección académica. (Ley 20.248, 2008)
2009	LGE	Prohibición de selección académica hasta sexto básico. (Ley N°20.370, 2009)
2013	Providencia	Comienza la implementación del sistema de admisión de Providencia.
2016	Ley de Inclusión.	Se prohíbe la selección académica (con excepciones) y eliminación de copago. Modelo de postulación centralizado. (Ley N° 20.845, 2015)

Fuente: Construcción propia.

La estructura institucional del sistema educacional chileno, durante su desarrollo, ha otorgado una especial importancia a la autonomía de cada establecimiento para diseñar y gestionar su propio proyecto educativo, abarcando, por lo tanto, también a su proceso de admisión. La LOCE (promulgada en 1990) fue esencial para ello pues, al plantear las normas y requisitos mínimos que deberían cumplir los establecimientos con reconocimiento estatal, consagró dos derechos básicos que, en la práctica, fueron difíciles de conciliar: derecho a la educación y la libertad de enseñanza. El primero se refería, esencialmente, al derecho de acceder a medios de educación, como instrucción o formación, así como a un derecho a obtener el resultado de la educación, definido como el pleno desarrollo de la persona (Vivanco, 2007). La libertad de enseñanza, por otra parte, es entendida en la LOCE como el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, siendo sus únicos límites establecidos el ser coherente con “...*la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional*” (LOCE, art. 6). En la práctica, la libertad de enseñanza tuvo preeminencia por sobre el derecho a la educación, otorgando amplios niveles de discrecionalidad y autonomía a cada sostenedor para determinar su sistema de admisión.

Solo en años posteriores se hace patente un genuino deseo de preservar el derecho a la educación reflejándose en modificaciones legislativas que, de paso, planteaban niveles mínimos a cumplir referentes al proceso de admisión. Así, en la ley 19.688 (promulgada en 2000), se plantea que “*El embarazo y la maternidad no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel. Estos últimos deberán, además, otorgar las facilidades académicas del caso*”. Por otro lado, en el contexto de la introducción de la jornada escolar completa (Ley N° 19.979, 2004)), se prohíbe expulsar a alumnos a mitad de año por razones económicas y añaden como requisitos al sistema de admisión: ser objetivos, transparentes y respetar la dignidad de alumnos y sus familias. Además, obliga a quienes reciben subvención de informar en sus convocatorias: número de vacantes por nivel, criterios generales de selección, plazos de postulación y sus resultados, requisitos de los postulantes, antecedentes y documentos necesarios, tipos de prueba a las que serán sometidos y monto –y condiciones- por participar en el proceso. Finalmente, los establecimientos deberán comunicar la lista de seleccionados, así como entregar, al apoderado que lo pida, un informe en el caso de no ser seleccionado.

Por otro lado, durante el año 2005, se promulga el decreto 196, el cual modifica las condiciones que deben cumplir los sostenedores para acceder a subvención estatal, en específico, se les obliga a contar, a lo menos, con un 15% de alumnos vulnerables. Tales alumnos no tendrán que realizar copago, sin embargo, si podrían ser expulsados por razones disciplinares y/o académicas.

Pese a las modificaciones, tales condiciones del sistema educativo fueron acompañadas de altos niveles de segregación en la composición del alumnado. Se hizo patente la alta correlación entre nivel socioeconómico y dependencia administrativa de cada escuela (Huidobro, 2007), así como también sus resultados en pruebas estandarizadas. Dos “factores propulsores claves” de la estratificación han sido el financiamiento compartido (como barrera economía excluyente para aquellas familias que no puedan pagar la mensualidad) como la selección de alumnos de parte de los colegios (Hernández & Raczynski & Dagmar, 2015). La situación provocó que, durante el 2006, se iniciará una ola de protestas de parte de los secundarios (llamado “movimiento de los pingüinos”). Si bien, originalmente, son dos situaciones puntuales (alza del costo de la prueba de selección universitaria y limitación al uso del pase escolar a dos veces por día) las que motivaron el movimiento estudiantil, a lo largo de su evolución, se alzaron críticas profundas al sistema educativo imperante, como la derogación de la LOCE, des municipalización de la educación y revisión profunda a la jornada escolar completa. Detrás de este petitorio se encontraba de manera fuerte el interés por una educación de calidad y equitativa.

Como respuesta, se desarrolla durante 2007 el “Consejo asesor presidencial de la educación”, integrado por diferentes figuras de la sociedad civil¹. Sus resultados fueron cotejados y, en un acuerdo de las dos grandes coaliciones políticas, se presenta como proyecto de ley del mismo año, siendo aprobada dos años después la nueva Ley General de Educación (LGE).

SISTEMA DE ADMISIÓN EN LA LGE Y SEP.

Con el fin de evitar la selección escolar, se desarrollaron, como política pública, dos dispositivos: La promulgación de la Ley General de Educación, LGE (Ley N°20.370, 2009) y la creación de la Subvención Escolar Preferencial, SEP (Ley 20.248, 2008). La LGE, relativo a la selección escolar, plantea los siguientes artículos clave:

Art 12. En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, que posean oferta educativa entre el primer nivel de transición y sexto año de la educación general básica, en ningún caso se podrá considerar en cada uno de estos cursos el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante.

Art 13. Sin perjuicio de lo señalado en el artículo anterior, los procesos de admisión de alumnos deberán ser objetivos y transparentes, asegurando el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad

¹ El “Consejo asesor presidencial de la educación” estuvo conformado por 81 integrantes, desde especialistas en educación, profesores, estudiantes, representantes religiosos, universitarios, sostenedores municipales y subvencionados, rectores de universidades privadas y públicas.

con las garantías establecidas en la Constitución y en los tratados suscritos y ratificados por Chile.

Al momento de la convocatoria, el sostenedor del establecimiento deberá informar: Número de vacantes ofrecidas en cada nivel, criterios generales de admisión, plazo de postulación y fecha de publicación de los resultados, requisitos de los postulantes, antecedentes y documentación a presentar, tipos de pruebas a las que serán sometidos los postulantes, monto y condiciones de cobro por participar en el proceso y proyecto educativo del establecimiento.

Art.14. Realizado un proceso de admisión, conforme a los artículos precedentes, el establecimiento publicara en un lugar visible y opcionalmente en un medio electrónico la lista de admitidos. A quienes no resulten admitidos o a sus apoderados, cuando lo soliciten, deberá entregárseles un informe con los resultados de sus pruebas, firmado por el encargado del proceso de admisión del establecimiento.

La posición de la LGE fue dual. Por un lado, prohíbe la selección académica hasta sexto básico, pero naturaliza tal accionar en el resto del sistema escolar. Además, se ha destacado la “ambigüedad legislativa” (Godoy, Salazar & Treviño, 2014), entre el artículo 12 y el 13 pues, mientras el primero entabla limitantes a la autonomía en el proceso de admisión, el segundo abre la puerta para realizar procesos no expresamente prohibidos, así como la utilización de “requisitos de convocatoria” (como estado civil de los padres, certificados de bautismo o “sesiones de juegos” a niños) con propósitos de selección.

La ley de Subvención Escolar Preferencia (SEP, 2008) sigue una lógica diferente, pues consiste en una subvención adicional que se entrega al sostenedor por cada alumno prioritario perteneciente a su establecimiento. Para recibir a alumnos prioritarios (alumnos de baja condición socioeconómica), el sostenedor debe firmar el “*convenio de igualdad de oportunidades y excelencia educativa*”, el cual les prohíbe selección a alumnos por criterios académico o económicos, como también realizarles cualquier tipo de cobro.

SELECCIONAR PESE A LA PROHIBICIÓN.

Lamentablemente, en la práctica, tanto la LGE como la SEP resultaron insuficientes para desincentivar el uso de mecanismos de selección en los procesos de admisión, tanto de escuelas subvencionadas como municipales, tanto por límites de la Ley SEP, como ambigüedades legislativas de la LGE. La Ley SEP, si bien logró disminuir, parcialmente, la brecha académica entre alumnos de diferente entorno socioeconómico proporcionó “*solo modestos incentivos para una mayor integración de los alumnos vulnerables y, por lo tanto, está aún muy lejos de ser suficiente para cambiar el patrón de altísima segregación del sistema escolar*” (Domínguez, 2014). Tal inferencia se comprende al tener en mente que los requisitos y recursos otorgados a los sostenedores, de parte de la Ley SEP, es dependiente de la firma del convenio. Es decir, también existían un conjunto de colegios donde no les resultaba beneficioso aceptar el convenio, manteniendo la barrera de acceso y segregación.

La ambigüedad legislativa de la LGE permitió realizar acciones de selección que no fueron explícitamente prohibidas. Para evitarlo la Superintendencia de educación (Ordinario N° 519, 2014) tuvo que ejemplificar, mediante una circular, un listado de acciones (como la exigencia de certificados de notas, aplicación de evaluación, test

de habilidades y liquidaciones de sueldo) que constituían discriminación, pero se había detectado que eran práctica común en colegios con aporte Estatal. En este mismo sentido, Carrasco (2014), en su estudio reportó como algunos directores admiten abiertamente *“usar criterios contrarios a la ley para seleccionar a sus estudiantes. No se trata de prácticas encubiertas, sino que acciones deliberadas que son parte de la gestión escolar”* (pág. 45). Utilizando “sesiones de juego” o entrevistas “informativas” con los padres, se generaban dinámicas que permitían seleccionar. Además, y sorprendentemente, existían escuelas que seleccionaban aun cuando posean más cupos disponibles que postulantes, con el probable fin de generar consideraciones *“de reputación” hacia el resto de las familias*. Esto ocurría incluso en algunos establecimientos con Ley SEP, que tienen una doble prohibición a la selección (Carrasco, 2014). Por otro lado, en un análisis encargado por la Superintendencia de Educación (Gallardo, 2015), se sistematizaron los documentos requeridos para el proceso de admisión de cerca de 600 colegios de la región metropolitana, en base a tres categorías básicas: escuelas que no demandan ningún tipo de antecedentes prohibidos en la normativa vigente, escuelas que realizan prácticas de ser consideradas selectivas, no obstante, permitidas en la normativa (como entrevista a padres) y escuelas que demandan antecedentes prohibidos en normativa vigente. Según tales resultados, solo una pequeña minoría (16,7%) de los colegios tenía sistemas de admisión sin ningún tipo de documentos prohibidos.

En este mismo sentido, en el estudio de Godoy, Salazar y Treviño (2014) al analizar los documentos necesarios en los procesos de admisión, se constata tres tipos diferentes de selección: en base a habilidades del estudiante (utilizando certificados de notas de años anteriores o examen de admisión), características de la familia (el cual involucra el copago, certificado de matrimonio o ficha de protección social) y compromisos religiosos. Concluyen, al igual que investigaciones antes mencionadas, que la selección se encuentra legitimada en el sistema escolar. Pero van aún más allá, señalando las características estructurales del sistema educativo que promueven la selección, dado que *“...la combinación del sistema de financiamiento vía voucher y el alto impacto del accountability del Sistema de Aseguramiento de la Calidad establecen una estructura de incentivos perversos que promueven la selección. Al establecer incentivos y sanciones en función de los resultados en pruebas estandarizadas y al mantener un sistema de financiamiento por niño, las escuelas tienen poderosas razones para seleccionar”* (Godoy, Salazar & Treviño, 2014). De tal modo, se desprende que una legislación que busque eliminar la selección resultaría insuficiente si no se hace también cargo de los demás elementos que motivan ese actuar estratégico.

LEY DE INCLUSIÓN.

La ley de Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado (Ley N° 20.845, 2015), modificó de manera profunda los cimientos del sistema educativo, eliminando, a nivel general, las principales barreras de acceso de los estudiantes a la hora de escoger escuela (como el copago y la selección académica). Para ello, se presentaron las siguientes modificaciones legislativas:

Art. 12. En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, en ningún caso se podrá considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos

procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante, tales como nivel de escolaridad, estado civil y situación patrimonial de los padres, madres o apoderados.

Los procesos de admisión de estudiantes a los establecimientos educacionales se realizarán por medio de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades, y que vele por el derecho preferente de los padres, madres o apoderados de elegir el establecimiento educacional para sus hijos.

Art. 13. Sin perjuicio de lo señalado en el artículo anterior, los procesos de admisión de alumnos y alumnas deberán ser objetivos y transparentes, publicados en medios electrónicos, en folletos o murales públicos. En ningún caso se podrán implementar procesos que impliquen discriminaciones arbitrarias, debiendo asegurarse el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad con las garantías reconocidas en la Constitución y en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile, en especial aquellos que versen sobre derechos de los niños y que se encuentren vigentes.

Referente al **Art. 12**, las modificaciones realizadas van en la misma línea de las enunciadas en la circular de la Superintendencia de Educación del 2014, a saber, explicitar condiciones consideradas como selección. Además, propone un nuevo sistema de postulación, admisión y matrícula, con el fin de preservar los *“...principios de transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria, considerando especialmente el derecho preferente de los padres a elegir el establecimiento educacional de sus hijos”* (Ley N°. 20.845, 2015). En primer lugar, se plantea un sistema de postulación centralizado, a cargo del MINEDUC, el cual permitiría, mediante un software, que los padres puedan realizar el proceso ya sea de manera presencial en sus colegios, o mediante el acceso a una página web. Cualquier tipo de entrevistas solicitadas por el colegio solo pueden ser voluntarias, aunque los apoderados si pueden exigir reuniones e información. Al momento de postular, los padres “aceptan” implícitamente el proyecto educativo declarado por la escuela.

Posterior a la etapa de postulación (centralizada en el MINEDUC) comienza la etapa de admisión (realizada por los establecimientos educacionales), Todos los alumnos postulantes deberán ser admitidos, excepto cuando los primeros superen la cantidad de vacantes. En tal caso, cada escuela deberá aplicar un mecanismo aleatorio, en base a los siguientes criterios de prioridad, para admitir directamente en la lista de admisión: a) existencia de hermanas o hermanos que postulen o se encuentren matriculados en el mismo establecimiento, b) incorporación del 15% de estudiantes prioritarios, c) la condición de hijo o hija de un profesor o profesora, asistente de la educación, manipulador o manipuladora de alimentos o cualquier otro trabajador que preste servicios en el establecimiento educacional y d) haber estado matriculado anteriormente en el establecimiento, salvo expulsiones. El Ministerio brindará una batería de mecanismos aleatorios, siendo la escuela el encargado de aplicarlos y definir una fecha, hora y lugar. La fiscalización recae en la Superintendencia de Educación. Posterior a ello, los colegios deberán informar al ministerio la lista de admitidos, y este *“velará porque los cupos se vayan completando acorde a las prioridades de los padres, madres y apoderados, optimizando de manera que los postulantes queden en su más alta preferencia”* (Ley N°. 20.845, 2015).

Por lo tanto, la Ley de Inclusión conlleva un proceso diferenciado según sus etapas: centralizado en la postulación, descentralizado en la admisión (o sorteo de matrículas) y centralizado a la hora de generar las listas definitivas de pre-matriculados. Dado este papel descentralizado a la hora de ejecutar los procesos de azar propios del algoritmo de selección, es posible inferir posibles problemas de fiscalización (para la Superintendencia de Educación) de la real ejecución “azarosa” del mismo, pues, en la práctica, resulta difícil poder observar tal proceso en todas las escuelas de cada región, además de la desconfianza de los padres.

Finalmente, la implementación del sistema de admisión escolar propio de la Ley de Inclusión será gradual y dependiente de la población de cada región. Ella comenzó durante el segundo semestre del 2016, en la región de Magallanes.

FIN A LA SELECCIÓN ACADÉMICA ¿Y LOS EMBLEMÁTICOS?

Destacar la posición de los colegios de excelencia o “emblemáticos” resulta esencial para el análisis del sistema, dada la particular composición de la red municipal de Providencia, donde 4 o 5 de tales liceos podrían considerarse así. La Ley de Inclusión plantea una excepción a la prohibición de seleccionar: colegios de excelencia (o de alta exigencia), pues el ministerio otorga un permiso especial para seleccionar hasta un 30% de las vacantes de entre aquellos postulantes que pertenezcan al 20% de alumnos de mejor desempeño escolar de la institución de procedencia (aunque solo a partir de séptimo año básico), en base a: tener planes y programas propios destinados a su proyecto educativo, poseer una trayectoria de prestigio y excelencia académica, recursos humanos y materiales necesarios para llevar a cabo tal proyecto y en aquellos casos donde posea una demanda “considerablemente mayor” que sus vacantes. La implementación de estos requisitos también fue parcelada y gradual, con una disminución anual del porcentaje de alumnos que puede seleccionar académicamente la escuela (desde un 85% del primer año a un 20% en quinto año de implementación).

Como se puede apreciar, el articulado es bastante ambiguo o dependiente del futuro reglamento diseñado por el MINEDUC. En este sentido, durante febrero del 2017, un medio de comunicación hizo público un borrador del reglamento (Guzmán y Bustos, 2017). Las condiciones por cumplir para ser considerados instituciones de alta exigencia serían: tener 30 años o más de existencia, la cantidad de postulaciones doblen sus vacantes y que sus resultados en pruebas estandarizadas nacionales se encuentren en el 20% más alto. Las críticas no se hicieron esperar, fundamentándose en dos argumentos. En primer lugar, el requisito de antigüedad es imposible de cumplir por aquellos liceos “bicentenarios²”, pues su creación data desde el 2011. En segundo lugar, la proporción entre vacantes y postulaciones no podría ser cumplida por ciertos liceos percibidos como “emblemáticos”, especialmente el instituto nacional. Frente a esta posibilidad, el MINEDUC aceptó realizar los ajustes necesarios para lograr incorporar a liceos “emblemáticos”. (Miño, 2017). Hasta la fecha, agosto del 2017, aún no se publica el reglamento.

² A inicios del 2011, se dio marcha al programa “Liceos Bicentenario de Excelencia”, un conjunto de establecimientos (inicialmente 25 y 60 en el 2012) cuyo objetivo era que sus estudiantes logran alto rendimiento en pruebas estandarizadas.

COMPOSICIÓN DE LA RED EDUCATIVA DE PROVIDENCIA.

En la comuna de Providencia existen 138 instituciones educativas, de las cuales 83 son de educación inicial y 55 de nivel escolar, cuya composición son 31 colegios particulares, 14 subvencionados y 9 municipales (PADEM Providencia, 2016). Al igual que en otras municipalidades, la administración de estos últimos recae en la Corporación de Desarrollo Social (CDS), la que, en este caso, administra a 13 instituciones (4 escuelas de educación inicial y 9 escolar). A continuación, se describen en base al nivel de enseñanza que ellas ofrecen: Pre básica, Básica y Media. (Anexo 1).

En primer lugar, se identifican aquellas donde su cobertura es anterior al ciclo de enseñanza básica (Pre-Básicas). Ellas tienen alumnado mixto y en jornada escolar completa (JEC), aunque la escuela Abelardo tiene doble jornada. Son escuelas relativamente pequeñas, en comparación a los liceos municipales y donde el origen geográfico de su alumnado es mayoritariamente perteneciente a Providencia, lo cual contrasta con la realidad de las demás instituciones a cargo de la CDS. Se agrupan bajo la categoría “básica” escuelas que ofrecen su matrícula hasta octavo básico. Ellas tienden a ser de carácter mixto, con proyectos de integración escolar y con índices de excelencia académica. Además, ya son colegios con una gran matrícula (el más “pequeño” es de 500 alumnos) cuyo origen, a diferencia de la anterior, comienza a ser tanto interno como externo a la comuna.

Finalmente, en la categoría “Media”, se encuentran los liceos que ofrecen vacantes desde séptimo a cuarto medio. En general, estos son de orientación científico-humanista (excepto el Liceo Polivalente Arturo Alessandri que combina esta modalidad con un módulo Técnico-Profesional), solo para un sexo y su matrícula es, en promedio, mayor a los mil alumnos. El origen geográfico de sus alumnos es ajeno a la comuna de Providencia (cerca del 90% de los alumnos provienen de otras comunas). Esto se explica, en parte, por la excelencia académica que tienen tales liceos, en comparación a otros liceos municipales, lo cual va en la línea de ser considerados, como colegios “de excelencia” o “emblemáticos”, siendo un incentivo para que alumnos con rendimiento destacado de otras comunas se matriculen en ellos. Dada la alta demanda, es tradición en tales Liceos, realizar procesos de selección académica.

El desarrollo histórico de los procesos de admisión escolar en nuestro país ha dado autonomía a cada escuela para generar sus procesos y requisitos. Si bien se observan constantes modificaciones con el fin de limitar tal discrecionalidad y preservar el derecho a la educación (siendo su clímax la ley de inclusión), la cultura organizacional de la escuela no ha evolucionado con la misma rapidez, especialmente cuando observamos la legitimidad de la selección escolar en la gestión cotidiana de los centros educativos, aun cuando ella se encontraba prohibida.

La tensión entre un escenario histórico de autonomía de las escuelas y la discusión de un sistema de admisión centralizado con ideales inclusivos, macará fuertemente la implementación del sistema de admisión de Providencia, revelando la complejidad de la gestión de la política pública.

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

- ¿Cómo se ha llevado a cabo la implementación de la política de admisión centralizada en Providencia?
- ¿Cuáles son las principales adecuaciones y dificultades que han debido enfrentar los diferentes actores para lograr implementar la política de admisión?
- ¿Qué recomendaciones se pueden extrapolar del proceso de implementación del sistema centralizado de Providencia al nuevo sistema de admisión centralizado a nivel nacional?

OBJETIVOS GENERALES.

- Analizar la implementación del sistema de admisión escolar de Providencia, identificando dificultades y fortalezas, con el fin de proponer recomendaciones al nuevo sistema nacional de admisión.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Describir y caracterizar el proceso de implementación y gestión del sistema de admisión, considerando la visión de los actores implementadores.
- Identificar y analizar factores que dificultan y/o favorecen la implementación del sistema de admisión.
- Extrapolar recomendaciones al proceso de admisión centralizado nacional.

CAPÍTULO 3. REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS.

El objetivo del siguiente apartado es ofrecer una mirada teórica sobre las principales perspectivas al analizar la implementación de políticas públicas. En primer lugar, se constata la carencia de un marco único que logre aglutinar las diversas perspectivas o dimensiones que es posible observar en una experiencia de implementación. Frente a ello, se presentan dos perspectivas de implementación (Top-Down y Bottom-Up), sus diferencias, implicancias en la investigación, debilidades y críticas que han recibido a lo largo de su desarrollo. Una de las conclusiones al respecto es la dificultad de definir a priori las dimensiones que podrían resultar importantes en la implementación, especialmente al constatar que cada perspectiva posee ciertas debilidades, y la imposibilidad de analizar cada una de ellas, dadas las restricciones económico-temporales del investigador.

En segundo lugar, y siguiendo la recomendación de autores contemporáneos (Winter, 2012; Hupe, Hill y Nangia, 2014), más que buscar una sola teoría aplicable a todos los casos de implementación de Políticas Públicas, se desarrollará una serie de dimensiones (juego de actores en el proceso de implementación, posición del actor frente a los objetivos de la política, el diseño en la implementación, adaptabilidad y aprendizaje de la unidad, estilo de gobernanza de las decisiones, discrecionalidad y autonomía del actor implementador y recomendaciones para la implementación) consideradas relevantes en el sistema de admisión de Providencia, bajo las cuales se analizará el estudio de caso.

EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN IMPLEMENTACIÓN.

Es un tópico común el destacar cómo la investigación sobre implementación de políticas públicas ha recorrido, en sus “cortas” cuatro décadas, tres grandes generaciones o aproximaciones de investigación. Y si algo parece claro, paradójicamente, es la falta de consenso de un marco de análisis común para observar tan diverso fenómeno (Hupe, 2014; DeLeon, 2002; Peña, 2013) provocando una falta de “acumulación” de la investigación. Ya sea por su complejidad inherente, al ser la intersección de disciplinas como la administración pública, teoría organizacional, gestión pública o ciencias políticas (Pülzl, y Treib, 2007), o por la imposibilidad de unir paradigmas “incomensurables” de investigación, la variabilidad conceptual y metodológica existe, lo que conlleva la necesidad de fundamentar clara y explícitamente las opciones que toma el investigador, así como sus propios intereses a la hora de analizar la experiencia en cuestión. Para ello, veo necesario rescatar, brevemente, categorías temáticas esenciales del debate entre enfoques Top-Down (T-D) y Bottom-Up (B-U). Explicitar tales posturas no busca ser fiel a robustez teórica de cada autor o a la historia de la disciplina, sino presentar una guía metodológica, en base a dos “polos opuestos”, que de luz acerca de la clase de problemas que debe responder un acercamiento propio al análisis de implementación del sistema de admisión escolar de Providencia.

Por un lado, la perspectiva T-D considera que la implementación de la política inicia con la decisión tomada por un gobierno central (Pülzl, H. y Treib, 2007), la cual conecta, de manera coherente, tal mandato con una serie de resultados previstos. A raíz de tales objetivos iniciales, que se presumen claramente definidos, la implementación consiste, en gran parte, en un acto técnico-administrativo de relación jerárquica. Debido a su carácter “centralista”, se considera un fenómeno “de elite”,

pues los objetivos, así como su importancia, son diseñados y evaluados por un pequeño número de policy makers (DeLeon, 2002).

Debido a esta última característica, uno de los elementos centrales de la perspectiva T-D es el control, interesándose en mejorar su efectividad: ¿De qué manera los policy makers se pueden asegurar que los objetivos y acciones de la política se han llevado a cabo? Por lo tanto, la finalidad de las investigaciones tiende concentrarse en formular recomendaciones a los diseñadores de política o predecir de qué manera la ley ayuda a cumplir los objetivos. Por ejemplo, Pressman y Wildavsky (1973) destacan como, a mayor número de actores y de instancias de coordinación necesarias para llevarla a cabo, mayor será la dificultad de que esta logre una correcta implementación. O Sabatier y Mazmanian (1981) recomienda que los objetivos del programa se encuentren claramente definidos y así evitar diferentes interpretaciones entre los actores.

Aceptar los presupuestos anteriores conlleva diversas implicancias en la metodología de la investigación. En primer lugar, se plantea que la formación de la política es anterior (y en una etapa diferenciada) del proceso de implementación, es decir, aquellos actores involucrados en el proceso político (diseñadores) son diferentes –o en un momento diferente- de aquellos que, administrativamente, implementan, bajo una relación jerárquica de poder (Hupe, Hill y Nangia, 2014). DeLeon (2002) nos habla de un primer movimiento autoritario y jerárquico, donde se buscarán maneras de minimizar las distorsiones entre la comunicación de los diversos actores. En segundo lugar, y dado que los objetivos han sido claramente definidos, el análisis puede estar basado en criterios de “éxito” o “fracaso” de la implementación, acercando bastante la función de un análisis de implementación con uno de evaluación o monitoreo. Por lo tanto, el papel del investigador, esencialmente, será “testear” la “implementación incongruente”, es decir, el nivel de coherencia entre las intenciones de la política y sus resultados o impacto, pues se presupone una relación inequívoca. Según DeLeon (2002), eso conlleva una predisposición a tener altas expectativas y, dado que comúnmente los programas fallan (independiente de sus intenciones), llevándonos a evaluar la implementación de un programa como “fracaso”, aun cuando solo se trata de expectativas altas que no permiten valorar el proceso.

La perspectiva T-D ha recibido las siguientes críticas. Primero, el modelo es ingenuo e irreal pues sobrestima el poder de quienes proponen la política para estructurar la implementación, ignorando la habilidad de los oponentes políticos para interferir en el proceso (Winter, 2012). Esto puede ocurrir tanto en el diseño de la política (hacer más ambiguos los objetivos o incluso contradictorios) como en el proceso de implementación (interpretar de diferente manera los objetivos o priorizar solo algunos de ellos). Al considerar la implementación solo como un acto administrativo, esta perspectiva se hace ciega al juego político. Además, en ciertos casos, es imposible reducir la ambigüedad de la política, o por lo menos, resulta poco funcional (Matland, 1995). Por ejemplo, la ambigüedad podría resultar valiosa si se quiere mantener el apoyo político de coaliciones de gobierno. Aceptar la ambigüedad de los objetivos implica, entre otras cosas, dejar de considerar el acto de implementación –y, por ende, su análisis- solo como algo administrativo.

En segundo lugar, el considerar el análisis de implementación en términos de “éxito” o “fracaso” se debilita al tener en cuenta la imposible “irreductibilidad” de la ambigüedad de los objetivos de la política. Si ellos resultan ambiguos, ¿Cómo evaluar el nivel de logro? (Winter, 2012). Por otro lado, los objetivos de una política son solo

una fracción de lo que ella implica por lo que resulta insuficiente solo “observar y evaluar” tales aspectos, e incluso, existen situaciones donde los implementadores utilizan recursos para fines diferentes de los cuales el programa fue diseñado, pero aun así ello resulta valioso. Subirats (2009) da un ejemplo interesante frente a este punto: “...en Suiza se ha podido constatar que algunos municipios utilizan la política de protección civil (subvenciones para la construcción de refugios antinucleares) con fines de política deportiva, cultural, etc. (utilizando los recursos para la construcción de salas denominadas «polivalentes», útiles para gimnasia o espectáculos)”. Además, Majone y Wildavsky (1978), proponen un modelo que considera a la implementación como un “proceso evolutivo”, donde los objetivos –así como los actos que conllevan cambiantes y adaptativos al contexto particular. Y no solo ello, sino que es necesario que así sea, pues es un paso implícito para el aprendizaje que involucra tal gestión. Al añadir la característica temporal y adaptabilidad al medio, tales autores realizan una crítica a evaluar en simples términos de éxito o fracaso una implementación. Esto último, también añade problemas a la manera en que evaluamos las políticas públicas pues, y según tales autores, un planteamiento explícito de los objetivos podría resultar en un esquema demasiado rígido de implementación, sin poder adaptarse a las condiciones contextuales. Además, no hace justicia a los posibles cambios en el programa o política misma.

En contraposición de la perspectiva T-D, y también con ansias teóricas, alrededor de los ochenta nace la perspectiva *Bottom-Up*, siendo uno de sus conceptos claves el de “*Street level bureaucrats*”. Por tal, Lipsky (1971) busca destacar que existen un conjunto de empleados de base (como médicos, policías o profesores) quienes están encargados de entregar “en primera línea” y en contacto directo la política pública a los ciudadanos. Ellos poseen altos niveles de autonomía (principalmente por tener intereses diversos a sus superiores y responder a diferentes presiones en su quehacer común) y discrecionalidad, la cual radica en tres razones y un hecho empírico. La primera es que las situaciones a las que se enfrentan muchos funcionarios son demasiado complejas y contextuales como para reducirlas a un conjunto detallado de acciones. En segundo lugar, dado que los empleados trabajan con otros seres humanos, se les exige una “sensibilidad y juicio razonable” que no se puede reducir a reglas. En tercer lugar, la discrecionalidad también resulta benéfica tanto porque aumenta la autoestima de los trabajadores que entregan el servicio (al sentirlo como algo propio) como dar una especial legitimidad a la función del Estado, pues el ciudadano se sentirá especialmente agradecido con el producto entregado. El hecho empírico, para el autor, es que su propia observación muestra la existencia de esta discrecionalidad.

Tanto la discrecionalidad de los funcionarios de base, como la relativa autonomía que poseen, llevan al autor a afirmar que ellos participan activamente en la elaboración de las políticas públicas (que los cuidanos, en definitiva, reciben), desafiando que la política –así como sus objetivos- sean definidos de manera central. De este modo, la perspectiva B-U entiende que los empleados de base son los actores principales distribuidores de la política (incluso diseño, en casos extremos), concibiendo la implementación como un proceso de negociación entre redes de implementadores (Pülzl, y Treib, 2007).

Tales presupuestos implican una manera totalmente distinta de realizar la investigación de implementación, en comparación al modelo T-D. A nivel de estrategia de investigación, el modelo B-U tendera a identificar la red de actores relacionados, tanto horizontal como verticalmente. A partir de ello, “subirá” por la jerarquía

entendiendo como en cada contexto se realizan estrategias para resolver sus problemas típicos. Dada la necesaria perspectiva “contextual” del análisis (pues debe observar como en cada lugar de implementación se realiza la tarea), su objetivo de análisis, más que generar recomendaciones, será dar una descripción detallada –y empírica- de la situación, explicando sus interacciones.

Otra de las implicaciones del modelo B-U es considerar el proceso de diseño e implementación de la política pública como uno que, en la práctica, no se puede separar. Dado que los actores interpretan con diversos intereses el marco legal, también ellos influirán en su diseño, y, posiblemente, también en las futuras modificaciones. Esto nos lleva a plantear que la implementación no es “neutra” o “apolítica”, como planteaba el modelo T-D, sino los actores pueden buscar modificar el mandato en base a sus propios intereses (sean egoístas o no). En contraste al modelo “elitista”, deLeon (2002) señala que el modelo B-U es un esquema más democrático de ver la implementación de políticas, pues se involucra los intereses y percepciones de quienes implementan. De todos modos, el debate se encuentra abierto pues, aun cuando el modelo T-D pudiese ser “autoritario”, tal gestión posee legitimidad en base a la elección democrática de los ciudadanos.

Sin embargo, el modelo B-U también posee debilidades. Dado que el análisis se concentra en el actuar “efectivo” de los actores (dejando de lado el contenido formal de la política), resulta difícil generar un criterio claro que permita cualquier carácter evaluativo frente a la implementación. ¿De qué manera se pueden otorgar recomendaciones, si aceptamos a priori que la política consiste en lo que hacen los burócratas de nivel base, independiente de los lineamientos generales? Reducir completamente la capacidad de la política nos lleva a un callejón sin salida, además de reducir la capacidad de control frente al proceso.

Por otro lado, tanto Hupe y Hill (2007) critican que Lipsky no analizo profundamente el real papel del burócrata de nivel base, sino que asumió que, independiente de la profesión, se tenían semejantes niveles de discrecionalidad y autonomía. Lo cual nos lleva a apreciar que resulta claro que el contenido formal del programa o política también funciona como limite a los distintos actores, por mucho que generen diversas interpretaciones acerca de tales objetivos o metas.

¿Existen enfoques que “sinteticen” las perspectivas Top-Down y Bottom-Up? Si. Ejemplos de ello son lo planteado por Sabatier y Mazmanian (1993), Elmore (1979-80) o Matland (1995), entre otros. Sin embargo, estas uniones, más que generar una teoría que permita predecir y testear hipótesis acerca de la implementación, lo que hacen es, o bien, por una parte, una especie de uniones de categorías de ambos mundos (del estilo del modelo de Sabatier y Mazmanian), o, por otro, otorgar recomendaciones de en qué casos en específico convendría utilizar un modelo T-D o B-U al analizar la implementación (Matland). Por ejemplo, el modelo de Sabatier y Mazmanian (1991) busca capturar una serie de categorías (tratabilidad del problema, capacidad de la ley para estructurar el proceso de implementación y variables no normativas que condicionan la implementación) y subíndices (objetivos claros y coherentes o incorporación de la teoría causal adecuada, entre otros) que permitan mejorar el proceso de implementación. Elmore, incluso, más que ser una teoría, su concepto de “análisis retrospectivo” es una guía orientadora hacia investigaciones del tipo B-U. El problema de los modelos que ofrecen “muchas variables” que podrían afectar la implementación, es justamente no especificar que “fuerza” posee cada una de ellas. Además, las limitantes económico-temporales imponen al investigador

concentrarse solo en un conjunto de variables y lugares, lo que hace que, si bien teóricamente podemos suponer cientos de variables importantes, solo algunas podamos desarrollar en la investigación.

Frente a tal situación, variados autores (Winter, 2012; Hupe, Hill y Nangia, 2014) han recomendado, más que anhelar conformar un marco común o síntesis, que debemos explorar explicaciones contextuales y específicas de la política, aprovechando la riqueza epistémica que hemos heredado a costa de profundos debates teóricos. Al igual como un solo número de calzado no resulta cómodo para diferentes personas, un conjunto de variables no necesariamente resulta relevante para explicar la implementación de un conjunto de políticas públicas. Por ejemplo, una perspectiva de orientación T-D como la de Mazmanian y Sabater (1981) considera como factor positivo que los objetivos sean claramente estipulados. Sin embargo, si entendemos la implementación como un proceso evolutivo (Browne, Wildavsky, 1983) los objetivos completamente “explícitos” podrían incorporar una rigidez extrema al proceso, no permitiendo su correcta adecuación a diferentes contextos, especialmente en aquellos que, probablemente, no hayan sido considerados al momento de diseñar la política. Además, tal rigidez no permitiría incorporar los aprendizajes propios de la fase de implementación.

Sin embargo, existe una de las limitantes importantes de los modelos T-D y es su observación en tanto solo cumplir los fines predispuestos. Una de las alternativas para evitar el lenguaje en términos de “éxito” o “fracaso” es concentrarse en los resultados y en los comportamientos de los actores. Si existe variabilidad entre la ejecución del sistema centralizado en diferentes colegios, más que determinar que todos se deban adecuar a un canon común, la idea es explicar porque ocurren esas variaciones, que elementos influyen en la implementación en ese contexto particular y porque los actores toman tales estrategias para responder a las presiones de su medio. Es decir, no se descarta que dos instituciones realicen actividades diferentes, pero logren actividades alineadas con los fines del programa (Winter, 2012; Hupe, Hill y Nangia, 2014). Esta elección metodológica, si bien limita la capacidad para dar recomendaciones a nivel general del proceso de implementación, logra captar el proceso de aprendizaje y adaptabilidad, dando especial énfasis también en el análisis comparado de diversas unidades ejecutoras, justamente una de las riquezas de la perspectiva B-U.

En síntesis, la revisión de las principales perspectivas a la hora de analizar la implementación de Políticas Públicas permite inferir las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la literatura propone una variada batería de dimensiones, variables o conceptos que permiten comprender, en su propia riqueza, el complejo fenómeno de la implementación. En nuestro caso, ambas perspectivas (Top-Down como Bottom-Up) son necesarias si se quiere reflejar una mirada real de la gestión pública, especialmente al incluir la dimensión temporal (procesos de adaptación y cambio) en el análisis.

En segundo lugar, si bien la variabilidad conceptual otorga riqueza en el análisis del fenómeno, ella entabla dificultades a la hora de definir, de manera a priori, dimensiones cruciales a observar durante la investigación. Esta situación es problemática en dos sentidos. El primero de ellos es que, dado que cada perspectiva posee debilidades, resulta difícil elegir una (o varias) antes de conocer el estudio de caso (lo cual, justamente, es el objetivo final de elegir la dimensión), resultando posible

ignorar algún elemento importante que la perspectiva elegida carece. En otro sentido, si quisiéramos elegir diversas (y variadas) dimensiones de análisis, se deben sopesar los recursos (económico-temporales) que posee el investigador, pues cada uno de tales tópicos exige herramientas particulares.

En base a lo anterior, la apuesta metodológica de esta investigación es realizar una suerte de “empalme” entre las condiciones específicas del caso de estudio y algunas herramientas de análisis que ofrece la investigación en implementación, siendo el objetivo no la búsqueda de una teoría “parsimoniosa” y generalizable a todos los casos de implementación, sino una explicación que de luces acerca de cuáles fueron las principales causas que influyeron en el proceso de implementación del sistema de admisión centralizado de Providencia.

CAPITULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y PLAN DE ANÁLISIS.

En el siguiente apartado se describen las principales características de la investigación, tanto a nivel de enfoque, diseño, recolección de datos y operacionalización de variables. Finalmente, se presenta el plan de análisis utilizado y presentación de resultados.

DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.

La estrategia de investigación utilizada es el estudio de caso. Siguiendo a Chetty (citado en Carazo, 2006) tal enfoque es adecuado para: investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren, permite estudiar un tema determinado desde múltiples perspectivas, es ideal para el estudio de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas y analizar exploraciones profundas, buscando conocimiento más amplio sobre un fenómeno.

Por otro lado, la investigación se desarrolló a partir del enfoque cualitativo. Al respecto, Batthyaby (2011) destaca que la investigación cualitativa tiende a: recoger los datos en un contexto natural, utilizar fuentes diversas, realizar un análisis inductivo, recoger las propias significaciones de los participantes, ser flexible al proponer un proceso emergente de investigación (el plan puede ir cambiando) y, dado que se vislumbran múltiples miradas de un mismo fenómeno, tendrá un carácter interpretativo.

El alcance del estudio fue de carácter exploratorio, dado que su objetivo es "...examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes" (Sampieri, 2006). La experiencia del sistema de admisión centralizado a nivel escolar de Providencia es una innovación en política pública en nuestro país, por lo cual la presente investigación es pionera al analizar su implementación.

UNIDAD DE ANÁLISIS Y FUENTE DE INFORMACIÓN.

La unidad de análisis corresponde a la política de admisión escolar centralizado de la comuna de Providencia, en el periodo 2013-2015.

La investigación contempló diversas fuentes de información. Por una parte, revisión de fuentes secundarias (documentos de la política de admisión, periodos de consulta de los criterios de prelación e información de prensa). Por otro lado, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a un conjunto de actores relacionados con el proceso: a los directores, encargados de admisión de cada colegio municipal de Providencia y directivos principales de la Corporación de Desarrollo Municipal en el área de educación, buscando reflejar su percepción del proceso (Mayores detalles en Tabla 2). Por otro lado, también se entrevistó a dos actores que, si bien actualmente no tienen relación con el sistema de admisión, su función resultó importante para comprender la historicidad del proceso (ex vicepresidente de Centro de Estudiantes del liceo Lastarria y ex Director de Educación de la Corporación de Desarrollo Social).

Tabla 2. Entrevistas semi-estructuras.

Entrevistados	N de entrevistas.
Miembros de la Corporación de Desarrollo Social.	3
Directores de colegios	5
Encargados de admisión.	4
Centro de estudiantes liceo Lastarria.	1
Total.	13

Fuente: Confección propia.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS Y SU OPERACIONALIZACIÓN.

En base a la revisión de antecedentes, el marco conceptual de análisis de implementación y la realización de entrevistas exploratorias a actores relacionados con el proceso de admisión de Providencia, se definieron las siguientes dimensiones para analizar la implementación:

Juego de actores en la implementación: Esta dimensión buscó destacar los actores relacionados, sus intereses y posibles procesos de negociación a lo largo de la implementación de la política de admisión, desde una mirada histórica. Su fundamentación radica en que, tanto en los resultados de las entrevistas exploratorias, como en la literatura de implementación, la temporalidad jugó un papel esencial.

Posición del actor frente a los objetivos de la política: Esta dimensión buscó destacar la posición de los actores frente a los objetivos de la política de admisión, así como a los criterios de prelación insertos en ella.

El diseño en la implementación: Su objetivo fue rescatar ciertas consideraciones básicas de perspectivas T-D a la hora de realizar análisis de implementación, como el nivel de adecuación de los objetivos de la política y el mecanismo para llevarlo a cabo, el grado de control que posee la CDS para gestionar el proceso de admisión y sus instancias de coordinación, así como los recursos disponibles de parte de las unidades implementadoras.

Adaptabilidad: Buscó dar cuenta de los principales cambios que ha debido sortear cada unidad implementadora para adaptarse a la política de admisión. La idea central de esta variable es rescatar el concepto de implementación como “proceso evolutivo” de Majone y Wildavsky (1979)

Discrecionalidad y autonomía del actor implementador: Pese a que el sistema de admisión es un proceso centralizado, cada institución educativa es independiente de realizar las adecuaciones que estime conveniente en su gestión, tanto a nivel de directores como de encargados de admisión. El concepto de “burócrata nivel base” es lo esencial de esta dimensión, la cual buscó explicitar la autonomía y discrecionalidad de cada actor implementador, así como sus estrategias para responder al nivel de carga laboral de todo el proceso.

Estas dimensiones se operacionalizaron en una matriz y pautas que orientan el trabajo del estudio (Más detalles en el [Anexo 2](#)).

CARACTERÍSTICAS DE LAS ENTREVISTAS.

La pauta de preguntas ([Anexo 3.](#)) de la entrevista semi-estructurada se desarrolló a partir de las categorías antes señaladas, a saber: juego de actores del proceso de implementación, posición del actor frente a los objetivos de la política, el diseño en la implementación, discrecionalidad y autonomía del implementador.

Las entrevistas semi-estructuradas, en promedio, tuvieron una duración de 60 minutos. La gran mayoría de ellas (10) fueron grabadas y transcritas totalmente, bajo acuerdo de confidencialidad anónimo. Sin embargo, en las restantes (3) los entrevistados no accedieron a representar por escrito ni grabar la entrevista, por lo que solo se tomaron apuntes.

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos, se utilizó la herramienta de análisis temático, la cual es “...un método para identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de un conjunto de datos” (Braun & Clarke, 2006). Su elección se basa en la flexibilidad y no depender, necesariamente, de un marco teórico preexistente. En base a la propuesta de Braun y Clarke, el análisis temático engloba seis fases, resumidas en la tabla 3.

La primera fase se refiere a *familiarizarse con los datos*. Al respecto, se recomienda “sumergirse en los datos”, leer el conjunto de datos completamente e identificar, anterior a la codificación, posibles patrones. En este sentido, el proceso de transcripción no solo debe ser visto como algo mecánico, sino también como una oportunidad de reconocer el conjunto de datos completo.

La segunda fase consiste en “generar códigos iniciales”. Por códigos, se refiere a “identificar una característica de los datos (contenido latente o semántico) que aparece interesantes para el análisis” (Braun & Clarke, 2006). En este estudio de caso, se siguió un análisis deductivo-inductivo, pues combino categorías deductivas (establecidas por el análisis de la literatura de la implementación de políticas públicas), así como categorías emergentes. En este proceso de codificación se utilizó el software Atlas. Ti.

La tercera fase consiste en “búsqueda de temas”. Ella consiste en aglutinar diferentes códigos en posibles temas. Se recomienda utilizar mapeos temáticos o jerárquicos. En este estudio de caso, se utilizaron como “temas” las dimensiones de análisis anteriormente señaladas. La cuarta fase se refiere a “revisar temas”, donde resulta evidente la existencia de ciertos temas sin mucho apoyo de datos o donde sea necesario diferenciar aún más algunos temas. La revisión se puede realizar en dos niveles, la primera es la relación de los datos con cada codificación, mientras que la segunda es la validez de cada temática con los datos totales.

La quinta fase “definiendo y nombrando temas”, trata sobre definir y refinar las temáticas desarrolladas, lo cual consiste en identificar características que presentan rasgos de “esencia” con ciertos temas y determinar que aspecto de tal definición es capturada por los datos.

Finalmente, la sexta fase “produciendo el reporte”, trata de como escribir el reporte de los resultados. Para ello, se eligen citas de ejemplo que capturen la esencia de lo que

quiere demostrar, mientras el relato o texto tiene coherencia, es conciso y no repetitivo.

Tabla 3. Fases del análisis temático.

Fase	Descripción del proceso
1. Familiarizarse con los datos	Transcribir los datos (de ser necesario), leer y releer los datos, sin ideas preconcebidas.
2. Generar códigos iniciales.	Codificar características interesantes del conjunto de datos, uniéndolos a cada código relevante.
3. Búsqueda de temas.	Recopilar códigos en temas potenciales, uniendo todos los datos relevantes con cada tema potencial.
4. Revisar temas	Revisar en el trabajo temático en relación al fragmento seleccionado (nivel 1) y a todo el conjunto de datos (nivel 2), generando un mapa temático de análisis.
5. Definir y nombrar temas	Analizar el trabajo en curso para refinar las especificidades de cada tema, y la visión general; generando definiciones claras de cada tema.
6. Producir el reporte.	La oportunidad final del análisis. Seleccionar ejemplos vivos y seductores, análisis final de los extractos seleccionados, relacionándolos con preguntas de investigación y la literatura, produciendo un reporte académico,

Fuente: Traducción propia, en base a Braun & Clarke, 2006.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

La presentación de resultados del estudio fue agrupada en cuatro categorías.

- I. Narración de la implementación.
- II. Posiciones de los actores frente al sistema de admisión.
- III. Ecosistema de implementación.
- IV. Fortalezas, aprendizajes y recomendaciones.

En la primera categoría, se desarrolló la narración de la implementación, es decir, un orden cronológico de los hitos del proceso que permita comprender su devenir. Asimismo, se incorpora la percepción de los actores en áreas como: su posición frente al proceso, eventos de conflicto y elementos externos influyentes. Por lo tanto, su función es responder a la primera y segunda pregunta de investigación.

En la segunda categoría, se profundiza la argumentación inherente a cada actor (y posición) frente a ciertas características del sistema de admisión centralizado de Providencia. Su sentido fue complementar la narración de la implementación.

En la tercera categoría, se sintetizan los principales factores influyentes en la implementación, planteando un sistema analítico que resuma su relación en el proceso. Asimismo, se destacan algunos conceptos de la literatura de implementación de políticas públicas.

En la cuarta categoría, se destacan las fortalezas de la implementación. En segundo lugar, se desarrolló como algunos elementos propios de la experiencia de Providencia impactan al marco teórico de implementación de políticas públicas y, finalmente, a partir de este aprendizaje, se extrapolan recomendaciones a la implementación del sistema de admisión propio de la Ley de Inclusión. Por lo tanto, esta categoría busca responder a la tercera pregunta de investigación.

CAPÍTULO 5. NARRACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN.

El siguiente capítulo tiene por objetivo desarrollar la temática “Juego de actores”, conformada por los resultados de dos dimensiones de análisis: Narración de implementación y la Percepción de los actores de la política de admisión. Con fines didácticos, distingo cronológicamente su narración en cuatro fases, tal como resume la tabla 4 y en base a las categorías de contexto, hechos relevantes, tensiones entre actores y resolución.

Tabla 4. Fases de la narración.

	Fase 1. Análisis programático 2012	Fase 2. Primer año de implementación. 2013	Fase 3. Adaptaciones y sustentabilidad política 2014	Fase 4. Hacia la ley de Inclusión. 2015
C	Autonomía de escuelas para fijar su sistema de admisión.	Se asume el gobierno comunal, definiendo proceso de consulta participativa de mecanismos de admisión.	Asume nuevo equipo de gestión de la CDS.	Paro docente no permite incorporar a todos los actores en el proceso de dialogo.
t	Liceos utilizan selección académica.		Comienza discusión sobre la futura Ley de Inclusión, valorizando el objetivo de equidad del sistema educativo.	
x	Casos de tráfico de influencias para lograr vacantes.	Altas expectativas frente a la nueva gestión comunal.		
o	Alumnos de escuelas municipales no continúan estudios en liceos.	Cartas de académicos, criticando como apoyando al nuevo sistema.	Modificación de porcentajes horas lectivas vs no lectivas de profesores.	
H	Análisis programático de candidata Errazuriz.	Conformación de equipo de gestión y coordinación “anillo de directores”.	CDS define dos objetivos: Incorporar plenamente al liceo Lastarria y dotar de sustentabilidad política al proceso.	CDS determina generar un sistema de transición entre la actual política de admisión de Providencia y la ley de inclusión. Esta modificación abre ventana de oportunidad para incorporar criterios territoriales.
c		Conflicto entre liceo Lastarria y CDS, por continuidad de matrícula.	Se realiza proceso de consulta, incorporando iniciativas de sostenedores (inducción y cupos de trayectoria académica) y eliminación de criterios territoriales.	
h		Se implementa el sistema, involucrando de manera parcial al Liceo Lastarria.	Se desarrollan mejoras administrativas, campaña comunicacional y simplificación del algoritmo de prelación.	Se incorporan criterios territoriales, pero enfocada a solo alumnos vulnerables.
o			Concejales presionan para re incorporar preferencias territoriales en criterios de prelación.	Tensión entre residente-votante y usuario-externo.
n		Tensión entre temporalidad de la gestión política y la administrativa, dejando poco tiempo para capacitación operativa.		
e		Tensión dentro del equipo gestor de la CDS, careciendo de un alineamiento común frente a la negativa del liceo Lastarria a subirse al sistema.		
s		Diferencias internas y descoordinación administrativas, se pide la renuncia a principales gestores de la CDS.	Se incorpora al liceo Lastarria, asumiendo el costo político.	

Fuente: Confección propia.

FASE 1 (2012). ORIGEN Y ANÁLISIS PROGRAMÁTICO.

Desde la LOCE (1990) y hasta la Ley de Inclusión (2016), los sistemas de admisión y matrícula en el nivel escolar eran dependientes de cada institución en particular. La red municipal de Providencia no era la excepción y frente a la alta demanda histórica por vacantes, habían desarrollado diferentes metodologías para ajustar oferta y demanda. En el caso de los liceos, su principal herramienta era la selección académica, en otras palabras, que cada postulante debería rendir un conjunto de pruebas y según su resultado se determinaba si era admitido. Dado su alto prestigio, padres de diferentes comunas de la capital decidían trasladar a sus hijos a tales comunidades, valorándolas como un camino probable a estudios superiores, es decir, como un motor de movilidad social.

Si bien el acceso mediante selección académica era el canal “oficial” a los liceos, tanto los encargados de admisión, directores y funcionarios de la Corporación de Desarrollo Social de la comuna señalan que no fue extraño que diversos actores (concejales, profesores de los establecimientos, etc.) utilizaran redes de contacto para lograr incorporar a parientes y/o personas relacionadas, lo cual motivaría serias dudas acerca de su transparencia y marcada discrecionalidad del proceso. Al comparar este estado anterior, con futuras modificaciones, un entrevistado señala:

“Y también el eliminar, no sé si eliminar, pero minimizar cualquier situación fuera de norma...entiéndase por ello institucionalizar un proceso que antes se daba en la práctica por cada uno de los establecimientos, como que el hijo de un funcionario pudiese acceder, el hermano de alguna persona pueda llegar y disminuir la influencia local en la admisión (...) un telefonazo a un director...ahora con el proceso centralizado no se da”. Director de red escolar. Informante 1.

Aun así, la idea generalizada era que su acceso era esencialmente “méritocrático”. Tal contexto llevó a un profundo análisis, reflejándose en la apuesta programática de la candidata Errázuriz (2012). En las sesiones que dieron origen al programa, se analizaron diferentes elementos del sistema educativo comunal:

“Y en la discusión de la elaboración del programa esas propuestas se fueron matizando en el sentido de hacerlas operativas y operacionalizarlas de manera que también tuviera cierto realismo político, de su posibilidad de implementación. Porque si bien en ese minuto yo diría que el equipo de programa y la misma alcaldesa concordaban en la idea de que la selección no era una buena política educativa, finalmente la selección académica, como se estaba implementando en Providencia históricamente, también había clara noción de que eliminarla de un día para otro no era viable...”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 1.

Mientras existía una visión que veía un cambio profundo a largo plazo (eliminar la selección académica en todos los liceos, darle importancia a la variable territorial al acceso o una continuidad del proyecto educativo entre enseñanza básica y media), otras visiones intentaban contextualizar y evaluar el cambio en tanto su viabilidad política, no existiendo un lineamiento único y claro entre los que serían, a futuro, los gestores y directivos de la iniciativa en la CDS.

Finalmente, durante el 2012 se integran dos ideas claves al programa de gobierno "Providencia somos todos" (2012) de la entonces candidata Errázuriz: "*Revisar los mecanismos de selección para el acceso a las instituciones educativas de la Comuna, con el fin de generar mayor inclusión y garantizar el acceso a estudiantes residentes que optan por la educación pública desde enseñanza básica*", lo que se traduciría en dos acciones en específico: **(a)** generar un proceso de consulta con las comunidades escolares durante el primer año de gestión, así como **(b)** aumento progresivo de matrículas de estudiantes residentes en instituciones educativas de la comuna.

FASE 2 (2013). PRIMER AÑO DE IMPLEMENTACIÓN.

Ya electa y asumido el gobierno comunal, en el 2013, la nueva administración comunal se abre a diseñar en Providencia el primer sistema centralizado de postulación educativa a nivel municipal en nuestro país (excepto la escuela de lenguaje Abelardo Iturriaga, incorporada posteriormente y de manera parcial), teniendo como lineamientos principales desarrollar un mecanismo de admisión transparente y equitativo. La primera tarea de la CDS fue conformar los equipos de gestión necesarios para la implementación. Un elemento esencial en este proceso fue generar un trabajo "en red", es decir, diseñar grupos de trabajo colaborativo con diferentes actores y permitieran dar legitimidad y consenso a las decisiones que se tomaran relativo a políticas educativas comunales. Para ello se constituye el "*anillo de directores*", instancia donde se comienza a dialogar acerca de los horizontes de la educación pública en Chile y, específicamente, en Providencia, considerando ideales inclusivos. La coordinación con los directores, según la CDS, fue importante por dos motivos. En primer lugar, no existía una clara definición de cómo diseñar e implementar un nuevo sistema de admisión de tales características, por lo que los resultados del proceso de dialogo eran cruciales. En segundo lugar, se esperaba que, una vez consensuado el diseño, los directores pudiesen replicar esta convergencia en sus respectivas comunidades educativas, convenciéndolas de sus ventajas.

La conformación de equipos y el proceso participativo fue un elemento importante en la gestión del novel sistema de admisión, pues también, para la gestión de la CDS, involucraba coordinar actores y/o convencer a los directores de este relato de cambio, dado que varios de ellos poseían una cultura que promovía la selección escolar. La visión de la CDS buscaba construir un sistema escolar con un proyecto educativo comunal, en base a la continuidad de matrícula de básica a media (existiendo coherencia entre ambos niveles y no solo una relación temporal) y donde se logrará incorporar criterios territoriales, es decir, que las familias vivan cerca de sus escuelas, entendiendo que ello favorecería sinergias de compromiso con la institución y mejoras de calidad de vida. Bajo esta perspectiva, la selección escolar resultaba un impedimento para la continuidad de matrícula, ya que los alumnos de escuelas básicas no lograban ingresar a los liceos de la comuna.

El proceso de dialogo, si bien fue fructífero al mostrar diferentes visiones en el anillo de directores, también tuvo desventajas, pues existió un desajuste entre la lentitud asociada a conformar equipos de gestión y consensuar el diseño de la política, con las rápidas certezas necesarias para la gestión de los recintos educacionales. Así, señala uno de los gestores de la CDS:

“...y al mismo tiempo la mayor dificultad, el hecho de que las escuelas funcionan en el día a día, funcionan al 100% y no puedes estar esperando la toma de decisiones, tienen que hacerse cargo de lo que pasa (...) y en ese sentido, claro, yo creo que se produce un desfase de procesos que dificulta mucho la gestión, porque esta conformación del equipo de directores que está pensando en una nueva política educativa o de admisión en particular, se va aplazando, se va aplazando en la medida que se requieren más y más reuniones para conformar una visión, y por otra parte el entorno, el medio está presionando por tener definiciones, por tener decisiones, por tener miradas, etc. Entonces esa es una dificultad importante”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 1.

Finalmente, la política de admisión del año 2013-14³ destacó como sus objetivos: **(a)** Asegurar la continuidad de matrícula de todos los estudiantes egresados de octavo básico de las escuelas municipales de la comuna que postulan a los liceos municipales de Providencia; **(b)** Cautelar la posibilidad de mejor calidad de vida familiar y la especial preocupación por el sentido pedagógico de atender a la población local en los establecimientos educacionales de la comuna; **(c)** Aplicar criterios objetivos y transparentes de asignación de vacantes en los niveles escolares iniciales y no iniciales, de acuerdo con protocolos y rubricas de conocimiento público y **(d)** realizar el seguimiento de todas las postulaciones hasta su resolución, en términos de matrícula o no-matrícula y las causales que la fundamenten (Política admisión Providencia, 2014).

DESCRIPCIÓN DE LA POLÍTICA DE ADMISIÓN DEL 2013-14.

Para lograr tales objetivos, la CDS identifico tres sub procesos en el nuevo sistema de admisión: Regular u ordinario, extraordinario y admisión inclusiva. El proceso regular está abierto a todas las personas, permitiendo el acceso a escuelas y liceos en su respectivo nivel de entrada. El extraordinario, llevado a cabo una vez concluido el proceso regular, es la asignación de vacantes en base a la disponibilidad residual del proceso anterior. El proceso de transferencia es solo para egresados de escuelas de Providencia que postulan a otro establecimiento de la comuna, y es la modalidad que buscaba asegurar la continuidad de matrícula para alumnos de escuelas básicas de la comuna pues se reservaba un número de vacantes para alumnos de octavo básico en los cursos a crear en primero medio de cada liceo. Al sumar cada uno de estos cupos, debería ser igual al total de alumnos que, según estimación, seguirían educándose en la red comunal, desde educación básica a media.

Cada uno de los procesos anteriores utilizó diferentes criterios objetivos (algoritmos) de asignación de vacantes (**Anexo 4**), cuyo diseño fue fruto del “anillo de directores”. El cumplimiento diferencial de ellos otorgaba a cada postulante un puntaje específico, los cuales, al ser sumados, predefinían el orden de prioridad de la lista de postulaciones. Ante iguales puntajes (exceptuando la selección académica, por su carácter anómalo) lo común sería entonces, con ayuda de un programa computacional (Excel, en este caso), distribuir las vacantes disponibles azarosamente entre los postulantes, lineamiento cuyo

³ Por “Política de admisión 2013-14” me refiero, desde este punto en adelante, al proceso de admisión llevado a cabo en el 2013, pero cuyo fin es determinar la matrícula para el 2014.

fin era en favor de la transparencia y equidad del proceso. Como se puede apreciar, la asignación aleatoria de cupos pasa a tomar un papel preponderante y esencial en la resolución del algoritmo

Relativo a su gestión, la idea era utilizar los recursos de cada establecimiento. Así, por un lado, la CDS entregaría el software donde se debían introducir los datos de postulación, mientras los colegios reciben a los apoderados para postular (aunque también la CDS habilitó un punto de postulación vespertino). Es decir, un diseño centralizado de la política, bajo una administración descentralizada. Posterior a ello, en un proceso de análisis de la información, la CDS entregaría, al aplicar los criterios antes señalados, una lista con postulantes admitidos a cada colegio, frente a lo cual quedaría realizar la matrícula solamente. En síntesis, las escuelas jugarían un papel central, al ser quienes gestionan el sistema y enfrentan a los usuarios, especialmente los encargados de admisión de cada una de ellas.

Desde la CDS, se pensó que el sistema de admisión había logrado instalar el diseño de la política, con lineamientos claros y cumpliendo, en el papel, los objetivos que se había propuesto el programa de gobierno. Lamentablemente, la implementación no fue sencilla.

LA PERSPECTIVA DE ACTORES EN LA IMPLEMENTACIÓN.

Para comprender la dinámica de actores y conflictos en la implementación, es relevante destacar dos elementos contextuales que delinearon las relaciones durante el primer año. En primer lugar, existió un acotado tiempo para informar y capacitar a los actores relevantes (apoderados y encargados de cada establecimiento) acerca del diseño propio del nuevo sistema de admisión. Esto produjo no solo desconocimiento de los criterios de prelación de las unidades implementadoras, sino también la transmisión errada hacia los usuarios, lo cual afectaría su percepción de la política. En segundo lugar, y a juicio de uno de los entrevistados, el contexto político fue relevante, pues, existió especial sensibilidad y altas expectativas al evaluar el sistema de admisión, dado el cambio de la administración comunal que la originó. Por ambas razones, los procesos de diálogo y consolidación fueron lentos (produciendo incluso, frustración a ciertos actores) y dio lugar a que el apoyo no fuese constante.

Por lo tanto, la implementación del primer año (2014) no estuvo exenta de dificultades, tanto internas como externas a la gestión comunal. De manera externa, la experiencia de Providencia estuvo en la palestra pública, pues, en septiembre del 2013, un número de académicos (Allende et al., 2013) realizó, en un diario de circulación nacional, críticas que mostraban como “innecesaria” la creación del nuevo sistema de admisión. Sus argumentos se basaron en que, por un parte, existen herramientas actuales para promover la inclusión (como fiscalizar la obligación de incorporar un 15% de alumnos vulnerables en cada establecimiento, propio del decreto 196), mientras que asegurar la matrícula de estudiantes de la comuna va en claro perjuicio de estudiantes de otras comunas, donde no existen alternativas de calidad semejante. Además, destacan que aplicar consideraciones territoriales podría replicar lógicas de segregación residencial, tema especialmente peligroso en una comuna de altos ingresos como Providencia.

Sin embargo, por el mismo medio y cuatro días después otro conjunto de académicos defiende la medida (Carrasco et al., 2013), aduciendo que: son criterios normalmente

utilizados en otros países OCDE y buscan eliminar “una barrera arbitraria” para los alumnos de la comuna que no pueden continuar estudios; no consiste en una discriminación para personas de otros territorios, pues la cantidad de alumnos de octavo básica es un cuarto de la matrícula total de alumnos de primero medio, por lo que se mantiene tal posibilidad; Los índices de vulnerabilidad de los colegios municipales son semejantes y, finalmente, defiende la idea de que la verdadera barrera para el derecho a la educación –y su visión inclusiva- es la selección académica.

Por otro lado, y de manera interna a la gestión del sistema de admisión, existieron diferentes percepciones del proceso, las cuales paso a describir.

APODERADOS.

Según diversos actores, la CDS, en su diseño de implementación, realizó encuentros en las comunidades educativas para explicar el nuevo sistema. Sin embargo, dada la falta de tiempo imperante durante esta fase, los encargados de admisión (quienes gestionaban y acompañaban los encuentros) no recibieron el apoyo necesario (a nivel de recursos y capacitación) para afrontar el desafío. Frente a ello, la respuesta de los padres fue dividida y con una clara intención de defender sus intereses particulares, tal como señala uno de los entrevistados:

“Yo –encargado de admisión- lo encontraba súper equitativo, súper social, lo encontraba que era como lo mejor, pero los papás encontraron que era pésimo el sistema, horrible: *«porque yo tengo a mi hijo acá desde primero básico, para que el de prueba, esto no es justo»*, *«no es justo que los niños no entren por selección académica»*. Siempre recuerdo el reclamo, no había nadie contento. Una señora dijo *«yo encuentro que está bien, que por ejemplo mi hijo no tiene buenas notas, pero si va a tener la posibilidad del Lastarria y porque tiene un hermano en la comuna y eso te da como un puntaje»* ... *«Ya y hay niños que no tienen y se han sacrificado tanto»*.”. Encargado admisión. Informante 1.

Mientras que algunos padres apoyaron la iniciativa, pues permitía dar continuidad de matrícula en la red municipal a aquellos alumnos de educación básica hacia los liceos, otros criticaban que su vacante pudiese depender del “azar”, prefiriendo la selección académica pues ello era para lo que su hijo “se había preparado” y representaba una subvaloración del esfuerzo personal. La metodología de “postular” también generó confusiones, pues algunos entendieron que, independiente del sorteo, debían ser seleccionados en su primera opción. Además, para los encargados de admisión, se hizo difícil explicar el funcionamiento del algoritmo de selección y cálculo de los puntajes asociados. Asimismo, algunos padres desconfiaban de las intenciones de la CDS en dos sentidos, ya que, por una parte, consideraban que la función de azar de Excel, de todos modos, podría ser manipulada. En otro sentido, el criterio “hijo de funcionario” generó resistencia, pues se evaluaba como una manera de favorecer su posición en los procesos de admisión. Es decir, la desconfianza hacia las instituciones y el malestar reinante por la desinformación y/o desacuerdo con la política, generaron un ambiente conflictivo.

ENCARGADOS DE ADMISIÓN.

Para comprender la perspectiva de los encargados de admisión, es necesario explicitar su función en el sistema de admisión. En primer lugar, tales recursos humanos provienen del personal de cada establecimiento (como secretarios o encargados de bibliotecas). Si bien a lo largo del periodo de postulación sus responsabilidades fueron disminuidas (como medida de apoyo de sus directores), ellos plantean que su trabajo ocurre en paralelo con otras responsabilidades, siendo un ritmo de trabajo agotador, pero altamente contextual al establecimiento, pues no todos reciben un similar volumen de postulaciones.

En segundo lugar, su tarea consistió en ingresar los datos de cada postulante y recibir los documentos asociados (residencia, hermano del postulante, entre otros). Sin embargo, su función también involucró tareas anexas, pero fuertemente relacionadas (como enviar comunicaciones a apoderados o, posteriormente, realizar análisis para la cuenta anual de cada establecimiento). Este último punto es especialmente relevante para comprender la carga laboral, pues no todos los encargados poseen las herramientas de ofimática necesarias.

En tercer lugar, sobre el volumen de postulaciones, señalan que fue común la aglomeración de padres, pues suelen llegar más postulantes de los que ellos pueden procesar. Cabe destacar que los padres, pese a poder realizar su postulación en cualquier escuela del sistema, comúnmente realizaron el trámite donde quieren obtener una vacante. Su llegada no es uniforme, sino se concentró en ciertos días (jueves y viernes) y al finalizar el horario de atención. El principal mecanismo utilizado, frente a tal situación, fue entregar números de atención a cada padre. Como se podrá inferir, ello generó un contexto de presión, especialmente cuando algunos padres se ofuscan al tener que esperar, dando como resultado errores de parte de los encargados

Por lo tanto, para los encargados de admisión, el proceso fue complejo pues, desde el plano operativo, existieron fallas que involucraron mucho trabajo adicional, como la transcripción manual de las postulaciones, en aquellas ocasiones donde falló la red.

“El primer año tuvimos dificultades con la plataforma, se nos cayó la plataforma y tuvimos que hacer la ficha a mano. Y el tema es que tienes que pasar todas las fichas a digital. Fue horroroso. No entendía las letras de las personas, decía que es esto...mal, mal, mal. Pero el primer año nos pasó eso. Y la gente decía "Ya, no sé, porque es su problema, usted tiene que hacer". Y le sacábamos fotocopia y ahí le dábamos una copia.”. Encargado admisión. Informante 1.

Por otro lado, la desinformación (y el no cumplimiento de fechas por parte de la CDS) provocó que la relación con los apoderados fuese muy conflictiva.

“Bueno y había un tema de desinformación tremenda en los colegios (...) Fue horrible el maltrato que hubo, fue muy complejo, porque...no justifico esto de alguna manera, pero si entendía el malestar de la gente por el tema de la desinformación, porque no se informó, de hecho, el tema de los resultados se dio... se dieron fechas, fechas y fechas y nunca se cumplieron”. Encargado admisión. Informante 2.

Además, los encargados de admisión no recibieron material (como diapositivas o folletos) para entregar a los apoderados en las jornadas de presentación, por lo que tuvieron que confeccionar ese material.

“Yo recuerdo que el director (de la CDS) me dijo *«tú vas a ir a los cursos, vamos a hacer unas reuniones y les vamos a empezar a hacer como una inducción»*. Entonces yo voy y hago la presentación, no había mucho material de apoyo, no recibimos tanto material de apoyo, folletos o cosas así, y la presentación era un poco más rústico el primer año, entonces yo hice mi material, la presentación.”. Encargado admisión. Informante 1.

Cabe destacar que, para los encargados de admisión, la implementación del nuevo sistema, en esta fase, fue visto como un proceso impuesto a las comunidades educativas. Si bien se hizo participar en su diseño a los directores de cada establecimiento, ello no fue percibido de igual manera por quienes debiesen gestionarlo:

“Fue ambiciosa la apuesta, pero no fue participativa. Nosotros como colegio no participamos, ningún colegio participó, ningún encargado participó, en haber dicho *«¿sabes? voy a reunirme con todos los encargados: ¿cómo lo han hecho?»* Porque había cosas que eran buenas de los otros colegios, que podemos rescatar de eso, que no podemos rescatar que cosas no deberíamos hacer, pero que hubiese sido más participativa, se impuso la política de admisión”. Encargado admisión. Informante 1.

En resumen, si bien el ideal del sistema de admisión era lograr un trabajo en red, el contexto de desinformación y la carencia de apoyo a los encargados de admisión provocó que, en variadas ocasiones, se manejara información diferente en cada colegio, llevando a una relación conflictiva con los apoderados y una gestión administrativa deficiente. Además, el proceso fue observado como una “imposición” de la gestión comunal.

DIRECTORES:

La posición de los directores de la red municipal durante la implementación fue dependiente de la posición de la escuela de la cual forman parte, jugando un especial papel la presión que su comunidad educativa (llámese profesores y alumnos) pudieron ejercer. En aquellas escuelas y liceos con “historial inclusivo” (como muchas escuelas básicas de la comuna) se evaluó de manera positiva la iniciativa comunal, pues el nuevo sistema aseguraba una continuidad de matrícula para sus alumnos. En cambio, en aquellos liceos con selección académica, la resistencia fue mayor, tal como señala un informante:

“Desde las reuniones de directores que donde había más problemas era en los establecimientos emblemáticos. Los que tenían procesos de selección. De acuerdo con lo que planteaban los directores había mucha resistencia de parte de profesores, de funcionarios en general, como resistencia...no sé si de los padres, eso no lo tengo muy claro, pero si resistencia, porque estaban acostumbrados a recibir a los niños con mejor rendimiento, seleccionaditos...”. Director de red escolar. Informante 2.

Por otro lado, cada director manejó la presión que recibió de parte de su comunidad educativa.

“Evidentemente la tensión se dio contra la Corporación. El Lastarria, la Carmela y el liceo 7 son los colegios más selectivos de la comuna. Pero, por lo menos, lo que paso en mi comunidad, que el discurso que dije yo en mi comunidad, fue de institucionalizar un proceso que venía de antes, que había evidencia para hacerlo. Entonces, bajo esa lógica de institucionalización y racionalización de ese proceso, hizo más sentido, caló más hondo... más allá del rollo ideológico de la discusión (...) Por lo tanto, bajo esa premisa, bajaba la tensión, la crítica frente a este proceso centralizado, que más que ser hacia el proceso centralizado, era por el tema de los cupos de transferencia. En el fondo te estoy diciendo que se manejó, o sea, se manejó en el discurso y se frenó a través del dialogo y eso tiene que ver por el manejo de cada uno de los directores”. Director de red escolar. Informante 1.

Más que una crítica hacia la política en general, ella se concentraba en el criterio de prelación territorial y los procesos de transferencia (aquellos que aseguraban la continuidad de matrícula de escuelas de la comuna). Finalmente, el elemento que favoreció la aceptación de los directores de un modelo centralizado tenía que ver con la histórica disminución de matrícula escolar en instituciones municipales, pues un sistema centralizado ofrecía ventajas para enfrentar tal problema, tanto por asegurar matrícula en el proceso de transferencia, como mayores niveles de publicidad, especialmente en aquellas escuelas básicas que, si se hiciese de manera individual, su posible impacto sería menor. Asimismo, señalan (en casos de liceos y escuelas con niveles mayores) que el actual proceso los beneficia, al compararse al sistema anterior, dado que no deben preocuparse por diseñar y revisar las pruebas académicas.

COMUNIDAD EDUCATIVA LASTARRIA.

Aunque, en general, los directores de liceos lograron gestionar la resistencia de profesores al argumentar que el nuevo sistema daría mayor eficiencia y lograría institucionalizar el actuar discrecional, ello no logró convencer a la comunidad educativa del liceo Lastarria. En ella, y a raíz de comentarios de profesores a sus alumnos acerca del proceso que buscaba incorporar la CDS, generaron diversas instancias de dialogo que dieron como resultado un rechazo de parte de alumnos y profesores al nuevo sistema. De parte de sus alumnos, criticaban, por una parte, que la manera en que fue diseñado e implementado el sistema fue impuesta (y no generado con las comunidades educativas) y que, por otra, existían ciertos criterios de prelación (como la cercanía residencial o ser hijo de funcionario) que era clara discriminación, dada la segregación socioeconómica de Santiago y diferentes oportunidades laborales. En este sentido, señala un informante:

“Nosotros estábamos de acuerdo con eso, solo cuando el liceo que está a la esquina del niño que vive en Cerro Navia sea tan bueno como el liceo Lastarria, recién ahí implementemos esto, hasta que eso no pase, teníamos que pensar no tanto en el plano ideológico, todos estamos a favor de la comunidad, de la fraternidad de la igualdad, pero estamos en un contexto desigual, entonces como dijo no se quien, ya no me acuerdo, desigualdad para los desiguales, es igualdad

para los iguales, estamos en un contexto de que el niño, la única forma de poder surgir es yéndose a un colegio bueno, entonces si usáramos el razonamiento de Providencia, y le pidiéramos comunidad a cada comuna, el niño no podría salir de Cerro Navia y no puede tener buena educación, y después no va a poder tener este motor social que es la educación”. Estudiante Liceo Lastarria.

Relacionado con lo anterior, los alumnos también criticaron la continuidad de matrícula de escuelas de la red municipal, pues favorecía a quienes podían acceder a las escuelas básicas de Providencia, es decir, a quienes viven cerca de ellas. Por otro lado, su rechazo también apuntaba al ideal de sistema de admisión centralizado, pues consideraban que cada colegio tenía una realidad diferente y era normal, entonces, que diseñara su propio sistema.

La posición de los alumnos respecto a la selección académica fue dual. Por un lado, ellos también observaban deficiencias pues favorecía a quienes tuvieron mejor educación (aunque para alguien pobre no sería “imposible” entrar), pero consideraban insuficiente el diseño que había realizado la CDS. Así, uno de los informantes menciona:

“Como te dije, la estrategia de la municipalidad era casi tildarnos como niños de derecha por defender la méritocracia, pero nosotros nunca defendimos la méritocracia, de hecho nosotros dijimos “hicieron un paso bien, que era darse cuenta que hay algo malo acá, hay algo desigual acá, porque obviamente un niño que viene con una educación mejor está mucho mejor preparado que un niño pobre para dar esa prueba, pero tampoco es como que los niños pobres no podían entrar al liceo (...) igual nos dábamos cuenta que ese sistema méritocrático puro, si se quiere decir, no era más que un cómplice de la desigualdad de acceso a buena educación, pero aun así nosotros no creíamos que el nuevo sistema que estaba implementando la municipalidad era el mejor remedio, porque atacaba un síntoma pero no ataca la enfermedad de raíz”. Estudiante Liceo Lastarria.

La posición de la directora del liceo Lastarria, según sus palabras, fue compleja: Por una parte, ella estaba de acuerdo con los ideales inclusivos y equitativos del nuevo sistema, pero defender esa posición le restaría legitimidad frente a su comunidad educativa. Su respuesta fue aceptar que, en el caso de que la mayoría de alumnos y profesores estuviesen en contra, aceptaría esa visión. Por lo que, bajo esos términos, el Lastarria no se incorporaría al proceso de admisión.

La resistencia de los estudiantes del liceo Lastarria fue frontal. Mediante tomas y marchas hacia la Corporación, buscaban presionar al Director de Educación, así como a su Secretario General, de no llevar a cabo el proceso. Numerosas reuniones infructuosas entre dirección y estudiantes tendieron a caldear los ánimos, siendo un punto álgido los episodios de violencia de parte de estudiantes fuera de la CDS. Ninguno de los actores transaba su posición, llevando a un punto muerto el proceso de diálogo, lo cual contrastaba con la continuidad operativa necesaria del proceso y las fechas propuestas, así como el tránsito de la información. La gestión política del proceso dificultaba lo administrativo, disminuyendo la legitimidad que los actores observaban del proceso, especialmente por parte de los padres, quienes descargaban su ira con los implementadores de la política, tanto en las reuniones para explicar el proceso, como al

realizar la postulación. La implementación era compleja y no había solución en el horizonte cercano.

RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO DEL PRIMER AÑO.

Los plazos se cumplían, la presión era alta y las posiciones estaban claras. La respuesta que dio la CDS a la confrontación con el Liceo Lastarria fue compleja, pues el Secretario General de la CDS, sin el apoyo de su Director de Educación de la Corporación, decidió hacer un proceso de admisión “especial” para el Lastarria, el cual consistía en una mezcla de selección académica pero especial para quienes fuesen por transferencia. Todos los demás liceos fueron incorporados al proceso de admisión, dejando aislada la posición de tal liceo y, de plano, debilitando la unidad del sistema de admisión escolar comunal. Tal decisión hizo patente las diferencias en el equipo de gestión municipal y la falta de alineamiento común entorno a impulsar la política. Uno de los gestores principales de la CDS es autocrítico al respecto, al señalar las debilidades del trabajo político:

“...hay todo un juego político en el cual yo siento que estuve bien marginado, o tal vez me auto marginé, de que también hay que alinear no solo al director de la Corporación, también hay que alinear a los concejales, hay que alinear a los otros directores, las otras dependencias de la municipalidad.”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 1

Referido a la resolución del conflicto, se señala como principal deficiencia la inadecuada gestión política. Se asume que, en el caso de haber existido una unidad de actores, podría haberse asumido la crítica de la comunidad educativa del Liceo Lastarria, entendiéndola como “costos” de implementar una política innovadora y contraria al espíritu selectivo de ese liceo.

“Aun cuando estuviéramos en condiciones políticas muy adversas como en el caso del Lastarria, la Corporación podía tomar la decisión de continuar con lo que estaba haciendo a pesar de las dificultades que se reportaran en el liceo. En su minuto la corporación pudo tomar la decisión de continuar aun cuando eso implicara el costo de la salida de la directora (Liceo Lastarria), pero eran costos que había que asumir, si es que uno quería seguir alineado con esta idea, pero eran escenarios políticos distintos, pienso que, con una gestión política, la implementación de esta iniciativa pudo ser mucho mejor sin duda”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 1.

Esa decisión generó complejas externalidades operativas para el proceso. Por un lado, obligó a los encargados de admisión de cada escuela a tener que explicar a los padres frustrados el por qué el Liceo Lastarria no se encontraba inserto en la política común.

“Tuvo que venir la directora del Lastarria a dar explicación a los padres, entonces los padres decían *«¿Para qué aparece la política de admisión?, ustedes no se pueden echar para atrás, esto es un fraude, es una estafa»*. La directora llevaba como 6 ó 7 meses, explicando lo inexplicable. Esto salió publicado, era una política de admisión, estaba publicado en documento web y después no se iba a cumplir lo que se había dicho, entonces vino la directora, habló con los apoderados, fue

una reunión espantosa, iban a ir a la superintendencia no sé cuánto, porque en realidad se sintieron estafados y yo también”. Encargado admisión. Informante 1.

Por otro, también fue necesario modificar los procesos de enseñanza, pues las escuelas se habían preparado para una continuidad de matrícula y no para un acceso por vías académicas, en el caso que sus estudiantes quisieran matricularse en el liceo Lastarria. Esta posición diferenciada tendió a debilitar el ideal de “trabajo en red” de la municipalidad, especialmente al contrastar que mientras que para las escuelas básicas la inclusión era algo cotidiano en su gestión, los liceos (principalmente Lastarria y Carmela Carvajal) se resistían a ella.

Finalmente, conflictos tanto internos como externos, así como descoordinaciones políticas propias de la administración del municipio, llevaron a que durante inicios del 2014 se pidiera la renuncia a cinco colaboradores cercanos, entre ellos, al Director de Educación y al Secretario General de la CDS. Cabe destacar que, durante el proceso anterior, se había dejado establecido que el proceso de admisión es un “instrumento sujeto a la deliberación con las comunidades educativas; especialmente, en relación con el conjunto de criterios que permiten la selección de estudiantes cuando la demanda de cupos es superior a la oferta de la matrícula” (PADEM, 2014), por lo tanto, formaría parte de las tareas del segundo año de implementación realizar un análisis al respecto.

FASE 3 (2014). ADAPTACIONES Y SUSTENTABILIDAD POLÍTICA.

La llegada de un nuevo director de educación y Secretario General también involucró potenciar la gestión administrativa del proceso, para lo cual se incorpora a un encargado de la Sub-Dirección de políticas educativas de la comuna. Desde la perspectiva de la CDS, existieron dos tareas claves a desarrollar durante el primer semestre del 2014. En primer lugar, para ellos resultaba primordial lograr incorporar a la comunidad educativa del liceo Lastarria al sistema de admisión y, además, era necesario dar legitimidad a la política (dado ciertos niveles de rechazo existentes), con el fin de aumentar la sustentabilidad al proceso de implementación y evitar conflictos propios del año anterior, aun cuando esto involucrara matizar avances en torno al fin de la selección académica o eliminar preferencias territoriales en el algoritmo de prelación de vacantes.

Dado que el sistema de admisión debía evaluarse junto a las comunidades educativas, se comenzó un trabajo constante de dialogo y deliberación que, a diferencia del primer año, no solo tomó en cuenta a los directores, sino también a los equipos encargados de admisión, profesores, alumnos y apoderados de cada institución. La principal herramienta utilizada para lograr tales objetivos, de parte de la CDS, fue realizar una consulta (a lo largo del primer semestre del 2014), cuyo objetivo era conocer el nivel de apoyo hacia cada uno de los criterios de prelación. Sobre la gestión política del proceso, señala uno de los informantes:

“...ir a instalar esto (el sistema de admisión) era un ejercicio bastante complejo de una dinámica más política, no es ni metodológica, ni técnica, ni educativa, es más bien política, porque tú estás tratando de instalar una idea de que todos tenemos acceso al mismo derecho, pero no todos tenemos las mismas condiciones y lo que tenemos que hacer es buscar el justo equilibrio entre estas diferentes condiciones, porque tu podrías irte por un extremo de que sea todo sorteo y eliminas cualquier

sesgo, o una cuestión completamente cerrada, distintos criterios, donde tú los vas prevaleciendo unos con otros (...) y al anterior Director no le fue bien con eso, de hecho paso en Lastarria, que no se subió. Nosotros hicimos un ejercicio un poco distinto, apoyarnos más en las conversaciones, fuimos a las comunidades.”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 2.

Claramente, la nueva dirección tomaba en cuenta los conflictos propios del primer año de implementación. Sin embargo, en su gestión política también influyeron dos elementos contextuales. Por una parte, durante el 2014 tomó gran importancia en la agenda pública la discusión acerca de la Ley de Inclusión, lo que en palabras de uno de los informantes:

“...logramos empujar una idea comunal de admisión. Pero ya ese año fue el primer año de Bachelet, con la ley de inclusión que ya se estaba discutiendo, por lo tanto, nosotros veníamos empujando un carro que para atrás venía un camión. ¿Entiendes? Entonces ahí se entendía que más adelante el tema ya no se iba a pasar por una discusión solamente local, sino que iba a ser un tema nacional, que quieras o no tienes que asumirlo no más. Entonces, eso en cierto modo, como que, nosotros si bien estábamos preparados para ir asumiendo una resistencia grande todo el tiempo, como que hizo que igual mucha gente bajara la guardia porque entendieron que la cuestión iba a venir igual completa”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 2.

Es decir, la presencia en la agenda pública de la Ley de Inclusión influyó no solo en potenciar la discusión sobre equidad en el sistema escolar, sino también hizo entender a las comunidades educativas que la experiencia de Providencia, si bien era pionera, poseía varios de los atributos de la nueva ley. El segundo factor contextual influyente fue una de las políticas educativas impulsadas por la municipalidad, en específico, el aumento del porcentaje de horas no lectivas, entendiéndose tal hecho como una manera de apoyar la gestión docente.

LA GESTIÓN POLÍTICA DE UN PROCESO PARTICIPATIVO.

La metodología de la consulta fue preguntar a cada actor su acuerdo con el criterio de prelación sugerido en el nivel correspondiente y, en el caso de que no lo hiciese, que propusiera uno alternativo. La consulta dividía en dos tipos el proceso de admisión: regular o transferencia, con diferentes criterios de prelación, donde la selección académica sería propio de la primera. En total, se incluyó la evaluación de seis criterios de prelación (azar mediante tómbola, preferencia por establecimiento educacional, hermanos en el sistema público de Providencia, hijo de funcionario de la CDS o municipal, evaluación académica, proceso de inducción y rendición de prueba diagnóstica) y un nuevo mecanismo de ingreso (cupos de trayectoria escolar) junto con ampliar el proceso de transferencia a todos los niveles educativos, es decir, desde educación inicial hasta cuarto medio. Tales criterios de prelación se utilizarían dependiendo del proceso de admisión (regular o transferencia) tal como señala el [anexo 5](#).

La CDS realizó un desglose de tales comentarios, siempre y cuando existiese, a lo menos, un 40% de rechazo del ítem, aplicando, implícitamente, la mayoría simple para aceptar el criterio de prelación. Este proceso tuvo varias aristas a destacar, como su

finalidad política, el contenido (que criterios de prelación fueron evaluados) y sus resultados y/o percepción de los actores.

FINALIDAD Y CONTENIDO DE LA CONSULTA:

Relativo a la finalidad de la consulta, según la CDS, más que buscar la representatividad de la muestra total (es decir, del total de individuos de la comunidad educativa), fue obtener información acerca de las diversas posiciones al respecto. Este proceso fue visto como una manera de dar sustentabilidad política a la implementación, así como lograr afianzar diferentes visiones en la confección de la política de admisión, en base a un proceso más democrático y participativo, por lo menos para los principales actores de cada colegio, señala uno de los entrevistados.

“Los cambios de este tipo que van desde un sistema completamente opuesto al que se está implementando, no puedes hacerlo de la noche a la mañana en contra de todo, entonces si surgía dentro de la consulta un fuerte rechazo a uno de los criterios, era una opción bajarlo. El tema era si seguir avanzando en la implementación de la política como la concebimos, pero el nivel de profundidad era el que teníamos que someter a discusión, porque no queríamos que pasara lo mismo que el año anterior, que finalmente terminó con el director de educación fuera, con el secretario general de la corporación fuera, no solamente por este proceso, pero si fue una cosa importante porque la gente estaba agolpada en la corporación pidiendo explicaciones”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 3.

Acerca del contenido de la consulta, es decir, de aquellos criterios de prelación incluidos, es importante destacar dos aspectos. El primero de ellos es la eliminación de criterios territoriales (uno de los puntos de mayor resistencia en la fase de implementación anterior) en los criterios de prelación. En segundo lugar, se incorporan, para ser consultados, elementos a la política de admisión (específicamente, proceso de inducción y cupo de trayectoria académica) que nacen a raíz de problemas percibidos en el proceso anterior y/o propuestas de las propias comunidades educativas, fortaleciendo el carácter participativo del proceso. Se detallan razones de ambos casos a continuación.

ELIMINACIÓN DE CRITERIOS TERRITORIALES.

La gestión comunal decidió no incorporar, como propuestas a votar dentro de la consulta, criterios de prelación con lógica territorial, es decir, que tuvieran como objetivo favorecer a los residentes de la comuna. Tal decisión se basó, esencialmente, en que la CDS reconoció el amplio rechazo que recibiría en las comunidades educativas. Y, si se daba este caso, sería “imposible” haber desarrollado algún tipo de ejercicio intermedio (como el criterio que se diseñaría durante el 2015: residente vulnerable).

“No pusimos el criterio de residente (año 2014, tercera fase de implementación), porque sabíamos que eso era matarlo, digamos. Si lo poníamos ahí nos quedábamos sin posibilidad después de hacer un ejercicio intermedio como el que hicimos el año pasado (año 2015, cuarta fase de implementación), que son los residentes con un criterio de vulnerabilidad”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 2

De este modo, la política de admisión del año 2014-15 no incorporó ningún tipo de preferencia a quienes tuvieran una relación territorial con Providencia, dado los niveles de rechazo en años anteriores. Aunque, probablemente, la eliminación “temporal” de criterios de residencia también obedece a problemas operativos de su implementación, pues, durante el año anterior (fase 2 de implementación), existió una “explosión” de postulantes cumpliendo con ese criterio. El problema fue que ni la CDS ni los encargados de admisión tuvieron una capacidad real para poder fiscalizar la veracidad de los documentos de residencia.

Ahora bien ¿Fue correcta la presunción, desde la CDS, de un posible rechazo al criterio residencial? Tal como se mencionó anteriormente, diversos actores muestran reparos a la incorporación de lógicas territoriales. Específicamente, se considera como una manera de quitarles oportunidades a alumnos de otras comunas, o bien, señalan inexistencia de condiciones educativas para implementar un sistema territorial, dado los amplios niveles de segregación socioeconómica. En esta línea, argumentan algunos de los entrevistados.

“Bajo la lógica de, avanzar hacia una educación pública que permita dar oportunidad de aprendizajes a estudiantes en ámbitos territoriales, que se evite la necesidad de desplazamiento... me parece coherente la lógica del territorio. Sin embargo, en la práctica, como la educación pública lo hace mal, no está al nivel de muchos colegios, (aquí está por sobre el promedio), es complejo a la hora de aplicar este criterio y quitarle la oportunidad a un niño de Huechuraba, Renca o Conchalí”. Director de red escolar. Informante 1.

INCORPORACIÓN DE PROPUESTAS: CUPOS DE TRAYECTORIA ACADÉMICA Y PROCESO DE INDUCCIÓN.

La consulta también incorporó mociones que no estaban en la política de admisión del año anterior, añadiéndose dos propuestas. La primera de ellas se refiere a los cupos de asignación directa por trayectoria académica, los que consisten en asegurar, para los mejores cinco estudiantes de cada colegio, matrícula en aquellos liceos que fuesen su primera opción, en base a su promedio de notas. El origen de este criterio de prelación obedece a que en los procesos de dialogo, apoderados relataban la experiencia de que, pese a que ciertas alumnas fuesen de alto rendimiento, el proceso de transferencia no era sensible a ello, poniendo su postulación al mismo nivel de otras con menores calificaciones y produciendo frustración en estudiantes que siempre habían querido ingresar a colegios de índole academicista. Así, entrevistados destacan:

“Dentro de las conversaciones también recogíamos la opinión de apoderados, que sus hijos eran alumnos destacados en sus colegios y que, al momento de poder optar por una transferencia en establecimiento de la comuna, no valía nada ese esfuerzo y esa trayectoria que tenía antes, que es algo súper importante, porque para esta gente la excelencia es como el principal elemento, más que el derecho a la educación. Entonces si tú me preguntas a mí, quizás no estoy tan de acuerdo con premiar a un alumno por su promedio, hay un esfuerzo y ese esfuerzo evidentemente es súper reconocible y válido, pero eso te permite también construir una política donde estas interpretando distintas sensibilidades.”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 2.

“También fue como doloroso un poco el primer año, porque por ejemplo niñas que tenían promedio 4.0 acá habían quedado en el “Carmela” y tenían hermanas en otros colegios, y eso provocó acá... una niña que era excelente tenía promedio 6.99 no quedó. Y se burlaban de la niña, (decían) «porque no quedaste, tú que trabajaste toda tu vida». Una cosa espantosa”. Encargado admisión. Informante 1

El proceso de inducción fue una iniciativa naciente de los directores de las escuelas, que buscaba mostrar a los padres los diferentes proyectos educativos de cada institución, para que su decisión fuese más informada. Para ello, se propone como requisito en el proceso de transferencia que los padres deban participar en jornadas de inducción en los liceos que ofrecen vacantes del nivel al que quiere acceder el estudiante, es decir, no solo al liceo que ellos consideran “su primera opción”, entendiendo que ello le permitirá elegir un proyecto educativo más acorde a su ideal.

“Fue una solicitud de los actores de los mismos liceos digamos. pero si me parece, sobre todo por el tema de que cada colegio muestre su proyecto educativo, pero más aún para que los estudiantes y los papás puedan conversar en base a dónde quieren estar, me parece un acierto eso” Corporación de Desarrollo Social. Informante 3.

PERCEPCIÓN Y RESULTADOS DE LA CONSULTA.

La percepción de los actores frente al proceso de consulta fue diferente, aun cuando todos valoran el proceso. Los encargados de admisión tuvieron diferentes opiniones. Por una parte, se destaca como la consulta agregó elementos participativos al diseño de la política, en contraposición al año anterior. Por otra, mencionan que el nivel de participación en la consulta fue precario y concentrándose en solo los funcionarios de cada colegio (en el [Anexo 6](#) se detalla la participación del proceso).

“Sí, creo que hicieron un tipo de consulta a nivel de los centros de padres, y no sé si fue a nivel general... No lo recuerdo bien. Pero que no tuvo el resultado que se esperaba de participación. No tuvo el resultado que se esperaba de participación. Pero igual se consultó sobre los criterios. Eso fue lo que se consultó. Pero lo que yo tengo entendido es que hubo mucha participación de los funcionarios. Fueron los que más participaron”. Encargado admisión. Informante 2

Desde el punto de vista de los directores, ellos valoran el proceso y destacan que la CDS logro incorporar intereses diversos, específicamente, a los profesores:

“Mi percepción de eso es que fue un proceso que siguió un curso normal. Y fue normal también porque fue receptiva la CDS en incorporar los criterios de los docentes”. Director de red escolar. Informante 1.

Como resultados de la consulta, todos los criterios de prelación tuvieron mayoría simple, siendo aceptados (El [anexo 5](#) muestra los porcentajes de apoyo).

RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO CON LASTARRIA Y NUEVOS ACTORES.

Mientras se desarrollaba el proceso de consulta, también se mantuvieron instancias para lograr incorporar al liceo Lastarria al sistema de admisión. Dado que se había dejado de

lado variables territoriales en los criterios de prelación, la comunidad educativa solo se resistía a la aplicación de cupos de transferencia, pues ello implicaba el acceso de estudiantes mediante criterios ajenos a la selección académica. La directora del liceo Lastarria, por otra parte, se encontraba en una posición difícil, pues ella apoyaba la política impulsada por la CDS, pero su comunidad educativa se resistía. Al igual que el año anterior, se desarrollaron instancias de diálogo al respecto, hasta que la resolución del conflicto tuvo como protagonistas a la dirección comunal, tal como narra un informante de la CDS:

“Agotamos las instancias de dialogo hasta el final, pero finalmente, si me preguntas, la decisión fue del director de educación de informar básicamente *«el Lastarria se tiene que subir, no puede quedarse abajo»* y lo hablamos con la directora, se subió. (...) Nosotros entendemos que había un proceso que era necesario aguantar con el Lastarria, también entendemos que era una cosa contra hegemónica, de cómo se concebía la educación y por otro lado está el tema de que efectivamente tienes acostumbrados a muchos equipos, profesores, asistentes, a trabajar con alumnos seleccionados, les cambias las condiciones y no están preparados, había que hacerlo progresivamente, pero era menos del 10% del estudiantado, había que hacerlo”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 3.

De tal modo, la CDS tomó la decisión de sumar a la política al liceo Lastarria, aun cuando no existía un apoyo explícito para ello. La eliminación de criterios con lógica residencial en la política de admisión, si bien logró disminuir la presión de las comunidades educativas al respecto, provocó que otros actores comenzaran a ejercer influencia para reincorporar esta variable: concejales y vecinos. Su interés fue lograr que los criterios de prelación fuesen sensible a la comuna de origen y, de manera potente, reflejan la tensión entre un estudiantado cuyo origen no es Providencia, versus los residentes que quieren entrar a colegios de su territorio. La gestión política frente a esa tensión fue un hecho difícil, tal como señala uno de los entrevistados:

“Obstáculos, los más duros: el tema de los concejales. Porque nosotros tenemos un estudiante y un apoderado que no es residente de la comuna (...) Entonces eso fue complejo, y por otra parte desde la autoridad municipal, en este caso el concejo, varios de los concejales, sus votos son de residentes, no son de gente que vive en otras partes, por lo tanto ellos van a moverse y van a impulsar agendas que tienen que ver con esa residencia, entonces ahí hay una tensión que logramos resolver, con una propuesta el año 2015 de incorporar criterios de vulnerabilidad para el residente y, en parte, logramos bajar un poco esa presión, que eso me tocó a mí defenderlo en el Consejo⁴”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 2.

Esta tensión entre usuarios (estudiantes y apoderados) ajenos a la comuna y la base electoral del municipio es un aspecto no menor al observar el proceso político del sistema

⁴ El criterio de “residente vulnerable” que hace alusión la cita se comenzaría a implementar en el 2015.

de admisión y haciendo patente uno de los problemas frente a su base electoral: los usuarios (estudiantes) son diferentes a los electores o contribuyentes.

LA IMPORTANCIA DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA.

Dados estos cambios en la política de admisión, se logró que los liceos no se restaran al proceso, aun cuando siguieran algunas voces manifestando presión o “incomodidad” de las comunidades educativas frente a los cupos de transferencia. Por ejemplo, un encargado de admisión menciona:

“Sí, el primer año me querían matar –decían- «y como entró este niño y quien lo dejó entrar». Yo decía: pero a ver, siempre les digo a los profesores, hagamos el siguiente ejercicio, este niño no vive en esta comuna, la mamá no puede pagar un colegio privado, ¿Dónde le corresponde estar? En una escuela pública, nosotros somos una escuela pública y tenemos que recibir a todos los niños. Si tengo vacantes yo no la puedo negar, no puedo discriminar y me niego a discriminar. Claro tú, me decían, para ti es re fácil y todo el tema, pero no era fácil, porque yo después tenía que hacer como todo: armar los temas con los equipos de aula, las atenciones. Yo no soy partidaria de discriminar, no lo hago, después me quiere matar y todo, pero yo insisto en que este es el lugar donde tienen que estar, aquí. ¿A que otro lugar pueden ir?”. Encargado admisión. Informante 1.

Durante esta fase de implementación, existieron modificaciones también que fueron acompañadas de elementos operativos de influencia positiva en la percepción del proceso. Por un lado, la consulta y diálogo hizo sentir partícipe a las comunidades educativas. Así mismo, la incorporación de un notario público y utilizar una tómbola con sorteo abierto, tuvo como objetivo disminuir las sospechas de manipulación. Por otro, se realizaron inducciones a los encargados de admisión, de manera de entrenar e informar de mejor manera los aspectos críticos que ellos debiesen manejar. Además, se coordinaron reuniones de “encargados de admisión”, instancia donde presentaban recomendaciones. La simplificación del algoritmo utilizado en el proceso también hizo más sencilla la tarea de explicarles a los apoderados el proceso, reduciendo de manera importante la presión hacia los actores de “primera línea”.

Sin embargo, durante este año también se incorporó a la escuela especial de lenguaje Abelardo Iturriaga. Si bien, desde un plano político, esta escuela busca promover características ajenas a la selección escolar y es claro beneficiario e impulsor frente a políticas como la que se estaba implementando, desde lo operativo fue difícil su incorporación. Específicamente, su mecanismo de admisión es diferente a la realidad de todos los demás colegios comunales, dado que es la única escuela especial de lenguaje. Esto implica poseer una temporalidad propia (se acepta matrícula durante gran parte del año), etapas de evaluación (involucrando fonoaudiólogos) y condiciones específicas que deben cumplir los futuros estudiantes, tensionando fuertemente la gestión interna entre un sistema centralizado y las particularidades del establecimiento:

“Es fuertísimo. (...) En el proceso de admisión de nosotros se recargan los profesionales, porque me explico. Porque si la fonoaudióloga está evaluando a ciento y tantos niños que tienen. Además, tiene que evaluar a los cincuenta y tanto que están postulando, lo mismo si las docentes están siempre trabajando con sus

niños, tienen que hacer acomodos en sus horarios para poder evaluar u observar a estos niños que llegan fuera, que podrían tener una conducta distinta”. Director de red escolar. Informante 3.

Además, la cantidad de alumnos que pueden ser “dados de alta” a final de año es totalmente circunstancial y dependiente del progreso, en específico de cada niño, lo que hace difícil tener un estimado sobre la cantidad de matrícula que deba resguardarse para poder ser aceptados en otras instituciones. Todos estos elementos resultan complejos, ya que, al ser un sistema único, todos los encargados de admisión, en teoría, deberían manejar esta información, creando dificultades y problemas de información.

Por lo tanto y desde el plano de gestión, en base a una campaña comunicacional fuerte, procesos de inducción y formación a los encargados de admisión, simplificación de los cálculos propios de los criterios de prelación y tomar en cuenta a los implementadores en el diseño administrativo, no existieron complejidades comparables al año anterior. Y, desde la arista política, se lograban reducir de manera notable las resistencias de diversos actores en la implementación.

FASE 4 (2015). HACIA LA LEY DE INCLUSIÓN.

Durante el año 2015 y frente a un escenario menos conflictivo, la CDS consideró como una de sus tareas principales, desde el plano político, plantear la opción de un sistema “de transición” entre la actual política de admisión de Providencia y el nuevo ordenamiento que plantea la Ley de Inclusión. El propósito y sentido de esta adecuación la señala uno de los informantes:

“Porque la ley de Inclusión va a ser la que va a regir el sistema de admisión desde ahora en adelante, entonces no querer verlo es tapar el sol con una mano. Porque además lo que nosotros estábamos implementando iba en el sentido de lo que propone la Ley de Inclusión, que es eliminar la selección académica, permitir que los estudiantes puedan optar a los colegios que quieren ir, sin que se le pongan trabas de nivel sociocultural, económico...”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 3.

Sin embargo, para llevar a cabo este “acercamiento” entre la política de admisión de Providencia y la Ley de Inclusión, era necesario modificar los criterios de prelación, ya que ambos sistemas presentan diferencias importantes. Esta situación presentaba una “ventana de oportunidad” que permitiría poder resolver la presión de concejales, en el caso que se incorporaran elementos de índole territorial. La CDS consideró en el proceso de cambio, al igual que el año anterior, la opinión de las comunidades educativas, equipos de gestión, algunos consejos escolares y directores. Lamentablemente, el Paro Docente afectó la participación de los profesores, estudiantes y asistentes de la educación en el dialogo, por lo que solo se involucraron los directores, equipo de gestión, concejos escolares del nivel inicial y encargados de admisión.

CONTENIDOS DEL DOCUMENTO DE TRABAJO.

Mediante la entrega del documento “*Política de admisión 2016: Procesos, cambios y consideraciones a discutir*”, la CDS buscó que cada comunidad acordará su opinión frente

a las diferentes versiones de los criterios de prelación (**Anexo 7**). El texto presenta el criterio de prelación propio de la Ley de Inclusión, su contextualización al sistema de Providencia (comparándolo con la política existente) y dos posibilidades de voto. En específico, cada una de ellas se refiere a:

Hermanos/as en el colegio: La propuesta inserta en la Ley de Inclusión hace referencia solo a hermanos/as postulantes o matriculados en una misma escuela. En cambio, en la política de Providencia, tiene vigencia en cualquier escuela que sea parte de la red municipal. Una de las desventajas de la formulación propia de la Ley de Inclusión es que no es sensible a la existencia de colegios de un solo sexo (como los liceos de la comuna), ya que hermanos de distinto sexo no podrán obtener el beneficio si uno de ellos ya se encuentra matriculado o ambos postulando. De este modo, las posibilidades de voto eran que tal criterio se aplicara a hermanos del mismo establecimiento, o a establecimientos de la red pública comunal.

Funcionarios: La evaluación de este criterio de prelación es similar al anterior, es decir, mientras la Ley de Inclusión hace referencia solo al establecimiento puntual en el cual trabajan los padres, la política de Providencia otorga ese beneficio ya sea funcionario de cualquier establecimiento o departamento municipal de la comuna, siendo estas dos posiciones el posible voto de las comunidades educativas.

Residentes: La evaluación de este criterio de prelación es diferente a las anteriores, ya que en la Ley de Inclusión no existe ningún tipo de preferencia o beneficio a los estudiantes (o postulantes) por elementos territoriales, a diferencia de lo buscado por la CDS, donde se argumenta que tomar en cuenta tal variable contribuye a mejorar la calidad de vida de las familias y estudiantes disminuyendo por ejemplo los tiempos de traslado.

Por otro lado, la Ley de Inclusión posee un criterio de prelación que no se encuentra en la política de Providencia, a saber, la incorporación, en la matrícula de cada establecimiento, de un 15% de alumnos vulnerables. En este contexto, la CDS postuló dos posibles vías para considerar la variable territorial. La primera, sería un criterio territorial puro, donde solo considera a los alumnos residentes en Providencia. La segunda, sería una combinación entre lo territorial y criterios socioeconómicos, es decir, solo beneficiar a aquellos residentes vulnerables.

PERCEPCIÓN ACERCA DEL DOCUMENTO Y RESULTADOS.

Este proceso de dialogo y trabajo buscó incorporar la reflexión de las comunidades educativas. Sin embargo, el paro docente impidió una concreción plena, siendo analizado, en líneas generales, por el encargado de admisión, director de cada escuela, equipos de gestión y consejos escolares. La percepción de los actores frente a tal iniciativa es variada. Desde la CDS, se asume que este proceso no tuvo el mismo nivel de dificultad del proceso anterior, siendo su objetivo mantener el carácter participativo. Además, permitiría disminuir la presión de concejales.

“No lo hicimos de la misma forma que la vez pasada, y ahí yo ya estaba más desconectado. Prácticamente es un guiño y un gesto al enfoque participativo que tiene el proceso, si bien en esta ya teniendo detrás el antecedente de un proceso

que funcionó bien, no necesitas inventar la rueda otra vez, eso es evidente, para nosotros era bueno chequear algunos temas, chequear el tema de residente porque era importante, pero después no es que íbamos a cambiar todo de nuevo”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 2.

Los directores se mostraron satisfechos con ser considerados, nuevamente, en el proceso de decisión. Sin embargo, destacan que la incorporación del criterio de “residente vulnerable” busca disminuir la presión de concejales y los intereses de los residentes de Providencia.

“Me parece que ese criterio se modificó a sugerencia de los concejales, por el efecto político. Y ello también estaba en sintonía con la norma, con la población más pobre del país, que sin embargo no le alcanzaba el puntaje de postulación para el residente vulnerable de la comuna. Más que mal, estos colegios son financiados de los tributantes de la comuna de Providencia, no de Lampa o de otra parte. Se le dio cierto privilegio a los que viven acá, cierto privilegio territorial”. Director de red escolar. Informante 1.

Desde el punto de vista de los encargados de admisión, se evaluó positivamente el proceso, destacando su alcance democrático. La incorporación del “residente vulnerable” fue valioso, y, además, permitía enfrentar el fenómeno de “pobreza encubierta” de la comuna.

“De todas maneras, yo he visto casos de residentes vulnerables que en realidad hay una pobreza como “encubierta” y bien encubierta, y unas necesidades tremendas acá, y hay una necesidad que nosotros tenemos que hacernos cargos, que es de los temas de los extranjeros. Hay un tema que acá vive mucho peruano, mucho colombiano, mucho venezolano. Y son gente que viene con los recursos justos. Entonces parte por ahí también. Encargado admisión. Informante 2

Los encargados de admisión también hicieron patentar el problema, arrastrado desde la fase 2 de implementación, de carecer de herramientas para reconocer la veracidad de los papeles de residencia utilizados por los postulantes, lo cual motivaría la articulación y trabajo conjunto con la Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO) de la comuna, para gestionar cada Ficha de Protección Social.

Por lo tanto, el papel que tuvo la incorporación del criterio de prelación “residente vulnerable” fue lograr un equilibrio entre quienes, por una parte, presionaban por incorporar preferencias territoriales (como gestores de la CDS, concejales y residentes de la comuna), con aquellos usuarios externos a la comuna.

El proceso de trabajo dio como resultados aceptar, tanto en el criterio de “hermanos” en la red educativa comunal como de “hijo(a) de funcionarios” de la CDS o Municipalidad. En el caso del criterio territorial (residentes) se optó por solo aplicarse a residentes vulnerables y, con el fin de no volver a tener problemas con la presentación de documentos falsos, se desarrolló una gestión conjunta entre la CDS y la Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO) siendo necesario, para los futuros postulantes, tener que acreditar tal condición con aquella institución.

Estos cambios hicieron que la presión de los concejales disminuyera y, además, perfiló el diseño de la política comunal, en alguna medida, hacia la futura implementación de la Ley de Inclusión. La preocupación de la CDS, a partir de entonces, se concentró en entender y apoyar la gestión de los encargados de admisión de cada escuela, entendiéndolos como piezas claves del funcionamiento del sistema centralizado. Es decir, la gestión pasa a tener una faceta más operativa del proceso, más que volver a analizar los criterios de prelación.

CAPITULO 6: PERCEPCIONES Y POSICIONES SOBRE EL SISTEMA DE ADMISIÓN.

Este capítulo presenta la perspectiva de los entrevistados⁵ acerca de diversos objetivos propios del sistema de admisión escolar de Providencia. Su relevancia es esencial, pues permite identificar los principales puntos de conflicto, analizar la argumentación asociada y comprender aquellas posiciones que motivaron posteriores cambios.

MECANISMO ÚNICO Y TRANSPARENTE DE ADMISIÓN.

Los entrevistados señalan un gran apoyo y consenso frente a la búsqueda de un mecanismo único y transparente de admisión escolar comunal. Las principales razones que sustentan la decisión van en el sentido de que, según la literatura, este tipo de ordenamiento permite resguardar la transparencia del proceso. Asimismo, se enfatiza que este objetivo ya se ha consolidado actualmente.

“Los sistemas de admisión centralizados son los que efectivamente te ayudan a generar mayor transparencia en el proceso. En los sistemas de admisión, tiene que haber criterios objetivos y transparentes conocidos por todos, porque si no el tema del “pituto” te desvirtúa todo sobre todo en Chile y ganar confianza en Chile, en lo público, es algo muy relevante”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 3.

También se destaca que uno de los hechos que motivó la aceptación es la baja de matrícula histórica de la educación pública, ya que, de este modo, se podría fomentar que estudiantes se mantengan en los colegios municipales de Providencia y, además, se podrían hacer procesos de publicidad de mayor alcance, en comparación a que cada colegio hiciese su proceso de admisión por separado.

“La matrícula de la educación pública, que va ahora como en un 33 por ciento, y que nosotros también hemos tenido una disminución de la demanda de la matrícula. Siempre la demanda es superior a la oferta, pero eso no quiere decir que esa demanda no ha tenido disminución. Entonces también se ve como una oportunidad de asegurar matrícula”. Director de red escolar. Informante 1.

Sin embargo, existen voces disidentes frente al mecanismo único y transparente de admisión, argumentando que las diferentes realidades de cada liceo no hacen útil plantear tal tipo de ordenamiento.

“No, creíamos que cada liceo tenía una realidad diferente, entonces cada liceo tenía que autogenerarse un propio sistema de admisión, no estaba muy de acuerdo con el sistema central”. Estudiante Liceo Lastarria.

⁵ La percepción de los estudiantes se basa en la fase 2 de la narración, es decir, solo en el primer año de implementación. Los demás entrevistados se refieren a todo el proceso.

CONTINUIDAD DE MATRÍCULA PARA ALUMNOS DE COLEGIOS DE LA COMUNA.

En las entrevistas, se pudo apreciar un amplio consenso frente al objetivo de “continuidad de matrícula” para alumnos de la red educativa pública de Providencia. Sin embargo, sus argumentaciones se basan en dos maneras diferentes de legitimar este objetivo, a saber, mantener un proyecto educativo comunal y/o favorecer criterios territoriales al otorgar vacantes. En primer lugar, se entiende la continuidad de matrícula en tanto se busca presentar un proyecto educativo comunal coherente entre escuelas de educación parvularia, básicas y los liceos. Por otro lado, se defiende la continuidad de matrícula como una manera de potenciar criterios territoriales, es decir, favorecer el acceso a residentes de Providencia, dado el aumento en calidad de vida familiar. Ambas visiones no son excluyentes, pero si son relevantes al momento de puntualizar la oposición de ciertos actores a una idea en específico (criterios territoriales) pero no al ideal de proyecto educativo comunal.

Desde el punto de vista de los gestores de la CDS, la continuidad de matrícula se fundamenta en la idea que es “injusto” que alumnos de escuelas básicas no puedan continuar sus estudios por no poseer el perfil academicista de los Liceos de la comuna, es decir, es la selección escolar la que no permite la continuidad de matrícula. Además, se critica la falta de un proyecto educativo en común entre las escuelas básicas y la media, existiendo, en la práctica, una separación entre los dos niveles.

“El diagnóstico en el que se basaba era que era injusto que hubiera estudiantes que tuvieran que emigrar desde la educación pública de la comuna por el hecho que no cumplían con cierto perfil académico. (...) Esperábamos ofrecer un programa formativo digamos del sistema educativo escolar que fuera ordenado, que pudiera garantizar que el estudiante que ingresa en primero básico, incluso en pre kínder, pudiera tener un flujo claro y transparente y fluido hasta que egresara de 4to medio. Eso estructuralmente no se podía hacer”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 1.

Además, otro actor relacionado con la CDS también señala como debiese ser responsabilidad de la gestión comunal mantener a sus alumnos y entregar continuidad.

“Muy de acuerdo, ahí se topa un poco con el tema del criterio territorial, si un estudiante opta por la educación pública de la comuna y por ejemplo vive en la comuna, porque en general los de educación inicial si son más de la comuna, debiera ser una responsabilidad yo creo, darle continuidad de estudios a sus estudiantes, si es que quieren optar por el sistema educativo público”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 3.

Desde el punto de vista de directores, los entrevistados se muestran de acuerdo, pero existen matices en su argumentación. En específico, se refieren a dos ideas fuertes: aumentar la calidad de vida de las familias que viven cerca de sus escuelas, así como mantener una oferta educativa coherente entre básica y media a nivel comunal. Sin embargo, también se destaca que no existe una oferta de calidad en todas las comunas, lo que debilita su apoyo irrestricto a criterios netamente territoriales.

Desde el punto de vista de los encargados de admisión, es valiosa la continuidad de matrícula. Destacan las ventajas, para los padres, de no tener que buscar colegio en los procesos de transferencia y la coherencia entre proyectos educativos. Están de acuerdo con mantener a quienes creen en el proyecto educativo comunal y, señalan, la continuidad de matrícula ha generado que la cantidad de padres que se cambia de colegio en 6to básico disminuya, justamente para esperar la transferencia en octavo básico, lo cual puede ser visto como una externalidad positiva frente al proceso.

“Muchos papás se adelantaban a ese proceso, se las querían llevar en séptimo, porque en primero medio había mucha demanda y ahora como que ha bajado un poco esa tensión, y prefieren que los niños terminen en sus escuelas básicas y se vayan en primero medio, lo cual me parece favorable”. Encargado admisión. Informante 1.

En contraposición, el estudiante entrevistado considera injusto el objetivo de continuidad de matrícula pues es probable que una familia de otra comuna no conozca la preferencia, en la admisión, que tendrían aquellos alumnos de escuelas básicas a los liceos. O, de otro modo, no tendría las mismas facilidades (transporte, etc.) que un ciudadano de la comuna de Providencia en acceder a tales escuelas para, posteriormente, poder ingresar a los Liceos. Por lo tanto, un hecho central en la argumentación de los estudiantes es que la actual desigualdad territorial no permitiría incorporar preferencia por residentes de la comuna, siendo arbitraria su aplicación en base a este contexto.

“No se le podía obligar a un niño que vivía en Cerro Navia viajar hasta Providencia por la edad que tenía, ni tampoco se le podía exigir razonablemente a una madre que tuviera el conocimiento del Juan Pablo Duarte, por ejemplo, como una persona puede tener el conocimiento de la existencia del colegio Lastarria”. Estudiante Liceo Lastarria.

PREFERENCIA DE LAS FAMILIAS.

A nivel general, los actores estuvieron de acuerdo con considerar la preferencia de las familias (y sus estudiantes) en el proceso de admisión. Sin embargo, es necesario destacar que miembros de la CDS, si bien la aceptan, ponen reparos a su conceptualización en base a dos aspectos. El primer argumento se refiere a que, a su juicio, sería valioso incorporar, de manera constante y gradual, el criterio territorial en el sistema escolar chileno, entregando las vacantes según cercanía del alumno, tal como ocurre en otros sistemas educativos.

“Y ahí tu ibas al municipio (sistema escolar de otro país) y tenías una zona con colegios, tú vives en un lugar que tiene X cantidad de colegios y se iban distribuyendo por cercanía, o sea el primero en que te veían matriculas era el que te quedaba cerca (...) Ojalá tener un sistema así, donde la escuela deja de tener atribuciones dentro de su proceso de selección”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 2.

En segundo lugar, existe una crítica a “libertad de elección”, pues, en el contexto educativo actual, cada familia no tiene la capacidad real para poder elegir el centro de su preferencia. En ambos casos se puede inferir que la situación actual no permite

desarrollar plenamente sus convicciones. Solo cuando cada territorio tuviese una educación pública de calidad, se podría implementar un sistema de admisión con criterios territoriales.

“Para mí es un eufemismo, porque la libertad de elegir no es tal en Chile, el único que tiene libertad de elegir es el que tiene plata y lo otro está todo segregado, o sea libertad de elegir, pero entre colegios gratuitos para gente pobre (...) con esas condiciones estructurales cambiadas y si hay una educación que efectivamente suba el nivel que se entrega en todos los colegios, yo creo que la libertad de elección pasaría a ser secundaria”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 3.

Por otra parte, tanto los directores, encargados de admisión y estudiantes se encuentran de acuerdo en base a que es una decisión que toman tanto los padres como los alumnos, pero no ponen reparos de ningún tipo.

“Yo creo que los padres tienen todo el derecho de informarse, de saber cuáles son los proyectos educativos que tienen los distintos colegios y de decidir que quieren para sus hijos, y en base a esa decisión optar por que es factible para ellos”. Director de red escolar. Informante 3.

HERMANOS EN LA RED MUNICIPAL.

Acerca de la idea de favorecer a aquellos alumnos con hermanos en la red escolar municipal de Providencia, existe un consenso de gran parte de los actores. Los gestores de la CDS consideran que al promover que más miembros de la familia se encuentren en escuelas cercanas, fomentaría una mayor vinculación con la institución y se beneficia la calidad de vida de la familia y la disminución de tiempo de traslado.

“Estuve de acuerdo y básicamente por lo que argumentamos en ese minuto que tenía que ver con criterios pedagógicos, en el sentido de que la eventual mayor vinculación de la familia con la institución”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 1.

De parte de los directores, también apoyan la idea en base a la búsqueda de generar comunidad y otorgar facilidades para las familias. Sin embargo, uno de ellos considera que este puntaje debiese tener menor importancia.

“Bajo la lógica de la cercanía a la comunidad, la integración es importante en la comunidad. Lo encuentro coherente. También, bajo esa misma lógica, el criterio de residentes (...) Si estoy de acuerdo. Ahora bien, no sé si estoy de acuerdo con el puntaje asignado, quizás pienso que debería ser más marginal, pero está bien”. Director de red escolar. Informante 1.

Desde el punto de vista de los encargados de admisión, existe apoyo, aun cuando uno de ellos considera que tal situación no lo beneficia.

“Si, porque es una familia que ya está. Claro, igual me da lata por los que no tienen hermanos, porque incluso tengo un hijo y es único, pero yo soy funcionara

municipal y va a poder entrar, pero lo otro claro que da lata”. Encargado admisión. Informante 1.

De parte del estudiante entrevistado, no existe apoyo a tal criterio. Ello radica en que evalúan como “arbitraria” esta bonificación, dado que no todos se encuentran en la misma posición.

“Pensábamos que era un criterio arbitrario. Por ejemplo ¿Qué pasaba con los niños que no tenían hermanos?, ¿O que el hermano tampoco tuvo la suerte de estudiar en Providencia? Como dije, el nuevo sistema tenía esos criterios que, si bien no eran méritocrático, no eran desiguales, (pero) si eran arbitrarios”. Estudiante Liceo Lastarria.

CERCANÍA RESIDENCIAL.

Relativo a la posición de los actores frente a dar preferencias a los alumnos según cercanía territorial, se presentan variadas opiniones que no se pueden simplemente sintetizar en cada una de las categorías antes señaladas, ya que constituyen preocupaciones transversales.

A nivel de los gestores de la CDS, se puede observar que ellos están de acuerdo con otorgar un criterio preferencial por cercanía territorial, dado sus beneficios en calidad de vida de los estudiantes (disminuyendo los tiempos de viaje, por ejemplo), como también entregar un servicio “completo” a cada ciudadano, entendiendo el trabajo en red que podría generar el municipio (servicio en salud, educación, etc.).

“Tu ganas muchas cosas si tu alumno es de la comuna, es un alumno que está inserto en una red comunal de distintos servicios, servicios de apoyo, recreativos, capacitación, lo que sea, y tienes la posibilidad de captar estudiantes cuando son chicos, la posibilidad de que, si tú le das un servicio y está contento, se quede es mucho más alta”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 2.

Sin embargo, la CDS también señala que la actual desigualdad territorial constituye un problema para introducir tal tipo de criterio. Además, se destaca como, se pasaría a llevar la libertad de elección de los padres.

“Me parece un criterio razonable, aunque se entiende que, el problema de ese componente es la inequitativa distribución geográfica de la oferta educativa a nivel país, o sea, si uno instala un criterio como ese en una comuna como Providencia, entonces claramente va a haber un sesgo geográfico también”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 1.

Por otro lado, los directores, también destacan las ventajas de abordar criterios territoriales, pero manteniendo que la situación actual no resulta proclive a ello, o bien, que incorporar a “secas” el elemento territorial sería injusto o desigual. La posición de los encargados de admisión va en la misma línea de los directores, es decir, se acepta la cercanía residencial, pero no a secas, sino parcelada a solo los residentes vulnerables de Providencia. Las principales razones son, en primer lugar, constatar que la educación municipal de la comuna es un bien que ciudadanos de diferentes comunas buscan, dada

su movilidad social. Por otro lado, se entiende que, al favorecer a los residentes de la comuna, se afecta el ideal “inclusivo” de la política de admisión.

“Solo (el residente) vulnerable, porque tampoco podemos cerrarle... o sea Providencia tiene una educación pública de calidad, ¿porque sectorizarla y negarla a otra comuna aledaña o comuna extrema más lejana de Santiago?”. Encargado de admisión. Informante 1.

Finalmente, la posición de los alumnos es destacar que ellos también están de acuerdo con incorporar elementos territoriales, pero solo cuando la oferta educativa de calidad sea semejante para todas las comunas. Anterior a eso, no ven factible apoyar este tipo de iniciativas.

Cabe destacar que varios entrevistados valoran los liceos de Providencia como un motor de movilidad social, pues permiten el acceso a la educación superior. Es decir, el sistema de acceso a educación superior también afecta la percepción de los actores sobre la política de admisión, especialmente cuando una de las características de tales establecimientos es generar un acceso diferenciado a estudios superiores.

RESIDENTE VULNERABLE.

Desde el punto de vista de los gestores de la municipalidad, ellos están de acuerdo con el criterio de residente vulnerable, pues la situación actual de desigualdad territorial no permite basarse, estrictamente, en solo este tipo de criterio. En esta línea, se percibe el criterio de residente vulnerable como un punto de equilibrio entre quienes favorecen la incorporación de criterios territoriales (como concejales o la misma CDS) y aquellos que prefieren mantener un sistema neutro frente a tal variable. Por otro lado, también existe la preocupación, en uno de los gestores, de considerar la educación municipal como una dirigida a alumnos “pobres”, pues el ideal es permitir la inclusión de diferentes realidades.

“Me gustaría que la educación pública no fuera para los pobres. Yo estoy diciendo «los estudiantes pobres, o lo estudiantes vulnerables van a tener la opción de estudiar en la educación pública de la comuna», pero el sistema educacional chileno está concebido así. Estoy de acuerdo, pero a futuro no, a futuro me gustaría una educación pública mucho más fortalecida que fuera la mejor educación que se da en el país”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 3

Los directores evalúan la incorporación del criterio de residente vulnerable como una “buena solución” frente al contexto en específico. En primer lugar, uno de ellos destaca que tal medida permite focalizar los recursos en quienes lo necesitan.

“Ahí a nosotros nos pareció perfecto la verdad (...) uno se encuentra de pronto que hay apoderados que la verdad tienen muchos recursos económicos, no tienen ningún problema de ese tipo y que están quitando un cupo para otro padre o para otro niño que si tiene dificultades para pagar un jardín infantil”. Director de red escolar. Informante 3.

En segundo lugar, también se percibe que la incorporación del residente vulnerable, de parte de la CDS, buscaba disminuir la presión política de concejales. Y, además, según algunos directores, se considera correcto otorgar preferencia por alumnos de la comuna,

pues los colegios comunales son financiados por sus habitantes, planteando una fuerte dicotomía entre quienes son residentes de la comuna, versus quienes son solo usuarios.

“Ese criterio se modificó a sugerencia de los concejales, por el efecto político. Y ello también estaba en sintonía con la norma, con la población más pobre del país, que sin embargo no le alcanzaba el puntaje de postulación para el residente vulnerable de la comuna. Más que mal, estos colegios son financiados de los tributantes de la comuna de Providencia, no de Lampa o de otra parte. Se le dio cierto privilegio a los que viven acá, cierto privilegio territorial”. Director de red escolar. Informante 1

Por otro lado, diferentes actores, nuevamente, destacan como una buena medida la del residente vulnerable, pues logra hacer visibles fenómenos de “pobreza encubierta” en la comuna. Además, un criterio territorial “puro” era injusto para quienes son de otras comunas.

“De todas maneras, yo he visto casos de residentes vulnerables que en realidad hay una pobreza como “encubierta” y bien encubierta, y unas necesidades tremendas acá, y hay una necesidad que nosotros tenemos que hacernos cargos, que es de los temas de los extranjeros” Encargado admisión. Informante 2.

CRITERIO PRELACIÓN: HIJOS DE FUNCIONARIO.

Frente a la iniciativa de otorgar preferencia a quienes tuviesen un hijo en cualquier institución de la red escolar de Providencia, se puede señalar que la posición no es uniforme. Directores y encargados de admisión se encuentran de acuerdo, existe variabilidad en la CDS y la posición del alumno del liceo Lastarria es de rechazo.

Desde la CDS, se asume que este fue una iniciativa naciente de los mismos funcionarios. Sin embargo, la valoración de este criterio no es única. Quienes lo apoyan apelan a las ventajas en calidad de vida de las familias y que es comúnmente aceptado en otros sistemas de admisión escolar. Aunque también se cuestiona su aplicabilidad a cualquier funcionario municipal, siendo que el objetivo de calidad de vida solo se aplicaría para hijos de funcionarios del establecimiento.

“Fue un tema levantado por los mismos funcionarios, profesores del sistema. Yo soy parte del tema, porque soy funcionario, pienso en los profesores en ese sentido, y si los profesores quieren tener a sus hijos en los colegios en que trabajan me parece es del todo razonable. ¿Puede generar asimetrías? Sí, no lo he pensado bien, pero quizás ahí podría entenderse más que sea hijo de funcionario del establecimiento solamente, porque finalmente pasa a ser un beneficio a los trabajadores municipales.” Corporación de Desarrollo Social. Informante 3.

Por otra parte, uno de los gestores de la CDS se muestra en desacuerdo, pues no considera relevante unir derechos laborales con privilegios laborales, especialmente en el ámbito educativo.

“Me resulta complicado esto de mezclar digamos...derechos laborales con privilegios laborales, yo creo que está bien que un trabajador tenga derechos laborales, pero ¿porque tendría cierto privilegio en cuanto a la educación de sus

hijos respecto de otra persona que trabaja en la misma comuna, pero en la oficina del lado?”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 1.

Los directores valoran la incorporación de este criterio. Sin embargo, su argumentación es diferente. En primer lugar, señalan que dar una preferencia a los funcionarios es una manera de transparentar la influencia que ellos utilizaban para incorporar estudiantes, mediante canales informales.

“Mira, ese es un tema que la verdad fue bastante discutido, porque antes se ocupaba mucho el tener algún contacto para poder optar a un cupo (...) Y cuando se tomó esa decisión, le dimos hartas vueltas, pero ¿Sabes por qué se hizo más que nada? Porque fue una forma de, de algún modo, transparentar algo que ya se venía dando, y que probablemente si no se ponía, se iba a dar igual”. Director de red Escolar. Informante 3.

En segundo lugar, se plantea la mejor calidad de vida para funcionarios municipales, al tener cercanía (desde su trabajo) con la institución educativa de su hijo. Asimismo, reconocen la crítica de los residentes a la incorporación de este criterio.

“Yo sé que para los vecinos eso fue tema, porque decían «pero ¿porque ser hijo de funcionario va a dar (preferencia)?» Pero también piensa tu que el funcionario también es una persona que, lo más probable, es que ni siquiera vive en la comuna, que se traslada desde lejos, con hijos pequeños a veces y que, sin duda para él, va a ayudar también en la calidad de vida poder tenerlos cerca.” Director de red Escolar. Informante 3.

Los encargados de admisión también valoran el criterio de prelación, por la mejoría en calidad de vida. Además, y como respuesta hacia las críticas recibidas por apoderados, plantean que quienes cumplen con este criterio, en cada proceso de postulación, son muy pocos, por lo que no es relevante su participación, en términos de cantidad.

“Si, lo veo como un beneficio. Ayer tuvimos reunión de admisión y la verdad es que 44 niños cumplían con ese criterio, o sea, no es nada para los 3500 que postularon, es un porcentaje muy mínimo. La gente a mí siempre me dice «Claro, ustedes tienen todo arreglado», (y respondo) «Señora son 44 los que obtuvieron este beneficio, no son 1000» y gracias a esto quedaron en Providencia. Así es que ¿es un beneficio para el que trabaja acá? Si”. Encargado admisión. Informante 1.

Finalmente, también existieron voces críticas, planteando que este criterio no permite focalizar la educación municipal de alta calidad de Providencia, en aquellos estudiantes vulnerables que la necesitan.

“Va en la misma línea que tener padres que vivan (en la comuna). Tendríamos que ver cuál es el origen, de la gente que más necesita el liceo Lastarria, y ellos no son niños que sus papás trabajen en Providencia, generalmente trabajan en sus comunas. O trabajan en otras comunas que son más aledañas, y no en algo tan céntrico como Providencia”. Estudiante liceo Lastarria.

INDUCCIÓN EN LOS PROCESOS DE TRANSFERENCIA.

Frente al proceso de inducción, todos los entrevistados mostraron su aprobación a dicho criterio, destacando diferentes aristas al respecto. En primer lugar, existe consenso en considerar esta idea como una iniciativa naciente de los directores y colegios de la red comunal, con fines informativos. En segundo lugar, se destaca que dicho proceso tiene por objetivo promover la “elección informada” de parte de los padres, al conocer el proyecto educativo de cada escuela:

“Me parece bien que los niños conozcan a qué colegios van. Y un poco obligar a los padres a que vean todos los colegios, porque todos los colegios de Providencia son buenos. Y de pronto hay prejuicios con uno o con otro. Que los conozcan desde dentro y tengan una opción informada”. Director de red escolar. Informante 2.

En tercer lugar, este proceso promueve el dialogo entre padres e hijos acerca de qué escuela (y proyecto educativo) les parece atractivo a ambos, enriqueciendo el proceso de decisión:

“Se da la situación de que, en varias personas, había una diferencia de donde querían estudiar los niños y niñas, y donde quería el papá que estudiara el niño o la niña. Entonces hacerlos ir a una inducción, hacia al estudiante y apoderado, ver las opciones que tenían disponibles y evaluar en conjunto que era lo que ambos querían y así fue como aparece el proceso de inducción”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 3.

En relación con la obligatoriedad del proceso de inducción, es posible observar un amplio nivel de acuerdo. Esto se interpreta como “deberes” asociados, planteando que el derecho a la educación (visto como la transferencia) va asociada a condiciones que se deben cumplir. Por otro lado, también se interpreta como una manera de hacer patente el nivel de compromiso de los padres con la educación pública de Providencia.

“Que una persona tuviera el derecho a contar con esta opción de transferencia sin selección, sin nada, que en la práctica le estas quitando un poco ese cupo al mercado podrías decir, también es un derecho que tiene una serie de responsabilidades asociadas”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 2.

“Es un requisito que pone a prueba la voluntad de ese apoderado, de esa familiar, de acceder a la educación pública de Providencia. No cumple el requisito... no puede entrar. Entonces, bajo la lógica de asegurar la voluntad en la postulación, es que se hizo este proceso de inducción.” Director de red escolar. Informante 1.

Sin embargo, algunos entrevistados, interpretan la obligatoriedad como una manera de “seleccionar” alumnos, bajo una lógica del compromiso.

“Las reuniones de inducción se pusieron como una forma de generar mecanismos que permitieran seleccionar, ue como «ya, la gente dice que es muy fácil esto». Entonces, bueno ¿Qué ponemos para que sea exigente, que la gente cumpla? Así como dentro de los parámetros de responsabilidad o compromiso. Sabe (mos) que el estudiante que le va bien no es el más inteligente ni el más capo, sino el que

cumple más, el que está siempre, el que hace todas las tareas, el que es más constante y a partir de eso se hicieron los mecanismos de inducción”. Director de red escolar. Informante 4.

CUPOS POR TRAYECTORIA ESCOLAR

Relativo a los cupos por trayectoria escolar, es posible inferir varias ideas claves. En primer lugar, existe consenso en que su origen son aquellos casos de alumnos de alto desempeño que, debido al azar del proceso de transferencia, no lograron una vacante en el liceo de su preferencia. Esto fue percibido como un “problema” tanto por padres como por las comunidades educativas.

“Resulta que, había niñas que tenían, no sé, promedio 6,7 o 6,8... Eran las mejores niñas de siempre del curso, y ellas marcaban como primera prioridad la Carmela. Y ellas como tercera prioridad el Tajamar, y ellas quedaban en, por ejemplo, en el caso de dos o tres niñas, quedaron en el Tajamar y no en el Carmela, y ellas quedaban en, por ejemplo, en el Tajamar y no en el Carmela, todo producto del sorteo. Entonces fue producto de eso que se añadió el tema de la trayectoria”. Encargado admisión. Informante 2

En segundo lugar, y relativo al apoyo hacia la idea, se destaca que tanto los encargados de admisión, así como los directores de cada escuela, están de acuerdo con su incorporación. Sin embargo, los gestores de la CDS no la valoran del mismo modo, dado que es una manera de seleccionar académicamente. Argumentan que su incorporación, más que ser un ideal educativo relevante, va en la línea de otorgar sustentabilidad política a la implementación, mediante la incorporación de diferentes intereses al proceso.

“Quizás no estoy tan de acuerdo con premiar a un alumno por su promedio, hay un esfuerzo y ese esfuerzo evidentemente es súper reconocible y válido, pero eso te permite también poder construir una política, donde estas interpretando distintas sensibilidades, y no solamente cargándote hacia un extremo, de la interpretación respecto de cómo tiene que ser el proceso, sino también escuchando a personas que valoran también elementos como el buen rendimiento académico, el esfuerzo, el compromiso familiar en el esfuerzo escolar. Y eso logramos interpretar, a través de la trayectoria académica”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 2.

Desde los demás entrevistados, los cupos por asignación directa son altamente valorados e interpretados como una manera de premiar el esfuerzo personal de los alumnos.

“Establecer un sistema de incentivo por trayectoria en los colegios es un incentivo para los estudiantes. Para ellos. No para los colegios. O sea, en hora buena donde los colegios que estos niños llegan. Pero lo mejor, en hora buena para estos niños que su sacrificio se ve recompensado y ellos puede decidir donde se van. Porque no todos los que están con selección académica se van a los emblemáticos. No necesariamente”. Director red escolar. Informante 2.

Así mismo, pese a que también son calificados como una manera de seleccionar académicamente, se considera que la cantidad de cupos no logra ser relevante, en comparación al problema que tiene por objetivo solucionar.

Mira, yo creo que el esfuerzo siempre debe ser premiado. Además, estamos pensando que son súper pocos cupos, o sea, no es que tú te vayas a llevar el 20% de los cupos por trayectoria académica. No, son bien pocos, entonces, a mí en lo personal pienso que está bien, porque es un estudiante que se ha esforzado. Director de red escolar. Informante 3.

SELECCIÓN ACADÉMICA.

Frente a la utilización de selección académica como criterio de prelación en el sistema de admisión, a nivel general, todos los entrevistados se mostraron en desacuerdo con su uso, no siendo relevante la variable administrativa (encargado admisión, CDS, directores o alumnos) en tal perspectiva. Sin embargo, existe una clara diferencia entre quienes se encuentran teóricamente en desacuerdo, respecto a quienes piensan que no existen las condiciones adecuadas para su eliminación.

Relativo a las principales razones de rechazo teórico de la selección académica, los entrevistados desarrollan cuatro puntos. El primero destaca que este tipo de criterio impone límites al considerar la educación como un “derecho”.

“El Estado es garante de derechos y al seleccionar académicamente no se está haciendo cargo de ese error. Está traspasando la responsabilidad a la familia. ¿Qué pasa si el chico tiene una familia disfuncional?, ¿El Estado no se hará cargo?” Corporación de Desarrollo Social. Informante 3.

En segundo lugar, mencionan que una visión solamente “academicista” de la educación, limita sus objetivos y no permite reconocer diferentes tipos de talentos. En esta misma línea y como tercer argumento, se piensa que tal mecanismo plantea mucha presión para los jóvenes:

“No estoy de acuerdo con la selección académica. No por el hecho de que un niño de una mala prueba no tiene las capacidades. Yo creo que todos tienen las capacidades, lo que pasa es que puntualmente en una prueba de selección que son a niños de séptimo básico y primero medio, yo me he percatado que hay papás que ejercen tanta presión sobre los niños, que ellos... chao, se nublan” Encargado admisión. Informante 2

Como cuarta razón para rechazar la selección académica, algunos entrevistados destacan la desigualdad socioeconómica de nuestro país, lo cual repercute en diferentes “puntos de partida” a la hora de competir académicamente.

“Porque no todos tuvimos la fortuna de estudiar en un colegio que nos formó bien, y no tiene que ver con los talentos de los niños, tiene que ver donde hizo el primero, segundo o tercera básica. ¿Es responsabilidad del niño? Es responsabilidad social, entonces yo digo... no es justo”. Encargado admisión. Informante 1.

Ahora bien, pese a su rechazo teórico ¿Cuáles son las razones que esgrimen los actores para mantener la selección académica? En primer lugar, y desde el punto de vista de la CDS, la mantención responde a la defensa de ciertos actores a su eliminación, siendo políticamente inviable tal tipo de modificación. Asimismo, la selección involucra un sistema de gestión escolar que no puede reformarse inmediatamente.

“Acá nosotros la seguimos utilizando porque es imposible sacarla, porque estamos hablando de un elemento que es súper constitutivo en la identidad de los colegios, en este caso de los colegios emblemáticos. El emblema de los colegios emblemáticos es su proceso de selección. Entonces, si tú le quitas ese elemento, se sienten completamente desamparados y ahí es donde nosotros tuvimos algunos tira y afloja”. Corporación de Desarrollo Social. Informante 2.

Por otro lado, también existen actores que, pese a que rechazan teóricamente la selección académica, consideran que es necesaria mantenerla. Argumentan que, esencialmente, lo negativo de la selección escolar ocurre no porque sea mala “en sí”, sino porque hay un contexto desigual que no permite una expresión méritocrática al cien por ciento. Por lo tanto, la política de admisión propuesta no resolvía la problemática de raíz que hace injusta la selección académica. De todos modos, también destaca que, con esfuerzo, muchos jóvenes podían lograr el acceso tales colegios, abriendo puertas para quienes son de escasos recursos.

“Nosotros nunca defendimos la méritocracia, de hecho, nosotros dijimos «hicieron un paso bien, que era darse cuenta, hay algo malo acá, hay algo desigual acá». Porque obviamente un niño que viene con una educación mejor, está mucho mejor preparado que un niño pobre para dar esta prueba, pero tampoco es como que los niños pobres no podían entrar al liceo (...) Nos dábamos cuenta que ese sistema mérito ratico puro, si se quiere decir, no era más que un cómplice de la desigualdad de acceso a buena educación, pero aun así nosotros no creíamos que el nuevo sistema que estaba implementando la municipalidad era el mejor remedio, porque atacaba un síntoma, pero no ataca la enfermedad de raíz”. Estudiante Liceo Lastarria.

Por otra parte, otro de los “reparos” va en el sentido de comprender el proyecto educativo, en específico, que desarrollan ese tipo de instituciones, así como su relación con la movilidad social que plantean. Finalmente, uno de los directores plantea, a manera de reparo frente a la eliminación de selección académica, que ella debiese haber sido de manera mucho más gradual.

CAPÍTULO 7. ECOSISTEMA DE IMPLEMENTACIÓN.

En los apartados anteriores, se han narrado los hitos de la implementación del sistema de admisión escolar de Providencia, así como la perspectiva de los entrevistados sobre el proceso. Esta sección presenta una síntesis y análisis al respecto, subrayando cuales son los principales factores que permiten explicar la posición e interrelación que los actores desarrollaron a lo largo de este complejo proceso de intereses, negociación y conflictos.

Para entender y organizar analíticamente esta experiencia, es necesario hablar de un **ecosistema de implementación**, es decir, de la existencia de un conjunto de características que constituyen el “medio ambiente” bajo el cual se implementa una política y afectan la percepción de los actores y su dinámica. Ellas se confeccionaron tomando tanto la historicidad del proceso, como el análisis temático, Al respecto, se plantean cuatro dimensiones, las cuales son descritas en la tabla 5 y desarrolladas a lo largo del capítulo.

Tabla 5. Ecosistema de implementación.

Dimensiones	Significado	Variables relevantes en Providencia.
Ejes de interés	Dicotomías temáticas que permiten comprender los principales puntos de conflicto.	Usuario-externo y residente votante. Conceptos de “acceso” en educación escolar. funcionario municipal y usuario externo. Organización y poder político.
Factores internos y externos.	Hechos relevantes que determinan posición de actores frente a política.	Conceptos de desigualdad socioeconómica. Liceos y cultura selectiva. Sistema de acceso a educación superior. Desconfianza y tráfico de influencias.
Naturaleza de la política.	Características de la política a implementar.	Natural “resistencia” al cambio. Diseño centralizado con consecuencias descentralizadas. Instancias de coordinación entre actores.
Gestión de la implementación.	Características de la gestión política realizada por la CDS para promover el proceso.	Insuficiente cohesión política. Ideas implícitas de cómo implementar. Desfase entre gestión política y administrativa Sustentabilidad política. Preocupación por actores de primera línea.

Fuente: Confección propia.

CATEGORÍAS DEL ECOSISTEMA.

Bajo la primera dimensión, titulada “**ejes de interés**”, se plantean 4 dicotomías o ejes que permiten mapear los diferentes intereses de los actores, así como los puntos de conflicto. Claramente existen más de los señalados⁶, pero se han descrito aquellos con importancia crucial y que permiten entender, en gran medida, tanto los principales desacuerdos, como aquellos casos donde se lograron posiciones intermedias.

Como segunda categoría, titulada “**Factores internos y externos**”, se describen los principales hechos que fueron influyentes para la toma de posición de cada actor. Lo principal es comprender como la política se desarrolla tanto en un contexto interno (características del propio sistema escolar), como uno externo (elementos ajenos a la gestión educativa), donde ambos resultan esenciales para comprender la dinámica. Así mismo, es posible inferir que el contexto educativo comunal de Providencia posee características muy particulares, por lo que la dinámica de actores en la implementación no necesariamente es replicable a otras realidades, ya sea comunal o nacional.

Como tercera categoría, es necesario destacar que en la implementación (en este caso, en el juego de actores), resulta relevante la **naturaleza de la política** que se quiere llevar a cabo. Si bien en los antecedentes no fue destacado, resulta importante la distinción, al gestionar innovación en el mundo público, entre experiencias rupturistas o continuistas (gradualistas). Si bien analizar las experiencias innovadoras es un tema de tesis en sí mismo, es importante enfatizar como la naturaleza, en específico, de esta política, afecta la relación entre los actores, especialmente cuando plantea nuevas relaciones culturales en cada uno de los establecimientos. Asimismo, destaco como fue influyente el tipo de colaboración entre actores en la implementación.

Finalmente, y como cuarta categoría del ecosistema, desarrollo la **gestión de la implementación** llevada a cabo por la CDS. Al respecto, se manifiestan características del propio liderazgo del ente promotor de la política y como se relaciona con otros actores, existiendo ideas implícitas (sustentabilidad política, participación, etc.) que influyen fuertemente en su toma de decisiones.

EJES DE INTERÉS.

Eje 1. Usuario-externo versus residente-votante.

El primer eje que permite diferenciar los intereses de cada actor es la tensión entre quienes defienden la incorporación de criterios territoriales a la política de admisión y de aquellos que buscan mantener un sistema “indiferente” ante tal variable. Un hecho clave para comprender tal pugna es que el origen municipal del alumnado de los liceos (y también algunas escuelas) es externo a Providencia, por lo que otorgar preferencia por residentes, en su mecanismo de acceso, va en contra de su interés. Por otro lado, tanto

⁶ Por ejemplo, uno de los ejes posibles es el debate entre quienes defienden un sistema centralizado de admisión, versus quienes promueven la autonomía de los centros para diseñar y gestionar este proceso. Este debate, si bien posee una riqueza teórica relevante, no fue importante para posicionar a los actores.

la administración de la CDS, como sus figuras políticas (concejales o alcaldes) obtienen su potestad en base al residente-votante de Providencia, quien es claramente favorable a impulsar una agenda que los beneficie, es decir, apoyar criterios territoriales. Cabe destacar que entre ambos “polos” es posible identificar posiciones intermedias, como favorecer solamente a residentes vulnerables de la comuna, criterio que, como se ha señalado, tiene menor resistencia de parte de diferentes actores.

Es relevante analizar el eje de usuario-externo y residente-votante pues, si recordamos la literatura de implementación de políticas, se hace patente la pregunta acerca del origen de la legitimidad para implementar. Desde una perspectiva Top-Down, la CDS tuvo total legitimidad para llevar a cabo su política de admisión, pues una votación democrática (de residentes-votantes) le cede tal poder administrativo, independiente de los intereses de los demás actores. Sin embargo, desde una interpretación Bottom-Up (y siguiendo los lineamientos de DeLeon, 2002), la legitimidad también se obtiene al considerar a actores implementadores (comunidades educativas), incorporando sus intereses al diseño de la política. Esto implica el problema de cómo incorporar en la gestión pública, los intereses de los administradores, sin necesariamente pasar a llevar los intereses de los electores.

Eje 2. Acceso como derecho y méritocracia.

En el segundo eje de diferenciación se observa cómo, en la cultura escolar de diferentes comunidades pertenecientes a la red municipal de Providencia, existen miradas contrapuestas acerca de los posibles criterios de acceso a sus proyectos educativos. Por un lado, se encuentra lo que podríamos llamar “**Acceso como derecho**”, es decir, postura donde se plantea que las características que posea un alumno (o su familia) son irrelevante a la hora de postular a una institución. Tal ideal implícito es posible observarlo, con mayor facilidad, en aquellas escuelas básicas de la comuna, donde, según lo señalado por los entrevistados, existe una cultura más inclusiva que en los liceos.

En contraposición, y en base al análisis temático, es posible inferir una cultura escolar, asociada a liceos selectivos, donde se valora fuertemente el “mérito”, el cual se entiende como poseer ciertas habilidades académicas “**Acceso como mérito**”. Los estudiantes de tales establecimientos deben mostrar “algo más” que la simple asistencia, para desarrollar el proyecto educativo, ya sea mediante habilidades o destacando su compromiso con la institución. Asimismo, diferentes entrevistados asociaron esta idea de “acceso como mérito”, al acceso en instituciones de educación superior y movilidad social que logran tales liceos. Es decir, que el éxito en acceso a educación superior selectiva es dependiente, en parte, de su mecanismo de selección.

Frente a tal dicotomía al conceptualizar el acceso, es necesario destacar cuatro ideas claves. En primer lugar, tanto la visión como “derecho” y la de “mérito”, constituyen dos paradigmas o enfoques teóricos frente al fenómeno educativo, por lo que su diferenciación es profunda e incluso, permiten interpretar de distinto modo un mismo hecho. Por ejemplo, recordemos el origen de los “Cupos de trayectoria escolar”. Ellos nacen al constatar como “problema” que alumnas de alto rendimiento, debido al proceso aleatorio, no lograron una vacante en colegios con enfoque academicista. Esta situación solo es posible percibirla como “problema”, si se asume antes un concepto méritocrático, pues, bajo una óptica de “Acceso como derecho”, el rendimiento pasado del postulante es irrelevante.

En segundo lugar, se debe comprender que detrás de cada posición, existe una cultura y gestión escolar específica, por lo que su modificación no es simple y, probablemente, existirá resistencia al cambio. Asimismo, directores de la red municipal (y sus encargados de admisión) destacaron las dificultades de generar nuevos equipos de trabajo bajo principios inclusivos. En síntesis, resulta importante entender que modificar el acceso de tales instituciones no es un hecho aislado, sino conlleva también alterar pautas de gestión educativas.

En tercer lugar, y al entender que cada institución posee una cultura anterior, es posible comprender que cada paradigma (derecho y meritocracia) pueden “adaptar” ciertos elementos de la política de admisión a su propia gestión educativa. Por ejemplo, pese a que el objetivo comunal sea generar un mecanismo de acceso ajeno al rendimiento académico, se pudo observar que algunos liceos realizan “tracking”, es decir, separar a los estudiantes según su nivel de habilidad, en diferentes cursos. Es decir, la cultura escolar de la institución (asociada a ciertas creencias) es esencial, pues puede permear los objetivos de la política a implementar.

Finalmente, y al igual que en el eje anterior, es posible conceptualizar posiciones intermedias entre ambos paradigmas. Por ejemplo, el requisito de asistencia a procesos de inducción (en los casos de vacantes por transferencia). Tal obligación, según los entrevistados, es percibida como una “obligación” o “deber” de parte de los padres con la educación pública de Providencia. Por lo tanto, el estudiante (o su familia) debe poseer cierto nivel de compromiso con la educación, para hacer uso del proceso de transferencia. Si bien este requisito no es esencialmente excluyente como el poseer cierto rendimiento académico, si se puede leer como algo que debe mostrar su entorno familiar.

Eje 3. Funcionario municipal y postulante ajeno.

El tercer eje que permite explicar el juego de actores se refiere a quienes apoyan, por un lado, la incorporación de preferencias a hijos de funcionarios municipales en la entrega de vacantes, versus aquellos padres que no aprueban tal criterio. Este eje, si bien no generó un nivel de conflicto semejante a la temática territorial, si es una crítica constante, según los encargados de admisión, de parte de los padres en los procesos de presentación del sistema.

Eje 4. Capacidad de organización y poder político.

El siguiente eje, más que representar visiones contrapuestas acerca de una temática en particular, busca destacar la disparidad de capacidad de organización e influencia política que poseyeron diferentes actores (e intereses) en la implementación del sistema de admisión escolar. Así, es posible recalcar la influencia de comunidades educativas, juntas de vecinos y concejales, directores y gestores de la CDS.

Como se ha destacado en la narración, la posición de las comunidades educativas de Providencia es dispar, inclusive al interior de aquellos liceos catalogados como “selectivos”. Sin embargo, no se puede obviar el hecho de que la cantidad de alumnos y funcionarios relacionados a cada institución es muy diferente, pudiéndose observar comunidades educativas con matrículas desde 115 alumnos (escuela de lenguaje Abelardo Iturriaga) hasta 2.582 estudiantes (liceo Lastarria), por lo que cualquier acción

de apoyo o resistencia frente a la política de admisión tendría un correlato mucho mayor, dado el tamaño de cada comunidad.

Por otro lado, no solo debe considerarse la cantidad como un atributo de poder, sino también la capacidad de organización de tales instituciones. Es normal que los liceos comunales (al albergar estudiantes de mayor edad) posean una organización estudiantil mucho más cohesionada, a lo cual debemos sumar una histórica tradición de participación política de tales establecimientos. Es decir, tanto por cantidad, como por calidad de organización, los intereses de los liceos de la comuna serían mejor representados, en comparación a las escuelas básicas. Este hecho no es menor si se considera que la tradición selectiva se puede observar, justamente, en los liceos de la comuna.

La posición de los padres, como grupo con capacidad de afectar el diseño de la política, es dual. Por un lado, todos los entrevistados destacan diferentes maneras en como ellos mostraron su percepción sobre el proceso, ya sea como críticas a lo arbitrario de los criterios (especialmente “hijo de funcionario”), o por reacciones furibundas frente a los encargados de admisión. Tales situaciones, influyeron en cambios en la política de admisión, especialmente en procesos administrativos, motivando el apoyo que la CDS brindó a los burócratas de nivel base durante la fase tres y cuatro de implementación. Así mismo, su desconfianza en el proceso de azar fue el factor clave para incorporar un ministro de fe. Es decir, su poder fue importante pues se incluyó su percepción como principales receptáculos de la política pública.

Sin embargo, su capacidad para alterar el “núcleo duro” de la política no fue alto, por dos motivos. En primer lugar, los padres, como grupo, y pese a ser una categoría transversal en todos los establecimientos, poseen poca capacidad de organización. Por lo cual, pese a ser numerosos, no logran incidencia política, al igual que los alumnos de escuelas básicas de la comuna. En segundo lugar, a nivel general existe dispersión de intereses frente a la política de admisión, pudiéndose encontrar, en diferentes comunidades, padres que apoyan como rechazan criterios de la política. Solo en el criterio de “hijo de funcionario” es posible inferir un rechazo consistente. Sin embargo, dada su poca capacidad de organización, no constituyeron un poder político relevante, por lo menos en modificaciones posteriores al sistema de admisión⁷.

Por otro lado, la capacidad de influencia de concejales es alta y percibida por los demás actores del sistema escolar, aunque su papel es observable directamente solo en las fases tres y cuatro de implementación. Durante las fases anteriores, se podría inferir que su poder se canaliza mediante la elección municipal, es decir, la posición del residente-votante.

⁷ Según algunos entrevistados, el grupo de apoderados de Providencia “Apodérate” (sin existencia actual) formó parte del diálogo ciudadano que dio origen a la apuesta programa de la candidata Josefa Errazuriz. Si bien este es un hecho importante, no necesariamente representa a toda la categoría de apoderados de liceos de Providencia y, además, no formaron parte de las principales modificaciones y/o conflictos durante la implementación.

La posición de directores y su poder político frente a la implementación es muy contextual, dadas las diferentes comunidades educativas a las cuales gestionan. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta dos puntos. En primer lugar, y a nivel general, ellos son incorporados mediante Alta Dirección Pública en la fase dos de implementación. Por lo tanto, son gestores que recién se introducen a sus comunidades, enfrentando tanto el proceso de diseño de la política de admisión como el reconocimiento a su establecimiento, los cuales, como se ha señalado, tienen diferentes culturas educativas. En segundo lugar, y durante la fase dos de implementación, tuvieron que enfrentar la resistencia y/o aprehensiones de sus comunidades (profesores y administrativos) a raíz de la nueva política, formar equipos de trabajo y convencer a los diferentes actores. Bajo tales características, no es extraño la tensión entre la voluntad de la directora del liceo Lastarria y su comunidad educativa, teniendo que ceder su voluntad a los intereses de su establecimiento. En síntesis, y pese a que los directores formaban parte del “anillo de directores” (coordinación que diseñó la política), su poder político es fluctuante e inherente a los ideales educativos de su entorno directo.

La posición de la CDS, desde el plano de capacidad de organización y poder político, ha sido fluctuante. Durante la fase uno y dos de implementación, entre sus participantes existió un debate interno entre quienes defendían una nueva política de acceso comunal y su viabilidad política, diferencias que terminan en una fractura en la resolución del conflicto con el liceo Lastarria. Es decir, si bien la CDS tuvo un poder político amplio, no lograron una organización de intereses adecuada, mermando su gestión política del proceso. Aunque cabe destacar que, por lo menos, el proceso se pudo llevar a cabo completamente en las demás comunidades educativas.

Por otro lado, la CDS asume como objetivo, durante la fase tres y cuatro de implementación, la sustentabilidad política del proceso, en otras palabras, explicitar la necesidad de ceder, en ciertos aspectos, para implementar sus intereses, aun cuando posea la legitimidad administrativa para implementarlos. Lo anterior denota que, bajo este nuevo contexto, su poder político disminuye, siendo necesario realizar acciones para legitimarse frente a las comunidades. Tanto la consulta de la fase tres, como el documento de trabajo de la fase cuatro, pueden entenderse como maneras de buscar el apoyo de otros actores, lo cual también implica que su poder de influencia no ha sido estático.

FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS.

La implementación de la política de admisión escolar de Providencia fue fuertemente influida por factores tanto internos como externos al sistema educativo comunal. Ellos no solo afectaron la dinámica entre actores, sino también la percepción misma de la iniciativa, lo cual se puede observar en el análisis temático.

DIFERENTES ASPECTOS DE LA DESIGUALDAD SOCIOECONÓMICA.

La desigualdad socioeconómica es un hecho que afecto de manera crucial la posición de actores en la implementación. Es importante destacar que, en el análisis temático, todos estuvieron de acuerdo con la incorporación de criterios territoriales, dada la mejor calidad de vida para las familias. Sin embargo, a lo largo de la narración, resulta recurrente como diferentes actores, tanto a favor como en contra, legitiman su argumentación en base a

“algún” aspecto de la desigualdad socioeconómica de nuestro país. Se destaca el “algún”, pues, al analizar cada posición, resulta claro que existen 3 aristas relativas al ítem de desigualdad: **territorial, de acceso y oportunidades educativas**. Si bien todas ellas se pueden reducir a desigualdad socioeconómica, se diferencia su conceptualización pues los actores la utilizan de diferente modo.

En primer lugar, se destaca el uso de la “**desigualdad territorial**”. Es decir, plantear que, bajo la actual segregación económico-residencial de Santiago, es perjudicial incorporar criterios de prelación territoriales, pues se estaría focalizando un bien “escaso” (buena educación municipal) en quienes si pueden pagar un sustituto privado. La desigualdad territorial es una preocupación manifiesta por todos los actores y que motiva (junto con la pobreza encubierta de Providencia), focalizar tal criterio territorial en solo residentes vulnerables, en la fase cuatro de implementación.

Sin embargo, el estudiante del liceo Lastarria plantean una hipótesis más fuerte acerca de la desigualdad territorial, titulada “**desigualdad de acceso**”. Ellos señalan que, aun cuando el acceso a escuelas municipales de Providencia sea indiferente al origen territorial del postulante, se produce una asimetría implícita entre aquellos padres cuyo origen es Providencia, versus las demás comunas, pues su posición le otorgará ventajas en la posibilidad de informarse de tal beneficio (matricular a sus hijos en escuelas básicas para luego realizar proceso de transferencia a los liceos), así como de acceso a tales escuelas básicas. Bajo tal mirada, la continuidad de matrícula resulta un criterio que, implícitamente, favorece a residentes de la comuna.

Otra de las aristas es la “**desigualdad de oportunidades educativas**”, es decir, que no todas las comunas poseen una oferta educativa gratuita y de calidad, por lo que incorporar criterios residenciales es arbitrario. Esta preocupación también es manifiesta por todos los actores. Asimismo, resulta importante comprender que, si se acepta tal supuesto, también debiese rechazarse la selección académica como mecanismo de acceso a los liceos, pues no todos los estudiantes están en igualdad de condiciones para prepararse a tales procesos. Sin embargo, la posición del estudiante (y algunos entrevistados) es plantear que, pese a tal barrera, el esfuerzo personal y familiar pueden romper la inercia. Esta segunda “arista” de la desigualdad de oportunidades educativas es la que destaca la CDS al plantear, como hipótesis, que es la selección académica la que no permite la continuidad de estudios de alumnos de escuelas básica a los liceos.

LICEOS NO MIXTOS DE CULTURA SELECTIVA Y COMPOSICIÓN COMUNAL.

El sistema escolar municipal de Providencia posee características específicas muy difícilmente replicables en nuestro país y que afectaron la implementación. En primer lugar, posee liceos donde, como se ha mencionado, existe una cultura escolar altamente selectiva, a diferencia de otras comunas. Por otro lado, que tales liceos fuesen no mixtos también fue importante a la hora de ampliar el beneficio de “hijo de funcionario” a todo funcionario municipal. Esto se puede entender al constatar que existen dos maneras en como conceptualizar la preferencia a hijos de funcionario municipal, tal como se presenta en la fase cuatro de implementación: o bien solo a funcionarios del establecimiento al cual se desea postular o a todo funcionario, independiente de su lugar de trabajo. El

segundo caso es lo inserto en la política de admisión de Providencia, basándose en la existencia de colegios no mixtos.

Por otro lado, resulta notable la importancia del origen comunal del alumnado para comprender la posición de actores. A diferencia de otras comunas, quienes pertenecen a los liceos de Providencia son, en su mayoría, alumnos externos. Como se destacó anteriormente, ello fue relevante para entender los intereses contrapuestos en criterios territoriales.

DESCONFIANZA Y TRÁFICO DE INFLUENCIAS.

Ya sea por una percepción de “naturalización” de la utilización del tráfico de influencias para obtener vacantes (característica interna de Providencia), o una suspicacia tácita en las instituciones de parte de los padres (más generalizada), la desconfianza hacia los mecanismos aleatorios que implica la política de admisión fue un elemento relevante para entender sus posteriores modificaciones. Así, es posible entender por qué fue necesario incorporar un ministro de fe.

Sin embargo, también se debe destacar que la percepción, en el año 2016, del sistema de admisión es diametralmente distinta, es decir, existe confianza en la transparencia del proceso. Incluso, se señala como ejemplo paradigmático de la transparencia del proceso el hecho que la nieta de la alcaldesa no obtuvo una vacante en una de las escuelas básicas comunales.

EDUCACIÓN BAJO UNA ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL.

En nuestro sistema educativo escolar, la administración recae en figuras electas (o de confianza) municipal. Por lo tanto, se da una identificación entre la gestión municipal, políticas educativas y su electorado (residentes). Este fue un hecho esencial para comprender la dinámica de actores. En primer lugar, la educación comunal pasa a ser percibida como algo perteneciente a residentes, pues ellos la financian y eligen su administrador. Bajo esta mirada, es esperable preservar vacantes para residentes. Esta idea es especialmente conflictiva si se llegase a implementar políticas educativas que sean indiferentes al elemento territorial, pero que mantengan su organización comunal.

En segundo punto, y al depender de la administración comunal, quienes gestionan se ven influidos por varios intereses, pudiendo también afectar el diseño. Tal situación puede ser vista tanto positiva como negativamente, pues, como fortaleza, permite “adaptar” el diseño de la política a los actores directos, así como realizar mejoras en vista al contexto en específico de implementación (aspecto positivo de la implementación como “evolución”). Asimismo, podría integrarse la entrega de servicios educativos con otros de despacho municipal, como salud o servicios culturales.

Relativo al juego de actores, la experiencia de Providencia demuestra ciertas desventajas de una administración municipal. La primera, y quizás más obvia, es la fragilidad frente a posibles cambios electorales, lo cual es especialmente problemático en un contexto donde es necesario modificar pautas culturales (y de gestión educativa) que necesitan tiempo para cimentar. Por otro lado, tal fragilidad también se puede observar en como diferentes actores logran incorporar sus intereses en el diseño, intereses bastante

contextuales que no necesariamente (hipótesis) se hubieran manifestado, con tanta fuerza, si la unidad implementadora no tuviese un correlato comunal.

DISCUSIÓN Y DISEÑO DE LA LEY DE INCLUSIÓN.

La discusión (2014), diseño y promulgación (2015) de la ley de Inclusión fue relevante por dos motivos. En primer lugar, su debate público demostraba que la experiencia que se estaba implementado, pese a sus fallas administrativas, poseía criterios políticos semejantes, otorgando legitimidad a la actual política. En segundo lugar, y durante la cuarta fase de implementación, uno de los objetivos centrales de la CDS es lograr acoplar la experiencia de Providencia a lo propuesto por la nueva ley, aun cuando la implementación de esta última fuese en años posteriores.

PARO DOCENTE.

Durante la fase cuatro de implementación, el ideal de la CDS era lograr un proceso de trabajo en conjunto a las comunidades educativas. Ello no fue posible, pues, durante el año 2015 se realizó, durante dos meses, una serie de movilizaciones de parte de docentes para lograr modificar el diseño -y tramitación- de la nueva ley de Carrera docente. Por lo tanto, el dialogo solo se pudo llevar a cabo con los directores y equipos de encargados de admisión, equipos de gestión y algunos consejos escolares.

NATURALEZA DE LA POLÍTICA A IMPLEMENTAR.

Las características anteriores buscan dar cuenta de hechos contextuales relevantes durante la implementación, especialmente al relacionarse con el “juego de actores”. Sin embargo, también resulta importante comprender como la naturaleza misma de la política tuvo características que afectaron su implementación. Por ejemplo, es probable que, si solo se hubiese implementado un sistema centralizado, sin afectar criterios de prelación, la resistencia hubiese sido menor. Al respecto, me refiero a resistencias culturales frente a la innovación y a la coordinación entre actores.

En primer lugar, y si bien en los antecedentes no se destacó la temática de “innovación pública”, es relevante comprender como la gestión de experiencias innovadoras agrega matices a su implementación, lo cual también afecta la posición de actores. En específico, se suele hablar de innovaciones incrementales (continuistas) o disruptivas (altamente diferenciadas de lo actual). En el caso actual, claramente es una política de innovación disruptiva, al compararla con la relativa autonomía histórica con la que cada centro educativo diseñaba y gestionaba su sistema de admisión.

En este mismo sentido, y en segundo lugar, una innovación disruptiva, dadas sus características, también enfrentará condiciones de resistencia, no solo porque sus actores se perciban contrarios sus objetivos políticos, sino también por la inercia cultural de la gestión pública (Sánchez, Lasagna & Marcet, 2013), lo cual es especialmente observable en el caso de profesores de las comunidades educativas, pues los encargados de admisión y directores narraban sus inseguridades, resistencia frente al cambio y la dificultad de conformar nuevos equipos. Si bien los cupos de transferencia pueden representar pocas vacantes, existe una clara diferencia en la gestión pedagógica al momento de recibir alumnos con diferencias del estatus tradicional. Esto no quiere

decir que no sean necesarios cambios semejantes a la nueva política de admisión de Providencia, sino que es normal su rechazo inicial de quienes manejan una cultura laboral diferente.

Como tercer elemento, es necesario destacar que el sistema de admisión maneja un diseño centralizado de la política, bajo una gestión descentralizada, es decir, el papel de las comunidades es solo administrar operativamente el proceso, aun cuando han logrado incorporar sus intereses en los criterios de prelación. Por lo tanto, y de manera implícita, el sistema plantea requerimientos que las instituciones deben cumplir, independiente de su posición. Ello tensiona, de diversos modos, el proyecto educativo de cada comunidad, con la visión centralista del modelo comunal, aun cuando su propuesta haya sido consensuada participativamente.

Por otro lado, la coordinación entre actores fue una parte esencial de la gestión de la política de admisión. Es posible observar, a lo largo de la implementación, cuatro tipos de relaciones o plataformas que permitieron coordinar tanto el diseño como administración.

Anillo de directores: En primer lugar, se puede destacar el “anillo de directores”, coordinación que reúne a cada uno de los directores de la red escolar municipal de Providencia con el director de educación de la CDS. En esta plataforma se han debatido los diferentes diseños de la política de admisión, entre otro tipo de temáticas relacionadas.

Reunión encargados admisión: En segundo lugar, la CDS ha gestionado reuniones específicas -pero constantes en cada proceso- con los encargados de admisión. Esta es una instancia donde el encargado de cada una de las comunidades educativas comunales asiste para evaluar y proponer medidas en el proceso, siendo una fuente valiosa para la retroalimentación. Por otro lado, desde la CDS se informan las características del proceso, así como algunos análisis de experiencias anteriores. Su existencia tiene la gran ventaja de comunicar, de manera expedita, a la CDS con los encargados de admisión locales, omitiendo el paso previo con los directores. De este modo, desburocratiza el accionar, algo especialmente valioso dada la necesidad de responder rápidamente a la contingencia.

Presentaciones en cada comunidad. La CDS también realiza, durante el proceso de admisión, presentaciones a los padres en cada comunidad educativa comunal, explicándoles el proceso. Esta instancia fue especialmente relevante para obtener retroalimentación de los padres, motivando, posteriormente, la simplificación de los puntajes asociados al algoritmo de selección.

Inter-directores. Los diversos directores de cada comunidad escolar de Providencia también comenzaron a generar sus propias redes y trabajo de coordinación, siendo los propios directores los principales promotores de la coordinación inter-director. Esencialmente, esta iniciativa se ha desarrollado en tanto se asume que la continuidad de matrícula entre escuelas de la red abre la posibilidad de enfrentar, de manera conjunta, posibles deficiencias académicas o, por otro lado, compartir información de alumnos con necesidades educativas especiales.

Estos cuatro tipos de coordinaciones ofrecen ricas conclusiones. En primer lugar, dos de ellas (reunión de encargados de admisión e inter-directores) nacen como adaptaciones al nuevo contexto que conlleva la política de admisión, fundamentado, en el primer caso, en la necesidad de mejor comunicación. Sin embargo, y como segundo punto, la coordinación inter-directores nace a partir de actores que no son los principales “promotores” de la política, y buscan resolver problemas que no se refieren al simple acceso entre escuelas, sino el trabajo de remediales y apoyo para alumnos con desventajas académicas. Es decir, buscan enfrentar un escenario u objetivo que no es formalmente inserto en la política (atender de manera íntegra la inclusión), pero que preocupa de manera profunda a los actores educativos. Por lo tanto, nuevamente el diseño “formal” del sistema no determina de manera fuerte las acciones realizadas.

En segundo lugar, es necesario recordar que la gestión de la CDS, pese a poseer legitimidad administrativa, ha logrado incorporar, de diversos modos, los intereses de los actores participantes en la política de admisión. Este aspecto democrático de la implementación (tal como señala DeLeon, 2002) puede ser visto como la plataforma que fomenta otro tipo de coordinación, tal como la de “inter-directores”. Es decir, la CDS, al promover instancias de diálogo y coordinación, genera una dinámica de trabajo donde los directores también puedan diseñar iniciativas de manera autónoma. Es interesante destacar que esta “externalidad positiva” tiene como raíz, implícitamente, la sustentabilidad política del equipo gestor de la CDS.

GESTIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN.

Claramente la CDS tuvo un papel vital como principal promotor de la política. Al respecto, es posible destacar dos atributos de tal proceso. En primer lugar, y durante diferentes fases de implementación, existen características de la gestión de la CDS que tuvieron amplias repercusiones, así como, en la práctica, constituyeron maneras de “entender” en qué consistía implementar la política. Tales ideas implícitas fueron importantes ya que no solo delimitaron el escenario, pues, al tenerlas en cuenta, se comprenden posibles debilidades o problemas que tuvieron que enfrentar.

En segundo lugar, al observar los hechos de la narración, resulta clara la existencia de dos “contextos” que diferencian el accionar de la CDS. Tanto en la fase uno (Análisis programático) como la dos (Primer año de implementación), la gestión tuvo como principal foco diseñar y comenzar a implementar el nuevo sistema de admisión. Posteriormente, su papel fue lograr destrabar el conflicto con la comunidad educativa del liceo Lastarria. Sin embargo, durante la fase tres (Adaptaciones y sustentabilidad política) y cuatro (Hacia la ley de Inclusión), a raíz del cambio en el equipo gestor de la CDS, la finalidad de la implementación es otorgar sustentabilidad política al proceso, dados los conflictos de fases anteriores. Es decir, ciertos hechos históricos plantearon un escenario diferente, orientando la gestión a otros objetivos (recomiendo recordar la tabla 4. Fases de narración de la implementación)

En síntesis, y en referencia al papel gestor de la CDS, es necesario caracterizar dos “modos” de implementar el sistema. Tal diferenciación, más que representar atributos dicotómicos, busca reflejar las diferentes presiones y elecciones de cada gestión, así como el modo de relacionarse con los actores.

Primera gestión.

La primera gestión de la CDS transcurre durante la primera y segunda fase de implementación. A grandes rasgos, constituye tanto el proceso de diseño inicial del sistema de admisión, así como la “primera” reacción de los diferentes actores a la política. Al respecto, considero relevante analizar los siguientes tópicos:

Realismo versus ideales. Insuficiente coherencia política.

Uno de los primeros factores importantes al analizar el liderazgo de la CDS es la disputa, dentro de su equipo gestor comunal, entre quienes defienden los ideales inclusivos y territoriales de la política de admisión, versus quienes ven su implementación en tanto su real viabilidad política. Este es conflicto latente cuyo origen es la fase uno (de análisis programático), y finalmente detona, frente a la presión de los estudiantes del liceo Lastarria, a finales de la fase dos. Si bien es imposible inferir un análisis contra factico, si existen razones para sospechar que, en el caso de haber existido una alineación política mayor (como la de fases posteriores), por lo menos, no habría sido necesario modificar el equipo de gestión municipal. De este modo, se puede concluir que, pese a que la CDS tuvo la legitimidad administrativa para realizar los cambios, ello no fue suficiente para llevar a cabo una implementación a cabalidad, dada la falta de coherencia política de su grupo de gestión, así como la resistencia de ciertos actores.

Ideas “implícitas” de cómo implementar: Una perspectiva Top-Down administrativa.

A lo largo de la fase uno y dos de la narración, es posible señalar que la CDS tuvo una gestión más cercana a un ideal Top-Down de implementación, por dos hechos. En primer lugar, y pese a que el diseño de la política de admisión tomo en cuenta la opinión de directores (en el anillo de directores), la idea central era que, una vez consensuado un diseño, cada director pudiese convencer a sus respectivas comunidades educativas. Es decir, no se vislumbraron posibles resistencias en tal proceso de “convencimiento”, percibiéndolo como un elemento “administrativo”, más que de gestión política. Como es posible inferir de la narración, ello fue un error, pues la comunidad educativa del Liceo Lastarria ejerció un papel esencial como principal oponente de la política de admisión.

En segundo lugar, y también destacando este ideal Top-Down implícito, los encargados de admisión entrevistados percibieron como impuesto el nuevo sistema de admisión, argumentando que no se habían incorporados las experiencias de cada escuela ni su percepción individual en el proceso final (durante este periodo). Es decir, pese a que el proceso de diseño tuvo un elemento participativo, se concentró en los directivos de cada centro educativo, más que la comunidad educativa total.

Gestión política desfasada de gestión administrativa.

Al comenzar el diseño, la CDS buscó generar la política de admisión en conjunto con directores. El incorporar sus intereses, desde una perspectiva Bottom-Up, resulta positivo y también destaca el carácter “participativo” que se quería otorgar al a gestión municipal, aunque solo tomo en cuenta a directores. Sin embargo, como debilidad de este proceso, fue otorgar demasiado tiempo a la gestión política (entendida como el acuerdo del anillo de directores), en menoscabo de la gestión administrativa. Como consecuencia, aquellos

actores de “primera línea” no recibieron un apoyo fuerte y pertinente al nuevo proceso que debieron llevar a cabo, ni tampoco pudieron informar oportunamente a los padres. Ambas características provocaron un contexto de desinformación (e incluso, información cruzada) que afectó la percepción de los padres acerca de la política, así como los procesos administrativos asociados. Tal aspecto fue notablemente sensible, según los encargados de admisión, al momento de recibir a los padres en cada reunión informativa.

Por otro lado, se debe destacar que la falta de tiempo, al implementar una política innovadora, disminuyó las probabilidades de realizar un proceso comunicacional fuerte. Al respecto, no solo fue problemática la falta de preparación de los encargados de admisión, sino también que los padres no comprendieron el algoritmo de selección, ni tampoco confiaron en la transparencia del nuevo sistema. En este sentido, la apuesta comunicacional, tanto a actores internos, como externos (padres) fue un punto deficiente y central.

Sin embargo, y pese a las deficiencias de gestión que se han explicitado, es necesario destacar la gran resistencia cultural que implicaba implementar la política de admisión, especialmente en un contexto donde, por un lado, las comunidades poseían una plena autonomía histórica para diseñar y gestionar su acceso, y por otro, la normal resistencia de liceos especialmente selectivos académicamente, lo cual constituía un atributo fuerte de su propio proyecto educativo. Por lo tanto, no debe simplificarse estas acciones como un “error”, sino más bien interpretarlas como reacciones frente a un contexto adverso de implementación.

Segunda gestión.

A inicios de la tercera fase de implementación, se modificó fuertemente el equipo de gestión de la CDS, lo cual también alteraría la manera en cómo este actor se relacionaría con los demás participantes de la política de admisión. Tales perspectivas están condicionadas por la misma historicidad del proceso, es decir, la gran resistencia de ciertos actores o problemas administrativos de fases anteriores.

Sustentabilidad política como objetivo manifiesto.

Uno de los objetivos principales de la nueva gestión de la CDS, durante la tercera fase de implementación, fue otorgar de mayores niveles de sustentabilidad política al nuevo sistema de admisión. Tal objetivo, claramente, está influido de manera fuerte por los conflictos de la fase anterior y, en la práctica, se tradujo en la eliminación, por una parte, de elementos territoriales en los criterios de prelación, así como la incorporación de ideas propias de las comunidades educativas que, en algunos casos, no iban en la línea de promover la educación como un derecho (cupos por asignación académica). Claramente existe una tensión entre el ideal de educación inclusiva y otorgar preferencias por vacantes, por lo que la sustentabilidad no es algo menor. Analizar esta situación, bajo la literatura de implementación, es bastante fructífero.

De este modo, nace la pregunta sobre que llamaremos una implementación “exitosa” ¿Es mantener el control administrativo de la posición, o lograr llevar a cabo los ideales bajo los cuales se recibió la legitimidad democrática? Si tomamos una visión Top-Down, resulta claro que la implementación produjo modificaciones en el diseño. Bajo esta lógica,

la historicidad del proceso solo fue un impedimento para que los objetivos se logaran. Por otro lado, desde una visión de implementación como adaptación, el principio de sustentabilidad política es claramente legítimo, e incluso, es un acierto de parte de la CDS, pues logra incorporar intereses de actores y modificaciones que permitirían, en ciertos casos, mejorar la política, en base a la experiencia en común.

Potenciar la participación.

Si bien en ambas “gestiones” de la CDS el elemento participativo fue un objetivo a cumplir, si es posible apreciar diferencias con fases anteriores, tanto en el contenido, modo y actores participantes. A nivel del modo y participantes, claramente se observa que tal metodología (tanto a nivel de encuesta o documento) logro incorporar diversos intereses a la política de admisión. Sin embargo, resulta preocupante que, en el proceso de consulta, la mayoría de los participantes fuesen funcionarios de las comunidades educativas, especialmente cuando el conjunto de alumnos de cada una de ellas es amplio ¿Qué características tuvo el proceso que produjo este tipo de participación? En cierta medida, podría vislumbrarse que este mecanismo, en la práctica, estuvo más enfocado en las jornadas de “presentación” a padres, y, bajo tal contexto, se entiende la escasa participación de alumnos. Por otro lado, los entrevistados destacan la implementación del sistema de admisión, bajo la fase tres y cuatro, como un proceso más “democrático”, a diferencia de las fases anteriores, donde fue percibido como una modificación impuesta.

Preocupación por actores de primera línea.

Es importante destacar el papel de los funcionarios de “primera línea” bajo una modalidad Bottom-Up de implementación. En este contexto, los encargados de admisión de cada establecimiento no realizan una tarea solamente administrativa, sino que, en la práctica, constituyen la cara visible de la Política Pública hacia los usuarios. Si ellos entregan información errada, no tratan de manera adecuada a los usuarios o se ven sobrecargados por la carga laboral, esa experiencia será lo evaluado por las madres, padres y apoderados, no su planteamiento legal. Al respecto, es necesario destacar tanto el tipo de trabajo realizado, como la especial coordinación generada con tales actores.

Desde el plano de capacitación realizada por la gestión de la CDS, tal formación no solo se concentró en elementos declarativos del proceso (conocer la política, fechas asociadas, etc.), sino también en las habilidades blandas necesarias para interactuar con el público (como juego de roles o escenarios de práctica). Es necesario tomar en cuenta que, bajo ciertos contextos de alta demanda por vacantes, el clima será de alta presión, dificultando la gestión en terreno, aun cuando la utilización del software sea “fácil”. Cabe destacar que, como complemento, la CDS genero un apoyo especial durante este periodo a cada escuela (respondiendo consultas telefónicas o en terreno), lo cual es altamente valorado por estos actores por su rápida respuesta.

La segunda gestión incorporó la preocupación por los “burócratas nivel base” motivados por los problemas percibidos, pero también logro generar instancias de diálogo directo (no mediadas por directores), donde tuvieron la posibilidad efectiva de incidir y proponer alternativas. Este tipo de coordinación no solo hizo sentir acompañados a los actores implementadores, sino también permite una comunicación fluida entre los encargados de admisión y la CDS, no siendo necesario informar previamente al director del

establecimiento, lo cual es esencial para resolver problemas que necesitan rápida solución (problemas con el software, etc.).

CAPÍTULO 8. FORTALEZAS, APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES DE IMPLEMENTACIÓN.

El análisis de la implementación de Providencia permite fructíferas conclusiones. En el siguiente capítulo, se destacan tres tópicos. En primer lugar, se desglosan las principales fortalezas detectadas en el proceso. Posteriormente, se sintetizan las conclusiones del estudio hacia la epistemología de la implementación, es decir, como los resultados se relacionan con la teoría y posibles futuras investigaciones.

Finalmente, se presentan las principales recomendaciones a la implementación del sistema de admisión centralizado inserto en la ley de inclusión.

FORTALEZAS.

ESPÍRITU DEMOCRÁTICO DE LA IMPLEMENTACIÓN: PLATAFORMAS DE COLABORACIÓN, SUSTENTABILIDAD POLÍTICA Y PERCEPCIÓN DE USUARIOS.

Desde sus inicios, la implementación del sistema de admisión tuvo un horizonte participativo y democrático. Aun cuando en sus fases iniciales existió una percepción de política “impuesta”, se comenzó a generar un trabajo en red con los diversos directores de las comunidades comunales, progresando hacia todos los actores relacionados. Esta “tesis” de gestión pública funcionó como “piso mínimo” bajo el cual se desarrollarían otras dinámicas de dialogo, como la sustentabilidad política, creación de plataformas colaborativas e incorporación de percepción de usuarios.

En primer lugar, fue altamente valiosa la sustentabilidad política buscada por la CDS, traduciéndose en la incorporación de diversos intereses en el diseño y gestión del sistema de admisión y permitiendo evitar conflictos de fases anteriores. De tal modo, se logran equilibrar criterios territoriales “a secas”, hasta aquellos que valoran el rendimiento académico del alumno como una característica identitaria de las comunidades escolares. Es necesario destacar que este proceso de “sustentabilidad” también otorgo espacio para generar, desde la CDS, un proceso de convencimiento hacia las comunidades.

En segundo lugar, un aspecto esencial de la implementación participativa se basa en generar plataformas colaborativas. Tanto el anillo de directores, reuniones con encargados de admisión e inducciones en los colegios, permitieron generar lazos con diversos actores y retroalimentación crucial. Ello, por ejemplo, permite respuestas rápidas y elimina burocracia, dada la rapidez y especificidad de tales contactos.

Por otro lado, se debe destacar que aquellas plataformas de colaboración incentivaron a algunos directores a trabajar colaborativamente, incluso en tareas que solo son secundarias y no obligatorias del sistema de acceso (como remediales). De este modo, es posible inferir que una externalidad positiva de una implementación participativa es promover mayores niveles de colaboración entre los actores, no siendo necesario el mandato de un ente externo.

Finalmente, una implementación participativa también debiese incorporar la percepción de los diferentes actores. Al respecto, la CDS entendió que la política pública no solo es,

sino también debe parecer, especialmente en un contexto de desconfianza tanto de padres como diversos actores a la transparencia del sistema. Existen dos elementos del diseño que claramente están enfocados en preservar la percepción de confianza de los usuarios, aun cuando el proceso original fuese equivalente en seguridad. El primero se refiere a la modificación de la función de Excel por un sorteo público. La segunda modificación responde a la simplificación del algoritmo de selección, pues ya no se utiliza un puntaje con tres o cuatro posibles valores, sino un esquema dicotómico, donde se otorga puntaje de acuerdo con poseer o carecer de cierto rasgo. Lo central y realmente valioso del análisis, es que la CDS logro concebir la perspectiva de los padres al momento de diseñar y modificar el sistema de admisión. Asimismo, se destaca la constante preocupación por cómo se entrega la información, ya sea mediante trípticos o inducciones en cada establecimiento.

PREOCUPACIÓN POR LOS BURÓCRATAS DE NIVEL BASE (ENCARGADOS DE ADMISIÓN).

Una de las grandes fallas, sobre todo del primer año, se produce por falta de información y capacitación a los actores implementadores (encargados de admisión, en este caso). La CDS ha realizado diferentes acciones de apoyo, procesos de inducción e información, los cuales resultaron cruciales para aumentar la efectividad de un sistema descentralizado en su gestión. Asimismo, se fortalecen aspectos no solo del conocimiento de la política, sino de habilidades blandas necesarias.

RESPONSABILIDAD POLÍTICA FRENTE A LA FUTURA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE INCLUSIÓN.

Desde el proceso 2015-2016, uno de los objetivos de la política de admisión ha sido generar diferentes “adaptaciones” a la pronta implementación de la Ley de Inclusión. En comparación a otros municipios, resulta claro que Providencia se encuentra mejor preparado para afrontar tal desafío, no solo a nivel administrativo, sino también considerando la nueva gestión escolar necesaria para abordar contextos más inclusivos.

APRENDIZAJES HACIA EL ESTUDIO DE IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS.

BOTTOM-UP Y TOP-DOWN: COMPLEMENTOS DE DIFÍCIL DISOLUCIÓN.

A lo largo de la investigación, se han hecho patente dos conclusiones frente al clásico debate entre perspectivas. En primer lugar, resulta importante destacar la necesidad de incorporar ambas (y sus respectivas estrategias de investigación) si es que se quiere explicitar una imagen real acerca de la implementación de políticas. En nuestro caso, si no se hubiese destacado la perspectiva histórica del proceso, habría sido ininteligible los cambios posteriores del diseño. El diseño, por su parte, ha tensionado la posición de cada uno de los actores, la cual, también ha cambiado a lo largo del tiempo. La complejidad del fenómeno exige diferentes perspectivas, siendo el principal problema a tal propuesta la escasez de recursos de cada investigación (monetarios, humanos y temporales). Asimismo, ha resultado patente que solo considerar el “diseño” de la política de admisión es insuficiente, en tanto existen objetivos no manifiestos (como la sustentabilidad política)

y, por otro lado, gran parte de la atención de las comunidades educativas se ha concentrado a responder las implicancias de aulas inclusivas en la gestión escolar, es decir, responsabilizarse de un objetivo ajeno al diseño de la política.

En segundo lugar, y si bien ambas son relevantes, es necesario destacar que la investigación de Providencia muestra que los intereses de la red implementadora han resultado más importantes, para determinar la implementación, que el diseño de la misma. Si bien existen múltiples modificaciones que responden a mejoras del proceso (como la incorporación de DIDECO), existió un núcleo duro (relativo a los criterios de prelación y criterios anexos de ingreso) que responden a intereses de actores. Los principales conflictos no fueron a causa de falta de recursos, de la organización del sistema de acceso o de las responsabilidades de cada implementador, sino diferentes perspectivas frente a los objetivos de la política.

LEGITIMIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN Y LÍMITES DE LA PARTICIPACIÓN.

Uno de los problemas palpables, a lo largo de la narración, ha sido la de entender la legitimidad de la implementación de políticas. Por un lado, desde una perspectiva Top-Down, la legitimidad se obtiene en tanto el *policy maker* ha sido democráticamente elegido. Por otro, una implementación democrática (De Leon, 2002) exige considerar los intereses de aquellos actores quienes implementan. Los problemas existen en tanto ambos intereses, de votantes e implementadores, son opuestos. La temática es más profunda de lo que parece, pues si asumimos, como principio, que la red implementadora siempre afectara la política, debemos también presuponer ciertos límites al ideal de democracia representativa.

Sin embargo, al considerar los intereses de los implementadores, se generó una plataforma de “colaboración” que permitió favorecer la inter-relación de instituciones educativas, apostando incluso por objetivos (inclusión como experiencia integral) que va más allá del acceso. Por lo tanto, incorporar a los implementadores no es necesariamente un error, sino también puede involucrar elementos que potencien los objetivos de la política, pero desde otro plano.

En segundo lugar, resulta importante destacar las implicancias de la “sustentabilidad política”. En primer lugar, este objetivo hubiese sido totalmente “invisible” en tanto solo desarrollamos una perspectiva Top-Down de implementación, pues la atención se habría fijado en el diseño formal de la política. Esta conclusión refuerza la simbiosis y necesidad de ambas perspectivas al analizar cada experiencia de implementación. En segundo lugar, la sustentabilidad política es imposible de “evaluar”, en tanto su naturaleza es difusa y cuya constitución depende de pugnas de poder contextuales. El problema es de qué manera se desarrolla una evaluación de la política pública en tanto se reconoce este hecho: ¿Deberían considerarse solo los objetivos explícitos? Esta investigación puede concluir que ello no es suficiente. Por lo tanto, emerge una relación importante entre el tipo de implementación que se ha llevado a cabo, sus causas, y el tipo de evaluación que corresponde, lo que no puede ser determinado solamente al tomar en cuenta el diseño formal de la política. Por lo tanto, las fases de implementación-evaluación de políticas no deben verse como estrictamente separadas, sino como fases con gran interrelación.

IMPLICANCIAS DE INCORPORAR LA PERCEPCIÓN DE LOS USUARIOS.

Como anteriormente se señaló, la CDS incorporó la percepción de los usuarios al realizar modificaciones en la gestión del sistema. Ello resulta relevante en dos aspectos. En primer lugar, nos lleva a considerar el diseño de la política no solamente en tanto logra un objetivo premeditado, sino también la necesidad de incorporar, en su diseño, el nivel en que ella será comprendida por futuros usuarios. Por ejemplo, bajo esta perspectiva, no sería suficiente realizar procesos de azar de manera privada, aun cuando realmente sean azarosos, sino es necesario que los usuarios conciban tal mecanismo como transparente y legítimo.

El segundo sentido relevante de este aprendizaje es su aplicación. Siguiendo tal hipótesis, la construcción, implementación y evaluación de políticas debiese incorporar, de algún modo, la cultura y/o percepción ciudadana, pues en su percepción influyen aspectos culturales específicos de cada contexto y grupo humano.

ECOSISTEMA DE IMPLEMENTACIÓN E INTERACCIÓN CONTEXTUAL.

La metáfora de “ecosistema” de implementación es fructífera en tanto logra dar cuenta de la multicausalidad inserta en el proceso, principales conflictos, hechos relevantes en la argumentación y características de la gestión de la implementación. Quizás, una de las conclusiones más profundas al respecto es comprender que el contenido de la política pública es solo una parte de su real significado, el cual se da en un contexto de pautas culturales e históricas determinadas. Asimismo, la “gestión de la implementación” busca dar cuenta que no es lo mismo tomar lineamientos participativos o prever una implementación basada en la potestad administrativa del proceso. En síntesis, este aprendizaje critica una visión simplista de la implementación de políticas.

Por otro lado, el “ecosistema” destaca la influencia de otras políticas públicas al momento de implementar una innovación. En el caso de Providencia, fueron relevantes dos características de nuestro sistema educativo. En primer lugar, la utilización de pruebas estandarizadas tipo SIMCE o PSU exacerban el carácter academicista de la educación, el cual fue contrario a algunos principios de la política de admisión de Providencia. Ello se profundiza en el caso de la PSU, pues al ser un método academicista y además principal factor de acceso a la educación superior de alta selectividad, transforma a las vacantes de los liceos de la comuna en un bien escaso y que representa un motor de movilidad social.

En segundo lugar, el sistema de financiamiento a la demanda (via voucher) promueve la competencia entre instituciones, en dos aspectos. En primer lugar, las escuelas utilizan los resultados de pruebas estandarizadas como un atributo de “buena educación”, potenciando aún más su papel academicista. Por otro lado, la competencia por matrícula plantea retos al ideal de “sistema centralizado y común”, lo que es posible observar en los casos donde se “corren” lista de espera y quitan estudiantes entre colegios.

Finalmente, y al considerar tales elementos, resulta claro que es necesario incorporar al análisis de implementación y evaluación de políticas el contexto general bajo el cual se llevan a cabo, valorando si es que una nueva política posee o no coherencia con el

sistema imperante, especialmente al constatar la dificultad de modificar pautas de gestión ancladas históricamente.

LA IMPORTANCIA DEL “MOMENTO” EN EL CUAL SE REALIZA LA INVESTIGACIÓN.

Al realizar las entrevistas, dos entrevistados no quisieron ser grabados o transcritos, sino mantener un acuerdo de confidencialidad completo. Si bien ello es dependiente de cada entrevistado, resulta importante destacar que su negativa a cualquier tipo de registro explícito fue su temor a posibles represalias laborales, dado que, en meses cercanos, se realizaría la elección municipal, siendo probable un cambio de gobierno comunal. Por ende, es posible que la temporalidad en la cual se recolecta la información también fue una variable importante, especialmente ante un contexto de incertidumbre. Estudios posteriores podrían analizar su importancia y relación frente a procesos políticos complejos

RECOMENDACIONES A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE INCLUSIÓN.

Finalmente, uno de los objetivos principales del trabajo es lograr extrapolar recomendaciones a la implementación del sistema centralizado propio de la Ley de Inclusión. Al respecto, es posible sintetizar 8 puntos clave, refiriéndose las primeras dos a aspectos generales del sistema escolar y las restantes a la implementación en sí.

DISMINUIR INCENTIVOS SISTÉMICOS A LA SEGREGACIÓN ESCOLAR.

Frente a la implementación de la Ley de Inclusión, es necesario cuestionarnos sobre que tipo de características motivaron, sistémicamente, que las escuelas apreciarán la selección académica, convirtiéndola en un actuar útil y ventajoso. En este sentido, se hace patente el peligro de implementar una ley con objetivos inclusivos, bajo un contexto basado en dispositivos legislativos academicistas y pro competencia. Para evitar tales incoherencias, es necesario modificar aspectos de la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley N 20.529, 2011) y el sistema de admisión universitario.

En primer lugar, la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley N 20.529) promueve una mirada academicista de la educación, tensionando los objetivos inclusivos de la Ley, ya que un 67% del desempeño de los establecimientos se basa en los resultados de estándares educacionales, es decir, pruebas SIMCE. Tal conclusión no se plantea solamente en el presente trabajo, sino también de diversos análisis de implementación de la Ley de Inclusión (Rojas, 2016; Sepúlveda, 2015). Asimismo, Rojas (2016) recomienda terminar con la publicación de resultados SIMCE, no ordenar a las escuelas bajo tal parámetro y no basar incentivos en sus resultados. Además, también señala -y compartimos- la inclusión de otros indicadores de calidad, relacionados con la inclusión social.

En segundo lugar, los diversos actores del presente estudio señalan que los liceos selectivos son valorados en tanto logran movilidad social. La Prueba de Selección Universitaria (PSU) en la práctica y especialmente por la prensa, es utilizada como un proxy de calidad en educación, reduciendo tal concepto a solo la preparación en una prueba estandarizada. En este sentido, resulta importante fortalecer mecanismos

alternativos de acceso a educación superior, que logren destacar el talento en su contexto y no posean sesgos socioeconómicos. Por ejemplo, potenciar el Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE), disminuiría la necesidad de los padres a postular a un colegio de alta selectividad, pues su hijo podría ingresar por canales alternativos.

Si bien desarrollar ambas modificaciones no es sencillo, es necesario sopesar la necesidad de ofrecer un andamiaje institucional coherente, de tal modo los diversos actores (directores, profesores, padres, etc.) no tendrían incentivos contrapuestos.

POTENCIAR INCLUSIVAMENTE LA FORMACIÓN INICIAL Y CAPACITACIÓN DOCENTE.

TRABAJAR BAJO UNA LÓGICA DE EQUIPO.

Una de las principales debilidades en Providencia, según directores, se refiere a como los profesores no estaban preparados para aulas diversas e inclusivas, lo que podría explicar, en parte, la resistencia de algunas comunidades educativas. Este problema se puede enfrentar de dos modos: modificar la formación universitaria de profesores, incorporando una especial preocupación por experiencias e investigación de remediales o necesidades educativas especiales. Por ejemplo, los estándares asociados a la acreditación de carreras de educación podrían incorporar que las instituciones deban proponer una batería de cursos para aulas diversas.

Por otro lado, se debe otorgar apoyo fuerte a profesores actualmente en ejercicio, especialmente aquellos pertenecientes a comunidades de historial selectivo. Si bien la oferta del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) contiene algunos cursos sobre aulas inclusivas, ellas debiesen realizarse en todas las regiones del país.

Finalmente, es necesario modificar la lógica individualista bajo la cual se observa la labor docente. Variados entrevistados destacan como una fortaleza el haber desarrollado equipos docentes, dadas las complejidades de cada caso en particular. La acción docente es un hecho colaborativo, siendo necesario que tales cursos de formación inicial o capacitación se engloben en una lógica semejante.

MEJORAR LA INFRAESTRUCTURA Y EQUIPOS DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES.

Si bien ya se ha señalado el hecho de que muchas comunidades educativas no se encuentren totalmente capacitadas para incluir elementos inclusivos en su política de admisión, también debe considerarse el caso en que, si bien posean equipos pedagógicos robustos, a lo largo de los años, estos no den abasto a la cantidad de niños con necesidades educativas especiales o debilidades académicas, o bien, la escuela no tenga la infraestructura necesaria como para albergar a mayores equipos directivos enfocados en esas tareas. Este análisis no solo debe concentrarse en un aspecto cuantitativo, por ejemplo, solo observar el porcentaje de alumnos vulnerables en la escuela, sino realizar investigación cualitativa que permita informar acerca de la real complejidad de algunos casos.

CAPACITAR Y CONSIDERAR LA PERCEPCIÓN DE LOS ENCARGADOS DE ADMISIÓN.

Los encargados de admisión de cada establecimiento no realizan una tarea solamente administrativa, sino que, en la práctica, constituyen la cara visible de la Política Pública hacia los usuarios. Si ellos entregan información errada, no tratan de manera adecuada a los usuarios o se ven sobrecargados por la carga laboral, esa experiencia será lo evaluado por las madres, padres y apoderados, no su planteamiento legal. Ante ello, es necesario destacar tres aspectos cruciales. En primer lugar, las acciones de capacitación no solo deben concentrarse en elementos declarativos del proceso (conocer la política, fechas asociadas, etc.), sino también en las habilidades blandas necesarias para interactuar con el público (como juego de roles o escenarios de práctica), por lo que solo concentrarse en seminarios dirigidos a directores (con el ideal que ellos distribuyan la información en su establecimiento) sería ineficaz. Debe tomarse en cuenta que, en ciertos contextos de alta demanda por vacantes, el clima será de alta presión, dificultando la gestión en terreno, aun cuando la utilización del software sea “fácil”. Sería recomendable entregar un apoyo directo durante ese periodo, ya sea mediante consultas telefónicas o visitas en terreno.

En segundo lugar, ellos tienen información esencial para la operatividad del proceso. Providencia aprendió e incorporó su perspectiva mediante jornadas de coordinación exclusivas para los encargados de admisión, donde también pueden señalar inquietudes, problemas y recomendaciones, haciéndoles sentir participes y acompañados. Una de las ventajas de esta organización es que permite una comunicación fluida entre los encargados de admisión y la CDS, no siendo necesario informar previamente al director del establecimiento, lo cual es esencial para resolver problemas que necesitan rápida solución (problemas con el software, etc.).

Finalmente, es necesario analizar la carga laboral a la cual se enfrentan los encargados de admisión, por dos motivos principales. En primer lugar, el estudio de caso demuestra que ellos realizan originalmente otras funciones en sus establecimientos, por lo que deben gestionar una agenda paralela. En segundo lugar, existen tareas complementarias al proceso como: enviar comunicaciones a apoderados, realizar informes relativos a los resultados de postulación y matrícula, atención a público, etc., que también deben ser tomadas en cuenta.

GENERAR INSTANCIAS DE COORDINACIÓN Y ADMINISTRACIÓN PARTICIPATIVA.

Un aspecto valioso de la experiencia de Providencia es que ella logró incorporar intereses diversos y generar plataformas de coordinación con actores. Si bien es cierto que en la Ley de Inclusión no existe potestad para modificar los objetivos y criterios de prelación, si hay un espacio fértil para generar diversas instancias de coordinación con los encargados de admisión y directores de la red escolar. En ellas, se podrían desarrollar un esquema administrativo especialmente participativo, incorporando su perspectiva frente al proceso e insumos para un feedback pertinente.

INCLUIR LA PERCEPCIÓN DE LOS PADRES EN LA GESTIÓN DEL SISTEMA.

La percepción de los usuarios frente al proceso tuvo especial importancia en la implementación del sistema de admisión de Providencia, ejemplificándose en la desconfianza hacia el proceso de azar del primer año. Esto refuerza que la política no solo debe ser probada, sino también parecerlo. En el caso de la Ley de Inclusión, su proceso de azar es aplicado por cada institución y de manera privada. Si bien existen autores que defienden tal posición, dado que podría disminuir la angustia de las familias y experiencias negativas (Sepúlveda, 2015), es necesario evaluar si es la manera más idónea para asegurar la transparencia, especialmente al considerar la suspicacia de los padres y la imposibilidad de repetir los procesos de azar. Poner en sospecha la objetividad del proceso puede ser más destructivo que los costos emocionales de los padres.

Relativo a la necesidad y actuar de los padres, se puede señalar que, por una parte, ellos tienden a realizar su proceso de postulación en aquellas escuelas donde quieren ser seleccionados, pese a que el sistema sea centralizado y pudiese realizar la postulación online. Esto puede generar que, en aquellas escuelas con alta demanda, no exista la cantidad de personal adecuado, por lo que es necesario prever una alta demanda en aquellas escuelas con alta postulación histórica.

Finalmente, según los encargados de admisión, los padres solicitan información que difícilmente sepa alguien ajeno a la escuela en particular, por ejemplo, horarios de colación, talleres extra programáticos, apoyos en caso de paro estudiantil, etc. Por lo tanto, es relevante que la plataforma para realizar postulaciones pueda enriquecer su información disponible en base a requerimientos de los padres.

PROMOVER IDEALES INCLUSIVOS EN COMUNIDADES ESPECIALMENTE SELECTIVAS, INCLUYENDO A ALUMNOS.

Desde el plano cultural, resulta clara la resistencia de ciertos actores (comunidades escolares o algunos padres) a sistemas de admisión ajenos a la selección escolar. Las adecuaciones que ha tenido que realizar la política de admisión de Providencia, en gran parte, son motivadas por evitar ser totalmente rupturistas con lo existente, siendo paradigmática la incorporación de los cupos por trayectoria escolar. Es muy probable que casos semejantes sean socializados por medios de comunicación y utilizados como casos concretos en donde la Ley de Inclusión, “falla” al no tomar en cuenta la motivación de los estudiantes o compromiso familiar hacia la educación de sus hijos (elemento buscado mediante los procesos de inducción de Providencia). Resulta esencial comprender que, pese a que el elemento legislativo inclusivo ya está promulgado, la cultura inclusiva aun no es un elemento totalmente compartido en el sistema educativo. Las escuelas no son actores de intereses neutros a la hora de implementar la política.

Por otro lado, los directores de los establecimientos narran que, grosso modo, los profesores aún no están capacitados para elementos inclusivos propios de la Ley de Inclusión o la Política de Admisión de Providencia, siendo normal que muestren “incomodidad” frente a la nueva situación. Es necesario generar un apoyo concreto, donde la importancia de la Ley de Inclusión no solo sea el acceso a las escuelas de los

estudiantes, sino una experiencia enriquecedora educativamente hablando y que forme a los trabajadores de la educación para trabajar en aulas diversas e inclusivas.

Finalmente, existen casos de discriminación interna dentro de las escuelas hacia aquellos estudiantes que, mediante el proceso de transferencia, pudieron optar por colegios selectivos. Algunos estudiantes, según lo señalado por uno de los directores, discriminaban a sus pares por “falta de compromiso hacia la institución”. Por lo tanto, la defensa cultural hacia principios inclusivos también debe enfocarse en los estudiantes de tales comunidades educativas. Mas aun, actualmente muchos colegios municipales reciben alumnos migrantes, por lo que es necesario generar dinámicas que promuevan la sana convivencia en el espacio escolar. Al respecto, resultaría enriquecedor investigar cual es la percepción, de estudiantes de escuelas selectivas, sobre la inclusión y el fin de la selección escolar.

BIBLIOGRAFÍA.

Allende González, C. I. (2015). Efectividad de los liceos públicos de excelencia en Chile. Pag 5-78

Allende, C. Cox, C. Elacqua, G. Eyzaguirre, S. Treviño, E. Varas, P. (15 de septiembre de 2013). Admisión escolar en Ñuñoa y Providencia. Cartas. El Mercurio. Recuperado de <http://www.elmercurio.com/blogs/2013/09/15/15266/Admision-escolar-en--Nunoa-y-Providencia.aspx>

Barzelay, M., & Cortázar Velarde, J. C. (2004). *Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social*. Inter-American Development Bank.

Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., & Rojo, V. (2011). Metodología de la investigación para las ciencias sociales: apuntes para un curso inicial.

Bellei, C (2015). El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM.

Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887 Available from: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>

Browne, A., & Wildavsky, A. (1983). La implementación como adaptación mutua. *PRESSMAN, Jeffrey L.; WILDAVSKY, Aaron. Implementación: como grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland. Estudio introductorio de Alejandro Buendía Vázquez. Traducción de Antonio Guzmán Balboa. México: Fondo de Cultura Económica.*

Carazo, P. (2006) "El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica", *Pensamiento y Gestión*, 20: 165-193.

Carrasco, A. Concha, C. García, J. Muñoz, G. Sanhueza, C. Waissblut, M. (19 de septiembre de 2013) Admisión escolar en Providencia. Cartas. El Mercurio. Recuperado de <http://www.elmercurio.com/blogs/2013/09/19/15380/Admision-escolar--en-Providencia.aspx>

Carrasco, A. (2014, 01). Análisis del Estado de Implementación del Programa "Liceos Bicentenario de Excelencia". www.politicaspublicas.uc.cl. Obtenido 01, 2017, Disponible en http://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/06/Resumen_LB_210814.pdf

Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutiérrez, G., & San Martín, E. (2014). Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe? *Informe resumen proyecto FONIDE, 711286*.

Carrasco, A. Flores, C. Manzi, P. Paredes, L. Santelices.V (2014). Apunte legislativo. Eliminación del lucro, selección y financiamiento compartido: problemas, vacíos y posibles alternativas”. [www.politicaspUBLICAS.uc.cl](http://politicaspUBLICAS.uc.cl). Obtenido 11, 2016. Disponible en <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/eliminacion-del-lucro-seleccion-y-financiamiento-compartido.pdf>

Castillo, Ramaciotti, Venegas, (2015). Estudio de seguimiento a la implementación del programa de acompañamiento y acceso efectivo (PACE). Obtenido 12,2016. Disponible en http://www.uchile.cl/documentos/estudio-de-seguimiento-a-la-implementacion-del-programa-pace_110549_8_3633.pdf.

DeLeon, P., & DeLeon, L. (2002). What ever happened to policy implementation? An alternative approach. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, 467-492.

Dirección de educación de Providencia, 2013. Postulación y admisión. Escuelas y liceos municipales de Providencia.

Dirección de educación de Providencia, 2014. Postulación y admisión. Escuelas y liceos municipales de Providencia.

Dirección de educación de Providencia, 2015. Postulación y admisión. Escuelas y liceos municipales de Providencia.

Dirección de educación de Providencia, 2015. Política de admisión 2016. Procesos, cambios y consideraciones a discutir.

Domínguez, P. (2014). El impacto de la subvención escolar preferencial (SEP) en la composición socioeconómica de las escuelas: un análisis preliminar. www.sociedadpoliticaspublicas.cl. Obtenido 11 de 2016. Disponible en [https://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/bloque_st/educacion_III/el_impacto_de_la_subvencion_escolar_preferencial_\(sep\)_en_la_composicion.pdf](https://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/bloque_st/educacion_III/el_impacto_de_la_subvencion_escolar_preferencial_(sep)_en_la_composicion.pdf)

Elmore, R. (1979) Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas. *La implementación de las políticas: estudio introductorio y edición, 2*.

Gallardo. (2015). Desafíos a la inclusión: Selección en procesos de admisión en establecimientos municipales y subvencionados de las comunas del gran Santiago. *Superintendencia de educación escolar*. Santiago

Godoy, F., Salazar, F., & Treviño, E. (2014). Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: requisitos de postulación y vacíos legales. *Informes para la Política Educativa. Centro de Políticas Comparadas de Educación. Universidad Diego Portales.*

Guzmán, F, Bustos, M. (6 de febrero 2017). Nueva definición de colegios de alta exigencia deja fuera a liceos Bicentenario. La Tercera. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/nueva-definicion-colegios-alta-exigencia-deja-liceos-bicentenario/>

Hupe, P., Hill, M., & Nangia, M. (2014). Studying implementation beyond deficit analysis: The top-down view reconsidered. *Public Policy and Administration*, 29(2), 145-163.

Hupe, P., & Hill, M. (2007). Street-Level bureaucracy and public accountability. *Public administration*, 85(2), 279-299.

Hupe, P. (2014). What happens on the ground: Persistent issues in implementation research. *Public Policy and Administration*, 29(2), 164-182.

Lipsky, M. (1996). Los empleados de base en la elaboración de políticas públicas. In *Lecturas de gestión pública* (pp. 279-298). Instituto Nacional de Administración Pública (INAP).

Majone, G., & Wildavsky, A. (1979). La implementación como evolución (1979). *J. Presman y A. Wildavsky. Implementación*, 263-284.

Matland, R. E. (1995). Synthesizing the implementation literature: The ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of public administration research and theory*, 5(2), 145-174.

Ministerio de Educación. (7 de marzo de 1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Ley N°18962. Recuperado <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>

Ministerio de Educación. (3 de octubre de 2005) Decreto 196. Aprueba reglamento sobre obligatoriedad de establecimientos educacionales de contar con a lo menos un 15% de alumnos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica como requisito para impetrar la subvención. Recuperado de http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%20196%20Vulnerabilidad.pdf

Ministerio de educación. (17 de agosto de 2009) Ley general de educación Ley N°18962. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación. (19 de mayo de 2015). Ley De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro

en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Ley N°. 20.845. Santiago, Chile, 19 de mayo de 2015.

Ministerio de Educación. (27 de agosto de 2011). Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Ley N°. 20529. Recuperado de <http://bcn.cl/1uv5c>

Miño, C. (12 febrero 2017). Diferencias ante decisión del Mineduc de cambiar reglamento de alta exigencia. Radio Biobío. Recuperado de <http://rbb.cl/fxlq>.

Peña, V. (2013). ¿Qué ha salido mal?: Hallazgos sobre la implementación de políticas públicas para la transparencia a partir de un caso instrumental. *Revista de Gestión Pública*, 2(2), 405-438.

Pülzl, H., & Treib, O. (2007). Implementing public policy. *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods*, 125, 89-107.

Rojas, M. (2016). Inclusión social en las escuelas: Estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar.

Rolando, R., Salamanca, J., & Aliaga, M. (2010). Evolución matrícula educación superior de Chile, período 1990-2009. Sistema Nacional de Información.

Sabatier, P., & Mazmanian, D. (1981). La implementación de la política pública: un marco de análisis. *LF Aguilar*, 323-372.

Sepúlveda Moscoso, M. A. (2015). Riesgos y desafíos frente a la implementación de la ley de inclusión escolar.

Subirats, J., Larrue, C., & Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel.

Superintendencia de Educación (Julio 2014). Ordinario N° 519

Winter, S. C. (2015). Implementation perspectives: Status and reconsideration. *Handbook of public administration*, 212-222.

ANEXOS.

ANEXO 1. COMPOSICIÓN DE LA RED ESCOLAR MUNICIPAL DE PROVIDENCIA.

<i>Categoría.</i>	Escuela	Nivel enseñanza	Genero	Jornada	Matricula	% alumnos residentes de Providencia.	PI E	Excelencia académica SNED
<i>Pre-Básica.</i>	Sala Cuna y Jardín infantil Belén.	Pre escolar	Mixto	JEC y diurno.	60	31	No	No
	Párvulos Madre Bernarda Morín "El aguilucho".	Medio menor, mayor y Pre-kínder.	Mixto	JEC	87	79	No	No
	Párvulos Madre Bernarda Morín "Caupolicán"	Medio Menor, mayor, Nt1 y Nt2.	Mixto	JEC	117	76	Si	No
<i>Básica.</i>	Lenguaje Abelardo Iturriaga Jamett.	Medio Mayor, Pre y Kínder.	Mixto	Doble	115	62,6	No	Si
	Mercedes Martin del Solar	Preescolar, Básica.	Mixto	Diurno.	717	Pre-Básica: 49. Básica: 48,4	Si	Si.
	Juan Pablo Duarte	Pre Escolar, Básica.	Mixto	JEC, Diurno.	1136	Pre básica: 39,2 Básica: 31,4	Si	Si.
<i>Media.</i>	El Vergel.	Básica	Mujeres	Diurno	498	Básica: 49,4	Si	Si
	Liceo Providencia	Pre escolar, Básica y Media.	Mixto	Pre escolar, Doble.	974	Pre escolar: 35,4 Básica: 46	Si	Si
	Liceo Tajamar.	7mo a 4to medio.	Mujeres	Doble	1125	Básica: 8,5 Media: 11,6.	<u>S</u> <u>N</u>	Si
	Liceo Siete de niñas.	7mo a 4to medio.	Mujeres.	JEC	1324	Básica: 2,34. Media: 10,6	Si	Si.
	Liceo Carmela Carvajal de Prat.	7mo a 4to medio.	Mujeres	JEC	1705	Básica: 6,83 Media: 14,81.	No	Si
Liceo Arturo Alessandri Palma	7mo a 4to medio.	Hombres	JEC, diurna.	895	Básica: 8,4 Media: 10,2.	Si	No	

Liceo José Victorino Lastería.	Pre escolar, Básica, media y Adulto.	Hombres	Doble, nocturna.	2582.	Pre básica:0,9 Básica: 7,5 Media:	Si	Si
--------------------------------	--------------------------------------	---------	------------------	-------	---	----	----

Fuente: Construcción propia en base a PADEM Providencia 2016.

SN: Sin datos.

ANEXO 2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

N	DIMENSIÓN	VARIABLES	SUBVARIABLES.
1	Juego de actores en la implementación.	Actores e intereses. Proceso negociación. Contexto	Actores participantes, roles e intereses. Eventos de conflicto o cooperación. Resultados de negociación. Eventos sociopolíticos anteriores, contemporáneos o externos, influyentes.
2	Posición del actor frente a objetivos de la política.	Percepción de los objetivos. Percepción de criterios de prelación.	Mecanismo transparente y comunal de admisión. Continuidad de estudios para estudiantes de escuelas municipales. Preferencia del estudiante. Hermanos en red municipal. Cercanía residencial. Residente vulnerable. Hijo de funcionario. Inducción.

Selección académica.

3	El diseño en la implementación.	Nivel de adecuación entre medios y fines.	Coherencia entre objetivos de la política y criterios prelación.
		Integración jerárquica de unidades.	Capacidad de unidad para controlar el proceso de diseño del sistema de admisión. Capacidad de unidad para controlar la gestión del sistema de admisión.
		Recursos disponibles.	Recursos humanos. Recursos monetarios. Recursos temporales.
		Coordinación.	Instancias de coordinación entre actores.
4	Adaptabilidad.	Adaptabilidad de la unidad frente a la política	Cambios realizados en la gestión interna, a raíz del sistema de admisión. Cambios realizados para responder a externalidades.
		Adaptabilidad de la política frente a la unidad.	Cambios realizados a nivel de criterios de prelación y objetivos.

5	Discrecionalidad y autonomía del implementador.	Autonomía y discrecionalidad.	Percepción de autonomía para implementar. Presión de los usuarios.
		Carga laboral.	Percepción de carga laboral de la implementación. Prioridad de la implementación frente a otras tareas. Estrategias para responder a carga laboral.

ANEXO 3. PAUTA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA.

Dimensión 1. Juego de actores en el proceso de implementación.

Proceso 2013-14.

1. ¿Cuáles fueron los principales actores y sus intereses en el proceso de implementación?
2. ¿Qué tipo de estrategias -cooperación o resistencia- ejecutaron los diferentes actores?
3. ¿Qué tipo de conflictos ocurrieron?, ¿Cómo se resolvieron?
4. ¿Qué hechos anteriores al proceso de implementación han sido relevantes?
5. ¿Qué hechos contemporáneos-externos o internos- han sido relevantes?

Proceso 2014-2015.

6. Durante el proceso 2014-15 se realizó una consulta. ¿Cuáles fueron sus objetivos?, ¿Cómo se diseñó?, ¿Qué se pensaba hacer con sus resultados?, ¿Cómo evalúa usted ese proceso?

Proceso 2015-2016.

7. Durante el proceso 2014-15 se realiza un análisis del sistema ¿Cuál fue su percepción frente a tal proceso?

Dimensión 2. Posición del actor frente a los objetivos de la política.

8. ¿Está de acuerdo con generar un mecanismo transparente y único de admisión?
9. ¿Está de acuerdo con asegurar la continuidad de estudios para los alumnos de colegios de la comuna?
10. ¿Está de acuerdo con considerar “hermanos en la red municipal” como criterio de prelación?
11. ¿Está de acuerdo con considerar la “cercanía o pertenencia residencial” como criterio de prelación?
12. ¿Está de acuerdo con considerar la preferencia por establecimiento educacional como criterio de prelación?
13. ¿Está de acuerdo con considerar “ser hijo de funcionario” como criterio de prelación?
14. ¿Está de acuerdo con considerar la selección académica como criterio de prelación?
15. ¿Está de acuerdo con considerar a “residente vulnerable” como criterio de prelación?

Dimensión 3. El diseño en la implementación.

16. Relativo a los objetivos inclusivos del sistema de admisión. ¿Ha existido resistencia de parte de profesores?, ¿De qué manera se ha hecho cargo la escuela
17. ¿La (escuela o CDS) tiene los recursos (humanos y monetarios) para llevar a cabo esta política?
18. ¿De qué manera usted se coordina con los demás actores implementadores?
¿Cuál o cuáles han sido los principales problemas de coordinación al implementar el sistema de admisión?
19. ¿Existen problemas de índole temporal al momento de realizar los procesos del sistema de admisión? (solapamiento de acciones, entrega de información tardía, etc.). ¿Posibles “cuellos de botella”?
20. ¿Cuáles son los principales problemas o dificultades de los actores con los cuales se relaciona en el proceso de implementación? (software, administrativo, etc.).

Dimensión 4. **Adaptabilidad.**

21. ¿Qué adecuaciones internas ha tenido que realizar para gestionar el sistema de admisión?
22. ¿Han aparecido “nuevos problemas” (o externalidades) ?, ¿Cómo se han enfrentado?

Dimensión 5. **Discrecionalidad y autonomía del actor implementador.**

23. ¿Cuál es el nivel de autonomía que tiene usted al implementar el proceso de admisión (realizar tareas- planificar reuniones, etc.)?
24. ¿Cuál es el nivel de prioridad de este proceso, en comparación a otros que son fomentados por la CDS?
25. ¿Cuál es el nivel de carga laboral de este proceso, en comparación a otros?, ¿De qué manera se enfrenta?
26. ¿Los usuarios (padres) realizan algún tipo de presión en su trabajo?
27. ¿Cuáles son los principales problemas de los usuarios frente al sistema de admisión?

ANEXO 4. CRITERIOS DE PRELACIÓN EN PRIMER PROCESO DE ADMISIÓN.

Criterios de prelación.	S. Regular PKínder y kinder Primero básico.	S. Académica Séptimo básico Primero medio.	S. Inclusiva. Primero medio.
Preferencia del estudiante.	Si	Si	Si
Hermano/a del postulante matriculado en un establecimiento municipal de Providencia.	Si	Si	Si
Cercanía residencial, laboral o por estudios de la familia del postulante con Providencia.	Si	No	No
Selección académica.	No	Si	No
Asignación aleatoria de cupos.	Si	Casos extremos.	Si

Confección propia, fuente: Criterios de selección del proceso de admisión 2013-2014.

ANEXO 5. RESULTADOS DEL PROCESO DE CONSULTA DE CRITERIOS DE PRELACIÓN 2014-2015.

Criterio de prelación/método de acceso.	Regular Párvulos y primero básico.	Regular Séptimo y primero medio.	Transferencia Primero medio.
Ante empate de cualquier tipo, se realizará tómbola con ministros de fe, consejo escolar y CDS.	Si: 53,4% No: 46,6%		
Preferencia por establecimiento educacional.	Si: 90,7% No: 9,3%	Si: 90,4% No: 9,6%	Si: 90,2% No: 9,8%
Tener uno o más hermanos (as) en el sistema de educación pública de Providencia (1 punto)	Si: 72,6% No: 27,4%	No aplica.	Si: 68,2% No: 31,6%

Ser hijo(a) de un(a) funcionara(o) de la Municipalidad de Providencia o de la Corporación de desarrollo social de Providencia (1 punto)	Si: 66,4% No: 33,6%	Si: 64% No: 36%	Si: 63,7% No: 36,3%
Prueba de evaluación para los aprendizajes	No aplica	Si: 83,4% No: 16,6%	No aplica
Desempate por puntaje asignado a hermano(a) o hijo(a) de la funcionara(o).	No aplica	Si: 58% No: 42%	No aplica
Siete cupos por liceo para un ranking de las cinco mejores trayectorias académicas por generación de octavos desde sexto básico a la fecha, que hayan sido íntegramente cursados en Providencia.	No aplica	Si: 80,7% No: 19,3%	No aplica
Condición del proceso de inducción completo.	No aplica	No aplica	Si: 89,9% No: 10,1%
Rendición prueba de diagnóstico pedagógico (requisito sin puntuación).	No aplica	No aplica	Si: 82,1% No: 17,9%

Confección propia, en base a Resultados de la consulta sobre criterios de prelación del proceso de admisión 2015.

ANEXO 6. MUESTRA DE CONSULTA. MODIFICACIONES DE CRITERIOS DE PRELACIÓN PROCESO 2014-15.

	Docentes	E. de Gestión	A. de la educación	C. de padres	Estudiantes	No declara cargo	Total
C. El Vergel	16	1	2	6	0	5	30
C. Juan Pablo D.	45	1	24	22	0	1	93
C. Mercedes Marín	0	0	6	14	0	8	28
C. Providencia	16	5	1	4	0	2	28
E. Abelardo Iturriaga	0	0	0	7	0	0	7

E. P. B. Morín.	3	1	4	5	6	0	13
Liceo Alessandri	30	4	1	6	0	4	51
L. C. Carvajal	21	0	0	0	0	2	23
L. J. V Lastarria.	45	6	7	19	10	44	131
L Siete	22	5	1	6	1	7	42
L Tajamar	36	1	2	0	1	0	40
E. P. Aguilucho	3	1	2	1	0	0	7
Total	237	25	50	90	18	73	493

Fuente: Resultados de la consulta sobre criterios de prelación del proceso de admisión 2015.

ANEXO 7. ALTERNATIVAS EN “POLÍTICA DE ADMISIÓN 2016”.

Criterios	Proyecto Ley de Inclusión.	Alternativas Política Providencia.	Argumentación o antecedentes.
Hermanos.	Existencia de hermanos o hermanas que postulen o se encuentren matriculados en el mismo establecimiento	A. Solo en la misma escuela. B. Cualquier establecimiento de la red municipal.	30% de postulantes tienen algún hermano en algún establecimiento educacional. La versión de la Ley de Inclusión no es sensible a colegios Unisex.
Funcionarios	“Condición de hijo o hija de un profesor/a, asistente de la educación, manipulador/a de alimentos o cualquier otro trabajador/a que preste servicios permanentes en el establecimiento educacional.	A. Solo de la misma escuela. B. Cualquier establecimiento de la red municipal o servicio local de la comuna.	Durante el 2015, 10% de las postulaciones provienen de hijos de funcionarios.
Residentes	No hay referencia territorial.	A. Preferencia por residente de la comuna.	Escuelas de la comuna ya aceptaban tal cantidad de alumnos vulnerables.
Vulnerabilidad.	Incorporar, a lo menos, un 15% de alumnos vulnerables.	B. Preferencia por	

		residentes vulnerables.	
--	--	-------------------------	--

Construcción propia, fuente: Política de admisión 2016. Procesos, cambios y consideraciones a discutir.