



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología
Carrera de Sociología

**“Disposiciones de directivos de establecimientos educacionales chilenos en
respuesta a la Ley de Inclusión Escolar”**

Memoria para optar al Título de Sociólogo

Autor: Gonzalo Antonio Sepúlveda Parra

Profesor Guía: Cristian Bellei

Santiago de Chile, Septiembre 2020

Agradecimientos

Esta tesis está dedicada a todas aquellas personas que me acompañaron y ayudaron directa o indirectamente durante todo el proceso de su elaboración.

Quiero agradecer en especial a mi madre Gilda, y a mi padre Carlos, quienes en todo momento me dieron su apoyo incondicional y sin quienes no podría haber continuado con mi proceso educativo.

También agradezco a mi hermana Javiera, y a mi hermano Álvaro, que sin duda han sido mis principales pilares de apoyo desde que tengo memoria.

En particular, quiero agradecer a Javiera Elicer, Javier Romero y Javier Marín, cuyo cariño, compañía y apoyo incondicional fueron fundamentales no solo durante este proyecto, si no a lo largo de toda la carrera.

Asimismo, agradezco enormemente a mis compañeros y compañeras de carrera cuya compañía y constante presencia hicieron de todo este proceso algo más fácil.

Además, agradezco al equipo de fútbol de sociales por darme siempre las fuerzas y energías necesarias permanecer activo y feliz a lo largo de este proceso.

Por último me gustaría agradecer con especial cariño a todo el equipo del Proyecto Fondecyt Regular N° 1171481 que estuvo detrás de esta memoria, y sin el cual nada de esto hubiera sido posible. En particular agradezco a Mariana, Fabián, y Rodrigo que siempre estuvieron dispuestos a apoyarme en los que fuera necesario. Y en especial me gustaría agradecer al profesor Cristian Bellei -mi profesor guía y director del proyecto-, quién me guió sabia y pacientemente durante todo este proceso, ayudándome a reencontrar las herramientas y conocimientos necesarios para elaborar adecuadamente este documento.

Muchas gracias.

Resumen:

La presente investigación se enmarca dentro del proyecto Fondecyt Regular N°1171481 titulado: “*¿Cómo familias y escuelas se apropian del nuevo marco institucional que regula la elección/selección escolar en Chile?*”. Se buscó indagar sobre las disposiciones presentadas por diferentes establecimientos educativos chilenos de 5 casos zona del país en respuesta a la implementación de la Ley de Inclusión escolar (N° 20.845) vigente desde el año 2015. El estudio fue de metodología cualitativa y constó de 22 análisis temáticos de discursos de directivos, en donde fueron identificados los principales temas de conversación que estructuraron sus disposiciones ante la nueva ley. Los resultados de investigación indican que los establecimientos educacionales presentan una gran variedad de disposiciones ante la Ley de Inclusión con una leve tendencia hacia las críticas negativas. Se propone que las diferencias entre las disposiciones analizadas se deben a su relación con una serie de variables internas y externas de los establecimientos, fundamentalmente: la cultura escolar del establecimiento, el tipo de dependencia administrativa, la posición de la escuela en el mercado, las características de cada mercado local y la fuerte lógica de mercantil que rige actualmente el sistema educacional chileno.

Palabras Clave: Ley de Inclusión Escolar (LIE), Nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE), cultura escolar, disposiciones, educación de mercado.

Contenido

1. Introducción.....	7
2. Antecedentes.....	9
2.1. Reformas educacionales en Chile: políticas de mercado en educación.....	9
2.2. Ley de Inclusión Escolar (LIE).....	11
2.3. Nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE)	12
2.4. Colegios en Chile: selección, copago y segregación.	14
2.5. Estudios sobre Ley de Inclusión y escuela en Chile	15
3. Problematización	18
3.1. Nuevo SAE y cambio educativo en Chile.....	18
3.2. Pregunta de investigación	21
3.3. Objetivo General.....	22
3.4. Objetivos Específicos.....	22
4. Marco teórico.....	23
4.1. Cambio educativo: actores, sentidos y significados	23
4.1.1 Dificultades del cambio educativo	26
4.1.2. Dificultades de un cambio orientado a la inclusión	27
4.2. La micropolítica de la escuela y el cambio	28
4.2.1. La micropolítica del conflicto	29
4.2.2. La micropolítica de la escuela: un nivel intermedio de análisis.....	30
4.2.3. Dificultades micropolíticas de un cambio para la inclusión.....	30
4.3. Cultura escolar y cambio educativo.....	32
4.3.1. La cultura escolar: un concepto complejo.....	34
4.3.2. Niveles de análisis de la cultura en las escuelas.....	35
4.3.3. Variedad de conceptos asociados a la cultura escolar.....	36
5. Metodología.....	38
5.1. Enfoque	38
5.2. Definición de casos	39

5.3. Análisis de información	42
6. Resultados.....	45
6.1. Análisis temáticos por escuela	45
6.2. Elementos estructurantes de disposiciones LIE	47
6.2.1. Identidad, proyecto educativo y nivel de cierre de comunidad como elementos estructurantes del discurso	47
6.2.2. Tipos de problemas LIE/SAE y nivel de amenaza percibida	49
6.2.3. Tres niveles de amenaza.....	51
6.2.4. Esquema elementos estructurantes primarios	55
6.3. Lo privado y lo público como elementos estructurantes fundamentales.....	56
6.3.1. Públicos.....	56
6.3.2. Privados.....	58
6.3.2.1. Importancia financiera y selectiva del copago	59
6.3.2.2. Cierre por autoselección.....	61
6.3.2.3. Cierre por autoselección territorial.....	64
6.3.2.4. Cierre por autoselección familiar	66
6.4. Esquemas de disposición ante la LIE en públicos y privados	66
6.5. Lo privado y lo público como estructurantes del discurso	68
6.6. Condiciones de mercado como estructurantes de disposición ante la LIE	69
6.6.1. Análisis mercados educativos locales por caso zona	70
6.6.2. Índice de posición de mercado	72
6.7. Cruce ejes estructurantes y análisis comparativo general.....	76
6.8. Consolidación de perfiles de escuela según disposición LIE	80
7. Ideas interpretativas centrales.....	90
7.1. Prestigio, posicionamiento de mercado y privatización interna.	90
7.2. Disposición LIE, cierre de la comunidad y significado de la selectividad	94
7.3. Cambio educativo, contextos y competencia en un mercado educativo segregado. Entre lo privado y lo público.	96
7.3.1. Teorías del cambio educativo como marco interpretativo general	96

7.3.2. La importancia de los contextos y la “recontextualización” en la implementación política.....	98
7.3.3. Las escuelas como agentes micropolíticos.....	100
7.3.4. Cultura escolar y dificultades del cambio en un contexto de mercado	101
7.4. Conflicto y propósito moral-normativo de la Ley de Inclusión en un sistema educativo de mercado.	103
8. Conclusiones.....	108
9. Referencias	115
10. Anexos.....	121
10.1. Caracterización muestra original equipo Fondecyt.....	121
10.2. Caracterización muestra de análisis	123
10.3. Índice de posición de mercado.....	124
10.3.1. Índice sin tasa de sobredemanda (ratio p/v)	124
10.3.2. Índice con tasa de sobredemanda en relación al total de establecimientos analizados	125
10.3.3. Índice con tasa de sobredemanda en relación a la comuna	126
10.4. Análisis temáticos de escuela por caso zona.....	127
10.4.1. CA2 de Coquimbo.....	127
10.4.2. CA1 de Coquimbo.....	134
10.4.3. CB7 de Coquimbo.....	145
10.4.4. CB5 de Coquimbo.....	157
10.4.5. CA6 de Coquimbo.....	170
10.4.6. CB6 de San Vicente	181
10.4.7. CA5 de San Vicente	189
10.4.8. CB12 de San Vicente	202
10.4.9. CA7 de Concepción	218
10.4.10. CB2 de Concepción.....	231
10.4.11. CB9 de Concepción.....	242
10.4.12. CA8 de Concepción	251
10.4.13. CA3 de Concepción	257
10.4.14. CA4 de Osorno.....	267
10.4.15. CA9 de Osorno.....	274

10.4.16. CB8 de Osorno	284
10.4.17. CB11 de Osorno	291
10.4.18. CB10 de Osorno	301
10.4.19. CB4 de Punta Arenas	315
10.4.20. CB3 de Punta Arenas	324
10.4.21. CA10 de Punta Arenas	328
10.4.22. CB1 de Punta Arenas	341

1. Introducción

Desde inicios del siglo XXI, Chile ha tenido un sistema educacional ampliamente afectado por lógicas de accountability que han presionado a los establecimientos a incurrir en prácticas selectivas para asegurarse mejores posiciones dentro de los mercados educacionales del país (Carrasco, Bogolasky, Flores, Gutiérrez, San Martín, 2014; Quaresma & Orellana, 2016). Debido a estos mecanismos selectivos, el sistema educacional chileno ha experimentado una creciente segregación socioeconómica *entre* establecimientos educacionales, presentando al mismo tiempo altos niveles de homogeneidad al interior de los mismos. Esto se ha visto reforzado por el cobro de copago por ciertos colegios particulares subvencionados que con ello aseguran un primer filtro a sus estudiantes, concentrando una composición de mayor nivel socioeconómico y mejor desempeño académico en pruebas estandarizadas; sin que ello se traduzca en una mayor calidad de los establecimientos (Carrasco, et al. 2014; Bellei, 2009; Bellei, 2013; Valenzuela & Allende, 2012).

En este contexto, la Ley de Inclusión Escolar (2015), que regula el lucro, elimina el copago y termina con la selección arbitraria, parece ser un intento de reducir las consecuencias negativas de las lógicas de mercado en el sistema educacional chileno. Entre las medidas más controversiales de esta ley se encuentra el nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE), que centraliza la postulación de las familias a la educación primaria y secundaria, despojando a los establecimientos de sus principales estrategias de producción de estatus: la selección y el copago.

La presente investigación indagó sobre las posibles reacciones de distintos establecimientos del país ante la aplicación de este nuevo SAE que ya no les permite seleccionar a sus estudiantes. Más específicamente, el objetivo del estudio fue indagar sobre las disposiciones de los directivos de establecimientos educacionales chilenos en respuesta a dicha Ley de Inclusión Escolar.

En este sentido, el texto se ordena de la siguiente forma: primero se analizan antecedentes generales sobre el mercado en el sistema educacional chileno y se exponen resultados de estudios recientes que analizan la opinión de algunos colegios ante la aplicación de la nueva ley. Segundo, se sitúa el estudio dentro del campo de investigación del cambio educativo y se expone el problema en esos términos, derivando en una pregunta de investigación, objetivo

general y objetivos específicos. En tercer lugar, se exponen las principales corrientes y conceptos teóricos que se relacionan al problema de investigación. En cuarto lugar, se presentan las definiciones metodológicas del estudio. Por último, se exponen los principales hallazgos del estudio y se vinculan con los lineamientos teóricos anteriormente presentados, terminando con las conclusiones de la investigación.

2. Antecedentes

2.1. Reformas educacionales en Chile: políticas de mercado en educación

Desde la dictadura, los procesos de cambio educativo en Chile han estado marcados por el dominio de políticas de mercado, teniendo como consecuencia una fuerte interiorización por parte de los distintos actores educativos de lógicas vinculadas a este tipo de reformas, dejando poco espacio para otro tipo de cambios (Bahamonde & Bahamonde, 2018).

La lógica de mercado en la educación, y específicamente la incorporada por las políticas de accountability (Carrasco et al., 2014), han sido la orientación central del sistema educacional chileno actual, llevando al país a ser considerado dentro del ámbito de investigación educativa como “el caso paradigmático de sistema regido por el mercado” (Bellei, 2016, p. 233). Según Bellei (2016) los principales componentes de este sistema son: la libertad de elección de escuela, la competencia por matrícula entre las escuelas, el incentivo de la educación privada y la desregulación de la educación en pos de la autonomía de los colegios. A esto puede agregarse la presencia de un sistema de financiamiento vía voucher (subvención a la demanda) y la implementación de pruebas estandarizadas de evaluación (Bellei, 2013; Verger, Bonal & Zancajo, 2016).

De todos estos elementos uno de los más problemáticos ha sido la competencia entre los establecimientos educacionales. Los teóricos del mercado de los años 80' en Chile postularon que para mejorar la calidad de la educación era necesario generar un mercado educacional en el que las escuelas compitieran por la matrícula de los estudiantes. Esto tenía como supuesto que las escuelas al verse enfrentadas a la competencia buscarían activamente estrategias para mejorar la calidad de sus establecimientos y así mostrarse más atractivas ante sus “consumidores” (Bellei, 2015).

Una serie de estudios (Bellei, 2009; Bellei, 2013; Carrasco et al., 2014; Bahamonde & Bahamonde, 2018; Verger, Bonal & Zancajo, 2016) han demostrado que esta promesa de mejora en la calidad de los establecimientos no fue cumplida y que en cambio, la competencia ha contribuido más al aumento de la segregación y desigualdad entre las escuelas del país. Esto porque los establecimientos, en vez de buscar estrategias para mejorar su calidad, concentraron sus esfuerzos en construir otros mecanismos de atracción de matrícula que no necesariamente mejoraban su enseñanza; todo esto motivado por las presiones generadas por

una institucionalidad fuertemente basada en la rendición de cuentas (Carrasco, et al. 2014). Ejemplo de ello han sido las prácticas de selección y exclusión de estudiantes, así como también la utilización del financiamiento compartido como mecanismos filtro para su estudiantado. Estos mecanismos han sido eficientes para asegurar un “*mejor*” tipo de matrícula, y por consiguiente, para mejorar rápidamente sus resultados en las pruebas estandarizadas, sin embargo, no han significado prácticamente ninguna mejora en la calidad de la enseñanza que entregan a sus estudiantes (Carrasco, et al., 2014).

Esta situación se ha vuelto problemática, porque ha implicado la mantención de grandes desigualdades *entre* establecimientos, al mismo tiempo que ha asegurado la construcción de comunidades cada vez más homogéneas dentro de ellos (Carrasco, et al., 2014). Dado este escenario, la competencia entre las escuelas y liceos se ha vuelto insostenible, en el sentido de que los establecimientos entran a competir por la matrícula en un mercado educacional que no asegura igualdad de condiciones básicas para todos, habiendo claras ventajas para establecimientos privados en desmedro de los públicos.

Ahora bien, a pesar de esto, la lógica de mercado se ha instalado fuertemente dentro del imaginario social de los chilenos sobre la educación, tanto así, que se puede observar una gran naturalización de las dinámicas de competencia y rendición de cuentas, además de la instalación de la escuela privada como el referente de la educación (Carrasco, et al., 2014; Carrasco & González, 2017). Ante esto, las escuelas y liceos del país reciben fuertes presiones por cumplir con las exigencias que instala el mercado, tales como mantener cierto nivel de matrícula y un cierto rendimiento en los instrumentos de evaluación estandarizada a nivel nacional, ante lo cual, se ven obligados a actuar estratégicamente aplicando mecanismos como los ya mencionados –selección/expulsión–.

Las discusiones recientes sobre educación chilena han tenido como eje central el cambio de dirección que las reformas del último tiempo podrían significar (o no) para la lógica de mercado. Autores como Carrasco (2015) y Bellei (2016) han fundamentado la idea de que la principal dificultad de las reformas “des-mercantilizadoras” del último tiempo es que no dejan claro si implican verdaderos cuestionamientos a las bases de lo que este sistema de mercado significa, o bien, si no son más que propuestas alternativas para gestionar el sistema educativo existente. La nueva normativa a la cual se refieren los autores es la reforma iniciada

por Michelle Bachelet en el año 2015, que tuvo como principal medida una Ley que en principio parece ir en dirección opuesta a la educación de mercado, esta es: la Ley de Inclusión Escolar.

2.2. Ley de Inclusión Escolar (LIE)

La Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845) surge luego de que los masivos movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011 exigieran respuestas a las demandas sociales que se elevaron en torno a la educación en Chile (Bellei, 2016; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2017). Aquella reforma instaló tres objetivos generales: 1) convertir gradualmente los establecimientos particulares subvencionados en gratuitos 2) eliminar el lucro en los establecimientos que reciben aportes por parte del Estado 3) terminar con la selección arbitraria en los procesos de admisión (MINEDUC, 2017).

Estos objetivos significaron una extensa discusión en el ámbito público por varios motivos: primero, motivó amplias críticas por parte de las escuelas y las familias, porque significaba introducir cambios que no iban en el mismo sentido de lo que se había estado haciendo en los últimos años (Bellei, 2016; Carrasco & González, 2017). Segundo, fue criticada por aquellos actores de oposición de derecha y sostenedores de carácter privado, quienes manifestaron encontrarse en desacuerdo bajo argumentos fundamentalmente pragmáticos, éticos y políticos (Bellei, 2016). Para ellos, la eliminación del lucro era poco pragmática debido a la gran cantidad de proveedores con fines de lucro que sustentan el sistema educacional chileno; la eliminación del copago significa quitarle a las familias su posibilidad de acortar la brecha con las escuelas de élite; y restringir la selección amenaza la libertad de enseñanza de aquellos colegios con proyectos educativos específicos. Nos encontramos entonces con una reforma que desde un principio generó rechazo por una buena parte de los actores involucrados en el ámbito educativo, y que a su vez, pareció ser la reforma educacional más innovadora de los últimos años

De los tres objetivos mencionados anteriormente, en este estudio se abordaron con especial profundidad aquellos referidos a la eliminación del copago y la selección arbitraria en los establecimientos educativos dependientes del Estado. Si bien, los tres objetivos de la LIE dan pie para diversos análisis sobre los efectos que han tenido en el funcionamiento del sistema educacional chileno y sus implicancias sociales, el que refiere específicamente a la selección

y el nuevo sistema de admisión abre numerosas interrogantes sobre las consecuencias socioculturales que puede llegar a tener un cambio de carácter más bien técnico. Por ello, a continuación se expone de forma resumida el funcionamiento del nuevo SAE, que centraliza el proceso de elección de escuela para todas las familias del país.

2.3. Nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE)

Para regular la selección arbitraria de los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, la LIE introdujo un cambio que modificó la manera en que históricamente se había realizado la asignación de estudiantes a los establecimientos escolares, tanto para la educación primaria como secundaria. Antes de la LIE, el proceso de asignación se realizaba de forma descentralizada en una relación exclusiva entre los apoderados y los establecimientos, lo cual dejaba a las familias en una situación de disparidad respecto a las posibilidades reales que tenían de asegurarle un cupo a sus hijos en las opciones de su preferencia (MINEDUC, 2017). Esto debido a que la mayoría de los establecimientos aplicaba procesos de selección en la admisión de sus estudiantes, entre ellos, pruebas de habilidades académicas, historial académico y entrevistas a los padres, medidas con las cuales se aseguraban contar con un cierto perfil específico de familias, dejando fuera a quienes no cumplían con los requisitos.

Con el nuevo SAE, la postulación a los establecimientos fue cambiada a una modalidad centralizada, con la que se buscó estandarizar el proceso para que todas las familias tuvieran las mismas posibilidades de asegurarle a sus hijos una plaza dentro de los establecimientos de su preferencia. Bajo esta nueva normativa, se dividió el proceso en varias etapas: postulación, asignación y resultados, en donde la relación ya no se da entre los apoderados y los colegios, sino entre las familias y una plataforma electrónica específicamente creada para manejar sus preferencias. Así, el SAE comenzó a funcionar de la siguiente manera:

- En la primera fase (postulación), mediante un registro común para todos, se le pide a los padres que hagan sus postulaciones en orden de preferencia a al menos dos establecimientos educativos de su interés (1 en zonas rurales).
- En la segunda fase (asignación) los postulantes son asignados a los colegios de su preferencia, siempre y cuando estos cuenten con suficientes vacantes para recibirlos.

En los casos en que las postulaciones superan las vacantes disponibles, la probabilidad de asegurarse una plaza en el colegio de preferencia depende de un algoritmo que ordena aleatoriamente las postulaciones mediante criterios de prioridad previamente establecidos en la ley. Este algoritmo está diseñado con el objetivo de que todos los postulantes queden en alguna de sus preferencias iniciales, sin embargo, cuando esto no ocurre, está programado para que los postulantes sean asignados al colegio gratuito con vacantes disponibles más cercano a su domicilio (Ley N° 20.845, 2015). Entre los criterios de prioridad se encuentran: 1) ser hermano/a de estudiante ya matriculado en el establecimiento 2) ser alumno/a prioritario/a¹ (se mantiene hasta alcanzar un 15% de estudiantes bajo esta clasificación) 3) ser hijo/hija de profesores y funcionarios del establecimiento 4) haber estado matriculado anteriormente en el establecimiento (no expulsado). El resto de los postulantes que no pertenece a ninguna de las categorías mencionadas son asignados aleatoriamente a las vacantes una vez hayan sido enlistados todos los alumnos con alguna tipo de prioridad.

- Por último, en la fase final (resultados) se publican los resultados en la plataforma web del sistema para que puedan ser revisados por las familias. Aquí, los postulantes tienen tres opciones: aceptar el establecimiento asignado, rechazarlo para entrar a un proceso complementario², o bien, entrar a la lista de espera por un cupo en otro establecimiento (independiente si rechazó o aceptó el inicial). Si la lista de espera no “corre”, el postulante debe indicar si acepta la vacante en el colegio inicial, o si la rechaza para continuar con la etapa complementaria.

Lo que busca el SAE es que todos los estudiantes puedan postular a los establecimientos que son realmente de su preferencia, independiente de sus habilidades académicas, sus

¹ Clasificación definida por la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) para identificar a aquellos estudiantes pertenecientes al sector más vulnerable del país, y por ello meritorios de la subvención. Para más detalles ver Raczynski, Muñoz, Weinstein & Pascual, 2013.

² Se realiza el mismo proceso inicial, con las mismas etapas y prioridades, pero ahora sólo con los establecimientos que quedaron con vacantes disponibles. Participan de esta etapa aquellas familias que rechazaron las vacantes asignadas en el proceso inicial y aquellas que no participaron del mismo.

condiciones socioeconómicas o su lugar de residencia, cosa que con la modalidad anterior era bastante difícil (MINEDUC, 2017).

2.4. Colegios en Chile: selección, copago y segregación.

Para entender de mejor manera los objetivos de este nuevo SAE y su importancia, es necesario comprender cómo funciona el sistema educacional chileno. Sobre esto Bellei (2013) ha identificado un elemento que es clave dentro de la situación del sistema actual ya que tiene efectos importantes en la capacidad de competencia de los establecimientos, este es: el elevado nivel de segregación socioeconómica y académica de los colegios en Chile. Esta segregación hace que existan claras diferencias *entre* establecimientos educacionales en Chile, y no tanto al interior de los mismos, estando estas fuertemente determinadas por el tipo de establecimiento del que se trate.

Actualmente existen tres tipos de establecimientos primarios y secundarios en Chile: particulares pagados, particulares subvencionados (PS) y públicos gratuitos. De estos tres, el sector que en los últimos años ha contado con el mayor volumen de estudiantes es el de los particulares subvencionados, lo cual ha significado un notable incremento en su prestigio y un simultáneo desprestigio de los establecimientos públicos (Canales, Bellei & Orellana, 2016; Bellei, 2016).

Una de las principales razones de este aumento según varios autores (Canales, Bellei & Orellana, 2016; Bellei, 2013; Elacqua, 2009) es la gran importancia que los apoderados le otorgan al copago como un símbolo de calidad del establecimiento e incluso de estatus social. Tal como afirma Bellei (2016) “poco más del 70 % de los alumnos de escuelas privadas que reciben subvención del estado asiste a un establecimiento que cobra a las familias por acceder y permanecer en él” (p. 235). Se observa por tanto que la literatura destaca como elementos claves de la segregación escolar en Chile la importancia atribuida a la educación privada y al financiamiento compartido (Bellei, 2013; Elacqua, 2009).

En gran medida, es debido a esta situación que la LIE ha establecido la gradual transformación de los establecimientos particulares subvencionados en gratuitos, lo cual tiene como supuesto que, al eliminar el copago, se eliminarán también las barreras socioeconómicas involucradas en el proceso de asignación de los estudiantes a sus colegios,

mediadas a su vez por la estandarización de las postulaciones a través del SAE (MINEDUC, 2017).

2.5. Estudios sobre Ley de Inclusión y escuela en Chile

Respecto a las consecuencias que podría tener la LIE dentro del sistema educacional chileno, algunos estudios empíricos se han realizado en el último tiempo, con el objetivo de indagar sobre las percepciones que han tenido los establecimientos escolares de alto prestigio ante la aplicación de esta nueva normativa. Varios de estos estudios de caso son de suma importancia para esta investigación, por ello se presentan a continuación.

El primer estudio de caso es el realizado por Morawietz y Bellei (2018) sobre el Instituto Nacional (IN) de Santiago. Aquí la percepción del establecimiento sobre la ley es clara: tendrá efectos negativos para el liceo y significará una amenaza para su proyecto educativo. El principal argumento de su resistencia ante la ley es que el liceo, debido a su proyecto educativo de movilidad social, ya sería inclusivo, ya que permite a buenos estudiantes de escasos recursos disputarle el campo a los estudiantes de la élite chilena. Además, los distintos actores del IN anticipan también una falta motivación por parte de los estudiantes no seleccionados, que al verse superados por las exigencias podrían autoexcluirse. Para ellos, hacer cambios en el establecimiento no es necesario, son los estudiantes que ingresan mediante el nuevo SAE los deben adaptarse al colegio, y no al revés. Por otro lado, los autores muestran el gran recelo que la ley genera en los profesores quienes ven interpeladas sus capacidades profesionales al creer que tendrán que trabajar más para manejar a los nuevos estudiantes y obtener buenos resultados.

Este análisis sobre el IN es clave para este estudio, ya que muestra que para ellos, dejar de seleccionar significa quitarle al establecimiento el mecanismo central que posibilita su excelencia: contar con buenos estudiantes. Esto motiva inmediatamente las preguntas: ¿qué agrega realmente el establecimiento a la educación de sus estudiantes? y ¿qué ocurre en el establecimiento al no poder seleccionar?

El segundo caso de estudio relevante es el de De la Fuente y Díaz (2017) sobre el Liceo A-59 de Los Ángeles. En este caso se observó que, al igual que en el IN, la LIE, bajo la perspectiva de los actores, pone en tensión la cultura de excelencia académica del establecimiento. También se observa una percepción negativa de los profesores ante la ley,

porque implicaría cambiar sus condiciones de enseñanza y por lo tanto un mayor esfuerzo en sus labores educativas. Se anticipa, por tanto, un interesante y complejo problema interno: se deben mantener los buenos resultados académicos en las pruebas estandarizadas, pero ahora con estudiantes más heterogéneos.

Una de las cosas más interesantes del estudio es que se observan problemas internos de convivencia entre los estudiantes debido a la distinción categórica que se hace entre los que ingresaron por selección y los que son producto del nuevo SAE. Por otro lado, confirman uno de los fenómenos más interesantes para este estudio: el choque entre políticas que se mueven en direcciones y/o lógicas contrarias debido a la estructura política general del sistema educacional chileno, estas son, la LIE y las políticas de aseguramiento de calidad. Esto genera un gran desafío ya que obliga a los actores del establecimiento a buscar estrategias que, por un lado, les permita asegurar buenos resultados académicos y así cumplir con las condiciones de las políticas de accountability, y por otro, manejar los problemas asociados a una mayor diversidad dentro del establecimiento.

El último caso de estudio es el del liceo Valentín Letelier de Linares llevado a cabo por las investigadoras Carmen Montecinos y Andrea Ceardi (2019). El estudio deja en evidencia la gran importancia que tiene la cultura escolar para determinar el nivel de éxito de ciertos establecimientos en procesos de mejora. Se observa que los actores tienen una visión negativa de la diversidad dentro de la escuela en el sentido de que significa un problema para la obtención de mejores resultados. Aquí se ve también, en esa misma línea, una práctica de segregación interna en el establecimiento entre cursos de mejores estudiantes y cursos considerados más problemáticos (cursos “focalizados”). Se observa la dificultad y menos motivación de los profesores para manejar la diversidad, muchas veces externalizando sus responsabilidades con estudiantes más conflictivos. Se observa nuevamente la tensión base de esta investigación: las estrategias que históricamente han usado para manejar la diversidad (selección y segregación interna) ya no son replicables en el contexto de la LIE.

La importancia de estos estudios de caso es que reflejan una postura más o menos parecida frente a las consecuencias de la LIE por parte los liceos emblemáticos o de alto rendimiento del país. Se observa que a modo general, estos colegios, en mayor o menor grado, ven como una amenaza los cambios que propone la ley, sobre todo el referido a la eliminación de la

selección, lo cual los hace adoptar una postura contraria a la aplicación del SAE. Para estos colegios, la eliminación de la selección implicará un deterioro de la calidad de los establecimientos traducida en la disminución de sus resultados en las pruebas estandarizadas, al igual que significará un atentado en contra de los proyectos educativos de los establecimientos, impidiéndoles continuar con una historia de tradición y prestigio.

Ahora bien, cabe destacar que todos estos estudios de caso tienen como principal preocupación la percepción general de los actores sobre las políticas educacionales, y las opiniones particulares que ha generado la implementación de la LIE específicamente en liceos emblemáticos de Chile. El objetivo de este estudio fue ampliar aquel espectro de investigación a todos los tipos de colegios que componen el sistema educacional chileno y trasladar la pregunta desde las *opiniones* de colegios de élite a las *disposiciones* que pueden presentar los demás colegios ante la reforma. Esto teniendo como supuesto que las disposiciones son un constructo más complejo que pueden abarcar en sí distintos tipos de percepciones y opiniones, así como también valoraciones y juicios. Y que, al mismo tiempo, puede ser de mucha utilidad para anticipar posibles acciones y prácticas futuras de los diferentes actores educativos ante la implementación de una nueva normativa como la LIE.

3. Problematicación

3.1. Nuevo SAE y cambio educativo en Chile

La presente investigación se enmarca dentro de una preocupación general sobre el cambio educativo, uno de los temas más importantes dentro de la sociología de la educación en el último tiempo. Desde fines de los años 70' la preocupación sobre la implementación de las políticas educacionales sufrió un importante giro de enfoque desde el problema de su efectividad (lineal) e innovación, al interés por sus efectos en aquello que fue denominado por muchos años como una “caja negra” (Fullan, 2002; Knoblauch, Silva, Alves, Rohrich, 2012). Este lugar “oscuro” y difícil de estudiar estaba constituido por la escuela y sus actores, un espacio en donde hasta ese entonces casi no se había indagado para investigar sobre temas políticos.

Así, variados investigadores (McLaughlin, 1987; Ball, 1989; Spillane, 2002; Fullan, 2002) comenzaron a anticipar que gran parte del éxito y efectividad de la implementación de las políticas educacionales se debía a lo que ocurría dentro de la escuela y no tanto al diseño mismo de la política o variables externas. La importancia de estos hallazgos fue que se abrió todo un nuevo campo de investigación sobre el cambio educativo con infinitas posibilidades de indagación, y en el cual el énfasis estaba puesto en que las políticas educacionales deben entenderse no sólo desde una perspectiva formal (del texto político), sino también desde los actores, los cuales están siempre insertos en un entorno y contexto específicos (McLaughlin, 1987; Ball, 1989; Fullan, 2002; Spillane 2002; Ball et al., 2012). En fin, bajo esta perspectiva, se entiende que la legislación política no tendrá el efecto deseado si esta no es recibida, comprendida y aceptada por los actores que llevan a cabo los cambios educativos en la práctica cotidiana de los establecimientos, lo cual es sumamente difícil. Así, una primera pregunta que puede hacerse respecto a la implementación de la LIE es: ¿qué tanto de ella es realmente entendida, compartida o reinterpretada por los actores que están directamente involucrados en el proceso de cambio? Es decir, si se pretende conocer qué tan “exitosa” ha sido la implementación de la Ley de Inclusión y cuál ha sido el tipo de cambio educativo que esta ha generado en las escuelas involucradas, es sumamente importante conocer qué es lo que los actores perciben de la ley y cuáles son las opiniones y actitudes que esta genera dentro de cada establecimiento.

En esta misma línea, la presente investigación tuvo como objetivo indagar sobre las disposiciones adoptadas por distintos directivos de establecimientos educativos chilenos en respuesta a la implementación de la LIE.

Debido a que este problema tiene como punto central las modificaciones que el SAE ha introducido en la relación entre las escuelas y las familias en sus procesos de admisión, se vuelve necesario también comprender qué es lo que tradicionalmente han hecho las escuelas para asegurar matrícula en sus establecimientos y cuál ha sido su manera de relacionarse con sus postulantes. Para ello, un aporte fundamental son los resultados obtenidos en un proyecto Fondecyt anterior a este llamado: *“El soporte cultural del mercado educacional. Disposiciones culturales y prácticas de las familias chilenas referidas a la elección de escuelas”* (Fondecyt 1130430), que tuvo como propósito estudiar las dinámicas de elección de escuela de los padres en el sistema educacional chileno.

Como se mencionó en los antecedentes, un primer punto a considerar en la relación escuela-familia es que en Chile es de vital importancia para la gran mayoría de los establecimientos educativos lograr mantener una posición competitiva dentro del mercado educacional que los vuelva atractivos para las familias. De acuerdo con esto, algo que ha sido fundamental para las escuelas en los procesos de admisión tiene que ver con qué es lo que los padres miran en ellas para considerarlas como una de sus preferencias.

Dentro de los principales hallazgos del proyecto Fondecyt mencionado se tuvo que, en Chile, los padres ponen como primer criterio para elegir un establecimiento el estatus social y prestigio asociados al mismo, y sólo en un porcentaje muy reducido utilizan los resultados del colegio en las pruebas estandarizadas como un factor importante en su decisión (Canales, Bellei & Orellana, 2016; Orellana, Caviedes, Bellei, Contreras, 2018). Es decir, el juicio sobre la calidad del establecimiento, que es finalmente sobre lo que los apoderados basan su elección, está más determinada por el prestigio que los padres perciben del establecimiento que por sus logros académicos. Por lo tanto, hay algo en algunas escuelas, de carácter social y normativo, que las hace más atractivas que otras y que tiene que ver con cómo estas se muestran a la población, y cómo son percibidas por esta (Orellana et al, 2018).

Por otro lado, pero muy relacionado, la literatura ha mostrado que en Chile los padres le atribuyen mucha importancia a que un colegio exija un pago, por sobre otras características

del establecimiento (Canales et al, 2016). Para las familias, el hecho de que un colegio admita copago es percibido como un beneficio directo a la enseñanza de sus hijos porque -bajo su lógica- se estarían entregando más recursos para el mejoramiento de la escuela. No obstante, lo más relevante es que para estas familias lo más importante de pagar por su educación es que les permite distanciarse de aquellos que no cuentan con los recursos económicos suficientes para ingresar a un establecimiento que cobra. Es decir, bajo esta perspectiva, la educación de los niños es mejor en tanto se encuentra alejada de aquellas familias consideradas “problemáticas”, y por ello el financiamiento compartido es una buena manera de asegurarse un -supuestamente- buen colegio (Canales et al, 2016).

Respecto a lo anterior, hay que tener en consideración que los colegios en Chile no han quedado al margen de esta idea de distanciamiento social que han configurado las familias, y al contrario, han buscado estrategias específicas para captar a ese público interesado en distinguirse del resto. En otras palabras, tal como se indica en la literatura (Contreras, Sepúlveda & Bustos, 2010; Carrasco, et. Al, 2014; Canales, et al, 2016), no sólo las familias eligen, sino que los colegios también seleccionan a quien quieren educar, entendiendo que mediante aquel mecanismo pueden asegurarse la obtención de una composición estudiantil homogénea, mejor capacitada para alcanzar buenos resultados académicos y enmarcada en la línea de los valores que intenta promover el establecimiento.

Entonces, ¿cuál es el problema? Lo que se ha intentado plantear en este apartado es que al contrario de lo que proyectaban las teorías de mercado de los 80' en Chile, los establecimientos educacionales en vez de centrar sus esfuerzos en buscar estrategias de mejoramiento de su enseñanza, motivados por la necesidad de competir con los demás, han generado estrategias que no contribuyen directamente al mejoramiento de la calidad de educación que imparten, como por ejemplo: la selección, la expulsión y el copago. Y son estrategias que al mismo tiempo han servido como mecanismos eficientes en cuanto a la obtención de más matrícula y mejores estudiantes (Carrasco, et al. 2014; Bahamonde & Bahamonde, 2018), lo cual se ha traducido en una mayor segregación entre los establecimientos (Bellei, 2013; Bellei, 2009; Verger, Bonal & Zancajo, 2016).

El problema, por lo tanto, queda en evidencia cuando los colegios son enfrentados a los desafíos instalados por la LIE, normativa bajo la cual estos mecanismos de distinción han

tenido que progresivamente dejar de ser utilizados por los establecimientos educacionales. En otras palabras, los colegios en Chile fueron despojados de sus principales mecanismos de configuración de estatus: la selección, la expulsión y el copago.

Bajo este contexto, surge la siguiente pregunta: ¿cuál será la reacción de las escuelas y liceos que ocupaban la selección y el copago como principales mecanismos de diferenciación de sus establecimientos, y que ahora -debido a la LIE- no pueden utilizarlos? Una alternativa podría ser que debido al nuevo escenario, los colegios se vean dispuestos, tal como se proyectó por los teóricos de las reformas de mercado, a adaptar sus estrategias competitivas para que apunten a mejorar efectivamente la enseñanza y la calidad de su establecimiento, cosa que, como se ha visto, hasta antes de la reforma no había sucedido. O bien, otra posibilidad es que los establecimientos rechacen fuertemente la implementación de la ley y mantengan una disposición crítica reacia a generar nuevas estrategias de acción distintas a los tradicionales métodos de selección, expulsión y copago.

En cualquiera de los dos casos, para poder anticipar cuáles podrían ser los caminos a tomar por los establecimientos en respuesta a los cambios de la LIE, se vuelve necesario conocer cuáles han sido las disposiciones que han tenido los directivos de las escuelas una vez implementada dicha ley. A continuación se plantea la pregunta que surge de este problema y que orientó el presente estudio.

3.2. Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que guio este estudio es la siguiente:

¿Cuáles son los elementos que estructuran las disposiciones de los directivos de colegios de distinto tipo y en diferentes contextos del país en respuesta a la implementación de la Ley de Inclusión Escolar?

El planteamiento de esta pregunta tuvo como principal supuesto que las disposiciones de los directivos de las escuelas son representativas de la disposición institucional que cada establecimiento educativo tiene -y tuvo- en respuesta a la implementación de la LIE. Y además, que esa disposición, estuvo conformada al mismo tiempo por opiniones, valoraciones y actitudes -similares o diferentes- que reflejan las características identitarias de cada establecimiento. Sabemos que al interior de cada escuela puede existir diversidad de

disposiciones, pero conocer la del estamento directivo es relevante dada la centralidad de su rol en la conducción, organización y convivencia escolares. Así, la pregunta por las disposiciones de los directivos permitió explorar el tipo de respuesta que ha tenido cada establecimiento dentro del campo educacional chileno, y dio paso, para poder acercarse a entender cuál es el panorama general de los actores educativos ante la LIE de acuerdo con cada realidad en particular.

3.3. Objetivo General

Esta investigación tuvo como objetivo general:

Conocer y comprender los elementos que estructuran las disposiciones de los directivos de colegios de distinto tipo y en diferentes contextos socioeducativos de Chile en respuesta a la implementación de la Ley de Inclusión Escolar.

3.4. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos derivados del problema fueron:

1. Conocer las actitudes, opiniones y valoraciones de los directivos de colegios de distinta dependencia institucional de Chile (públicos y privados subvencionados) en respuesta a la implementación del nuevo Sistema de Admisión Escolar.
2. Conocer las actitudes, opiniones y valoraciones de los directivos de colegios chilenos en diferente situación de mercado (i.e. colegios de alta, media y baja demanda, colegios de alto, medio y bajo ranking de desempeño) en respuesta a la eliminación progresiva del copago.
3. Identificar las similitudes y diferencias de las disposiciones de los directivos de colegios de distinto tipo y contextos socioeducativos de Chile frente a la Ley de Inclusión Escolar, y relacionarlas con su situación de mercado y su dependencia institucional.

4. Marco teórico

El problema aquí abordado se enmarcó dentro dos marcos teórico-conceptuales fundamentales: el problema del cambio educativo y la dimensión micropolítica de la escuela. Si bien, ambos pueden considerarse construcciones teóricas sobre cómo abordar el fenómeno educativo, en base a la literatura revisada pueden diferenciarse en que la primera debe entenderse como un área de investigación, mientras que la segunda, como una aproximación analítica a los fenómenos que ocurren al interior de la escuela. En otras palabras, las teorías del cambio educativo establecieron el campo de observación en este estudio, en la medida que para poder estudiar las disposiciones adoptadas frente a la LIE fue necesario ubicarse en el plano de los actores y su importancia para la efectividad de la transformación política. Mientras que la micropolítica de la escuela refirió más bien al nivel de análisis en el cual se pudieron observar aquellos fenómenos educativos, vale decir, el de las relaciones político-ideológicas entre los actores dentro de los establecimientos, en este caso, entre los mismos establecimientos. La síntesis entre ambas aproximaciones generales permitió construir un provechoso punto de partida.

4.1. Cambio educativo: actores, sentidos y significados

La literatura indica que la investigación sobre el cambio educativo ha presentado marcados períodos de transformación. Mientras en gran parte de los años 60' el foco principal estaba puesto en el diseño e innovación de las políticas, después de los años 70' se produjo un auge en la preocupación por la implementación política, con la escuela como actor central. Así, pueden identificarse tres fases: de la implementación (1972-1982), del significado (1982-1992) y de la capacidad para el cambio (1992 en adelante) (Fullan, 2002).

Fue posible reconocer en la literatura sobre política educativa, que estas tres fases más que ser excluyentes se enmarcan dentro de un mismo giro de enfoque sobre el cambio escolar basado en la importancia que tiene la escuela y sus actores para la implementación de las reformas políticas. Así, es posible observar que si bien existen diferencias en el sentido que toman las investigaciones revisadas, prácticamente todos los autores parten de la base, ya sea implícita o explícita, de lo relevante que es el estudio de la escuela, sus actores y su funcionamiento.

Dentro de la primera de las tres fases comentadas, el foco se ubicó sobre la importancia misma de la implementación política y sus efectos en los actores educativos: padres, profesores y alumnos, así como también la capacidad activa de estos actores de generar cambios de roles y agregar diversidad a las innovaciones (Fullan, 2002; McLaughlin, 1987). De esta forma, comenzó a comprenderse que el proceso de implementación política implica también un proceso de aprendizaje, o como dice Fullan (2002), un proceso de “desaprendizaje” y otro de “reaprendizaje” por parte de los actores, lo cual requiere de cierta planificación para ser exitoso.

Este descubrimiento sobre la importancia de investigar la parte “práctica” de la implementación política motivó la aparición de una segunda fase de estudio que comenzó a poner mayor énfasis en el significado que tienen las políticas educativas para los actores mismos. Esto queda en evidencia al revisar que los estudios sobre el cambio en general se basaron en intentar investigar sobre cómo los actores perciben las políticas, y cuál es el significado que estos le otorgan a las mismas (Ball, 1989; Blase, 2002; Spillane 2002; Galaz, 2011; Ball et al., 2012; Assael, Contreras y Peralta, 2014;); lo cual es consistente también con los antecedentes sobre casos de escuela presentados en el principio de este estudio, donde el principal foco fue estudiar la percepción y opinión de los actores frente a la implementación de la LIE.

A partir de este nuevo interés por el significado, surgieron una serie de perspectivas teóricas que abordaron este fenómeno de formas diferentes. Así, por ejemplo, autores como Spillane (2002), bajo una perspectiva llamada “cognitiva” de la educación, entendieron que la base del cambio está ubicada en cómo los actores educativos “hacen sentido” de las políticas educacionales. Esto es, en que, evaluar las capacidades de implementación de una política dentro de cada escuela es un trabajo por dilucidar cuál es el sentido que los actores le dan a la misma, y en base a ello, cuáles son las estrategias y pautas de acción que van adoptando en el proceso de implementación.

Por otro lado, autores como Levinson, Sutton & Winstead (2009), trataron de entender la relación entre los actores y las políticas educacionales como un proceso de “apropiación” de significados. Bajo esta mirada, los actores se “apropian” de la ley otorgándole cierto

significado compartido específico, el cual es negociado entre ellos en base a sus propias pautas de interés, motivación y acción personal.

Por último, autores como Ball (1989; 2012), bajo la perspectiva de la micropolítica de la escuela, sugirieron que el proceso de implementación política debe ser entendido como un juego de poderes entre los actores involucrados en el mismo. Allí, los actores despliegan sus propios intereses, correspondientes a su rol, posición y grupo en la estructura de la escuela, y los utilizan para leer la política en un determinado sentido e interpretarla de la manera que más les beneficie en su lucha por el poder. A este ejercicio de revisión y reinterpretación de las políticas Ball lo llamó “*enactment*”, que si se traduce bajo la conceptualización de Verger, Bonal y Zancajo (2016) puede entenderse como una “recontextualización” de la política bajo las condiciones de acción de un actor o grupo de actores en particular.

El problema de la implementación política llega entonces a la conclusión más o menos compartida de que no es posible llevar a cabo cambios efectivos en materia educacional si no se tiene en cuenta primero: el nivel de conocimiento de los actores sobre la innovación, los significados que le entregan a la misma, el nivel de aceptación ante ella y el nivel de desarrollo de sus capacidades individuales para participar en este proceso (Fullan, 2002; Spillane 2002). Y además, se pone en relieve la importancia que tienen los contextos y entornos locales en la comprensión del curso que toman las intervenciones políticas en educación, ya que cada interpretación sobre la ley dependerá en último término de condiciones específicas asociadas a cada situación local (Fullan, 2004).

Dentro del consenso sobre la importancia del estudio de la escuela, sus actores y el significado de sus prácticas, la tercera y más reciente fase sobre investigación en cambio educativo tiene que ver con entender cómo es posible llevar a cabo un cambio que sea realmente efectivo, pero ahora en el sentido de cuáles son las capacidades que tienen los establecimientos educacionales para cambiar y cómo es posible mejorar esas capacidades (Fullan, 2002; Fullan, 2011). Así, se observa la presencia en la literatura de varios estudios (Botía, 1993; Fullan, 2004; Levin, 2008; Aguilar, 2009; Fullan, 2011; Galaz, 2011; Bellei, et al, 2014), que apuntan a comprender aquellos elementos institucionales y organizacionales que pueden tanto obstaculizar el cambio, como facilitar su implementación, así como también, contribuir a un mejoramiento efectivo de los establecimientos.

Las fases de investigación del cambio educativo, por lo tanto, permiten observar que el estudio de la implementación política y el cambio educacional en la escuela requiere: por un lado, de estudios que busquen comprender estos fenómenos desde la perspectiva de los actores, y por otro, de indagaciones sobre las reacciones prácticas y organizativas de los mismos actores ante la reforma educativa (Fullan, 2002). Es decir, un ejercicio conjunto de construcción de conocimiento sobre aquellos procesos de cambio desde la directa perspectiva de los actores educativos involucrados.

4.1.1 Dificultades del cambio educativo

A partir de la importancia que adquirieron los actores en la investigación sobre la implementación política, los autores del cambio educativo han llegado a dos conclusiones importantes sobre los problemas de llevar a cabo el cambio: (1) no es posible predecir con certeza el rumbo de implementación política en este campo, y (2) la introducción de cambios efectivos dentro de las escuelas es sumamente difícil (McLaughlin, 1987, Fullan, 2004). Estas conclusiones surgen de la idea de que las escuelas más que ser fuerzas transformadoras, serían agentes promotores del orden y las tradiciones. Sobre esto, la literatura identifica cierta tendencia de los actores a dirigir sus prácticas hacia modelos de acción ya existentes, antes que a adoptar nuevas estrategias, lo cual dificulta la efectividad de cualquier cambio (Fullan, 2004).

Las dificultades del cambio se relacionan también con lo que autores como Fullan (2004) han llamado el problema de la transferibilidad de las ideas. Según esta propuesta, la difusión y reproducción de las ideas provenientes de una reforma o innovación son siempre difíciles de llevar a cabo por varias razones: la forma que adquiere la propuesta de reforma no considera posibles sutilezas en su aplicación práctica, como por ejemplo diferencias entre los valores propuestos y los valores aceptados y promovidos en la práctica por los actores; se busca reproducir una reforma exitosa en lugares de condiciones distintas al lugar en donde tuvo éxito, siendo que este éxito depende más de las condiciones de aplicación que de la reforma misma; por último, la variabilidad en la capacidad de los establecimientos para manejar la implementación de más de una reforma al mismo tiempo (Fullan, 2004).

4.1.2. Dificultades de un cambio orientado a la inclusión

Se observa por lo tanto que, junto a este giro de interés hacia el entendimiento del cambio educativo desde la perspectiva de los actores, aparece también el reconocimiento de los problemas de implementación como algo “natural” o inherente a las políticas educativas (Ball, 1989; Fullan, 2004; Ball, 2012). Respecto a esto, la literatura indica además que gran parte del origen de los conflictos puede explicarse debido al propósito moral que siempre está presente dentro del cambio educativo. Es decir, el hecho de que los cambios políticos siempre tienen como objetivo principal mejorar las condiciones de la sociedad en la que se encuentran inmersos, lo cual involucra visiones normativas distintas sobre lo que se considera correcto o deseable, siempre habrá conflicto entre los actores involucrados (Fullan, 2002; Fullan, 2004). Así, estos propósitos morales del cambio, siempre se verán obstaculizados por las diferencias de interés y poder que pueden encontrarse dentro de -y entre- los establecimientos educativos.

Más concretamente, la literatura indica que los cambios que persiguen un objetivo moral de equidad y respeto por la diversidad -como aparentemente hace la LIE- chocan con una fuerte tendencia de las personas a mantenerse alejadas de lo diferente, la cual es sumamente difícil de revertir (Fullan, 2004). Respecto a esto se observa que este propósito moral es atribuido en particular a la educación pública y tiene que ver con la promoción de los valores propios de la democracia en un contexto de diversidad social (compromiso, confianza, imparcialidad, crítica, colaboración) (Fullan, 2004).

Por otro lado, la literatura atribuye gran importancia al vínculo existente entre el cambio y el poder en cuanto se reconoce que este implica fuertes dificultades para las reformas educativas que apuntan hacia mayor equidad. Esto debido a que aquel objetivo no se encontraría dentro de los intereses de corto plazo de los sujetos privilegiados (Fullan, 2004). Sobre esto, algunos autores han planteado una insuficiencia por parte de la literatura del cambio educativo para tratar problemas relativos a la tensión entre equidad y poder (Oakes et al., 1998, en Fullan, 2004), y cierta despreocupación de variables como la clase social y el poder dentro de los establecimientos (Slee, Weiner & Tomlinson, 1998, en Fullan, 2004).

4.2. La micropolítica de la escuela y el cambio

La literatura sobre cambio educativo ha dejado en evidencia un fuerte vínculo entre los procesos de cambio y las relaciones de poder dentro de los establecimientos escolares, además de su inherente conexión con los conflictos. De esta manera, varios estudios (Ball, 1989; Bardisa, 1997; Blase, 2002; Ball, 2012; Armijo, 2019) han intentado abordar el problema del cambio educativo específicamente desde una perspectiva teórica que pone en relación tanto el poder como las situaciones de conflicto dentro de las escuelas, esta es la denominada micropolítica de la escuela (Ball, 1989).

Debido a que, tal como se mencionó, los procesos de reforma educativa están siempre acompañados de conflictos, motivados en gran parte por posiciones de poder e intereses opuestos, la perspectiva micropolítica ha aparecido en la literatura como una alternativa de análisis bastante útil. Además de ello, es un enfoque que, al igual que las teorías del cambio, pone especial atención en los actores educacionales como personajes activos dentro de sus establecimientos (Ball, 1989; Bardisa, 1997). Por lo tanto, puede decirse que es una aproximación teórica que permite cubrir aquellos vacíos sobre el conflicto y el poder que, según la literatura, habían dejado los estudios sobre el cambio educativo.

Ball (1989) es bastante claro sobre la importancia que tiene poner el foco en el ámbito micropolítico de la escuela para entender la implementación de políticas educacionales. Así explica que los intentos de reforma deben ser considerados de dos maneras: primero, como factores que no influyen directamente en la organización de la escuela, sino que ingresan primeramente a la lucha micropolítica del establecimiento, siendo mediatizados por esta, segundo, como factores que tienen efectos directos en la estructura y naturaleza de esas relaciones micropolíticas en las que ingresan.

Aquí algo que también destaca la literatura sobre la micropolítica, es la gran variabilidad de las respuestas que pueden adoptar los distintos establecimientos ante situaciones de cambio, dentro de los cuales, el tipo de relaciones micropolíticas, la historia institucional y la percepción de los participantes son factores que influyen directamente en el sentido que adopta el cambio (Ball, 1989). En esto es importante recalcar que no es sólo la percepción, en general, de los actores lo que se debe tener en cuenta, sino también el nivel de identificación que estos pueden encontrar entre sus intereses y las directrices de una política.

Del mismo modo, bajo este enfoque adquieren centralidad los actores como participantes activos de la actividad de la organización, y no como personajes pasivos y desvinculados de la dinámica de las escuelas.

4.2.1. La micropolítica del conflicto

El énfasis que este enfoque analítico pone en el conflicto entre los miembros de la escuela sirve para entender que, a partir de una misma perturbación política, las organizaciones educativas pueden actuar de manera diferenciada no solo entre sí sino también internamente (Bardisa, 1997). Así, el funcionamiento micropolítico de las escuelas, tal y como se expresaban también a los teóricos del cambio, tiende naturalmente hacia el conflicto, lo cual releva elementos de la relación entre los actores como: los roles, las posiciones de poder, el juego de intereses, entre otros.

Glatter (1990 en Bardisa, 1997) entrega una buena descripción de los elementos que en un espacio de conflicto son importantes a considerar para entender la dirección de las medidas tomadas por los actores y establecimientos involucrados. Entre ellos menciona: la percepción de las motivaciones políticas detrás de las acciones, la percepción de las consecuencias probables que un cambio puede generar, las presiones entre distintos actores, los incentivos, el convencimiento e interés de ciertos grupos ante determinada situación, el tipo de manejo de los conflictos y el tipo de negociación o compromiso.

Una de las diferencias más notorias entre este enfoque y el del cambio educativo está en que si bien ambos consideran la escuela como un espacio de conflicto, los teóricos de la micropolítica son enfáticos en que el conflicto puede entenderse de mejor manera si se interpreta a los actores explícitamente como agentes políticos, que emplean diversas estrategias en una lucha por el cumplimiento de sus metas y fines (individuales y grupales) (Bardisa, 1997).

Otro punto que resulta relevante es que según autores como Bardisa (1997), la frontera entre las que pueden considerarse acciones políticas o acciones culturales es siempre borrosa, ya que ambas surgen de las prácticas educativas. De aquí emerge la gran importancia de las definiciones culturales de un establecimiento, ya que, si bien las dinámicas políticas se llevan a cabo en el plano micro, también es posible encontrar de estas dinámicas en un plano mayor,

esto es, el papel ideológico que la escuela desempeña dentro de un contexto sociocultural más amplio (González, 1990, en Bardisa, 1997).

4.2.2. La micropolítica de la escuela: un nivel intermedio de análisis

Dentro de la literatura sobre la micropolítica de la escuela se observa una oposición clara entre los enfoques clásicos de la sociología que buscan estudiar los grandes fenómenos del sistema educativo y aquellos que se centran en los fenómenos más específicos de las escuelas. Hasta finales del siglo XX los estudios sobre las organizaciones escolares se habían centrado casi exclusivamente en esos puntos polares: lo macro y lo micro. Esto provocó una gran falta de interés por la importancia de investigar a partir de los niveles intermedios de la organización, y los elementos relacionados a la política y el poder que allí pueden encontrarse (Bacharach y Mundell, 1993, en Bardisa, 1997). Así, la perspectiva micropolítica surge como un intento de recuperar ese nivel de análisis intermedio entre lo macro y lo micro, capaz de poner en relación elementos de las grandes estructuras con las dinámicas cotidianas de la escuela.

En palabras de Bardisa (1997), acercarse al análisis político de la escuela requiere la integración de dos niveles de análisis: lo interno, correspondiente a la micropolítica y lo externo o macropolítico. Para Santos Guerra (en Bardisa, 1997) esto correspondería a poner atención en, por un lado, las relaciones, tensiones, conflictos y peculiaridades de los establecimientos, y por otro, en lo legislativo, político, social y económico de la sociedad en las que están ubicados.

4.2.3. Dificultades micropolíticas de un cambio para la inclusión

Respecto al manejo de la diversidad en las escuelas, el enfoque micropolítico, muy similar a lo que expresaban los autores del cambio educativo sobre las dificultades que implica promover la equidad, reconoce la importancia que tiene la comunidad para generar parámetros culturales bajo los cuales se pueda regir la escuela. En este mismo sentido, dice que las expectativas de la comunidad, y el manejo que tengan las escuelas de ella, depende de la diversidad con la que trabaje el establecimiento: “cuanto más diversa es la comunidad, tanto más difícil será para cualquier escuela responder a todas las expectativas” (Ball, 1989, p. 252); y esto se ve agravado cuando se cuenta con un alumnado proveniente de diversas clases sociales o distintos grupos étnicos.

Además, en la literatura se presenta evidencia sobre los problemas que pueden traer localmente políticas redistributivas, similares a lo que implementa el nuevo SAE. Aquí Lowri (1964, en Ball 1989), por ejemplo, explica que la probabilidad de generarse problemas aumenta con este tipo de políticas, ya que, altera el orden establecido haciendo que quienes antes obtenían beneficios y ahora se sienten perdedores de ellos, reaccionen (Peterson, 1972 en Ball, 1989).

En cuanto al manejo micropolítico de la diversidad en la escuela hay dos cosas interesantes para tomar en cuenta en este estudio. La primera, que si se producen cambios importantes en la composición del alumnado debido al SAE, es razonable pensar que será más complicado para las escuelas manejar micropolíticamente ese cambio, y por lo tanto tendrán una disposición mucho más crítica ante la LIE. Esto debido a lo antes comentado sobre la complejidad que significan las políticas que el orden de las cosas, debido al conflicto que generan. Segundo, algo que dice Boyd (1976, en Ball, 1989) sirve para analizar el caso chileno: parte importante de lo que es hacer política tiene que ver con intentar regular los problemas favorablemente para los intereses locales, cosa que en el caso del SAE no parece operar, ya que instala un mecanismo estándar para todos los establecimientos, obviando la importancia de las diferencias en las condiciones locales.

Por otro lado, el análisis micropolítico del cambio hacia la inclusión plantea la necesidad de entender cómo se dan las dinámicas políticas al interior de la escuela siempre en relación a los movimientos ideológicos y de interés que se ponen en juego a partir de la implementación de la nueva ley. Se sabe que la aplicación de la LIE generó un importante debate en el escenario político nacional, debido a las grandes contradicciones normativas que parecían acarrear sus regulaciones. Esto se vincula a lo que identifica Ball (1989) en sus estudios de caso, donde observa que frente a sucesos específicos que alteran el orden de las escuelas se presenta como escenario de fondo una discusión sobre cuál es el tipo de escuela al cual estas deben aspirar. En el caso de Chile, la LIE parece introducir una visión normativa distinta sobre cómo debe funcionar el sistema, poniendo el foco en la escuela no selectiva y gratuita como modelo, mientras que durante muchos años el referente ha sido la escuela pagada y selectiva.

Ahora bien, debido a las condiciones contextuales de investigación³, lamentablemente este marco interpretativo no pudo ser aplicado a cabalidad al momento de hacer el análisis de las escuelas. De él, se pudo rescatar, por un lado, la tendencia que tienen los colegios hacia el conflicto, en especial en aquellos casos en el que el cambio está orientado hacia uno más inclusivo, y por otro, las diferentes luchas ideológicas que pueden darse entre los establecimientos a partir de una nueva política que puede motivar visiones normativas distintas respecto a la forma de concebir la educación. No obstante, tuvo que dejarse fuera la interpretación de las distintas posiciones e interpretaciones políticas que pueden existir al interior de cada escuela, ya que esta aproximación más cercana a los actores requiere de un acercamiento más profundo a la realidad interna de cada establecimiento, lo cual sólo pudo haber sido posible mediante la utilización de métodos como el estudio de caso. De todas maneras, vale la pena reconocer que es un marco interpretativo sumamente válido para este tipo de estudios sobre el cambio educativo y la implementación política, y que para investigaciones futuras sobre las reacciones prácticas de las escuelas ante la LIE podría ser muy útil y pertinente.

4.3. Cultura escolar y cambio educativo

Según la literatura, las transformaciones en materia educacional generan una fuerte tendencia por parte de los actores educativos a cobijarse en acciones que son tradicionalmente conocidas. Además, la investigación ha mostrado que la complejidad de llevar a cabo exitosamente estos procesos recae en la presencia de contradicciones entre los valores promovidos por las escuelas y los valores que buscan integrar las reformas.

En este sentido, la literatura del campo educativo ha reconocido la gran importancia que tiene la cultura escolar para el estudio lo que ocurre dentro de los sistemas educacionales. Más específicamente se ha llegado a cierto consenso sobre la relación que existe entre el cambio escolar y la cultura de las escuelas, entendiendo que es gracias a esta última que pueden observarse los valores, saberes y prácticas compartidas de una organización que tienden a

³ Estallido social chileno en octubre de 2019 y pandemia mundial a inicios de 2020 impidieron recolectar información en profundidad sobre la diversidad de roles y posiciones que ocupan los actores al interior de cada escuela.

defenderse ante el cambio (Botía, 1993; Fullan, 2002; Lima, 2007; Villalta, 2014; Elías, 2015).

Respecto a la relación entre cultura escolar y cambio educativo, si bien, no toda la literatura hace referencia explícita sobre su vínculo, gran parte de los trabajos comentan sobre el rol que cumple la cultura en la construcción de cierta seguridad y estabilidad dentro de los colegios, lo cual, como destacan algunos autores (Botía, 1993; Villalta y Palacios, 2014; Elías, 2015) es clave para entender los movimientos de cambio dentro de ellos. Así, se observa que en los años 70' la literatura vuelve a tomar interés sobre el concepto de cultura escolar precisamente debido a una preocupación mayor sobre los procesos de implementación política en educación. Por esos años comenzó a discutirse la idea de que la cultura escolar podía constituirse como un obstáculo para estos procesos, es decir, empezó a surgir la posibilidad de utilizar la cultura educacional como un indicador importante de la probabilidad que tienen los procesos de implementación política de ser (o no) exitosos, y de generar o no resistencias (Bolívar, 1993; Elías, 2015).

Respecto a la capacidad de la cultura para generar sentimientos de seguridad y pertenencia dentro de las escuelas, Villalta y Palacios (2014) comentan que la cultura escolar va configurando un “saber hacer” que reduce la incertidumbre dentro del establecimiento y delimita las expectativas que tienen o pueden llegar a tener los actores dentro del mismo. En este sentido, se puede la existencia de un fuerte vínculo entre las probabilidades de una escuela de presentar ciertas disposiciones (y no otras) y los saberes compartidos presentes en su cultura escolar, las cuales van construyendo las bases de seguridad de las relaciones dentro de su establecimiento.

Así los estudios sugieren que este “saber hacer” cultural, en la práctica provoca que los establecimientos busquen mantener cierta estabilidad dentro de sus espacios, y por ende, se vuelvan resistentes a los cambios (Villalta y Palacios, 2014; Elías, 2015). Villalta y Palacios (2014) incluso llegan a afirmar que esta resistencia al cambio es aún más fuerte en aquellos establecimientos que tienen una cultura escolar orientada (en cuanto a normas y procedimientos) hacia metas de alto rendimiento académico.

La relación entre cultura escolar y cambio educativo es de suma relevancia para esta investigación, entendiendo que el foco principal está centrado en las posibles disposiciones que adoptan los establecimientos ante la Ley de Inclusión Escolar.

4.3.1. La cultura escolar: un concepto complejo

Para efectos de esta investigación, el concepto más pertinente a tomar en cuenta para adentrarse en el estudio de las disposiciones internas de las escuelas fue el de cultura escolar. La cultura escolar adquiere importancia para aquellos estudios que se centran en las reacciones de los establecimientos ante un determinado fenómeno, ya que, según se observa en la literatura, es ella la que define la identidad de las escuelas y liceos, y por lo tanto, el sentido de las actitudes y prácticas en su interior (Fullan y Hargreaves, 1996 en Fullan, 2002; Elías, 2015).

La literatura revisada muestra que dentro de la investigación educativa el concepto de cultura escolar no puede considerarse como un de definición única, ya que ha sido ampliamente utilizado y debatido desde diversas perspectivas (Lima, 2005; Lima, 2007; Elías, 2015). Así, para efectos de este estudio, se consideró que tomar una sola definición de lo que es la cultura escolar era un ejercicio poco pertinente, y en cambio, era más provechoso identificar aquellos elementos comunes a la mayoría de las definiciones, que fueran delimitando lo que se entenderá por el mismo.

Así, en base a la literatura revisada, puede considerarse que la cultura escolar cuenta con las siguientes características: (1) está definida históricamente, (2) involucra significados, normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones y mitos, (3) es construida y compartida por una comunidad o grupo escolar específico, (4) estos elementos moldean lo que los actores escolares piensan y hacen, (5) puede considerarse como un saber implícito o no escrito, (6) se manifiesta a través de prácticas y artefactos culturales observables, (7) es estable en el tiempo, lo que genera seguridad y pertenencia en el grupo, y (8) es a la vez dinámica y cambiante debido a que se forma por la interacción entre los actores (siempre sujeta a cambios).

Dentro de las características mencionadas es importante poner mucho énfasis en que la cultura escolar no debe entenderse exclusivamente como un ente coactivo exterior que moldea la actitud y las prácticas de los sujetos invariablemente. Hay que entender que la

cultura escolar también se construye a partir de la interacción cotidiana (e histórica) de los sujetos dentro de los establecimientos educacionales, lo cual lo vuelve un fenómeno dinámico y cambiante.

En este sentido, al igual que la micropolítica de la escuela, el enfoque sobre la cultura escolar permite hacer un nexo intermedio entre aquellas grandes corrientes de la sociología que se han encargado de debatir sobre las contradicciones polares clásicas entre estructura y agente. La literatura indica que mediante el concepto de cultura escolar, es posible concebir esta dicotomía (macro/micro) ampliamente relacionada e interdependiente entre sí (Lima, 2005; Elías, 2015). Para ello, han surgido corrientes teóricas que en vez de comprender la cultura como el reflejo directo de la estructura, o bien, como un resultado exclusivo de las interacciones humanas, pretende entenderlo como un complejo proceso de construcción mutuo entre ambos (Lima, 2005).

Asimismo, bajo esta noción de cultura escolar, la acción humana es entendida al mismo tiempo como dependiente de estructuras que la constriñen y como productora de nuevos sentidos. Es decir, los actores -y sus establecimientos- pueden moverse creativamente mediante diferentes lógicas, sentidos y estrategias de acción, pero dentro de ciertos márgenes relativamente definidos que contribuyen a la reproducción social (Lima, 2005), cercano a aquello que Giddens conceptualizó como “dualidad de estructura” (Giddens, 2000, en Lima, 2005). Esto sugiere que para comprender las disposiciones de los actores en el espacio educativo hay que también indagar sobre los modelos culturales percibidos y reconstruidos por los actores en contextos educacionales diferentes (Lima, 2005).

4.3.2. Niveles de análisis de la cultura en las escuelas.

Algo muy relevante sobre este concepto es que existe también una amplia gama de dimensiones y niveles en los que puede ser dividido para su estudio y operacionalización. Sobre ello, Elías (2015) menciona que la literatura ha tendido generalmente a clasificar los elementos que componen la cultura escolar en tres niveles distintos, entre ellos: el nivel de los supuestos, el nivel de los valores y el nivel de los artefactos o prácticas.

La presente investigación se ubica en los dos primeros niveles de la cultura escolar, en tanto pretendió entender cuáles fueron los elementos que estructuran las disposiciones de las

escuelas ante la LIE, y de los cuales, muchos ellos podían estar presentes en el plano de los supuestos y valores que comparten (o no) los directivos de los establecimientos.

Ahora bien, hay que entender que la inclusión de todos los niveles de análisis de la cultura escolar es sumamente relevante para la investigación del fenómeno investigado en este estudio. Si bien, las condiciones de investigación no permitieron adentrarse en mayor profundidad a los establecimientos, y limitaron el estudio a los dos primeros niveles (supuestos y valores) se considera que el tercer nivel, de los artefactos y las prácticas, es clave para entender el fenómeno del cambio de mejor manera y debería ser considerado en futuras investigaciones. Elías (2015) menciona que de los tres niveles el correspondiente a las prácticas y artefactos es el que permite hacer un análisis más completo del concepto de cultura escolar, en tanto puede dar cuenta en su observación de rasgos de los otros dos niveles, lo cual podría ser clave para futuras investigaciones que busquen entender el sentido de las reacciones prácticas de las escuelas ante las reformas políticas.

4.3.3. Variedad de conceptos asociados a la cultura escolar

El término cultura escolar es complejo no sólo porque existen numerosas definiciones de lo que significa, sino que también porque a él se han asociado una variedad de otros términos que involucran cuestiones similares. Ejemplos de ello son las conceptualizaciones de: cultura *de* la escuela, cultura *en* la escuela, cultura organizacional, ethos, clima y gramática escolar, todos ellos términos que comúnmente han sido usados como sinónimos de cultura escolar. Si bien, no vale la pena revisar todos estos conceptos a cabalidad, hay algunos de ellos que aportan con elementos que son interesantes de revisar para el fenómeno aquí estudiado y por ello vale la pena hacer una breve mención.

El concepto de gramática escolar, que puede ser entendido como una manera de observar la organización escolar comparándola con las reglas y normas de la gramática (Elías, 2015), entrega una aproximación sobre las limitaciones del cambio educativo que el resto no enfatiza demasiado. La gramática escolar menciona así, lo resistente que pueden ser las organizaciones escolares ante los intentos de introducir cualquier tipo de innovación que modifique sustancialmente las bases del establecimiento.

Esto es de suma relevancia para este estudio, ya que permite ver a los colegios como actores activos que van construyendo históricamente “una manera de hacer las cosas” que se instala

como un saber compartido y una norma dentro de la institución, lo cual la vuelve resistente a los cambios. Además, motiva reflexiones interesantes sobre la implementación del nuevo SAE: muy probablemente las resistencias iniciales de las familias al nuevo mecanismo de admisión tengan que ver con que este nuevo sistema modifica sustancialmente la etapa de ingreso de sus hijos que históricamente se había hecho de una determinada manera. En otras palabras, la forma en que se había desarrollado el sistema de admisión antiguamente no sólo era la que “siempre se ha utilizado”, sino que se había transformado en “la manera en que debía hacerse”, lo cual, si se mira desde la perspectiva de la gramática escolar, puede ser entendido como algo que fue instalado como una regla para los establecimientos educacionales chilenos, y que ahora recibe resistencias debido a las intenciones de modificación.

Por otro lado, el ethos, un concepto que puede ser entendido como el sistema de normas, valores, ritos, e historias compartidas entre los actores escolares que impregna todas las interacciones dentro de las escuelas (Baeza, 2008, en Villalta 2014) introduce la gran importancia que dentro de una organización escolar tiene contar con valores compartidos que conforman la identidad institucional del establecimiento (Villalta, 2014). Así, el ethos, a diferencia de la cultura escolar, sugiere poner mayor atención en los elementos identitarios que puede expresar una organización educativa, y que podrían ser puestos en jaque por la introducción de una nueva normativa.

Por último, la cultura organizacional, un concepto que centra su discusión en la escuela como una organización que se relaciona de diferentes modos con una cultura propia, exige poner atención en aquellos aspectos organizacionales que pueden verse amenazados debido a la introducción de la LIE, y que son vistos por las escuelas como fundamentales. Es decir, poner especial énfasis en aquellos aspectos organizacionales que se han vuelto parte de la cultura fundamental de la escuela, y que son condición necesaria para su buen funcionamiento.

5. Metodología

5.1. Enfoque

Debido a las condiciones contextuales presentes en Chile en el último tiempo, el diseño inicial de esta investigación no pudo realizarse de la forma en que la que estaba planeada en un principio. El estallido social chileno iniciado en octubre del 2019 junto a la pandemia mundial de inicios del 2020, no permitieron realizar el trabajo de campo propuesto en el diseño inicial, el cual consistía en dos estudios de caso de liceos de dos regiones distintas del país que debían cumplir con ciertas características clave. Los principales aspectos de interés eran el alto rendimiento, el alto prestigio y la alta selectividad de los establecimientos, y con ello se intentaba comprender cuáles eran las prácticas de adaptación y/o resistencia producidas (o no) por ellos en respuesta a la implementación de la LIE. Debido a esto, la presente investigación tuvo que ser adaptada a las condiciones en las cuales se encontraba su producción, y se optó por realizar un estudio de tipo exploratorio en base a un análisis propio de material empírico producido por el equipo Fondecyt del cual este trabajo es parte.

Se decidió realizar un estudio exploratorio debido a su capacidad de identificar las dimensiones y variables que pueden estar siendo puestas en juego en un fenómeno que no ha sido suficientemente explorado hasta la fecha (Gáinza, en Canales, 2006), y así preparar el campo para futuras investigaciones. En este caso, se buscó dotar de mayor complejidad y contenido al problema planteado previo a la reformulación del diseño, el cual trataba sobre los posibles cambios en las prácticas educativas de los establecimientos en respuesta a la LIE. Aquel problema tenía como supuestos centrales que las actitudes de los establecimientos de alto prestigio ante la LIE y el SAE serían predominantemente negativas y que ello tendría como consecuencia que las escuelas comenzarían a generar prácticas de resistencia ante la nueva reforma. Así, se decidió por explorar aquellas ideas que estaban presentadas como supuestos en el diseño inicial, pero ahora abriendo el campo a la gran variedad establecimientos que pueden encontrarse en el mercado educacional chileno. De esta forma, se contaría con un estudio que serviría como un sólido punto de partida para futuras investigaciones que intenten indagar en el tipo de prácticas generadas por los colegios en respuesta a normativas como la LIE.

Por otro lado, se decidió mantener la aproximación cualitativa del estudio como enfoque principal, y apoyarse de material cuantitativo para ayudar a comprender de mejor manera la información producida. La importancia del carácter cualitativo de este estudio es que facilito la generación de conocimiento sobre el sentido y significado que otorgan los actores educativos a los textos políticos involucrados (Canales, 2006). En palabras de Stake (1999) este tipo de técnicas ayudan a entender cuáles son consideradas por los actores “las formas habituales de hacer las cosas” (p. 51), y en ese sentido conocer cuáles pueden ser las amenazas percibidas por ellos ante una eventual modificación de las mismas. En este caso, la disposición de los establecimientos chilenos ante la eliminación de sus estrategias fundamentales de posicionamiento: la selección y el copago.

5.2. Definición de casos

La investigación constó de varios análisis de entrevistas realizadas a 22 directivos de diferentes colegios de Chile⁴. La muestra fue obtenida del trabajo de campo realizado por el equipo Fondecyt entre los años 2017 y 2020, el cual fue construido a partir de 5 casos zona representativos de distintas realidades socioeducativas del país en los que la aplicación del SAE estaba en proceso. Estos fueron: Caso Zona Punta Arenas (primera ciudad en que se implementa la LIE), Caso Zona Osorno (base tradicional de ciudad intermedia), Caso Zona Concepción (caso metropolitano de capital regional), Caso Zona San Vicente (base tradicional de agro-urbe) y Caso Zona Coquimbo-La Serena (caso metropolitano de capital regional).

Para la selección de los directivos a entrevistar dentro de cada caso zona, el equipo Fondecyt se basó en una serie de datos estadísticos disponibles, en conjunto con la definición de criterios cualitativos estratégicos mediante los cuales se estructuraron diferentes cuadros tipológicos de entrevista por caso zona⁵. Entre los criterios de caracterización de las entrevistas según establecimiento estuvo: el nivel de copago en PS (bajo, medio y alto), el

⁴ Ver anexo sobre “caracterización muestra de análisis”.

⁵ Ver anexo sobre “caracterización muestra original equipo Fondecyt”.

nivel de demanda (baja, media y alta), el tipo de dependencia y el paso a gratuidad PS (debido a la LIE).

Para la muestra de análisis de este estudio fueron tomadas en cuenta todas las entrevistas a directivos puestas a disposición por el equipo Fondecyt (22) de esa muestra original. La decisión de analizar todo el material disponible fue tomada para poder explorar de forma más acabada los diferentes tipos de disposiciones que podían presentar los colegios ante la LIE de acuerdo con la realidad específica de cada uno, y así no restringirlo a un solo tipo en específico.

Para resguardar el anonimato de los establecimientos involucrados fue asignado un código a cada establecimiento en base a su tipo de dependencia y su posición en el mercado (según el índice de posición elaborado en este trabajo). En estos códigos la “C” refiere al genérico “colegios”, la “A” a colegios públicos, la “B” a colegios privados y el número final a la posición que cada establecimiento ocupa respecto a su mercado local (de 1 a 10 en públicos y de 1 a 12 en privados, donde un mayor número representa mejor posición en el mercado). Por ejemplo, “CB5” significa: Colegio Privado que ocupa la posición 5 (de 12) en el índice de posición de mercado. A continuación se presenta una tabla con una breve descripción de cada establecimiento de acuerdo al código asignado:

Establecimiento	Caso Zona	Descripción
CA1	Coquimbo	-Escuela pública de baja demanda ⁶
CA2	Coquimbo	-Escuela pública de baja demanda

⁶ Para clasificar el nivel de demanda se utilizaron los parámetros establecidos por el proyecto Fondecyt Regular N° 1171481 (del cual esta investigación es parte), los cuales fueron definidos a partir de un indicador que mide la tasa de postulaciones por sobre los vacantes totales del establecimiento (en relación a las 3 primeras preferencias). Estos fueron: baja demanda o subdemanda (tasa menor a 1 postulante por vacante); demanda moderada (tasa mayor o igual 1 y menor a 2 postulantes por vacante); y alta demanda o sobredemanda (tasa mayor a 2 postulantes por vacante).

CA3	Concepción	-Escuela pública de baja demanda
CA4	Osorno	-Escuela pública de baja demanda
CA5	San Vicente	-Escuela pública de demanda moderada
CA6	Coquimbo	-Escuela pública de demanda moderada
CA7	Concepción	-Escuela pública de demanda moderada
CA8	Concepción	-Escuela pública de alta demanda
CA9	Osorno	-Escuela pública de alta demanda
CA10	Punta Arenas	-Escuela pública de alta demanda
CB1	Punta Arenas	-Escuela privada, católica, gratuita y de alta demanda
CB2	Concepción	-Escuela privada de alta demanda, “gratuitada” debido a la LIE
CB3	Punta Arenas	-Escuela privada, católica, de copago medio-bajo (\$25.001-\$50.001) y demanda moderada
CB4	Punta Arenas	-Escuela privada, católica, de copago alto (\$50.001-\$100.000) y demanda moderada

CB5	Coquimbo	-Escuela privada, católica y de alta demanda, “gratuitada” debido a la LIE
CB6	San Vicente	-Escuela privada gratuita y de alta demanda
CB7	Coquimbo	-Escuela privada de copago bajo (\$10.001-\$25.000) y demanda moderada
CB8	Osorno	-Escuela privada, gratuita, católica y de alta demanda
CB9	Concepción	-Escuela privada, católica, de copago alto (\$50.001-\$100.000) y alta demanda
CB10	Osorno	-Escuela privada, católica, de copago medio-bajo (\$25.001-\$50.000) y alta demanda
CB11	Osorno	-Escuela privada de copago medio-bajo (\$25.001-\$50.000) y alta demanda
CB12	San Vicente	-Escuela privada, católica, de copago alto (\$50.001-\$100.000) y demanda moderada

5.3. Análisis de información

En base a los objetivos propuestos en esta investigación, los métodos de análisis utilizados fueron dos: el análisis de contenido por tema y el análisis estructural de discurso. En cuanto al primero, fue utilizado como punto de partida para indagar sobre los principales temas tratados por los directivos en las entrevistas de cada establecimiento. En el caso del segundo,

se utilizó como estrategia analítica general, permitiendo así poner en relación los principales temas encontrados e interpretarlos en forma de elementos estructurantes de disposiciones.

El análisis de contenido temático es una técnica que permite sistematizar los mensajes comunicativos obtenidos del contenido de un texto, con el objetivo de generar conocimiento sobre las condiciones de producción de aquellos, es decir, sus emisores y contextos, así como también sus posibles efectos (Andréu, 2002). La importancia de este tipo de técnica es que permite sistematizar los temas tratados en una entrevista y ponerlos en conexión con el fenómeno investigado.

Por su parte, la utilidad del análisis estructural de discurso recae en que es una estrategia que tiene como propósito: “describir y construir las unidades elementales que organizan tales significados para comprender, en una segunda fase, sus relaciones y dinámica en una situación de interacción comunicativa” (Martinic, 1992). En otras palabras, permitió -en base a los temas producidos con anterioridad- identificar los elementos esenciales que estructuran los discursos de los directivos, para luego interpretar las principales relaciones que pueden (o no) existir entre ellos y el fenómeno estudiado.

De esta forma, fueron realizadas codificaciones en cada uno de los discursos presentes en las entrevistas analizadas, las cuales fueron definidas a partir de las dimensiones (temas) de interés identificadas previamente de forma inductiva. Esto tuvo por objetivo definir sistemáticamente criterios comunes que facilitasen la comparación entre los resultados de las diferentes entrevistas. Vale decir que a pesar de que los códigos quedaron definidos por las dimensiones de análisis previamente establecidas por el análisis temático, la codificación estuvo en todo momento abierta a la eventual producción de nuevos elementos interpretativos que fueran apareciendo durante el proceso de análisis.

La utilidad de este proceso de codificación estuvo en que permitió vincular la información disponible en las entrevistas con los objetivos de investigación y los hallazgos de la literatura anteriormente revisada, facilitando la identificación de los principales temas estructurantes de los discursos y la posterior triangulación de los resultados.

Ahora bien, cabe mencionar que esta estrategia de análisis fue aplicada a 19 de las 22 entrevistas disponibles, y en los tres casos restantes se utilizó los análisis realizados por el

propio equipo Fondecyt. Esta fue una decisión puramente práctica en base al tiempo disponible y la suficiencia de la información entregada por los análisis del proyecto en relación a los objetivos de esta investigación, pero tomada en base a que a esas alturas se había logrado una saturación bastante satisfactoria en el proceso de análisis.

6. Resultados

El presente capítulo de resultados se estructura de la siguiente manera: en primer lugar se exponen los principales temas encontrados inductivamente en los análisis temáticos realizados. En segundo lugar, se identifican aquellos temas que mostraron tener una relación estructurante con los discursos de los directivos y que permitieron configurar al mismo tiempo 3 niveles distintos de “amenaza” respecto a los potenciales efectos negativos de la LIE. En tercer lugar, se expone la importancia del tipo de dependencia de las escuelas como elemento estructurante fundamental de los discursos y se presentan dos esquemas (uno para privados y otro para públicos) que muestran a los colegios ordenadamente de acuerdo su nivel de amenaza percibida y fuerza de la crítica ante la LIE. En cuarto lugar, se presenta y describe un índice de posición de mercado de elaboración propia que permitió ubicar a los diferentes colegios en dos nuevos esquemas según la posición que ocupa cada uno dentro del mercado educacional. En quinto lugar, se exponen los indicadores de sobredemanda por caso zona construidos por el equipo Fondecyt y se interpretan los esquemas anteriores a partir de la información allí producida; poniendo en relación la posición subjetiva (nivel de amenaza LIE), la posición “objetiva” (índice de posición de mercado) y las condiciones de cada mercado local (indicadores SAE por caso zona). En sexto lugar, se presenta un “mapa de disposiciones LIE” que sintetiza la información entregada en los esquemas de posición anteriores y se consolidan las disposiciones en 8 perfiles de escuelas típicas, los cuales son presentados basándose en ejemplos representativos de cada uno. Finaliza el apartado exponiendo las principales ideas y conceptos teóricos que ayudaron interpretar los resultados obtenidos, para finalmente terminar con las conclusiones del estudio.

6.1. Análisis temáticos por escuela

Cómo ya se indicó en los apartados anteriores, fueron analizados temáticamente 22 diferentes discursos de liceos y escuelas de todo el país. En ellos, se realizó una codificación inductiva que fue identificando entrevista por entrevista cuáles fueron los principales temas conversados por los directivos respecto a la LIE. Los principales temas identificados y luego codificados fueron:

- **Prestigio:** valoraciones y percepción del colegio, posición en el mercado, niveles de demanda, relación con otros colegios, movimiento de matrícula.
- **Matrícula:** cantidad de alumnos, cantidad de vacantes, llenado de cupos, campañas de difusión, admisión fuera de proceso.
- **Identidad:** composición social, tipo de familias y tipo de alumnos, descripción de la comunidad, rasgos distintivos.
- **Proyecto educativo:** áreas de interés, preocupaciones, objetivos y prácticas principales; reglamentos y exigencias.
- **Vocación Pública - *En establecimientos públicos-*:** nivel de cierre de comunidad, compromiso e identificación con valores de la educación pública.
- **Perfil Social - *En establecimientos privados-*:** nivel de cierre de comunidad, cantidad de becas, interés por apertura, presencia e importancia SEP y PIE.
- **Sistema de admisión previo:** uso de selección, criterios de selección, prioridades de admisión.
- **Valoración LIE/SAE:** preocupaciones, actitudes, juicios y opiniones generales sobre la Ley de Inclusión Escolar y el nuevo Sistema de Admisión.
- **Consecuencias LIE/SAE:** efectos percibidos, críticas o beneficios específicos y problemas provocados por la LIE y/o el SAE.

Estos fueron los 9 temas principales identificados en todas las entrevistas, que fueron fundamentales para acercarse a entender el fenómeno aquí investigado. Si bien hubo muchos otros temas conversados en las entrevistas, estos son los que fueron comunes a todas ellas y

los cuales tenían mayor valor interpretativo de acuerdo con el problema y los objetivos de esta investigación.

6.2. Elementos estructurantes de disposiciones LIE

6.2.1. Identidad, proyecto educativo y nivel de cierre de comunidad como elementos estructurantes del discurso

Una vez identificados los principales temas tratados por los directivos en sus entrevistas, estos fueron posteriormente interpretados en función de su relación con el nivel de amenaza y crítica que presentó cada colegio en respuesta a la implementación de la LIE, el cual fue distinto en cada escuela analizada. Tal como indica el análisis estructural de discurso los diferentes códigos construidos fueron analizados de acuerdo con el tipo de relación comunicativa que existía entre cada uno de ellos (Martinic, 1992), así, se pudo identificar el nivel de relevancia interpretativa de cada uno de ellos para el fenómeno aquí abordado. De esta forma, se observó que los dos primeros elementos de los códigos que resaltaron por su relación con los niveles de crítica y amenaza de los colegios fueron el nivel de especificidad de su proyecto educativo y el nivel de cierre de su comunidad escolar. Ambos, bases importantes para la definición de la identidad cultural de cada establecimiento.

Respecto a los proyectos educativos, se pudo observar en las entrevistas dos fenómenos distintos. Por un lado, se identificó la presencia de escuelas que contaban con elementos identitarios fuertes vinculados a su proyecto, como por ejemplo, el cristianismo, la integralidad educativa, el orden de los estudiantes, la excelencia académica y el compromiso de los padres, entre otros, que eran además significados por los directivos como elementos de vital importancia para el buen funcionamiento del establecimiento, y frente a los cuales la LIE representaba una gran amenaza. Mientras que, por otro lado, pudo observarse que dentro de algunos establecimientos el proyecto educativo apareció más bien en una forma de objetivos generales de educación (no tan específicamente definidos como los anteriores), como por ejemplo, el buen rendimiento, la buena convivencia y la seguridad; los cuales prácticamente no eran percibidos por los directivos como amenazados por la nueva ley. Es decir, pudo observarse una primera relación directa entre el nivel de especificidad de los proyectos educativos de las escuelas y su disposición respecto a la implementación de la LIE.

Respecto al nivel de cierre de la comunidad escolar, se pudo observar un fenómeno parecido al del proyecto educativo. Por lo general las escuelas que evidenciaban una comunidad educativa más cerrada, esto es, con mayores requisitos de admisión y con características distintivas más específicas, tendieron a mantener una disposición más crítica ante la LIE, y en especial ante un nuevo SAE que amenazaba con alterar aquellas características. Ahora bien, se observó también la presencia de escuelas que mantenían una comunidad educativa bastante más abierta y sin restricciones de entrada, que no presentaban mayores críticas ante la ley y no percibían grandes amenazas para su comunidad.

<i>Mayor especificidad proyecto educativo</i>	<i>Menor especificidad proyecto educativo</i>
<i>“Dentro de nuestro proyecto educativo, están algunos principios educativos que nacen del pensamiento, del Padre José Kentenich; entre los cuales, habla de la necesidad de potenciar las diferencias de hombre y mujer, en su desarrollo, siendo absolutamente, complementarias [...]”.</i>	<i>“Nosotros desde hace muchos años, una de las cosas que más hemos querido fortalecer, es precisamente, el tema de la convivencia”.</i>
<i>Comunidad escolar cerrada y homogénea</i>	<i>Comunidad escolar abierta e inclusiva</i>
<i>“[...] hacíamos un proceso de selección, en base a entrevistas. Se les solicitaba los antecedentes, a los alumnos, a las familias”</i> <i>“Es una cosa muy aclanada, todas las familias se conocen, de alguna u otra manera”.</i>	<i>“[...] nosotros atendemos a una población escolar con alto riesgo social. No solo de riesgo, sino que, de familias que son tremendamente vulnerables, socialmente”.</i> <i>Y, como dije anteriormente, los alumnos que vienen generalmente son de otros sectores [...]”.</i>
<i>Disposición más crítica</i>	<i>Disposición menos crítica</i>
<i>“como es una plataforma computacional, no siempre maneja todas las variables que se quisieran, sobre todo, cuando hay situaciones especiales, de colegios. En nuestro caso, la diferenciación por género, para la primera postulación, fue un desastre [...] Podían postular 60 niños, y en el curso de niñas, íbamos a quedar afectados, en el proyecto, en esa perspectiva”.</i> <i>“se nos forma un desafío, de llamar a esa gente, de tratar de involucrarlos; de evangelizar, no solo al niño, sino que, a la familia completa”.</i>	<i>“el tema de la Ley de Inclusión, creo que nosotros hemos sido tremendamente respetuosos, que es lo que exige la normativa; y cada vez que vienen a solicitar matrícula, mientras nosotros teníamos cupos, siempre accedemos a entregarla, sin adjuntar ningún antecedente, tal como lo dice la normativa”.</i> <i>Para nosotros, el SAE no ha sido un sistema que nos haya, ni favorecido ni perjudicado. Porque no hemos tenido una alta demanda, a través del sistema. Nos hemos mantenido con nuestros alumnos que son promovidos, y lo que ya hemos hablado; que, de acuerdo a las vacantes que</i>

(Directivo CB5)

existían en cada curso, tampoco fueron todas solicitadas, a través del SAE”.

(Directiva CA2)

Estos primeros hallazgos permitieron identificar que estos dos elementos iniciales (proyecto educativo y comunidad) parecen estructurar en un primer nivel los discursos de los directivos en respuesta a la LIE. Ahora bien, hay que recalcar que el ejercicio de profundizar en estos dos primeros temas no tuvo por objetivo encontrar una relación causal con el tipo de disposición que presentaron los diferentes directivos, sino que buscó generar información relevante para comenzar a identificar aquellos aspectos importantes del problema estudiado. Por ejemplo, dio una primera pista sobre la importancia que podía tener la cultura escolar dentro de los establecimientos en tanto era parte fundamental de la configuración de la identidad de cada uno, y de la cual son parte el tipo de proyecto y comunidad educativa.

6.2.2. Tipos de problemas LIE/SAE y nivel de amenaza percibida

Este primer análisis temático permitió dar cuenta además de la gran variedad de disposiciones que podían existir ante la LIE, las cuales no solo tenían que ver con la cantidad de críticas de los directivos ante ella, sino que también con la percepción y actitud sobre la amenaza que presentaban (o no) las escuelas ante la nueva norma. Así, algunas escuelas miraron fuertemente preocupadas los cambios motivados por la LIE y los percibieron como evidentes e inmediatos efectos negativos para su establecimiento, mientras que otras, no resintieron en absoluto consecuencias de ella, o bien, hablaron de los cambios como una posibilidad a futuro, en un tono más bien expectante:

“M1: en segundo básico hay... hay 10 niños que todavía no están leyendo, y la... y la mitad o más de la mitad son nuevos, entonces ahí, claro, ahí las profesoras dicen “chuta”, ahí yo creo que a ellas no les gusta pa nada el SAE [risas]”

E: Les llegaron alumnos nuevos [risas]

M1: Claro, sí

E: Pero no pasa de eso

M1: No pasa de eso”. (Directiva CA9)

“[...] estamos hablando de 5 casos, de un ingreso de 160 alumnos. O sea, no es significativo. Pero si esto sigue así, puede transformarse, en una situación mayor. Entonces ahí, tenemos que, obviamente, preocuparnos”. (Directivo CB5)

“En los rendimientos. En los rendimientos, en el compromiso de los apoderados, en la participación de los apoderados, de las alumnas. Ha habido un impacto, por lo que los

profesores han dado a conocer. Y hoy día, en los cursos que se postularon con SEP, la tasa de repitencia es altísima”. (Directivo CA8)

Además de esto, los discursos analizados mostraron que, así como existieron distintos niveles de amenaza en los colegios, hubo también distintos tipos de críticas asociadas a los diferentes problemas de cada uno, vale decir: críticas y dificultades técnicas o críticas y dificultades ideológicas. Los conflictos de carácter técnico por lo general tenían relación con aquellas dificultades asociadas específicamente al uso, entendimiento y funcionamiento del nuevo SAE, como por ejemplo: lo anticipado del cálculo de las repitencias, la poca información en los listados de postulantes, los problemas de manejo de la plataforma por parte de los padres y su desinformación sobre los tiempos de matrícula, entre otros. Mientras que los problemas ideológicos se vinculaban más con las distintas maneras que tenían los directivos de concebir la educación, que discrepaban de los propósitos de la nueva normativa, por ejemplo: colegios que advertían la presencia de inéditas limitaciones al éxito de su proyecto debido a la apertura de su comunidad, lo cual era expresado como una pérdida de control sobre el valor máximo de libertad de enseñanza; o bien, otros que visualizaban una desestabilización de su proyecto debido a la no consideración de criterios meritocráticos en el nuevo SAE.

<i>Críticas y dificultades ideológicas</i>	<i>Críticas y dificultades técnicas</i>
<p><i>“Pero ahí, está la búsqueda de los equilibrios, hasta dónde yo puedo, respetando las identidades de los establecimientos, sobre todo de los colegios que tienen un proyecto definido, con ciertos parámetros, y que, es aceptado por la gente [...] Entonces si este sistema, empieza a masificar, por ese lado, un ingreso, sin validar o sin prestar el respaldo, a la identificación con el proyecto, podemos tener serias dificultades, a futuro”. (Directivo CB5)</i></p> <p><i>“Otra cosa que yo agregaría al nuevo sistema de postulación es que se valore el sacrificio académico, porque en ningún lado está de que el niño se saque un promedio 7 y quede en un colegio cualquiera, no es lo mismo si el niño pasó con un 4.1 al niño que pasó con un 7 [...] Se está nivelando, pero hacía abajo. Y yo creo es importante, debería estar entre los primeros criterios”. (Directivo CA6)</i></p>	<p><i>“creo que el sistema puede mejorarse más que nada en el sentido de que nos asegure, directamente, de que la gente que se inscribe en el establecimiento, o que la lista inicial ¿cierto?”. (Directivo escuela CA4)</i></p> <p><i>“R: Por ejemplo, este año, nosotros la estimamos [la repitencia], entre 2 y 3, dependiendo del nivel. Nos equivocamos en 7° básico, repitieron 4 y 5. E: Claro. Pero el sistema, te obliga a informar lo otro. R: Claro. Entonces eso provocó, que en 7° tengo 40 niños. E: ¿Y qué hiciste con los otros cupos? R: Los tuve que recibir, por eso tengo 40. E: Tuviste que recibir a los niños, que asignó el sistema. R: Sí”. (Directivo CB7)</i></p>

6.2.3. Tres niveles de amenaza

A partir de estas distinciones iniciales sobre la disposición de los directivos ante la LIE fue posible hacer un primer ejercicio de síntesis de las características típicas de cada establecimiento según su nivel de amenaza, esto es: bajo, medio y alto. Esta síntesis sirvió como primer ejercicio sistemático de caracterización de las disposiciones de los primeros colegios analizados⁷ según puntos de interés, objetivos educacionales, preocupaciones centrales, y tipo de problemas percibidos por las escuelas, lo cual fue muy útil para anticipar los análisis de perfiles típicos que se expondrán en los capítulos siguientes.

A continuación, se muestra un resumen de los niveles de amenaza y las características generalmente asociadas a los colegios dentro de cada uno.

1) Baja amenaza

Son establecimientos que presentan en general proyectos educativos menos específicos con preocupaciones y objetivos que se centran en cuestiones de orden “primario”, como por ejemplo: la cantidad de estudiantes, los problemas de convivencia, la seguridad del barrio, la despreocupación de los padres y los problemas de disciplina de sus estudiantes. La necesidad inmediata de cumplir con estos objetivos “primarios” parecen dificultarles el planteamiento y obtención de otro tipo de objetivos más complejos como la especificación de su proyecto.

En general, presentan una fuerte y constante preocupación por la competencia de los otros colegios del mercado local (principalmente desde públicos a PS) porque representan para ellos una posible pérdida de sus estudiantes. Y al mismo tiempo tienen la necesidad de realizar constantes campañas de difusión para captar nuevos estudiantes porque no tienen suficiente matrícula y no son conocidos en toda la zona.

⁷ A medida que fue avanzando el análisis fue posible identificar una mayor variedad escuelas asociadas a cada nivel de amenaza que no necesariamente cuentan con las características aquí presentadas. Por ejemplo, vemos la presencia de escuelas de una alta posición en el mercado que mantienen un nivel bajo de amenaza. Allí las escuelas cuentan con objetivos más parecidos a los del nivel de alta amenaza, pero no comparten sus críticas ante la LIE y el SAE. Esto queda mejor explicado con los capítulos siguientes que distinguen entre las disposiciones de colegios públicos y privados, y se consolida con los perfiles de disposición finales.

En este nivel, el SAE en específico provoca críticas principalmente técnicas sobre la forma y funcionamiento del proceso mismo del sistema, mientras que la LIE es criticada en ocasiones por su “aporte” al desprestigio público⁸. La mayor crítica que hacen se relaciona con la falta de información y capacitaciones sobre el sistema y la incertidumbre que genera el no conocer con certeza cuantos estudiantes ingresarán al establecimiento. Así, la preocupación SAE central es la cantidad de estudiantes que ingresaran en el nuevo proceso. Ahora bien, en cuanto a consecuencias directas, el SAE no afecta mayormente su funcionamiento y el cambio es percibido con menor fuerza.

En resumen, características típicas de los colegios con un nivel de amenaza bajo son: proyecto educativo menos específico, comunidad escolar más abierta y diversa, bajo nivel de demanda, ubicación periférica, importancia de las campañas de difusión, preocupación por la cantidad de matrícula y la competencia, defensa e identificación con valores públicos de inclusión, no discriminación, no selección y no cobro.

2) Amenaza media

En este nivel hay distinciones según tipo de dependencia. En el caso de los públicos son colegios que a pesar de observar desde una posición más “segura” el desprestigio de su sector, esto es, sin preocupaciones directas, lo reconocen fuertemente y perciben un nivel medio de amenaza ante la predominante competencia privada. En ocasiones declaran buscar parecerse a estos últimos en exigencia y reglamentos, ya que consideran que son elementos bien valorados en el mercado. En el caso de los privados, se perciben en una buena posición en el mercado y sin problemas mayores en cuanto a cantidad de matrícula, pero medianamente afectados por la apertura de su comunidad escolar, comúnmente cerrada y de valores tradicionales.

La mayoría tiene un prestigio medianamente consolidado y una demanda relativamente estable. Aun así, algunos de ellos mantienen campañas de difusión para captar matrícula.

En general, los discursos dentro de este nivel no evidencian proyectos educativos tan específicos. No obstante, presentan objetivos que podrían considerarse más complejos que

⁸ Se profundiza en este punto en la sección siguiente sobre el tipo de dependencia como elemento estructurante.

los del nivel bajo, como por ejemplo, una preocupación no solo por la cantidad de estudiantes, sino también el tipo de familia que ingresa al establecimiento, al igual que ciertos énfasis en actividades extraprogramáticas (deportivas y artísticas).

Varían en el nivel de cierre y definición de su comunidad escolar, por ejemplo: en algunos lo que más destaca de su identidad es su sentido de inclusión y no discriminación; en otros asocian su identidad a la de una clase media profesional más cerrada; y hay quienes presentan un cierto equilibrio entre ambos.

Varían en el tipo e intensidad de las críticas que tienen frente al SAE. En cuanto a lo común, los públicos observan que la LIE ha beneficiado a los colegios PS al volverlos gratuitos, ya que eso ha significado una fuga de matrícula desde su sector al privado, con la importante salvedad de que a ellos no les ha afectado. En el caso de los privados, las críticas se centran en la apertura de sus barreras de ingreso que amenazan las características de su comunidad educativa. En general, proyectan un posible abandono progresivo de los colegios más desaventajados y específicamente del sector público.

En cuanto a consecuencias directas perciben efectos diferenciados del SAE: algunos no observan cambios en su composición, otros sí, pero en general ninguno se percibe muy afectado, y todos dicen no considerarlo un tema demasiado problemático. Se observa una mayor preocupación en los privados.

Características típicas de este perfil son: nivel intermedio de especificidad del proyecto educativo, nivel de cierre y definición de la comunidad variado, nivel de demanda intermedia, mayor cantidad de exigencias de admisión, ubicación variada, público diverso, mediana importancia de las campañas de difusión, preocupaciones medias por la cantidad y el tipo de matrícula, gran importancia de la responsabilidad y comunicación de los apoderados.

3) Alta amenaza

Establecimientos con preocupaciones educativas que pueden considerarse de “primer orden” ya resueltas, teniendo ciertos factores que contribuyen a ello: historia de selectividad, prácticas de autoselección, socialización interna. Asimismo, dan cuenta en el discurso de

proyectos educativos más específicos: énfasis en la conformación de comunidad, el buen comportamiento, la disciplina, el deporte, el arte, el compromiso y los buenos resultados.

Ponen mucho énfasis en su proyecto, siendo este reconocidamente como el que les da su identidad y prestigio: se diferencian del resto de los colegios de su perfil principalmente por elementos socioculturales. Podría interpretarse que son capaces de esta complejización debido a que tienen los objetivos “primarios” ya cumplidos.

Construyen una historia de prestigio y selectividad que genera presiones en la elección de los padres. Hay familias que no postulan a ellos por miedo a no “encajar” en la comunidad: se autoseleccionan.

En el caso de los públicos son establecimientos que no mencionan verse afectados por el desprestigio público, pero lo reconocen. Su principal competencia se ubica en los establecimientos privados. Asimismo, no requieren de campañas de difusión: tienen matrícula de sobra y son conocidos en prácticamente toda la zona.

La LIE amenaza principalmente la estabilidad de su comunidad, la cual se sustenta en un tipo de estudiante específico; la base de su proyecto educativo. Del mismo modo su preocupación SAE central es la “calidad” de los estudiantes que ingresan en el nuevo proceso. Esto porque ya tienen asegurada la demanda y la matrícula.

Los cambios directos a consecuencia del SAE son percibidos con mayor fuerza: como no cambia la cantidad de matrícula, pero si tienen un perfil de estudiante bien definido, perciben cambios más fuertes y en algunos casos inmediatos en los estudiantes que llegan, lo cual afecta su proyecto educativo.

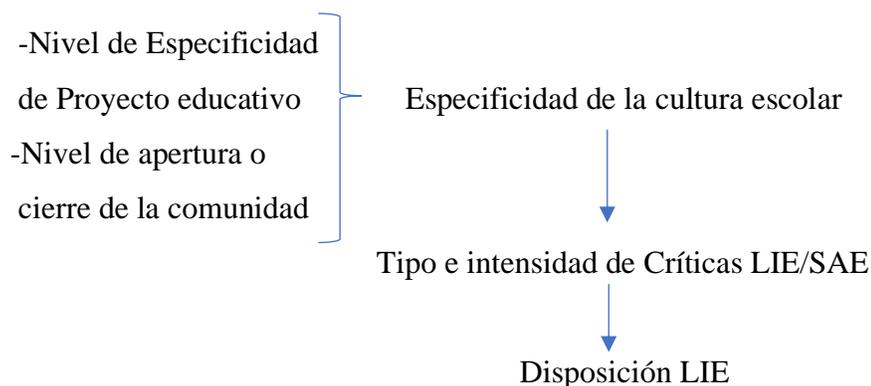
En resumen, sus características generales son: alto prestigio, proyectos educativos más específicos amenazados por la LIE, fuerte énfasis en el rendimiento académico; altas exigencias y reglamentaciones; presencia de una comunidad cerrada, fuertemente comprometida y comunicada; composición social selectiva y familiar; una identidad “de ciudad” más que de un sector específico.

6.2.4. Esquema elementos estructurantes primarios

En resumen, fue posible identificar cuatro componentes centrales en las disposiciones LIE/SAE de las escuelas analizadas: especificidad del proyecto educativo, nivel de apertura o cierre de la comunidad escolar, nivel de amenaza y tipo de dificultades/críticas. En base a esto, se propone que entender las diferencias en la cultura e identidad escolar de un establecimiento permiten comprender también las distintas disposiciones que pueden adoptar las escuelas frente a la LIE y el SAE. En otras palabras, se ha podido observar que la presencia de proyectos educativos más específicos y comunidades escolares más cerradas pueden ser indicadores de culturas e identidades escolares más fuertes, y con ello, de escuelas con disposiciones negativas respecto a la introducción de nuevos cambios. Y al contrario proyectos menos específicos y comunidades más abiertas, que por lo general han mostrado ser menos críticos ante la LIE y el SAE, probablemente por la presencia de culturas escolares menos definidas, y por ello, más abiertas a nuevas regulaciones.

A modo de resumen se presenta el siguiente esquema para ilustrar la relación entre estos primeros elementos estructurantes:

Esquema 1. Primeros elementos estructurantes de disposiciones LIE



En el esquema el símbolo “}” indica los componentes de la variable vinculada, mientras que las flechas indican relación directa entre variables. Así, se muestra que la especificidad de la cultura escolar, compuesta por la especificidad del proyecto y nivel de cierre de la comunidad, tiene un efecto en la intensidad y el tipo de críticas ante la LIE y el SAE, lo cual se relaciona con un tipo específico de disposición LIE.

6.3. Lo privado y lo público como elementos estructurantes fundamentales

Ya vimos que elementos internos de las escuelas como su proyecto y comunidad mostraron tener una relación importante con el tipo de disposición LIE. Ahora bien, algo que comenzó a ser muy notorio a lo largo del análisis inductivo fue la gran importancia que tuvo el tipo de dependencia como orientador central del discurso de los directivos ante la LIE. Algo que se pudo observar en todas las entrevistas es que, por lo general, los colegios tenían ciertos niveles claros de identificación con el tipo de dependencia al cual pertenecían, y ese nivel de identificación generaba diferencias importantes en el tipo de disposición que mantenían los directivos ante la LIE y el SAE. Así en los dos siguientes apartados se exponen los principales elementos que estructuran los discursos de los establecimientos públicos y privados señalando sus diferencias y similitudes.

6.3.1. Públicos

En primer lugar, sobre los establecimientos de dependencia pública, se pudo observar en la gran mayoría de ellos una fuerte identificación con la tradición y valores asociados comúnmente a la educación pública, como por ejemplo la importancia de la inclusión y la no discriminación:

“una de las cosas que les pedimos a nuestras colegas, a nuestras profesoras, es que, ellas vayan siempre colocando mucho énfasis en eso; de que somos una escuela pública, y estamos dispuestos a recibir a todos los alumnos que requieran una matrícula, si la hay”. (Directiva CA2)

“[...] no puede ser un tema de que la vulnerabilidad, no puede ser un tema del tipo de los apoderados, no puede ser tema eso, nosotros estamos conscientes de que somos un colegio público, que estamos abiertos, y que eso ya... nosotros lo entendemos”. (Directivo CA8)

“nosotros siempre hemos aceptado a todos los alumnos, o sea, no tenemos discriminación ni modo de selección ni prueba de selección, nada”. (Directivo CA6)

De la misma forma, la gran mayoría de los colegios de este tipo de dependencia identificó claramente que la educación pública está sufriendo hace ya muchos años un fuerte desprestigio en el país, y que las distintas leyes que han sido implementadas en materia de educación -entre ellas la LIE- no han hecho más que contribuir a este deterioro. En la misma línea, comentan que a la par de este desprestigio, la educación privada se ha visto sumamente beneficiada por una serie de normativas en materia educacional, dentro de las cuales incluyen

la LIE, específicamente en lo referido a la eliminación del copago y la selección. Así, los directivos de escuelas públicas independiente del nivel de amenaza que percibían en su establecimiento compartieron y resintieron la idea de que esta ley provocará una pérdida importante del alumnado del sector público, el cual migrará a los colegios privados ahora más accesibles para ellos. Todo esto asociado al gran prestigio y estatus que han logrado construir los colegios PS a través de los años.

“mi visión personal pesimista inicial ¿ya? obedece a las situaciones que se han ido generando a través de los años ¿ya? ¿por qué? porque en una primera etapa, cuando se crea en el año 81’ la oportunidad de los establecimientos particulares subvencionados [...] Se preocupa de la creación de nuevos establecimientos educacionales asociados a una educ... a una administración privada, y no se preocupa de los colegios que tiene y si es necesario crear otros establecimientos [...]”. (Directivo CA7)

“antiguamente no teníamos los recursos, no teníamos esta ley de la inclusión, y seguimos con el mismo discurso, que la educación municipal es mala. Nosotros, no... nosotros como sociedad nos hemos, hemos... nos hemos estigmatizado”. (Directivo CA3)

“Me quedaron muchos cupos. Nosotros, como servicio público, perdimos mucho. Porque los colegios particulares, las fundaciones dieron la oportunidad a los niños, que se fueran, y los niños, aprovecharon de irse todos”. (Directivo CA1)

Bajo este contexto, se pudo observar que al igual que el tipo de dependencia, un elemento que pareció tener una fuerte relación con el tipo de disposición de los directivos fue el nivel de prestigio auto percibido por ellos sobre su escuela. Es decir, en cuanto a establecimientos públicos se pudo ver que en general -salvo algunas excepciones- mientras mejor ubicados se percibían en el mercado, mayor fue el nivel de crítica y amenaza expresado por los mismos ante la nueva normativa. Probablemente esto esté muy relacionado con el ya mencionado desprestigio de la educación pública y el simultáneo aumento de la demanda del sector privado, en el sentido de que los establecimientos públicos, debido al “estigma” que se les ha ido entregando a través de los años, perciben como algo mucho más problemático la pérdida de una demanda que con mucho esfuerzo han podido conseguir.

<i>Prestigio autopercibido alto</i>	<i>Prestigio autopercibido bajo</i>
<i>“el colegio CA8 está muy bien posicionado, es un colegio que está en la categoría de autónomo, con muy buenos indicadores externos, hemos tenido buenos resultados en el SIMCE. Somos un colegio en la cual tenemos una alta demanda de matrícula [...]”.</i>	<i>“Se ha producido un asunto de esa estigmatización también del... de la escuela, o sea <0:14:39> cuando, incluso cuando yo me vine, a mí casi como que me decían que yo iba... iba a tener que andar como, como armado, digamos, adentro porque...”.</i>

<i>Disposición más crítica</i>	<i>Disposición menos crítica</i>
<p><i>“Claro, porque pensemos que este colegio, vuelvo a insistir, tiene una alta demanda de niños, una alta demanda eh... las alumnas que venían acá tenían un buen capital cultural, por lo tanto ha ido cambiando el apoderado, a partir del año pasado, y este año posiblemente va a ser mucho más, em... donde hoy día la matrícula se hace a ciegas, y evidentemente que va a tener un impacto eso, porque no hay una entrevista, no hay eh...”</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Directivo CA8)</i></p>	<p><i>“la relación expectativa con realidad fue bastante positiva, porque... porque cuando llegaron las primeras, entre comillas prematriculas ¿cierto? o las listas en donde... nosotros calculábamos 60 alumnos de octavo básico, eh... y teníamos 67 prematriculados o que habían elegido la escuela”.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Directivo CA4)</i></p>

6.3.2. Privados

A diferencia de los colegios públicos, solo algunos de los establecimientos privados se refirieron al gran desprestigio de la educación pública, y en cambio, varios de ellos consideraron que la LIE ha tenido efectos negativos para su propio sector. Esto debido fundamentalmente a la eliminación de sus principales barreras de ingreso: el copago y la selección, que fue interpretado por algunos como un “congelamiento” de los recursos disponibles en el establecimiento y por otros como un problema de composición de la comunidad y éxito del proyecto educativo.

<i>“Congelamiento” de recursos</i>	<i>Cambio de composición</i>
<p><i>“me congelaron los ingresos de la subvención, pero sin embargo tengo negociación colectiva firmada, tengo un contrato firmado, y no puedo obviamente bajar la calidad [...] y hoy día estamos ahí, en el punto de equilibrio, y ese punto de equilibrio estamos hoy día es porque... no ha sido gratuito”.</i></p> <p><i>“Ya el próximo año, 2020 tengo pérdida. A no ser que se... que se reajuste el factor de la subvención. Y entonces eso es la complicación que nos ha traído la ley de inclusión para este colegio, que tiene alta demanda, pero también tiene altos, altos gastos [...]”.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Directivo CB9)</i></p>	<p><i>“No a los papás. Eso lo tenemos ya, lo vimos este año que sí a los papás hay que hacerles una inducción y la vamos a hacer el próximo año, cuando lleguen, ingresen”.</i></p> <p><i>“[...] los niños que llegaban antes eran más menos de la misma línea y ellos querían, indagaban todo, entonces por sistema es distinto porque “ya, yo quiero postular al colegio [...] y porque quedé y...””, y aquí estamos”.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Directivo CB10)</i></p>

Así, a modo general, en cuanto a los elementos que estructuran los discursos del sector privado, la disposición que tienen ante la LIE parece tener una relación con el nivel de cierre de su comunidad aún más fuerte que en el caso de algunos públicos, esto es: si tenían o no procesos selectivos fuertes, cuanto es el copago que cobraban (o cobran) y cuál es su nivel de preocupación por incluir a nuevos (y distintos) estudiantes. En este caso, hay que tener en cuenta que la realidad de los privados tiene elementos estructurantes que la vuelven aún más compleja que los públicos, y que tienen que ver con la importancia que para ellos tiene, por un lado, el copago, y por otro, la autoselección. En este sentido hay tres elementos que parecen estructurar los discursos de disposición LIE de los privados, estos son: la importancia del financiamiento compartido, el cierre por autoselección y la autoselección “familiar” o “territorial”.

En la línea de lo anterior, es necesario entender que, debido a la existencia del financiamiento compartido, este tipo de establecimientos parten de una base mucho más cerrada que los públicos. Es decir, debido a los cobros que hacen de matrícula y arancel, los colegios privados pueden asegurarse un primer filtro socioeconómico de las personas que ingresan a su comunidad, y por lo tanto, la vuelven inmediatamente más cerrada. Teniendo esto en consideración, se puede interpretar que el paso (o no) a gratuidad de los establecimientos privados juega un papel clave en cómo se estructuran los discursos de los directivos ante la LIE, en tanto significa quitarles a estos colegios uno de sus más importantes mecanismos de cierre.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que no fue suficiente con saber si un colegio tenía o no copago, y si lo mantuvo intacto luego de aplicada la ley, sino que también, fue necesario conocer qué tan elevado es el valor de ese cobro y cuanto es el porcentaje de matrícula que realmente lo paga completo. Esto porque, también era probable que existieran colegios que, a pesar de tener cobros altos, entregaran al mismo tiempo cantidades considerables de becas, y que el público que pagaba realmente fuera bajo, lo cual podría interpretarse como un menor interés por cerrar la comunidad por medio de ese mecanismo.

6.3.2.1. Importancia financiera y selectiva del copago

En base a los estudios de elección de escuela de las familias, se sabe que el copago es uno de los procesos selectivos fuertes que hay, por lo que es lógico pensar que los privados tiendan

a entregarle bastante importancia a él, ya sea porque es un ingreso necesario para el cumplimiento de su proyecto, o bien, porque significa un filtro directo sobre el tipo de estudiantes que llega. Ahora bien, a partir de las entrevistas analizadas se pudo ver que no todos los establecimientos privados le entregaron la misma importancia al copago, hubo casos en que el porcentaje de personas que realmente pagaba era muy bajo e incluso algunos en donde por este mismo motivo y por la gran cantidad de becas se buscó adelantar el paso a la gratuidad.

“H1: Bueno, ese es un gran tema porque, de promedio, teníamos diferenciado, en básica eran \$25 y en media era \$32, una cosa así (E: claro), pero de promedio, yo saqué la cuenta, dividimos por los 800, setecientos y tantos que teníamos en ese tiempo, o 697 creo (E: ajá), y me daba \$3.200

E: Ese era el pago real que tenía

H1: Sí, por algo...

E: ¿Tenía... porque tenía mucha morosidad?

H1: Mucha morosidad

E: ¿Muchas becas también o era...?

H1: Muchas becas, sí”. (Directivo CB2)

No obstante esto, se pudo observar que aquellos establecimientos que le entregaban más importancia al copago para el cumplimiento de su proyecto educativo tuvieron una tendencia a presentar posturas más críticas ante la LIE. Esta tendencia se puede interpretar de dos formas:

1. Hay colegios PS con financiamiento compartido que creen que el copago entrega una cantidad de recursos económicos que es fundamental para el cumplimiento de ciertos objetivos de su proyecto educativo, y con los cuales no contarán si se pasan a gratuidad. Por ello, reclaman en contra de una ley que según ellos les congela uno de sus pilares fundamentales.
2. Hay otros PS con financiamiento compartido que observan que el copago ayuda a filtrar el tipo de estudiante que llega al establecimiento y asegurarse el perfil que necesitan para cumplir de buena forma su proyecto, por lo que perciben la ley como una amenaza directa a su estabilidad y éxito, y por ello defienden el copago.

Ahora bien, hay que entender que estas dos interpretaciones no son excluyentes y hay establecimientos que presentaron algo de ambas. Por lo mismo, se debe considerar también

la posibilidad de que ciertos colegios PS, que orientaron su discurso hacia la primera interpretación (falta de financiamiento), lo hicieron porque implícitamente reconocen la importancia que tiene el copago para filtrar a los estudiantes que ingresan. En ese caso estarían resaltando críticamente sus problemas de financiamiento como una forma de modular su reclamo por la pérdida de selectividad.

6.3.2.2. Cierre por autoselección.

Se puede observar que en los colegios privados ocurre un fenómeno nuevo que no puede explicarse tan claramente por medio de los elementos estructurantes iniciales: hubo colegios que nunca han tenido procesos de selección (o sólo algunos no muy importantes) y nunca han cobrado copago (o uno muy bajo), esto es: una comunidad más abierta, que tuvieron una disposición más crítica y temerosa sobre el SAE, que incluso algunos que sí presentaban procesos de selección “clásicos” y tenían cobros de copago medio-altos (algunos hasta hoy).

<i>Colegio PS gratuito e inclusivo</i>	<i>Colegio PS pagado y selectivo</i>
<i>“la escuela CBI es un colegio subvencionado, pertecie... perteneciente a la hija de la caridad. Es un colegio eh, nunca el colegio ha hecho un proceso de admisión y siempre ha sido gratuito”.</i>	<i>“[...] O sea, la prueba de selección se mantuvo por años, y en el colegio todavía nosotros tenemos, si no me equivoco desde octavo hacia arriba, todos esos cursos entraron con prueba de selección. Ahí selección 100%. Bien segregado el tema”.</i>
<i>Disposición más crítica</i>	<i>Disposición menos crítica</i>
<i>“Yo creo que hemos retrocedido en el sentido de que cada papá tiene derecho a elegir su colegio, el colegio que quiere, el proyecto que quiere, y el sistema online es muy frío y únicamente le interesa distribuir los alumnos, por lo tanto no le interesa si responde o no responde al proyecto educativo que quiere el papá”.</i> <i>(Directivo CBI)</i>	<i>“Nosotros siempre hemos sido autocríticos, estábamos conscientes de que el colegio municipal estaba en desventaja con nosotros al no tener pruebas de selección, por lo tanto, ya con la ley de inclusión ya más tarde establecida nosotros estamos a favor también. Es bueno considerar eso porque es más justo”.</i> <i>(Directivo CB12)</i>

¿Por qué ocurre esto? Para poder entender este fenómeno se propuso que es interesante considerar dos cuestiones: (1) el nivel de cierre de la comunidad puede estar determinado también por la autoselección de las familias, y (2) la ubicación del establecimiento y el lugar

de procedencia de los alumnos puede ser importante para entender el tipo y el nivel de apertura “real” de la comunidad del colegio.

Para poder explicar estas dos nuevas dimensiones se usó como ejemplo 3 casos: el CB1, un establecimiento inclusivo, sin procesos de selección, variadas becas y gratuito desde siempre, pero que tiene una visión bastante crítica sobre el SAE; y los colegios CB12 y CB10, ambos selectivos y de copago medio-alto, que en cambio presentan una disposición bastante menos preocupada ante la aplicación de la LIE y el SAE⁹. En estos casos la disposición LIE no puede entenderse tan claramente por sus mecanismos explícitos de selectividad previos al SAE, ya que estos no parecen ser buenos indicadores del nivel de cierre de su comunidad. Es por ello que fue necesario incluir las otras dos variables mencionadas anteriormente y sumar también la variable religiosa de los establecimientos.

En el primer caso (CB1), es probable que los elevados temores y críticas del establecimiento tengan relación con que ellos, a pesar de no haber presentado procesos formales de selección previo SAE, han aplicado históricamente otros mecanismos de cierre distintos a la selección o el copago, lo que les ha permitido tener una comunidad bastante más cerrada de lo que parece. Aquí se propone que aquellos mecanismos podrían ser los siguientes: autoselección por exigencias de compromiso (adhesión al proyecto religioso) y autoselección familiar o por ubicación. Es decir, lo que podría estar ocurriendo en este colegio es que presentan una comunidad más cerrada de lo que aparentan a primera vista, debido a que esta se conforma auto selectivamente. En otras palabras, la gente que postula al establecimiento lo hace porque allí: son muy exigentes, tienen un proyecto educativo religioso y asisten o han asistido siempre sus familiares, y la gente que no se identifica con estas características, no postula.

Para los colegios del segundo caso (CB12 y CB10), esto opera de una forma similar. Estos dos establecimientos seguían cobrando copago en el momento de la entrevista, con lo cual, es posible que allí los procesos de selección se hayan visto reforzados por la exclusión económica que se genera a quienes no cuentan con los recursos para pagar el establecimiento, teniendo como resultado una comunidad mucho más resguardada ante posibles cambios de composición, aun después de implementada la LIE. Ahora bien, esto no explica por qué estos

⁹ Para profundizar ver anexo “análisis temáticos de escuela por caso zona”.

colegios que dan más importancia al copago como mecanismo selectivo no presentaron disposiciones más críticas ante la eventual eliminación del mismo. Para entender esta situación se tienen tres posibilidades:

- 1) Una opción es que estos colegios todavía no habían dimensionado las consecuencias que podría tener la eliminación del copago en su establecimiento, debido a que aún no habían tenido ningún problema ni financiero ni de cambio de composición.
- 2) Podría ser que el fuerte perfil social de ambos (gran número de becas y bajo porcentaje de matrícula que paga) los haya hecho tener una disposición más receptiva ante la posibilidad de que llegue otro tipo de estudiantes (ya que siempre lo han hecho), y por ello, menos crítica.
- 3) Es posible que, al igual que en CB1, los procesos de autoselección tengan mucha más importancia en la conformación de su comunidad de los que se cree, y por lo tanto, haga que estos colegios tengan una disposición más tranquila, porque confían en que aun quitando el copago, aquellos mecanismos de cierre se mantendrán.

Bajo la visión de este estudio, la opción que quizás tiene más sentido de acuerdo con las entrevistas y la literatura, podría ser la tercera, ya que los directivos de ambos colegios dicen confiar en que “el sistema se regula sólo” y que las personas de la zona en que se ubican “saben a lo que van” cuando postulan a sus colegios. Lo cual además se condice con los comportamientos de elección de escuela expuestos por los estudios previos (Contreras, Bustos & Sepúlveda 2007; Canales, Bellei & Orellana, 2016; Verger, Bonal & Zancajo, 2016; Orellana, Caviedes, Bellei, Contreras, 2018) que indican cierta tendencia de las familias a autoseleccionarse de los colegios que no corresponden a su perfil/posición. Aquí, lo que podría estar ocurriendo, por lo tanto, es que la selectividad directa de copago se mantiene al mismo tiempo en forma de autoselectividad, es decir, la gente reconoce estos establecimientos como lugares que, aunque dejen de cobrar, presentan una identidad escolar que corresponde con un determinado tipo de familias y no otro, y por lo tanto las postulaciones se “autoregulan”. El caso del colegio CB12 es por supuesto un caso extremo, ya que es un colegio que aún mantenía un copago demasiado alto (\$50.001-\$100.000), lo cual, les permitía generar un filtro mucho más directo en las postulaciones. Del mismo modo,

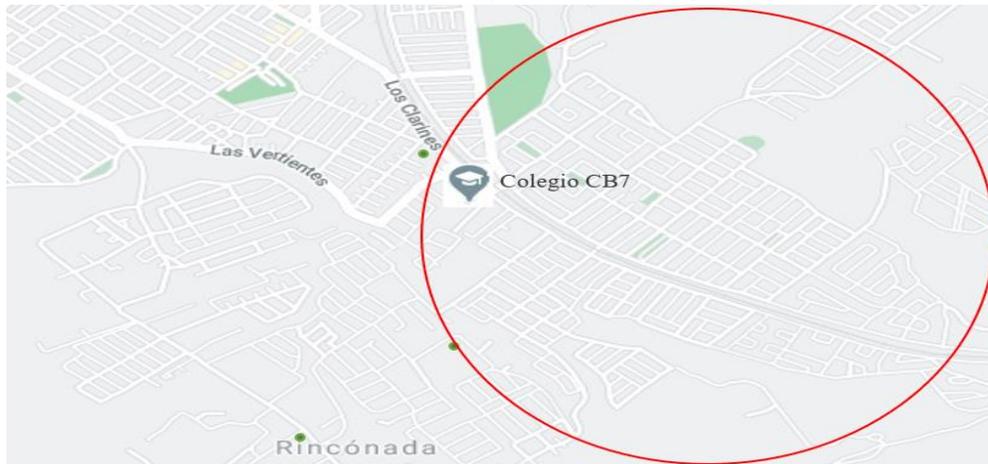
es un colegio que al momento de la entrevista había abierto aún vacantes para prekínder, cosa que también debió darles mayor seguridad, dado que los niveles preescolares han resultado ser percibidos como los más problemáticos en la aplicación del nuevo sistema, debido a la gran cantidad de estudiantes que en general ingresan a ellos.

6.3.2.3. Cierre por autoselección territorial

La reflexión sobre la autoselección y los mecanismos que configuran una comunidad más o menos cerrada motivan otra interpretación interesante y que tiene que ver con la ubicación geográfica de los establecimientos. Podría ser que la autoselección por proyecto y exigencias no sean las únicas variables en juego, sino que también exista una autoselección por el sector en el que está ubicado el establecimiento. Es decir, puede ser que aquellos colegios que no están ubicados en el centro de la ciudad tiendan a no recibir demasiados estudiantes de afuera de su zona, y en cambio, continúen matriculando personas que de alguna manera están vinculadas al establecimiento. Esto podría generar que, en aquellos casos, el cierre o apertura de su comunidad no esté tan determinada por sus mecanismos “básicos” de selección -como las pruebas de admisión o el copago- sino que tengan más que ver con una cuestión territorial. Es decir, aquellos establecimientos podrían estar ubicándose como lugares prestigiosos dentro de una zona específica, y por ello, estar recibiendo gente que cumple más o menos con el mismo perfil, dado que viven en el mismo sector:

<i>Ubicación periférica, público de barrio y familiar</i>
<p><i>“había una necesidad de este sector, que estaba recién naciendo, de tener un colegio cercano. Porque los niños, en ese momento, iban al centro de Coquimbo. Allá estaba concentrado, la mayoría de los colegios”.</i></p> <p><i>“No había un colegio particular subvencionado, cercano a acá. [...] Los sostenedores se arriesgaron, pusieron el colegio y los niños empezaron a llegar solos”.</i></p> <p><i>“yo llevo 24 años, en el colegio, y nosotros les decimos, “los nietos”. Porque tuviste a los papás, a los hijos, y ahora tienes a los hijos de los hijos. Entonces ya tienes a los nietos”.</i></p>
<i>Disposición menos crítica</i>
<p><i>“R: Cuando ocurrió este tema de la Reforma y la Ley de Inclusión, nosotros veníamos arrastrando el tema, no nos afectó en nada.</i></p> <p><i>E: Ya.</i></p> <p><i>R: Para nosotros, no ha sido un gran cambio”.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Directivo CB7)</i></p>

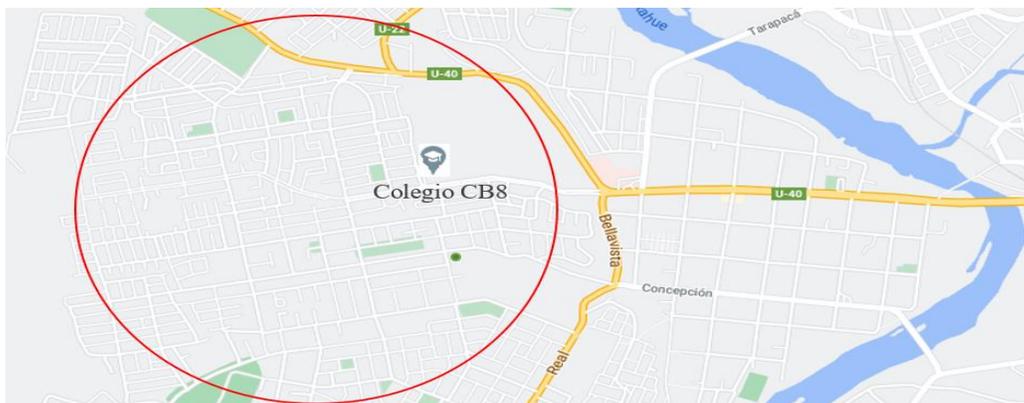
Imagen 1. Ubicación y territorio colegio CB7



Fuente: Elaboración propia, 2020

En la imagen 1 se aprecia que el colegio CB7 de Coquimbo, se ubica en una zona alejada del centro que cuenta con una oferta no tan elevada de establecimientos educacionales (puntos verdes). Incluso, se puede observar que en la zona delimitada por el círculo rojo el CB7 es el único colegio disponible, lo cual además de facilitar la demanda, podría estar delimitando el tipo de público que postula al establecimiento.

Imagen 2. Ubicación y territorio colegio CB8



Fuente: Elaboración propia, 2020

En la imagen 2 se observan elementos que podrían estar facilitando prácticas de autoselección territorial en el establecimiento CB8, y que ayudarían a explicar además la elevada tasa de sobredemanda que presentaron en los procesos SAE (la más alta de todos los colegios analizados). Se observa en la imagen que al lado oeste de la autopista Bellavista de Osorno, sólo se identifican dos establecimientos educacionales, de los cuales uno de ellos (indicado con un punto verde) es un liceo sin enseñanza completa y el otro es el colegio CB8. Los

elevados niveles de demanda de este colegio podrían estar relacionados a su bajo nivel de rechazo ante la LIE; tienen tanta demanda que no es un tema preocupante.

6.3.2.4. Cierre por autoselección familiar

La autoselección territorial puede ser complementada con la idea de autoselección familiar. Este concepto surge de las entrevistas a los colegios privados CB8 y el CB10 de Osorno, establecimientos que mantienen disposiciones con un bajo nivel de amenaza ante la LIE. Si bien esto podría explicarse por una cuestión de autoselección por exigencias de proyecto, los directivos de estos colegios comentan algo bastante interesante:

*“HI: Porque hay mucha demanda. Eran muchos hermanos
E: Pero al punto... al punto que con los puros hermanos podrías llenar los cupos
HI: Sí, se acabó. No te... con los puros hermanos, esta es una comunidad de... son 1.300 cabros, yo los pocos cupos que tengo (Directivo CB8)*

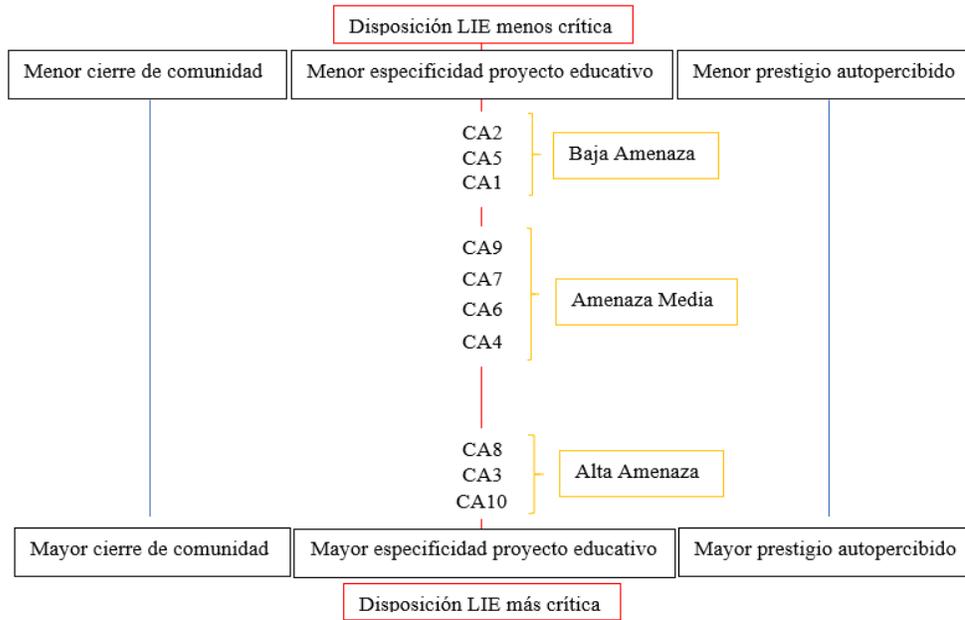
“Por hermanos, sí po, porque ya se... son hermanos. Después vienen alumnos prioritarios, hijos de trabajadores. Yo te digo que los últimos, los que van entre comillas como seleccionados que no son nada, yo te diría que son unos máximo diez, en prebásica” (Directivo CB10).

Esto quiere decir que las personas “externas” al colegio que ingresan al mismo son en realidad muy pocas, y que el tipo de personas que llega coincide con el perfil que ya tienen instalado, dado los vínculos familiares entre ellos. Esto es muy interesante, porque indica que debido a las prioridades que establece el SAE de hermano e hijo de funcionario, hay ciertos colegios que podrían estar perpetuando el cierre de su comunidad, cosa que iría justo en contra de las bases inclusivas que intenta promover la LIE.

6.4. Esquemas de disposición ante la LIE en públicos y privados

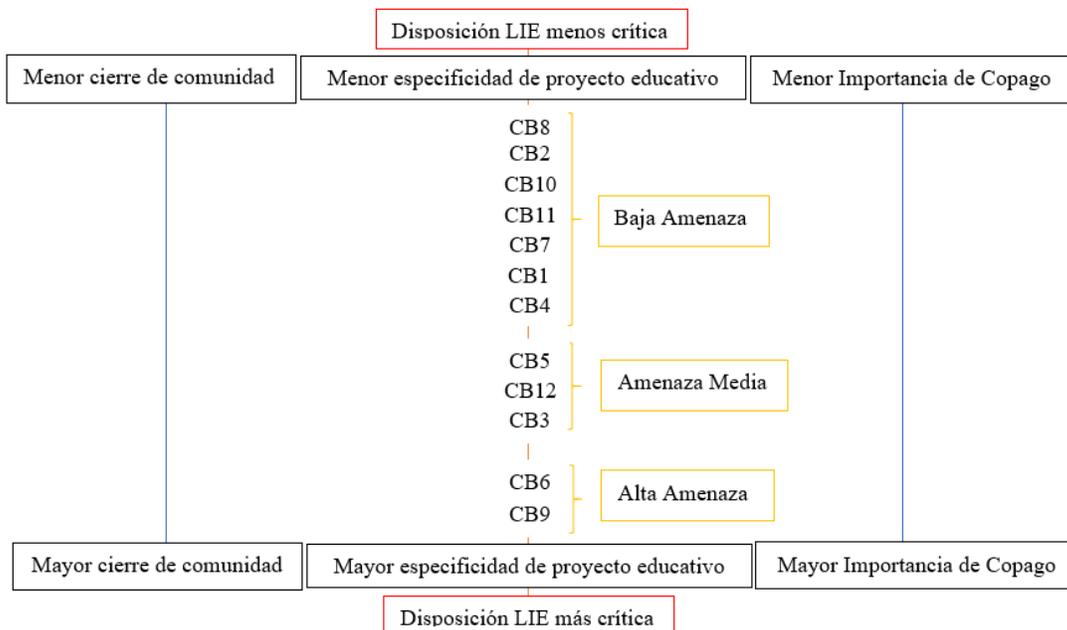
A partir de las diferencias entre los discursos de ambos sectores aquí revisados, y los 4 elementos estructurantes identificados al inicio, se pudo construir a modo de síntesis dos esquemas que permiten ordenar el conjunto de establecimientos de cada dependencia de acuerdo al tipo de disposición y el perfil de amenaza que presentaron ante la LIE. A continuación se presentan los dos esquemas.

Esquema 2. Disposiciones LIE escuelas públicas



Fuente: Elaboración propia, 2020

Esquema 3. Disposiciones LIE escuelas privadas



Fuente: Elaboración propia, 2020

Estos esquemas fueron el resultado de un intento por ordenar las disposiciones de los directivos en función de los elementos estructurantes que fueron apareciendo de forma

inductiva en las entrevistas. Y fueron contruidos con el objetivo de tener una mejor idea sobre cómo se estructura el fenómeno aquí estudiado. Cabe mencionar que este ejercicio esquemático es puramente interpretativo y como tal, no puede considerarse como una estructura que representa con total exactitud lo que sucede en la realidad. Asimismo, como la ubicación de cada colegio fue ordenada según los distintos elementos que estructuran los discursos de los directivos, los cuales variaban según cada establecimiento, es posible que la posición que ocupa cada escuela en el esquema pueda ser discutida y reinterpretada.

Dicho esto, lo que más destaca en los esquemas 1 y 2 es que presentan notorias diferencias en cómo se distribuyen los establecimientos según tipo de dependencia en los tres niveles de amenaza contruidos. Mientras las escuelas públicas tienen una distribución más equilibrada con una leve concentración en el nivel medio, las privadas tienen una marcada tendencia hacia las disposiciones del nivel bajo, con tan solo dos escuelas en el perfil de alta amenaza.

6.5. Lo privado y lo público como estructurantes del discurso

En Síntesis, se ha podido observar que, si bien las disposiciones de los establecimientos tienden a ser muy diversas y estar asociadas a una gran cantidad de variables, existen ciertos elementos que parecen tener mayor relevancia en cómo los directivos estructuran sus discursos ante la LIE. En este caso, se ha podido reconocer que tanto elementos de carácter interno (cultura escolar), como de orden externo (estructura del sistema educativo y tipo de dependencia) pueden tener una fuerte relación con el nivel de crítica que presentan los establecimientos ante la nueva normativa.

Respecto a la centralidad que tiene el tipo de dependencia dentro de este fenómeno, se puede decir que en el caso de los privados la comprensión de los elementos que estructuran las disposiciones LIE parecen ser de una complejidad interna mayor que en los públicos, debido a la presencia de mecanismos de cierre tan fuertes como el copago y la autoselección. No obstante, en el caso de los establecimientos públicos el desprestigio que ha sufrido históricamente sector agrega también una complejidad bastante grande al fenómeno, y tiene que ver con cómo se estructura el valor de cada sector dentro del sistema educativo chileno en general, fuertemente orientado hacia el sector privado.

Ahora bien, aunque el tipo de dependencia de las escuelas resultó ser sumamente importante para entender el sentido de los discursos analizados, existen varios otros elementos de carácter contextual que también influyen en las disposiciones LIE, y que resultaron fundamentales para entender este fenómeno. Sobre todo dentro de un sistema educacional fuertemente influido por la lógica de mercado, que obliga a los establecimientos a competir para intentar mantener siempre una buena posición en el mismo. Por esta razón, en el siguiente apartado se intentó incorporar la dimensión contextual de cada establecimiento, tratando de interpretar sus disposiciones en función de la posición que cada uno ocupa dentro del mercado educacional chileno y las características propias de cada mercado local.

6.6. Condiciones de mercado como estructurantes de disposición ante la LIE

Como ya se pudo apreciar a partir de los hallazgos presentados anteriormente y tal como se mencionó brevemente en el final del capítulo anterior, la gran importancia que pareció tener el tipo de dependencia de los colegios en la disposición LIE de los directivos, motivó también a indagar acerca de cómo es que se configuran los mercados locales a los cuales pertenecen estas escuelas analizadas. Así, siguiendo estudios como el de Ball & Maroy (2009) en el que destacan la enorme importancia de intentar hacer un nexo entre las presiones externas a las escuelas, sus dinámica y lógica interna, en este apartado se presentan dos elementos de análisis que ayudaron a profundizar sobre las condiciones de posicionamiento y competencia bajo las cuales funcionan los colegios incluidos en la muestra de esta investigación. En concreto, se presenta primero un breve análisis comparativo que describe de forma muy general las características de la composición educativa de los casos zona y las pone en relación con los elementos estructurantes anteriormente mencionados, con especial énfasis en los indicadores de demanda y las diferencias entre privados y públicos. Y, en segundo lugar, se expone un “índice de posición de mercado” de elaboración propia, que, a partir de diversas variables, permitió ubicar a los colegios dentro de un continuo de posición de mercado, con el cual en el capítulo siguiente, se logró completar el “mapa de disposiciones LIE”, que muestra visualmente cómo se estructura el fenómeno aquí estudiado.

6.6.1. Análisis de mercados educativos locales por caso zona

A partir del informe: “Análisis de resultados de demanda de vacantes y postulaciones mediante SAE para la definición de muestra en el estudio Fondecyt” (2020), realizado por el equipo Fondecyt que respalda esta investigación, fue posible analizar los datos de posición de mercado y cada discurso de acuerdo con las características de cada caso zona en general.

A continuación, se presentan los análisis de cada caso zona:

- **Caso zona coquimbo:** dentro de este caso zona, los colegios analizados presentaron disposiciones bastante distintas entre sí respecto a la LIE. Mientras las escuelas públicas en general resintieron la aplicación de la LIE por considerar que terminará por acabar con sus últimas oportunidades de resistir dentro de un desprestigiado sector público, los colegios privados mantuvieron una postura bastante más intermedia y asociada fundamentalmente a cuestiones de orden interno.

En un caso zona como este, en donde el 89% de las postulaciones de las familias se concentra en los colegios particulares subvencionados es lógico pensar que las escuelas públicas se vean mucho más amenazadas por una ley que abre las barreras de entrada a aquellos establecimientos a los que sus estudiantes antes no podían aspirar debido a las mismas. Igualmente, se vuelve “razonable” que los colegios privados, concentren sus críticas en la pérdida de control que podrían tener sobre un proceso de admisión que les permitía mantener una comunidad homogénea y cerrada, de gran valor para su posicionamiento en un mercado de competencia predominantemente privada.

- **Caso Zona Concepción:** dentro de este caso los colegios públicos, en general no mostraron un nivel de amenaza demasiado elevado, no obstante, todas coincidieron en que una ley como la LIE no puede ser aplicada con éxito dentro de un sistema educativo que no considera las grandes desigualdades que existen entre los establecimientos públicos y privados. Por su parte, los privados presentaron disposiciones mucho menos críticas, y sólo en un caso consideraron que la LIE los ha perjudicado por el congelamiento del financiamiento compartido.

Considerando que este es un caso zona que concentra fuertemente su demanda en el sector particular subvencionado (más del 80% de las postulaciones en todas las comunas), es razonable pensar que las críticas se concentren en la parte pública del mercado, y que tengan que ver con cómo se estructura el mismo, más que con cuestiones de orden interno a las escuelas (aunque en algunos casos los hay).

- **Caso zona San Vicente:** es un caso en donde la concentración de la demanda en el sector privado es muy evidente. En él, el 79% de las postulaciones se hace a colegios particulares subvencionados y más del 50% de los establecimientos de aquel sector presentan sobredemanda como primera preferencia.

Esto ayuda a entender por qué la disposición de los directivos estuvo tan fuertemente relacionada con el tipo de dependencia de cada establecimiento. Mientras los dos colegios PS analizados mantuvieron una actitud de aceptación y baja crítica ante la LIE, el único colegio municipal revisado mostró bastante preocupación ante una ley que según ellos no es aplicable dadas las condiciones de desregulación y segregación del sistema educativo actual.

- **Caso zona Osorno:** En este caso zona la disposición de los colegios analizada fue mucha más variada que en los casos anteriores. Hay un colegio público de bajo prestigio que critica la LIE por la “huida” de sus estudiantes al sector privado. Hay un colegio privado de bajo prestigio que resiente bastante la nueva Ley por la posible pérdida de su prestigio. Un colegio PS de muy alta sobredemanda y otro de alto prestigio que casi no tienen críticas ante la LIE. Y por último un colegio público de alto prestigio que no presenta disposiciones demasiado críticas ante la LIE.

Algo que quizás ayude a entender esta situación es que a diferencia de otros casos zona, aquí la tasa de postulaciones/vacantes es muy similar entre públicos y privados, y los vacantes que quedan disponibles después del proceso SAE son (en proporción al total de vacantes) bastante similares e incluso mayores en los privados (4,3 en públicos y 5 en privados). Esto muestra un mercado en donde el sector público ha podido mantener cierto nivel de prestigio a pesar de la notoria diferencia en cantidad de oferta con los privados (todavía hay gente que prefiere el sector público). Lo cual podría explicar la presencia de disposiciones menos comunes como la de un

establecimiento PS que resiente bastante la ley o un público de mucho prestigio que no tiene mayores problemas con la misma.

- **Caso zona Punta Arenas:** es el único caso de los analizados en donde la oferta de educación pública es mayor que la privada. A pesar de ello, más de la mitad de la demanda se dirige hacia el sector privado, el cual mantiene un 53% de las postulaciones. Se observa así, un mercado en donde la competencia “real” se vive dentro de un reducido sector privado, que acapara la mayor cantidad de demanda a pesar del predominio en la oferta pública.

Teniendo esto en consideración se vuelve más entendible la presencia de casos como una escuela pública de mucho prestigio que presenta una disposición muy crítica y de un muy alto nivel de amenaza. Esta escuela estaría observando cómo es que la LIE podría significar una pérdida importante de sus estudiantes, quienes migrarían a su directa competencia PS, en un mercado en donde se instala como la última escuela pública con posibilidades de competir con los privados. Además, ayudaría a entender por qué algunos colegios PS de mediano prestigio resienten tanto la implementación de la LIE, ya que es percibida como una normativa que los estaría obligando a competir más reguladamente dentro de un mercado que ya era muy competitivo debido a su minoritaria oferta.

6.6.2. Índice de posición de mercado

Una vez analizadas los principales elementos que estructuran las disposiciones LIE, y habiéndolas puesto en el contexto de los propios caso zona, se volvió necesario conocer cuál la posición que cada establecimiento ocupa dentro de estos mercados locales, para así conocer cómo esa posición podría estar incidiendo en su disposición ante la LIE. De esta forma, para tener una mirada más completa del fenómeno estudiado, se construyó un “*índice de posición de mercado*¹⁰” con el cuál fue posible hacerse una idea de qué lugar ocupa cada establecimiento dentro del mercado educacional y cómo este se relaciona con la disposición de cada escuela.

¹⁰ Ver anexo sobre “Índice de posición de mercado”.

El índice de posición de mercado fue construido a partir de una serie de indicadores obtenidos de los informes de sobredemanda del equipo Fondecyt del que esta investigación es parte y de distintas bases de datos del MINEDUC, las cuales fueron escogidas en base a la literatura revisada con anterioridad. A continuación, se presentan los indicadores utilizados, agrupados según la dimensión que buscaron medir dentro del índice¹¹:

- **Desempeño académico**

- *Percentil puntajes agregados Simce 2018*: percentil en el que se ubica cada establecimiento de acuerdo con la sumatoria de sus puntajes SIMCE de lenguaje y matemáticas en 4° básico para el año 2018. Muestra la posición que ocupa el establecimiento respecto al resto de escuelas que rindieron la prueba Simce el año 2018.

- *Puntaje Índice SNED 2020*: puntaje absoluto obtenido por cada establecimiento en el Índice SNED¹² del período 2020-2021. El índice va de 0 a 100, donde un mayor puntaje significa mejor desempeño.

- *Porcentaje GH 2020*: puntaje estandarizado construido a partir de los Grupos Homogéneos (GH) presentados por SNED. Muestra el porcentaje de colegios pertenecientes al grupo homogéneo de un establecimiento, que se encuentran ubicados por debajo del desempeño del mismo. Es decir, indica qué tan bien ubicado se encuentra un establecimiento en relación al resto de colegios similares de su sector.

¹¹ Para construir el índice utilizó la operación de suma simple de los puntajes estandarizados de todos los indicadores mencionados. No se consideró necesaria la ponderación de ninguna de las variables dado que la importancia de cada categoría estuvo dada por la cantidad de indicadores considerados dentro de cada dimensión.

¹² Instrumento construido por el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) del Ministerio de Educación de Chile, utilizado para entregar la “Subvención por desempeño de Excelencia” a aquellos establecimientos que tengan un desempeño destacado en su región. Para más información ingresar a sned.mineduc.cl y ver documentos técnicos del Ministerio de Educación (Mineduc, 2020).

- *Categoría Desempeño 2019¹³ estandarizada*: categoría de desempeño construida por la Agencia de Calidad de la Educación, estandarizada en un puntaje de 0 a 100, donde un mayor puntaje significa un mejor desempeño.

- **Dimensión socioeconómica**

- *GSE Básica 2018 estandarizado*: puntaje estandarizado de 0 a 100 del grupo socioeconómico (GSE) al cual pertenece cada establecimiento de acuerdo con los Indicadores de Desarrollo Personal y Social de la Agencia de Calidad de la Educación. Un puntaje más cercano a 100 significa mejor nivel socioeconómico.

- **Nivel de demanda**

- *Percentil Ratio p/v por comuna 2018*: percentil en que se ubica cada establecimiento dentro de su comuna de acuerdo a la tasa de postulaciones sobre vacantes construida por el equipo Fondecyt. Indica la posición que ocupa cada establecimiento en relación a los niveles de demanda de los demás colegios de su comuna en el año 2018.

- *Percentil Ratio p/v general 2018*: percentil en que se ubica cada establecimiento respecto a los niveles de demanda del total de los establecimientos de Chile que en el 2018 aplicaron el nuevo SAE.

La decisión de utilizar el año 2018 como referencia en gran parte de los indicadores fue debido a que la gran mayoría de las entrevistas analizadas fueron realizadas en ese año, con lo cual se consideró pertinente observar la posición que en ese año tenía cada establecimiento. Asimismo, para facilitar la comparación entre establecimientos fueron utilizados los datos de 4° básico en todos los colegios de la muestra.

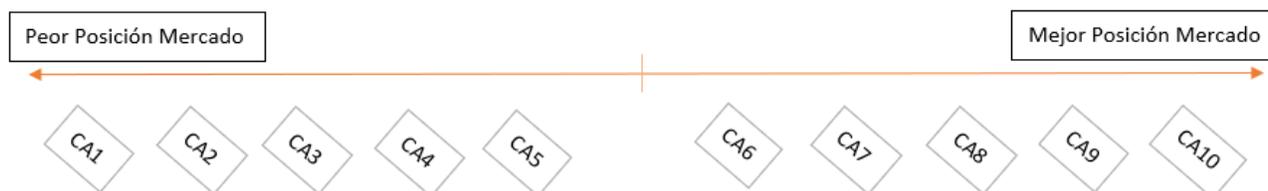
El resultado final fueron tres índices distintos que permitieron dar mayor profundidad al análisis de la posición que ocupa el establecimiento dentro del sistema educativo:

¹³ Es un instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación de Chile, que tiene como objetivo evaluar el aprendizaje y logro de los estudiantes respecto al resto de indicadores de calidad educativa. Se divide en las categorías: alto, medio, medio-bajo, e insuficiente, y sirve para tener información sobre las necesidades de apoyo de los establecimientos. Para información más detallada ver <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/categoria-de-desempeno/>.

1. *Índice de Posición sin Ratio p/v*: índice construido únicamente a partir de los indicadores de desempeño y grupo socioeconómico.
2. *Índice Posición con Ratio p/v en relación al Total*: índice construido a partir de indicadores de desempeño, grupo socioeconómico y el percentil Ratio p/v general.
3. *Índice Posición con Ratio p/v en relación a la Comuna*: índice construido a partir de indicadores de desempeño, grupo socioeconómico y percentil Ratio p/v por comuna.

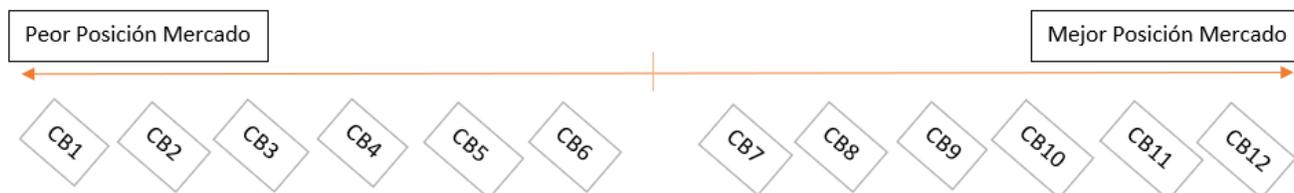
El índice utilizado para el análisis general y el posterior cruce con los esquemas de posiciones “subjetivas” construidas a partir de las entrevistas, fue el tercero, el cual incluye el nivel de sobredemanda de cada establecimiento en relación a sus propios mercados locales. Se consideró que este índice fue el que mejor representaba la posición de los establecimientos ya que asignaba un puntaje de sobredemanda de acuerdo con las características de demanda presentes en su comuna, lo cual ayuda a mitigar el sesgo que puede generarse al comparar establecimientos de mercados locales diferentes. De acuerdo a este índice los colegios quedaron ordenados de la siguiente manera:

Esquema 4. Posición de mercado colegios públicos



Fuente: Elaboración propia, 2020

Esquema 5. Posición de mercado colegios privados

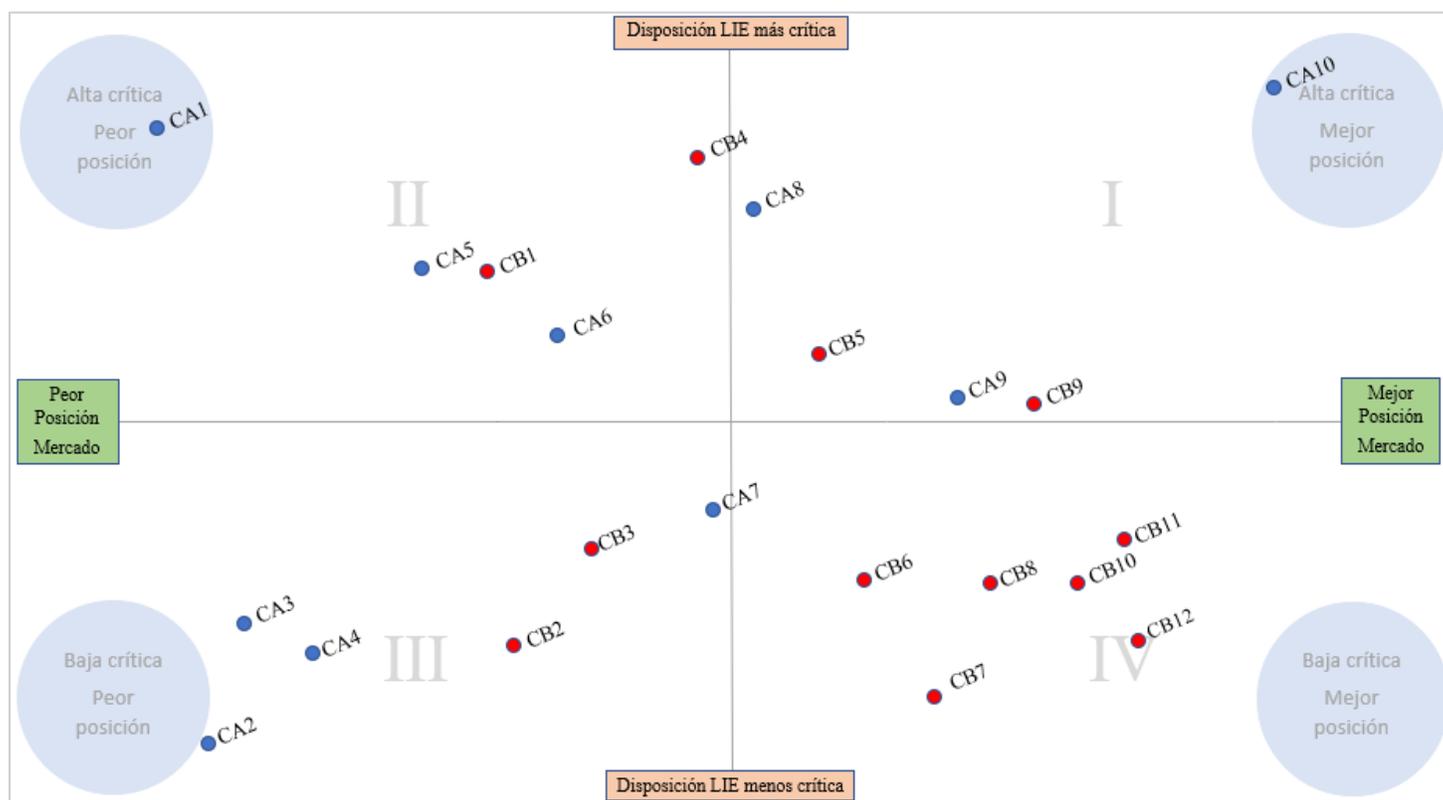


Fuente: Elaboración propia, 2020

6.7. Cruce ejes estructurantes y análisis comparativo general

Como resultado final de los distintos análisis realizados en este estudio fue posible consolidar las observaciones subjetivas y el índice de posición de mercado en un mismo mapa general de disposiciones LIE. En él se observa el cruce de dos ejes: disposición más/menos crítica en el eje Y, y peor/mejor posición de mercado en el eje X, los cuales forman cuatro cuadrantes distintos cuyas características se resumen en los círculos difuminados color celeste del fondo. La posición de los establecimientos analizados en este esquema está representada por puntos azules y rojos, lo cual permite distinguir entre colegios públicos y privados, respectivamente.

Esquema 3. Mapa de disposiciones LIE



Fuente: Elaboración Propia, 2020

Colegio Públicos ● Colegios Privados ●

Logran consolidarse de esta manera, cuatro cuadrantes de disposición distintos, dentro de los cuales la ubicación de los distintos colegios motiva interpretaciones interesantes:

- En primer lugar, se observa que los colegios públicos tienden a ubicarse en la parte de peor posición de mercado (7 en el lado izquierdo del eje Y), mientras que los establecimientos privados se encuentran en su mayoría en las mejores posiciones (8

en el lado derecho del eje Y). Lo que muestra una diferencia inicial importante en cuanto al nivel en el que se encuentran los establecimientos de estos dos sectores dentro del mercado, y da mayor sentido a los reclamos de los directivos sobre el deterioro de la educación pública.

- En segundo lugar, puede apreciarse que los colegios privados están ubicados en su mayoría en la parte de disposiciones LIE menos críticas (8 debajo del eje X), mientras que los públicos en el sector de disposiciones LIE más críticas (6 arriba del eje X). Esto es interesante, ya que ilustra que quienes se han mostrado más críticos ante la nueva normativa han sido los colegios públicos y no los privados, a pesar de que en la ley introduce cambios importantes que afectan directamente a estos últimos -y aparentemente no a los públicos-, como la eliminación del copago y el lucro.
- En tercer lugar, se observa que los colegios privados tienden a concentrarse en el cuadrante IV de disposición LIE (menor crítica y mejor posición), a diferencia de los públicos, en los cuales no se distingue una tendencia tan clara de concentración en un solo cuadrante y se observa, en cambio, una distribución bastante pareja entre los cuadrantes I, II y III. Así, destaca también la presencia de colegios privados en todos los cuadrantes de disposición, cosa que no ocurre en los colegios públicos, que no muestran ningún caso en el cuadrante IV (baja crítica y mejor posición). Lo más interesante de esto es que destaca nuevamente la clara distancia que existe entre las posiciones de los sectores públicos y privados, y sugiere que las diferencias en los niveles de crítica de ambos sectores guardan relación con esta situación. En pocas palabras, la disposición ante la LIE se relaciona directamente con la posición de mercado, y por ello, los públicos resultan más críticos que los privados, dado su alto grado de desprestigio en los últimos años.
- En cuarto lugar, se observa que hay establecimientos que a pesar de estar en posiciones de mercado (eje X) muy similares, presentan disposiciones LIE (eje Y) diferentes y en ocasiones opuestas. Los casos que mejor representan esta última situación -misma posición, disposiciones opuestas- son los colegios ubicados en los

extremos del eje de posición de mercado. Allí se observa, por ejemplo, que la escuela CA1 tiene una posición de mercado muy cercana a la CA2, pero a diferencia de ella, se ubica en la parte de alta crítica de las disposiciones ante la LIE. O bien, el caso del colegio CA10, que al igual que el CB12 se ubica en la parte alta del mercado, pero presenta una disposición LIE directamente opuesta a la de este último. Esto motiva preguntas interesantes como ¿qué hace se generan estas diferencias? y ¿qué tienen en común y qué tienen de diferentes aquellos colegios de posición similar, pero disposición opuesta? Los hallazgos aquí presentados sugieren que además de la posición de mercado, elementos internos pertenecientes a la cultura escolar de los establecimientos, tales como la especificidad del proyecto educativo y el nivel de cierre de la comunidad escolar, parecen tener un efecto importante en cómo los directivos perciben e interpretan la LIE.

- Por último, se observa una tendencia de los colegios pertenecientes al sector público (a excepción del CA1) de ser más críticos ante la LIE en la medida que se encuentran mejor posicionados en el mercado, mientras que en los del sector privado los más críticos son los que ocupan posiciones intermedias, disminuyendo estos niveles en los mejor posicionados. Esto es sumamente interesante porque sugiere que aquellos colegios que presentan más críticas ante la LIE o perciben un mayor nivel de amenaza ante ella son aquellos que cuentan con un cierto nivel de prestigio lo suficientemente elevado como para resistir en el mercado, pero no lo suficientemente fuerte como para sentirse escudados ante los posibles efectos de la ley. En otras palabras, los colegios más críticos tienden a ser aquellos que tendrían “algo que perder”, y que eso que perderían es -bajo su perspectiva- suficiente como para agotar su capacidad de competencia. De esta forma el nivel de crítica elevado de los colegios del sector público que incluso se ubican en la parte más alta del mercado (CA10) se explicaría por lo delicada que es la situación de aquellos colegios debido al desprestigio de su sector. En ese sentido, los colegios públicos estarían construyendo sus disposiciones en base a un nivel de seguridad y estabilidad menor que los del sector privado y por ello observan con más temor los cambios de la nueva normativa.

En síntesis, el mapa de disposiciones LIE permite ver de forma más clara e ilustrativa situaciones y tendencias bastante interesantes como que dos colegios de posiciones similares dentro del mercado presentan disposiciones opuestas, o bien, que los colegios de un determinado tipo de dependencia tiendan a ubicarse en uno u otro cuadrante de disposición, lo cual resulta de enorme interés analítico. Ahora bien, este esquema lleva también a plantearse preguntas de enorme relevancia en el campo de la sociología de la educación, que tienen que ver con las diferencias (o similitudes) que pueden existir entre establecimientos que en principio ocupan posiciones estructurales bastante similares dentro del sistema educativo, pero que presentan al mismo tiempo disposiciones distintas ante un determinado fenómeno (la LIE en este caso). Esto vuelve a dar importancia a aquello que tanto la literatura del cambio educativo y la implementación política (McLaughlin, 1987; Fullan, 2002; Spillane, 2002; Fullan, 2004; Levinson, Sutton & Winstead, 2009) como la de la micropolítica de la escuela (Ball, 1989; Bardisa, 1997; Ball, 2012) ha puesto en el centro de las discusiones durante los últimos años, y que guarda relación con la importancia de observar los ejercicios de apropiación, dotación de sentido, reintegración y recontextualización de los actores presentes al interior de las escuelas, mismos que hacen a cada establecimiento relacionarse de manera diferente (o similar) con los marcos político-institucionales.

De este modo, el mapa aquí presentado al mostrar las tendencias generales de los establecimientos en cuanto a su disposición ante la LIE releva también enormemente la importancia que tiene indagar más en profundidad en la realidad particular de cada uno de los establecimientos. Así, en la sección que viene a continuación se presentan una serie de perfiles típicos de disposición de escuela que pudieron ser construidos partir de todos los elementos estructurantes del discurso identificados anteriormente, en conjunto con las condiciones presentadas sobre los mercados de cada caso zona. Estos perfiles típicos, si bien, no permiten explicar causal y exhaustivamente las disposiciones presentadas por los directivos ante la LIE, ayudan a comprender en mayor profundidad cuáles son las variables, tanto internas como externas a las escuelas, que pueden ser puestas en juego (o no) por ellas al momento de enfrentarse a una nueva normativa como la LIE.

A continuación, se presentan 8 perfiles de disposición LIE diferentes, ejemplificados cada uno con un caso de escuela de los analizados en este trabajo.

6.8. Consolidación de perfiles de escuela según disposición LIE

1. *Escuelas “al margen” de la LIE:* escuelas públicas desprestigiadas de la posición más baja del mercado, a las que la LIE y el SAE no les preocupa ni les afecta. Su proyecto se basa en recibir a todos los estudiantes que les llegan, fundamentalmente, después del nuevo proceso de admisión. Su foco no está ni en la competencia, ni en la cantidad de matrícula, y su principal preocupación está en darles un espacio de apoyo y seguridad a los estudiantes que se mueven en los márgenes del sistema. Son escuelas que actúan “al margen” de la LIE porque es una ley que en sus condiciones actuales no les afecta. Ellos mantienen un nivel de matrícula relativamente estable, justamente porque llenan sus vacantes a partir de aquellos estudiantes que no pudieron ingresar a ningún establecimiento vía SAE (principalmente migrantes y rezagados). Por lo que en términos de cantidad de matrícula, no presentan mayores temores, pueden funcionar bien, y no hay una mayor amenaza de cierre.

Entrevista colegio CA2 de Coquimbo

Se trata de un caso en el cual el SAE es percibido por las directivas como una política irrelevante. Una escuela municipal de baja matrícula y demanda, que no hacía procesos de admisión. Dicen no haber tenido problemas de gestión del SAE.

En el ejercicio del nuevo proceso, muy pocos alumnos llegaron por el SAE, porque son muy poco demandados. La mayoría llegó post-SAE a matricularse directamente. Se trata de familias inmigrantes, alumnos expulsados, de baja condición socioeconómica, problemas familiares, entre otros. Así, ni cambio de cantidad ni calidad de alumnos perciben asociados a esta reforma, ni menos efectos en la convivencia.

“Quiero repetir lo que dije al inicio. Para nosotros, el SAE no ha sido un sistema que nos haya, ni favorecido ni perjudicado. Porque no hemos tenido una alta demanda, a través del sistema. Nos hemos mantenido con nuestros alumnos que son promovidos, y lo que ya hemos hablado; que, de acuerdo a las vacantes que existían en cada curso, tampoco fueron todas solicitadas, a través del SAE”.

2. *Escuelas casi marginadas:* escuelas públicas de baja posición y alta vulnerabilidad que logran llenar sus cupos con esfuerzo y al límite de la subdemanda. Observan preocupados

que el SAE puede llegar a llevarlos de lleno a perder su matrícula y quedar en saldo negativo respecto a sus cupos, esto debido a la migración de estudiantes a otros colegios, principalmente PS. Su preocupación se centra principalmente en la cantidad de matrícula (y no tanto en el tipo de estudiante), ya que entienden que no tienen un público asegurado y que no están en posición de ser demasiado competitivos en el mercado. Son escuelas que estarían en una lucha constante por mantenerse funcionando, y en donde la LIE es percibida como el último empuje hacia su caída.

Entrevista colegio CA5 de San Vicente

Muy críticos sobre la LIE y el SAE en muchos de sus aspectos. Puede deberse a que son uno de los pocos colegios municipales que resiste relativamente bien dentro de un mercado educacional predominantemente privado. Sus filtros previo SAE pueden ser la principal razón de que resientan tanto la pérdida del antiguo sistema y que reclamen por “lo frío” que es el actual. Son muy críticos sobre la LIE en general porque consideran que no se han cumplido -ni se cumplirán al 100%- sus tres pilares fundamentales (fin al lucro, fin del copago y más equidad) y que se pudieron hacer muchos cambios en ella. Además, son muy críticos sobre el SAE en particular debido a lo restringido que piensan que son los criterios de admisión, los cuales hacen que las familias no puedan quedar donde desean y sean enviadas “donde el sistema quiere”.

“[...]Yo por eso te digo que soy crítico con respecto a que si hoy día se hizo la ley de inclusión para abordar los tres pilares fundamentales, para mí no se están abordando los tres. Todavía no tenemos un completo fin al lucro. El tema del copago, y el tema sabes que si bien es cierto, las familias están obligados a hacerlo, porque es lo único que tiene, no están contentas porque todavía quedan vacíos donde las mamás quieren postular a un colegio y no tienen cupo, no quedan”.

“Si tú me dices personalmente qué le cambiaría al SAE, yo le cambiaría los criterios. O sea, encuentro que esos criterios no son el 100% real como para que yo pueda tener alguna garantía, dándole garantía a todos, porque se supone que esta ley es para garantizar la educación a todos”.

3. *Escuelas públicas de prestigio limitado:* Escuelas públicas medianamente prestigiosas que logran llenar bien sus cupos sin tener sobredemanda. Logran competir en la parte intermedia del mercado (más directamente con otras públicas), por lo que le dan mayor

énfasis al rendimiento y el tipo de estudiante que llega. Por ello, ven con bastante temor al nuevo SAE, que abre la posibilidad de que sus buenos estudiantes migren a otros colegios PS de mayor prestigio y ellos comiencen a recibir menos alumnos y de menor rendimiento. Al no tener completamente asegurado su prestigio, ven al SAE como una amenaza a su posición. Consideran esto un efecto del desprestigio general de la educación pública y las políticas educacionales que han ido en esa línea, favoreciendo siempre a los PS.

Entrevista colegio CA6 de Coquimbo

La percepción general de la LIE por parte de esta escuela es bastante negativa. Tienen muchas críticas: hablan de errores en el proceso, de daños a las familias y los colegios, de efectos no contemplados, de restricción de oportunidades, de falta de información, entre otros. También hablan de que no les gusta el SAE porque provoca demasiada angustia en los padres, los cuales no saben manejar bien la tecnología, y les genera problemas importantes de inscripción, como quedar en lugares demasiado alejados de su hogar. Además, comentan críticamente que el sistema no contempla el rendimiento académico de los estudiantes, perjudicando a quienes tienen buenas notas y provocando una nivelación de los resultados “hacia abajo” debido a la desmotivación que esto genera en los niños.

“yo siento de que con la mirada global y hacia los padres, no me gusta el sistema, a mí no me gusta”.

“o sea a los niños les da lo mismo salir de 8° básico con un 4.0 o con un 7, total él no va a quedar en el colegio que quiere, sino que va a quedar en el colegio que el sistema lo manda no más”.

“Se está nivelando, pero hacia abajo. Y yo creo es importante, [la excelencia académica] debería estar entre los primeros criterios”.

No obstante, a pesar de las numerosas críticas que hacen, hablan de que en general la LIE no les afecta tanto debido a sus buenos niveles de matrícula y demanda. Por ejemplo, comentan que el cambio de composición no es un tema para ellos y que no lo perciben como algo negativo. En la práctica no tiene demasiados efectos porque confían en que los alumnos que llegan se adaptan al reglamento escolar.

“si al sistema, lo analizamos como sistema tiene varios errores, pero nosotros no hemos notado los errores porque no nos falta el alumnado”.

“aquí estoy en un colegio totalmente distinto donde sobra, hay escasez de [oferta de] matrícula, allá nos faltaban matrículas, aquí hay escasez de matrículas, entonces el efecto o el afectado como colegio nosotros no hemos sido afectados”.

4. *Escuelas privadas de prestigio limitado:* Escuelas privadas sobredemandadas de copago medio, medio-bajo o “gratuidadas”. Compiten con otros colegios PS por la “calidad” de la demanda, ya que la “cantidad” ya la tendrían supuestamente asegurada. Similar al perfil anterior, observan al SAE como una amenaza al éxito de su proyecto y por ello a su posición. El hecho de ser PS les asegura mayor demanda que las escuelas públicas, pero más allá de eso no presentan una posición de mercado demasiado elevada, por lo que la LIE representa una fuerte amenaza para la mantención de sus niveles de competitividad.

Entrevista colegio CB4 de Punta Arenas

El liceo CB4, -emblemático católico orientado a la clase media alta- se ha visto perjudicado con la implementación del SAE: el primer año de implementación no logra llenar sus vacantes para primero medio (cuestión inédita en su historia). A ello se suma el descontento por la pérdida de control en el proceso de admisión, particularmente la imposibilidad de (seleccionar) reconocer a priori la correspondencia de las familias con el liceo, que es visto por la comunidad como una amenaza a su denso proyecto educativo. En el marco mayor de la LIE, la incorporación del PIE ha provocado descontento en algunos padres quienes temen la pérdida de la exigencia académica que caracteriza al liceo. Previamente, el paso de particular pagado a particular subvencionado ya había generado el mismo temor en los apoderados. En definitiva se trata de un liceo cada vez más sometido a criterios comunes impuestos por el estado, que gradualmente va perdiendo particularidad y autonomía sobre sus procesos internos que por más de 100 años le habían garantizado la correspondencia y homogeneidad de su comunidad.

“yo no estoy en desacuerdo de un sistema de admisión ¿cierto? pero ese sistema de admisión que esté acorde a lo que los papás quieren y a... a respetarles el derecho de papás de dónde quieren ellos realmente poner a sus hijos y que no lo determine un sistema aleatorio”.

El resultado final es que en los cursos iniciales hoy día han ingresado familias que no comparten en su totalidad el proyecto y orientación religiosa del colegio. En la práctica esto se traduce en cuestionamientos y resistencias a actividades habituales de la institución, que según la directora disrumpen un ambiente de alta adscripción a las normas establecidas generando desgaste en los directivos y profesores.

“hay los menos que... eh, no tienen esa cultura de... de alinearse con el proyecto, de que siempre están reclamando, como le decía, por todo y diciendo “me voy a tener que llevar a mi hijo porque no era lo que yo esperaba””

“no quieren venir a las experiencias para papás, no quieren venir, por ejemplo, o no quieren participar de las eucaristías, que están em, como cronograma expuesto asistir uno u otro curso, no quieren”

5. *Escuelas públicas de prestigio seguro:* tienen una posición más asegurada que los perfiles anteriores debido a su histórico prestigio y sobredemanda, lo cual hace que prácticamente no tengan temores de escasez de matrícula. Sus miedos ante la LIE se relacionan con el rendimiento académico de los nuevos estudiantes, el cual podría bajar con los nuevos alumnos. No obstante, esto no es algo demasiado preocupantes para ellos y no lo perciben como una gran amenaza para su proyecto. Observan el desprestigio público “desde lejos”, pero lo reconocen fuertemente. Creen que medidas como el SAE ayudan a terminar con las escuelas públicas desprestigiadas que resistían, beneficiando así a los PS.

Entrevista colegio CA9 de Osorno

Admiten haber sentido temor por los alumnos que ingresan por el SAE, ya que ellos “estaban acostumbrados a seleccionar”. Su principal miedo tenía que ver con mantener un cierto nivel académico para no bajar sus resultados en las pruebas estandarizadas. Ahora bien, a pesar de que el temor existió, y los directivos lo observaron tanto en profesores como apoderados, también se refieren a él irónicamente: “oh que tremendo [risas]” y comentan que es algo minoritario que se da principalmente en conversaciones informales del estamento docente-directivo. Esto muestra que la LIE no es algo demasiado preocupante, ellos mismos admiten que no es un tema para la escuela.

“Uno como que se asusta un poquito, porque estábamos acostumbrados a... a seleccionar [...] Ahora no, no puedes”.

“entonces por eso ahora nos asusta (E: mm) este sistema SAE que nos trae a cualquier niño (E: Claro) “oh, qué tremendo” [risas]”.

“Se asustan. Sí, algunos... con algunos apoderados manifiestan esto “oye, que estos niñitos que... quizás quién va a llegar ahora”, porque no... porque no se conocen, porque ya vienen tantos años juntos (E: Claro), pero en general no, no... no es un... no es tema acá en la escuela, no, los papás saben que el sistema...”.

E: O sea tú crees que ese tipo de comentarios en la escuela ha sido minoritario

M1: Sí, minoritario, absolutamente”.

6. *Escuelas públicas de prestigio “privado”*: los más críticos de la LIE. Son establecimientos que compiten en la parte más alta del mercado con prácticamente sólo colegios privados. De ahí que su preocupación principal tenga que ver con la composición social, la imagen que proyectan y los resultados académicos, ya que deben mantener un muy elevado prestigio dentro del sector más competitivo del sistema. Lo que las ha hecho competitivas en el mercado, han sido las características tradicionales de su proyecto y comunidad, ambos percibidos por ellas como amenazados por el cambio de composición producto del SAE. Además, como escuelas públicas la gratuidad las ha ayudado a competir con los demás colegios privados, por lo que perciben que la “gratuitación” de escuelas PS, tendrá efectos negativos en su propio establecimiento.

Entrevista colegio CA10 de Punta Arenas

Son el colegio público mejor posicionado de su zona, incluso por sobre todos los PS analizados. Así, tienen una disposición fuertemente negativa y crítica ante la LIE y el SAE. Sus temores iniciales tuvieron que ver principalmente con el miedo a no poder mantener cierta continuidad en su proyecto debido al cambio en la composición de las familias. En la misma línea, declaran haber tenido prejuicios sobre las capacidades de adaptación a las normas de los nuevos padres en las actividades de inducción. Y hablan de que “era absolutamente esperable” que cambiara tanto la composición del establecimiento.

“que llegara gente que no cumpliera el perfil, en el fondo yo creo que esos eran nuestros máximos temores”.

“las familias no fueran familias que realmente estuvieran eh... dispuestas a comprometerse y a adherirse con el proyecto educativo del colegio”.

“Sí, era absolutamente esperable, pero nada qué hacer. O sea hay que empezar a manejarse con lo que hay”

Comentan que el sistema a pesar de tener la intención de dar mayores oportunidades a las familias no lo ha logrado y en cambio ha generado situaciones más injustas que antes, como por ejemplo que las familias tengan que comenzar a pagar movilización porque no pueden entrar al colegio que le queda más cerca, o que las familias que no tienen hermanos dentro del colegio no tienen posibilidades de matricularse. Por otro lado resienten fuertemente la gran impersonalidad del sistema, que le ha quitado la oportunidad a los padres “que realmente quiere estar” de entrar al establecimiento. Y ha provocado que muchos niños vulnerables tuvieran que retirarse porque no aguantan las exigencias del establecimiento y se autoseleccionan

“se habla de la oportunidad ¿no cierto? de que todos tengan acceso a un buen tipo de educación y lo demás, pero le crean otro conflicto a la familia, que yo creo que nadie lo ve y que es complejo po ¿de a dónde sacas plata pa la movilización si no tienes? Y tienes que hacerlo todos los días”.

“en cierto modo es injusto, porque si tú nunca tuviste un hijo acá ¿qué posibilidades tienes si estás postulando de entrar?”.

“Muy impersonal. Y... provoca, lo que yo le digo, por ejemplo cuando estos niños se retiraron, en esta autoselección que se hacen o por le... o por la vulnerabilidad, porque yo también lo leí así, de gente que venía hasta acá, siendo que tenía un colegio mucho más cerca, pero por ser vulnerable lo dejaron acá”.

“le quitan la oportunidad a alguien que realmente quiere estar, y que hizo el proceso y postuló”.

Finalmente en respuesta a la pregunta por las ventajas y desventajas del SAE la directiva comenta entre risas que no hay ninguna ventaja, y que lo que ha predominado es un ambiente de “desazón” en la gente debido a la falsa formación de expectativas que genera el sistema.

“O sea ni una ventaja [risas] no sé, yo no le veo muchas ventajas en realidad, creo que hay más de... más desazón en la gente que... que conformidad”.

“creo que es un sistema que crea expectativas donde... no hay esperanza no más po”.

7. *Escuelas privadas en el “refugio privado”:* mantienen una actitud bastante despreocupada ante el SAE debido, por un lado, al filtro que genera el copago, y por otro,

a la autoselección de las familias. No ven amenazada su posición porque no han tenido mayores cambios. En algunos casos critican a la LIE en general por el congelamiento del copago, lo cual según ellos, restringe las posibilidades de su proyecto, pero son críticas que se quedan en lo financiero y no pasan a un mayor plano. En general presentan pocas críticas y valoran algunos aspectos de la LIE. La ley no es un tema para ellos.

Entrevista colegio CB12 de San Vicente

Es un colegio que muestra una postura bastante intermedia en el nivel de crítica ante el SAE. Esto puede deberse a que confían plenamente en los procesos de autoselección y debido a que mantienen el copago, o bien, a que efectivamente tienen un público variado y valoran trabajar con la diversidad. Se interpreta que es un poco más de lo primero: tienen todavía una comunidad bastante homogénea que se autoselecciona y se filtra por el alto copago (\$50.001-\$100.000), por lo que no han tenido mayores problemas en el sentido de la composición (están todavía bastante refugiados).

Tienen críticas positivas y negativas tanto de la LIE en general como del SAE en específico, pero su valoración general sobre lo que propone la ley es positiva y reconocen que apunta a una mayor igualdad en el mercado educativo; mencionan el notorio decaimiento público.

“Nosotros siempre hemos sido autocríticos, estábamos conscientes de que el colegio municipal estaba en desventaja con nosotros al no tener pruebas de selección, por lo tanto, ya con la ley de inclusión ya más tarde establecida nosotros estamos a favor también. Es bueno considerar eso porque es más justo. Al sacar la prueba de selección estamos trabajando todos con las mismas herramientas, con las mismas cartas sobre la mesa. Y eso nosotros, inclusive antes de que terminara la prueba de selección, nosotros estábamos de acuerdo. O sea, consideramos que era injusto en realidad que los particulares subvencionados solamente pudiesen elegir y no los municipales. Y eso se transformaba también en un círculo vicioso; nosotros sacábamos a los malos y los malos se iban al municipal”.

Sus reclamos más fuertes ante la LIE son de tipo técnico, y tienen que ver con la pérdida de control de los tiempos de inducción y diagnóstico de los estudiantes, así como también con el anticipado cálculo de las repitencias que dejan cursos con sobrecarga de estudiantes. Ahora bien, resienten bastante que el sistema los obligue a comenzar a conocer a las familias y

trabajar con ellas en marzo y que además lleguen nóminas de cursos con una cantidad de alumnos por sobre el límite. Se interpreta que critican al SAE por ser demasiado impersonal.

“[...] nosotros tenemos un proceso que finalmente logramos visualizar a nuestros apoderados, logramos tener un contacto con ellos, y hoy día el sistema nos dice, sabe qué, el primer contacto lo vas a tener en marzo o lo tienes después de la matrícula en estos 2 días de matrícula que te hablaba recién”.

“Con el proceso actual es prácticamente imposible hacer ese acercamiento [...] el acercamiento que tenemos con los apoderados es prácticamente algo administrativo. Viene a firmar una planilla, firma un contrato de prestación de servicios, y no lo vemos más hasta el próximo año. Esa etapa no está siendo muy considerada en la nueva plataforma, en el nuevo sistema”.

A pesar de lo anterior, consideran que los más afectados por la LIE fueron los apoderados y no ellos, y no observan mayores desafíos a futuro, manteniendo además una disposición bastante proactiva abierta a adaptarse a los cambios de la normativa vigente. Además no perciben como algo demasiado problemático las posibles diferencias en cuanto a composición social y con ello una posible disminución de los resultados generales del colegio. De hecho no perciben diferencias significativas en ninguna de las dos.

“uno puede tener mil críticas, puede estar en acuerdo o desacuerdo, pero en el fondo hay una normativa, y pienso que lo que hemos tratado en el fondo de evaluar hoy ha sido esa normativa. Que nos dice, en el fondo, a ti te va a llegar los alumnos que vas a tener que matricular en diciembre, y tienes que acomodarte y no quedarte llorando en el fondo”.

“Yo la verdad es que no veo mayores desafíos, yo creo que los desafíos los estamos experimentando hoy día”.

“Creo que como grupos, como radiografía a lo mejor si uno pudiera presentarlo así, de los cursos que han ingresado por el SAE, no hay una diferencia que uno pudiera decir, sabes que, son tan distintos los apoderados que ingresaron por el sistema antiguo, como dicen algunos apoderados que tienen más tiempo en el colegio”.

8. *Escuelas de refugio barrial*: escuelas de barrio altamente sobredemandadas. Debido a su posición geográfica alejada del centro y de otros establecimientos educacionales, se ubican como escuelas altamente demandadas por el sector en el que se encuentran. Esto les entrega mucha seguridad en cuanto a la cantidad de su matrícula y la estabilidad de su comunidad. Debido a ello no ven mayores amenazas a partir de la LIE o el SAE. En general no se preocupan por la competencia en el sector y casi no manifiestan

preocupaciones sobre los problemas de rendimiento que podría traer un cambio de composición.

Entrevista colegio CB8 de Osorno

Tienen una disposición ante la LIE y el SAE con bajo nivel de amenaza y crítica. Casi no tienen preocupaciones y dicen que ha funcionado bien. Quizás lo único que resienten es que en los niveles grandes siguen quedando hermanos fuera del colegio, pero dicen que esto se debe a la gran cantidad de personas que cumplen con ese criterio en la zona.

“el primer año, primer año que fuimos nosotros a gratuidad, completo de inmediato, al tiro, y ni un problema, y el sistema funcionó, que yo tenía... tenía mis resquemores, la duda y la cuestión, cómo va a ser, etcétera, pero igual hay gente que... que se queda afuera, hay hermanos [...] y me pasé dando explicaciones a papás y decir “pero oiga, pero mi hijo quedó fuera y tenía un hermano acá” (pero...) y todo el cuento. Porque no entran todos po”.

Comentan que la LIE y el SAE han sido bastante criticadas en el sector por otros colegios y principalmente por los padres. No obstante, ellos se han mantenido al margen de estos reclamos y no han tenido mayores problemas. Ni siquiera reconocen problemas bastante recurrentes como el cálculo de la repitencia o la falta de información (no se puede saber si esto es real o buscan proyectar esa imagen).

Lo más interesante de la entrevista es la gran cantidad de familiares que asiste al colegio que según el director les alcanza en los cursos más grandes para llenar todos los cupos. Esto podría generar un tipo de cierre “familiar” de la comunidad que les estaría permitiendo mantener cierta estabilidad de proyecto y por lo tanto, una actitud de menor rechazo ante la ley de inclusión.

“H1: Porque hay mucha demanda. Eran muchos hermanos

E: Pero al punto... al punto que con los puros hermanos podrías llenar los cupos

*H1: Sí, se acabó. No te... con los puros hermanos * <0:24:23>, esta es una comunidad de... son 1.300 cabros, yo los pocos cupos que tengo*

E: O sea entre... entre funcionarios...

H1: funcionarios y hermanos y no necesito más”.

7. Ideas interpretativas centrales

7.1. Prestigio, posicionamiento de mercado y privatización interna.

En la problematización inicial de esta tesis se expusieron dos puntos que son centrales para entender de mejor manera los resultados desarrollados en los apartados anteriores: la necesidad de los colegios de mantener una posición competitiva dentro del mercado (Canales, Bellei & Orellana, 2016); y la importancia que le entregan los padres al estatus social y prestigio de las escuelas, por sobre cualquier variable de tipo académica (Canales, Bellei & Orellana, 2016; Orellana, Caviedes, Bellei, Contreras, 2018).

Sobre esto, a lo largo de las entrevistas se pudo apreciar que los directores parecían ser conscientes de lo importante que es para las familias el estatus social del establecimiento. Así, ninguna de las escuelas, ya estuvieran mejor o peor posición en el mercado, mostró dar demasiada importancia a trabajar su estatus en términos de rendimiento o calidad académica. Al contrario, eran los elementos de carácter extraacadémicos los más importantes para distinguirse en un mercado competitivo. Cabe aclarar que en la mayoría de ellos el no bajar sus resultados se presentó como una de sus principales preocupaciones, ya que resulta ser algo fundamental para las políticas de accountability -en varios casos algo crítico-, pero aun así, lo más relevante para ellos en términos de mejor competitividad se relacionaba con cuestiones de orden social y cultural.

Así, para ambos tipos de colegios (de mejor y peor posición) el tipo de estrategias que empleaban para distinguirse del resto eran distintas y mostraban estar dirigidas a públicos objetivos diferentes. Mientras que para los colegios mejor posicionados, las estrategias de distinción empleadas guardaron relación con mantener un cierto tipo de comunidad de carácter tradicional y selectiva, los colegios más desaventajados se “promocionaban” ofreciéndose como un espacio seguro y de cuidado, así como también aplicando estrategias directas como la entrega de útiles escolares junto a la matrícula. En el primer caso, los proyectos por lo general estaban dirigidos a familias de clase media profesional, mientras que en el segundo, el público objetivo eran mayormente familias de clase baja sin historia profesional o universitaria.

Estos hallazgos resultan interesantes respecto a lo que dice la literatura sobre la constitución de mercados educacionales segmentados entre oferta y demanda (Verger, Bonal & Zancajo,

2016), ya que son un claro indicador de la fuerte segregación que se vive dentro del sistema educativo chileno actual. Es decir, parece producirse un círculo de reproducción de estatus entre los colegios en donde los “buenos” establecimientos logran mantener una comunidad escolar de un cierto tipo específico (buenos resultados académicos, padres con educación formal, mayor capital cultural) que les asegura una mejor posición en el mercado. Mientras que los “malos” colegios deben limitarse a educar a aquellos estudiantes que, ya sea por autoselección (académica, familiar o territorial) o por problemas económicos (falta de recursos para copago o transporte), no pueden ingresar a las escuelas mejor posicionadas. Es decir, tal como lo expresan Verger, Bonal & Zancajo (2016), las escuelas bien posicionadas no ven la necesidad de innovar en su proyecto o diversificar su público ya que están “suficientemente bien” como para hacerlo, mientras que las escuelas peor ubicadas en el mercado no cuentan con los recursos necesarios para hacerlo y en consecuencia adaptan sus proyectos hacia el público que en algún sentido “les corresponde”. De esta forma, se puede observar que lejos de cumplirse la promesa de una innovación competitiva a la cual referían los teóricos del mercado en educación, los establecimientos comienzan a adaptar sus proyectos a un cierto tipo de público en específico, no permitiendo una verdadera diversificación del sistema.

Ahora bien ¿qué hace que una escuela sea más exitosa que otras y porqué algunas tienen más facilidades para posicionarse mejor en el mercado? Un concepto que puede ser útil para entender aquellas diferencias es el de “privatización interna” de las escuelas públicas (Bellei & Orellana, 2014). Este concepto refiere a que en cierto tipo de mercados educacionales las escuelas son sometidas al mismo régimen de disciplinamiento, sin importar si son públicas o privadas. Es decir, tanto las escuelas, como los padres del sistema público son presionadas a comportarse como si fueran parte del sector privado para así mantener cierto nivel de competitividad en un sistema de mercado.

Sobre esto es interesante notar que cuando se comparan establecimientos públicos de una posición similar como el CA8 y el CA10, se observan discursos que podrían estar evidenciando niveles distintos de privatización interna. Allí, un factor clave para distinguirlos podría ser qué tan incorporado se encuentran en su discurso los ideales públicos sobre la igualdad y la no discriminación. Esto es relevante porque muestra, por un lado, la existencia

de un colegio -CA8- que a pesar de su estatus relativamente “exitoso” y en cierto grado selectivo, ha mantenido el discurso de inclusión propio de la educación pública, lo cual podría considerarse contraproducente por el poco valor que probablemente tienen estos valores en el mercado chileno. Y, por otro lado, un colegio -el CA10- que se ha distanciado de esos valores de la enseñanza pública, incorporado una lógica privada de comunidad que se vende por autoselección, lo cual le ha significado posicionarse como el más prestigioso colegio público de su mercado local. Es decir, dos colegios que difieren en las dos primeras dimensiones de la privatización interna mencionadas por Bellei & Orellana (2014) que refieren a las lógicas que guían la gestión educativa y la administración de los recursos en una escuela: en el primero se orientan más a lo público, mientras que en el segundo hacia lo privado.

Otro punto que podría ayudar a entender las diferencias de privatización (y éxito) entre ambos establecimientos tiene que ver con la tercera dimensión de privatización expuesta por Bellei & Orellana (2014), esta es, el tipo de relación que existe entre las familias y la escuela. Por el lado de la CA8 -siguiendo con el ejemplo- la respuesta a la llegada de nuevos (y más heterogéneos) alumnos tenía que ver con realizar un enorme esfuerzo reforzamiento que permitiera a los nuevos estudiantes nivelarse académicamente respecto del resto y así no disminuir el rendimiento del colegio. En cambio, para el CA10 la solución a este “problema” (llegada de nuevos estudiantes distintos al perfil de su comunidad) tenía que ver con someter a los nuevos alumnos y familias a determinado tipo de presiones (e.g. firma de compromisos y reuniones semanales con apoderados) de manera que se dieran cuenta desde un principio del exigente nivel del establecimiento al cual estaban ingresando, al que además debían acostumbrarse obligatoriamente.

Como se observa, la responsabilidad de resolver un mismo problema -llegada de una mayor heterogeneidad de estudiantes- recae en ambos colegios en actores distintos, lo cual muestra niveles distintos de privatización interna y -yendo más lejos- motiva diferencias en los niveles de amenaza ante la LIE. Es decir, mientras para uno (CA8) este es un problema de la escuela misma y está en sus manos resolverlo, para el otro (CA10) esto se expresa como una cuestión de orden exclusivamente privado, vale decir, un problema netamente de la familia, lo cual es más difícil de resolver. Así, el hecho de que el CA10 comente que ellos no van a hacerse

cargo de nivelar a los niños nuevos¹⁴, muestra que la lógica bajo la cual está operando ese colegio es privada, a pesar de ser público, y como tal, dirige las responsabilidades de nivelación académica que deberían tener en tanto institución pública hacia el ámbito privado, esto es, hacia las mismas familias.

Lo útil del concepto de privatización interna, por lo tanto, es que pone en relación la dinámica interna de la escuela con la dinámica de contexto del sistema escolar, y las vincula, en este caso, con las familias y las políticas. Es decir, con cómo la relación que tienen las escuelas con la familia y su reacción ante determinados cambios políticos permite ubicarlas en una cierta posición dentro del mercado. Por lo tanto, de acuerdo con los ejemplos recién explicados, observamos que aun cuando dos establecimientos públicos pueden ser clasificados como parte del mismo segmento educativo (alta posición), tienen diferencias importantes, que pueden ser interpretadas más claramente en términos de privatización interna. Así, puede decirse que el CA8, al valorar algunos aspectos de la autoselección, pero manteniendo ciertos principios de la educación pública, está ubicado en un nivel intermedio de privatización interna, y con ello en menor posición de mercado. Mientras que el CA10, al mantener un discurso en donde valora enormemente elementos que pertenecen más bien al ámbito privado, puede ubicarse bastante más alto en la escala de privatización interna, y por tanto, mejor en el mercado educativo.

En fin, el concepto de privatización interna motiva a preguntas interesantes, que quizás no son posibles de responder en este estudio, pero que pueden servir de base para investigaciones futuras. Por ejemplo: ¿Por qué algunas escuelas públicas se han privatizado en su lógica interna y se han acomodado mejor que otras? ¿En qué medida escuelas públicas pueden sostener principios de educación pública en un contexto de mercado sin deteriorarse? Y ayuda a entender diferencias entre establecimientos, que no son tan sencillas de explicar a partir de otros conceptos, y que tienen que ver con el valor que puede tener hoy en el mercado estar privatizado internamente.

¹⁴ Para más detalle ver anexo de “Análisis temáticos de escuela por caso zona”, caso CA10.

7.2. Disposición LIE, cierre de la comunidad y significado de la selectividad

La literatura sobre el cambio educativo y la micropolítica de la escuela presentada en el marco teórico de este trabajo dejó bastante claro la gran importancia que tiene para la sociología de la educación observar los significados que los actores le atribuyen a las reformas político-educacionales.

Sobre esto se pudo observar en los resultados que para entender el tipo de disposición LIE que presentaron los establecimientos en las entrevistas analizadas, no bastó sólo con observar la existencia o ausencia de mecanismos selectivos previo a la aplicación del SAE, sino que también fue necesario comprender el significado y sentido que los establecimientos le otorgaban a aquella selección y cómo ello repercutió en la percepción que tuvo cada uno ante la nueva normativa. De esta manera, se pudo ver que aquellos establecimientos -tanto privados, como públicos- que buscaban seleccionar a sus estudiantes con un motivo distinto a objetivos puramente organizativos, tendieron en general, no solo a verse más afectados por la LIE, sino que también, a tener una disposición negativa ante la misma. Algunos ejemplos de los significados entregados por estos colegios a la selección fueron: tener estudiantes mejor preparados académicamente y mantener su prestigio de alto rendimiento (e. g. CA6), tener estudiantes más disciplinados que sigan el perfil que ofrece el establecimiento al exterior (e. g. CA10), tener familias que adhieran al proyecto religioso del establecimiento (e. g. CB5), y tener estudiantes que no dificulten la correcta realización de actividades de orientación religiosa tradicionales (e. g. CB4).

Más específicamente, se pudo observar que los colegios que presentaron más valoraciones negativas respecto a la LIE tendieron a ser aquellos en donde los procesos de selección previos al SAE se hacían con el objetivo para asegurar un cierto tipo de calidad en sus estudiantes, considerada por ellos como fundamental para cumplir con su proyecto educativo. Mientras que aquellos que valoraban este proceso selectivo por cuestiones técnicas o de orden práctico, resultaron ser menos críticos y mostraron estar disgustados por cuestiones más sencillas¹⁵.

¹⁵ Ver anexo sobre el caso CB1 y su valoración “práctica” del sistema anterior.

Por otro lado, se observó que el significado atribuido a la selección no solo es importante por su relación con el nivel de crítica de las escuelas ante la LIE, sino también porque mostró tener un vínculo con el tipo de críticas de los directivos ante la ley, lo cual ayuda a profundizar la idea de que los colegios en general tienen una tendencia a oponerse a los cambios, intentando mantener una cierta forma cultural de hacer las cosas (Villalta y Palacios, 2014; Elías, 2015).

Entendiendo los problemas LIE vinculados al significado que las escuelas atribuyen a la selección, es posible avanzar hacia una distinción más profunda que la simple resistencia por seguimiento de una “tradicción cultural”, y permite dividir las disposiciones entre: las que tienen simplemente la intención de mantener un cierto modo de hacer las cosas (“es más fácil seguir seleccionando, porque así lo hemos hecho siempre”), y aquellas que ven amenazados los valores centrales de su proyecto y por tanto, presentan críticas de carácter más ideológico (“seleccionar es la mejor forma de educar”).

De este modo, es probable que aquellas escuelas que presentaron críticas y dificultades de un carácter predominantemente técnico hayan entendido la LIE como una perturbación de aquellos “modos de hacer” que ya se habían vuelto parte importante de la cultura educacional de los establecimientos en Chile, pero que no la identifiquen como algo que va en contra de sus propias concepciones sobre la educación. Asimismo, probablemente las escuelas que presentaron críticas de un carácter ideológico sí hayan considerado la nueva normativa como un cambio que amenaza a los valores e ideas que orientan su enseñanza, y por lo mismo, presentaron disposiciones más fuertemente preocupadas ante la misma. Se entiende aquí por críticas técnicas, cuestionamientos a las dificultades prácticas y de organización que se pudieron haber generado debido a los cambios de LIE. Mientras que las críticas ideológicas, se consideran reclamos acerca de los cambios que significa la LIE para los valores y principios del sistema educativo.

Aquí lo más interesante es que en el caso de las escuelas que presentan críticas ideológicas, tales como la falta de consideración de valores meritocráticos o la trasgresión de la libertad de enseñanza, queda en evidencia que allí la disposición que presentan los directivos se relaciona fuertemente con el significado que para ellos tiene la selección, esto es: un mecanismo importante de diferenciación sociocultural y no un mero instrumento

organizativo tradicional, lo cual demuestra la gran importancia que ha llegado a tener la selección en Chile, incluso para volverse parte fundamental de la cultura escolar de las escuelas.

7.3. Cambio educativo, contextos y competencia en un mercado educativo segregado. Entre lo privado y lo público.

7.3.1. Teorías del cambio educativo como marco interpretativo general

Según la literatura revisada en este estudio sobre las posibilidades, dificultades y proyecciones del cambio educativo se sabe que no es posible llevar a cabo reformas efectivas en materia educacional si no se tienen en cuenta los siguientes elementos:

- El nivel de conocimiento de los actores sobre la innovación.
- Los significados que le entregan a la misma.
- El nivel de aceptación ante ella.
- El nivel de desarrollo de sus capacidades individuales para participar en este proceso.

En base a las entrevistas analizadas se puede decir que la disposición que tiene cada colegio respecto de la Ley de Inclusión tiene también que ver con estas cuatro dimensiones:

- El poco nivel de conocimiento y entendimiento que tienen, sobre todo los padres, sobre la ley y el nuevo sistema de admisión - *Nivel de conocimiento de los actores sobre la innovación*-.
- El significado que tiene la ley para cada colegio según su tipo de dependencia: para los colegios públicos es solo un eslabón más de una larga estructura de desprestigio de la educación pública, y que para muchos implicará un “golpe de gracia”. Mientras que en los privados significa una amenaza a su privilegiada posición en el mercado, que ha sido construida fundamentalmente a partir de la selección (y autoselección) de su comunidad - *Los significados que le entregan a las políticas*-.
- El nivel de crítica y amenaza ante la LIE que percibe cada colegio dependiendo de su posición en el mercado -*El nivel de aceptación ante las reformas*-. Nivel según el cual los colegios pueden ser agrupados de la siguiente manera

- *Nivel de rechazo alto:*

- 1) Colegios de la parte media-baja del sistema mantienen un nivel elevado de rechazo y crítica ante la ley porque la perciben como su último “golpe de gracia”: bajo la nueva normativa pierden sus últimas posibilidades de llenar los cupos de su establecimiento, debido a la migración de sus estudiantes a otros colegios.
- 2) Colegios de la parte media del mercado observan con un nivel de rechazo elevado a la LIE porque consideran que terminará con sus posibilidades de mantener un cierto nivel de rendimiento dentro del mercado (y con ello su posición, que no está asegurada): piensan que sufrirán un escape de sus buenos estudiantes hacia colegios de mayor nivel (fundamentalmente PS) y que, al contrario, ellos recibirán a los estudiantes problemáticos de la parte baja del sistema.
- 3) Colegios de la parte media-alta del sistema mantienen un nivel de rechazo importante ante la LIE, por considerarla una amenaza para la mantención de su comunidad; la base de su proyecto educativo y elevado prestigio.

- *Nivel de rechazo bajo:*

- 1) Colegios de la parte más baja del mercado son indiferentes en cuanto al nivel de aceptación de la ley: no se ven afectados en lo absoluto porque funcionan fuera de ella (reciben a los marginados del sistema).
- 2) Colegios de la parte media-alta del sistema que mantienen un nivel de rechazo bajo porque si bien se ven afectados, no ven amenazada su posición en el mercado: consideran que es una buena iniciativa, pero que terminará por beneficiar a otros a partir del escape de la demanda (por lo general son públicos que observan la ley como beneficio de los PS).
- 3) Colegios de alto prestigio que se mantienen casi indiferentes ante la ley porque no han sufrido cambios importantes a partir de ella: principalmente privados de copago alto, que ocupan los primeros puestos en el mercado y que mantienen una

posición demasiado privilegiada (y protegida por el copago y la autoselección) como para verse afectados en algún nivel (ya sea cantidad o “calidad” de estudiantes).

- Por último, pero en menor medida, el bajo nivel de preparación manifiesto por algunos colegios para atender a estudiantes más problemáticos o que tienen NEE. - *El nivel de desarrollo de sus capacidades individuales para participar en este proceso-.*

Así vemos cómo las teorías sobre el cambio educativo entregan un marco interpretativo muy valioso para analizar los procesos de implementación de reformas educativas. Sobre todo, teniendo en cuenta que las escuelas y las familias son los principales sujetos de cambio, y que es finalmente debido a ellos que las políticas toman determinada forma.

En el caso de la LIE se ha podido ver que los temas que resultaron ser relevantes para entender cómo se estructuran los discursos de los directivos, tenían relación con las dimensiones mencionadas que la teoría del cambio educativo identifica como importantes para analizar estos procesos, las cuales tenían que ver fundamentalmente con cómo los directivos, desde la posición que su colegio ocupa en un contexto determinado, podían tener diferencias importantes en su manera de significar la LIE y sus principales cambios como el SAE o la eliminación del copago.

7.3.2. La importancia de los contextos y la “recontextualización” en la implementación política

Las teorías del cambio educativo ponen también en evidencia la importancia que tienen los contextos y entornos locales en la comprensión del curso que toman las intervenciones políticas en educación. Cada interpretación sobre la ley depende en gran medida de condiciones específicas asociadas a cada situación local. Sumado a esto, autores como Stephen Ball (2012) se han dedicado a argumentar la gran importancia que tiene observar las condiciones en las cuales los actores están insertos como fundamental para poder entender

cómo estos se apropian de las nuevas normativas y las “recontextualizan”¹⁶ bajo sus propios marcos de referencia.

Respecto a esto, hemos podido evidenciar que las diferencias en las disposiciones que mantienen los establecimientos ante la LIE están muy fuertemente asociadas, no solo a su tipo de dependencia y posición dentro del sistema educativo, sino también a las condiciones del mercado local en el cual se encuentran ubicado. Así, hemos podido ver que algunos de los factores importantes en la configuración de un tipo de disposición u otra en los colegios son: la cantidad de establecimientos privados y públicos disponibles en el mercado, la cantidad de vacantes ofrecidos por los mismos, la distribución de la demanda (y la sobredemanda) por tipo de dependencia, la cantidad de establecimientos por subzona y las condiciones geográficas de acceso a los mismos.

Esto es sumamente relevante, porque así como muchos autores dentro del campo de la sociología de la educación han intentado exponer (Fullan 2002; Spillane, 2002; Levinson, Sutton & Winstead, 2009; Ball, 2012), sugiere que la implementación de las políticas educacionales es un fenómeno mucho más complejo de lo que parece, ya que puede generar múltiples reacciones por parte de los actores involucrados en la educación ante un mismo estímulo normativo. De esta manera, así se han identificado “fallas” en los modelos económicos que sustentan el sistema educacional chileno, los cuales, debido a la dirección que le han dado los actores, no han funcionado como hipotéticamente se pensaron en un principio (Verger, Bonal & Zancajo, 2016), estudios como este sirven para dar aun mayor relevancia a aquello Ball (2012) llamó la interpretación y traducción *-enactment-* de las políticas por parte de los actores. En el caso de Chile, esto se ha expresado en que los dos principales actores educativos -las familias y los colegios- han resentido y criticado fuertemente una reforma que en su planificación inicial supuso ampliar las posibilidades de elección de los padres y emparejar las condiciones de competitividad de los establecimientos educacionales, efectos que aún no han podido hacerse visibles.

¹⁶ Traducción de Verger, Bonal & Zancajo (2016) del concepto “*enactment*” trabajado por Stephen Ball en Ball (2012).

7.3.3. Las escuelas como agentes micropolíticos

Como ya se mencionó, algo que destaca la literatura de la micropolítica de la escuela es la gran variabilidad que pueden tener las respuestas de los distintos establecimientos ante situaciones de cambio (Ball, 1989). Hemos visto que las escuelas analizadas en este trabajo han presentado diferencias importantes en sus disposiciones ante la LIE, lo cual se ha visto relacionado fuertemente con la cultura institucional de cada establecimiento, así como con sus características locales. Ahora bien, aunque los elementos analizados en esta investigación no son suficientes como para indagar más profundamente en cómo se daban las relaciones micropolíticas dentro de cada establecimiento, esto es, roles y relaciones de poder *entre* los actores que forman parte de él, fue posible observar que las escuelas también pueden actuar como agentes micropolíticos en lo que respecta a sus reacciones ante una nueva normativa, y en donde su relación con el resto de los colegios y las familias que componen el sistema parece ser algo fundamental.

Así, los autores de la micropolítica de la escuela entregan una muy interesante perspectiva de análisis, que permitió observar las disposiciones de los establecimientos ahora no sólo como una reacción “ingenua” de los colegios ante una nueva normativa que introduce cambios en su funcionamiento. Sino que también como complejas reinterpretaciones con las cuales las escuelas analizan estratégicamente las políticas en función de sus intereses y el rol político que cada una ocupa al ser parte del sistema educativo. Esto pudo observarse con especial claridad en los discursos de los directivos que hacían referencia a las consecuencias que la LIE podía tener dependiendo de si pertenecían al sector privado o al público. El conflicto y lucha de posiciones a la cual refieren Ball (1989) y Bardisa (1997) dentro del campo educativo queda en evidencia al observar la enorme preocupación que genera para estos sectores (público y privado) el intentar mantener cierto estatus dentro del mercado. Allí la preocupación política central de los establecimientos públicos se sustenta en no seguir siendo perjudicados por las reformas educativas que en los últimos 20 años han implicado un enorme beneficio para el sector privado en desmedro del suyo. Mientras que, para los privados, las críticas se fundamentan en la posibilidad de perder aquellos elementos que los han ayudado a mantener una posición “privilegiada” dentro del mercado educativo, tales como el copago y la selección.

Finalmente, las corrientes de la micropolítica de la escuela tal como dice Bardisa (1997) se instalan como un provechoso punto de análisis intermedio que busca hacer un nexo entre las grandes teorías de la sociología de la educación y las “pequeñas” teorías del funcionamiento interno de la escuela. De ese modo, es una perspectiva teórica que ayudó a comprender cómo es que los establecimientos mantienen disposiciones que no son ajenas ni a sus relaciones, tensiones y conflictos internos, ni tampoco a las características estructurales del sistema político chileno, lo que, en este caso, permitió conectar las bien investigadas características de un sistema educativo regido por la lógica de mercado, con las lógicas culturales internas de cada establecimiento, vínculo que deja en aun más clara evidencia la importancia que en esa relación (micro/macro) tienen los actores como agentes promotores del cambio.

7.3.4. Cultura escolar y dificultades del cambio en un contexto de mercado

Fullan (2004) con su teoría sobre el problema de la transferibilidad de las ideas mencionado por en el marco teórico, ayuda a entender por qué en un mercado como el chileno buena parte de las escuelas analizadas presentaron dificultades para comprender el sentido de las ideas promovidas por la LIE, especialmente en lo referido al nuevo SAE. Si bien hubo casos en los que los que no se evidenciaron problemas para comprender la ley, en prácticamente todos ellos se expresó la existencia de al menos un grupo de actores -principalmente padres y profesores- que no podían entender el sentido de los cambios realizados y por ello los criticaban.

Los motivos por los cuales ha sido difícil “transferir las ideas” de la LIE a las escuelas y las familias, coincide con las dimensiones que Fullan identifica en esta propuesta conceptual:

- *Diferencias entre los valores propuestos y los valores aceptados y promovidos en la práctica por los actores (Fullan, 2004):* hemos visto que la mayoría de las escuelas analizadas actúan bajo una fuerte lógica de mercado, la cual los presiona para juzgar los marcos institucionales en función de su valor competitivo. De tal modo, una ley que dificulta la obtención de mejores posiciones dentro del mercado es valorada negativamente por los participantes de la competencia, quienes, aunque no estén de acuerdo con las reglas del mercado, se encuentran obligados a aceptarlas y

promoverlas. Sobre esto, los mismos directivos reconocen que en un sistema de rendición de cuentas en donde lo que prima es la competencia (medido a través de las pruebas estandarizadas) mantener una lógica inclusiva no es posible. Por lo tanto, estaríamos en presencia -aparentemente- de un claro choque entre los valores que promueve la LIE y los fuertemente interiorizados valores de mercado.

Ahora bien, sobre esto, es importante considerar lo que dice la literatura sobre los alcances de las intenciones reformadoras de la Ley de inclusión, que entienden que este “choque” que estaría provocando la LIE con la lógica de mercado imperante, no necesariamente significa que es una reforma que intenta eliminar los valores promovidos por el mercado, si no que solo los regula para su mejor funcionamiento. Se profundizará más sobre esto en el siguiente apartado.

- *Condiciones distintas al lugar en donde tuvo éxito, siendo que este éxito depende más de las condiciones de aplicación que de la reforma misma (Fullan, 2004):* quizás sea complejo y poco pertinente hablar del éxito que pudo haber tenido la LIE en los establecimientos analizados, no obstante, si se considera el nivel de aceptación como uno de los posibles indicadores del “éxito”, se puede decir que este estuvo fuertemente asociado a las condiciones locales de cada escuela y varió enormemente según el caso del cual se tratara. Ya sabemos que cada caso zona revisado cuenta con características particulares en términos de urbanización, cantidad de oferta y demanda, nivel de segregación educativa, distribución geográfica de la oferta, distribución de la demanda, patrones culturales de elección de escuela, significado de la selección para los colegios, tipos de proyectos educativos, entre otros, y que todos ellos se relacionan con el tipo de disposición y nivel de rechazo que cada colegio tuvo ante la nueva normativa. Por lo tanto, lo aquí observado pone en cuestión la aplicación de una misma normativa estandarizada para una gran cantidad de zonas que, como hemos visto, configuran mercados locales bastante particulares y quizás muy distintos a los lugares que se ocuparon como referencia para construir la Ley. Además, hay que considerar que Chile es un país que, tal como indica la literatura (Falabella, 2009; Bellei, 2013; Bellei, 2015; Verger, Bonal & Zancajo, 2016; Carrasco, Bogolasky, Flores, Gutiérrez & San Martín, 2014), cuenta con un sistema educacional

de particularidades únicas en el mundo, debido a la gran anticipación y fuerza con la que se introdujo en el mercado en las reformas educacionales de las años 80' en adelante. Debido a esto, sería interesante replicar un estudio de estas características en países que hayan aplicado o estén por aplicar reformas similares a LIE, de modo que sea posible distinguir y comparar con más claridad cuáles son las condiciones que facilitan la introducción de cambios de este tipo.

- *Variabilidad en la capacidad de los establecimientos para manejar la implementación de más de una reforma al mismo tiempo (Fullan, 2004):* directamente asociado a las particularidades de cada mercado local se observó las diferentes capacidades de los establecimientos para manejar la implementación de las reformas. En este sentido, hemos observado que fundamentalmente el SAE, ha presentado para cada establecimiento desafíos distintos según las capacidades y recursos disponibles en cada uno. Las cuales, al mismo tiempo, se ven cuestionadas por la necesidad de actuar frente a más de un tipo de normativa. De este modo, tenemos casos de escuelas que han mencionado con bastante preocupación la manera en que el nuevo sistema los obliga a actuar en un sentido que va en contra de otro tipo regulaciones, como por ejemplo: los estudiantes PIE, las vacaciones del personal no-docente, y con mayor fuerza, la rendición de cuentas y la mantención del rendimiento en pruebas estandarizadas. Preocupaciones que, si bien aparecen en varios de los establecimientos analizados, son resentidas con mayor fuerza por algunos y no por otros, de acuerdo con la posición que cada uno de ellos mantiene en el mercado local.

7.4. Conflicto y propósito moral-normativo de la Ley de Inclusión en un sistema educativo de mercado.

Finalmente, las teorías del cambio educativo, así como las de la micropolítica de la escuela entregan un interesante marco teórico para entender de mejor manera la naturaleza de los conflictos ante la LIE revisados en este estudio. Según este marco interpretativo no es posible que la implementación de nuevos cambios no venga acompañada también de conflictos entre los actores que se ven directamente involucrados (Fullan. 2002; Ball, 1989), lo cual se debe

a los propósitos morales que necesariamente se encuentran detrás de los intentos de transformación (Fullan 2002, 2004).

Según Fullan (2002; 2004) la propuesta moral de un cambio siempre tiene como objetivo mejorar las condiciones tanto de los alumnos (o ciudadanos) que son educados, como las de la sociedad en la que se encuentran inmersos, lo cual siempre involucrará visiones normativas distintas (y en general opuestas) sobre lo que se considera correcto o deseable. Sobre esto hemos podido observar que algo similar ocurre con las disposiciones de las escuelas ante una controversial Ley de Inclusión que parece promover una visión moral y normativa sobre la sociedad aparentemente asociada a valores distintos a los promovidos por la lógica de mercado. Esto es, una educación libre de lucro, distribuida más equitativamente y con mayor igualdad en la posibilidad de elección de los padres. Respecto a esto, las actitudes que adoptan los directivos de las diferentes escuelas analizadas ante la LIE varían según el tipo de establecimiento del cual son parte y dejan al descubierto las distintas visiones de sociedad que se presentan en el sistema educativo chileno:

- Mientras una parte de los colegios analizados -por lo general públicos- reconoce y comparte los valores de mayor igualdad que promueve la ley para los apoderados, hay también otro segmento -principalmente privado- que considera que los cambios introducidos por la LIE no hacen más que ir en contra de las libertades de elección de las familias, generando así menos igualdad.
- Los colegios públicos consideran que la Ley ha beneficiado enormemente a los establecimientos privados en desmedro de la educación pública. Esto porque ha permitido que sus buenos estudiantes “migren” a escuelas PS a las que antes no podían aspirar debido a la presencia de barreras económicas y de selección importantes.
- Al mismo tiempo, algunas escuelas privadas consideran que la LIE perjudica fundamentalmente a los colegios PS debido a la eliminación del copago, que significa menor cantidad de recursos, y a la imposibilidad de seleccionar, que implica la

obstaculización de sus proyectos educativos basados fuertemente en la homogeneidad de su comunidad.

De esta forma se observa que la visión normativa de la sociedad que parece encarnar la LIE genera diferencias de opinión importantes entre los colegios analizados, las cuales tienen que ver con la concepción que cada uno tiene sobre el ideal funcionamiento del sistema educativo. Pero también, queda en evidencia que muchas de las opiniones contrarias a lo que promueve la LIE, no tienen tanto que ver con cuestiones ideológicas, sino que se basan más en una evaluación costo-beneficio sobre las posibles consecuencias de los cambios introducidos. En otras palabras, ocurre que hay colegios que discrepan la LIE, no porque la consideren incorrecta o contraria a sus valores, sino que porque observan que tendrá consecuencias negativas directas en la posición que ocupan dentro del mercado educacional chileno. Lo cual siempre será considerado como algo indeseado bajo los estándares de competitividad que inculca el mismo.

En la misma línea, pero desde una perspectiva diferente Ball (1989) destaca las enormes dificultades asociadas a implementar cambios educativos que apunten a una mayor equidad. En ese tipo de reformas los marcos culturales de la comunidad educativa de los colegios son fundamentales para entender la dirección que puede tomar el cambio. A esto el autor agrega que aquel marco cultural depende en última instancia de la diversidad de personas que compongan esa comunidad escolar, y que cuanto más diversa sea la misma, más problemas se generaran a partir del cambio.

Como hemos visto, el tema de la diversidad del estudiantado ha sido un punto crucial en la gran mayoría de los discursos de los directivos ante la LIE, por lo que entender las disposiciones bajo el marco que entrega Ball, hace parecer algo “razonable” que en aquellos colegios en los que la homogeneidad de la comunidad estaba en peligro, las críticas ante la LIE y el nivel de amenaza percibida fueran mucho más intensa.

Además de esto, Ball (1989) comenta que la probabilidad de generarse problemas con políticas que implican una redistribución de las posiciones de poder es muy elevada, ya que, esto genera que el orden establecido se altere y se modifiquen tanto los “ganadores” como los perdedores de la reforma. En este caso, lo más interesante es que aun cuando antes de la reforma los colegios particulares subvencionados parecían ser los más beneficiados y los

públicos los más perjudicados, después de la LIE los PS comienzan a sentirse como los “perdedores” del cambio, sin que esto signifique al mismo tiempo una mejoría para los públicos. Es más, lo aquí analizado parece indicar que los colegios públicos continúan siendo -después de esta reforma- “perdedores” debido a la pérdida de aquellos estudiantes que vieron abierta su oportunidad de ingresar a un colegio privado. Y que, en cambio, los privados podrían seguir considerándose los “ganadores” por su ganancia de matrícula, aun cuando ellos no lo han percibido así.

Ahora bien, dicho todo esto, cabe preguntarse si los propósitos morales que comúnmente se han asociado a la LIE, son o no realmente propósitos que van en una dirección contraria a los promovidos por la lógica de mercado. Similar a la pregunta que se hacen algunos autores como Bellei (2016) sobre si esta una reforma que logra (o no) poner fin al mercado y en qué medida es eso posible. Sobre esto, y en base a los postulados del autor mencionado, consideramos que no sólo se deben entender las críticas a la LIE como un acto de resistencia de aquellos actores defensores del mercado que la observan como una ley que va en contra de la lógica predominante. Si no que, es probable que las críticas a esta nueva normativa tengan que ver también con que es una ley que, siendo parte de un sistema regido por el mercado, lo que hace es regular los mecanismos de competencia del mismo para avanzar hacia un mejor y más “óptimo” funcionamiento del sistema. Es decir, bajo esta perspectiva, la Ley de Inclusión no estaría yendo demasiado lejos de aquellos teóricos de los 80’ que consideraron que obligar a las escuelas a competir entre ellas era la mejor forma de asegurar un continuo mejoramiento en la calidad de los establecimientos. Ya que no estaría buscando eliminar completamente la competencia desde un punto de vista normativo distinto o una concepción opuesta sobre cómo organizar de mejor manera la educación, sino que simplemente estaría buscando hacerla más justa, quizás precisamente para obtener los resultados que aquellos teóricos anticiparon; los cuales siguen siendo sólo hipotéticos.

Ahora, algo que puede ser cierto y que permite ser identificado a partir de las teorías del cambio educativo, es que en lo que respecta a la percepción de los actores, la gran mayoría considera que la LIE sí es una ley que va en contra de la lógica de mercado. No obstante, muy probablemente tengan esta percepción ya que -debido a la LIE- se han visto obligados a competir ahora en un sistema más regulado (sin selección y copago), lo cual implica

dificultades importantes para la mantención de su prestigio. Pero no necesariamente porque consideren que la lógica de mercado es la mejor forma de organizar la enseñanza.

Finalmente, esto motiva a una reflexión interesante, que tiene que ver con cuáles son las posibilidades que tiene de ser instalada en Chile una reforma realmente opuesta en términos normativos a la lógica de mercado predominante. Si bien la LIE, como se ha dicho, quizás no puede considerarse como una reforma contraria al mercado, los directivos que sí la han considerado así, muestran las grandes dificultades que en un sistema de rendición de cuentas pueden tener los intentos por cambiar la lógica predominante. Es más, el mismo hecho de que la LIE no intente eliminar la competencia en la educación, deja en evidencia que la lógica mercantil inscrita en el sistema político chileno es de tal fuerza, que dificulta la promulgación de leyes contrarias a esa lógica incluso en gobiernos de pensamiento ideológico opuesto a las ideas de mercado del sistema educativo actual.

8. Conclusiones

Como se ha podido ver a partir del análisis exploratorio aquí realizado, las disposiciones de los establecimientos educacionales en Chile ante la Ley de Inclusión han resultado mucho más variadas y complejas de lo que se anticipó a partir de los antecedentes de esta investigación. Se pudo ver que la tendencia hacia las disposiciones negativas existe, pero no es tan marcada ni evidente como se pensó en un principio. Si bien, la gran mayoría de los establecimientos identifica puntos negativos de la ley en diferentes aspectos, hay también varios de ellos que tienen una valoración positiva de la nueva normativa. Lo más interesante de esto es que muchos de los colegios que presentaron disposiciones más bien neutras respecto a la ley, estuvieron ubicados en partes opuestas del mercado (baja y alta posición), lo cual evidencia la presencia de factores propios de la cultura escolar de cada colegio, que estructuran fuertemente las disposiciones de los directivos, tales como el tipo y nivel de especificidad de su proyecto educativo, y el nivel de cierre de su comunidad escolar.

Por otro lado, algo muy interesante es que las escuelas que se auto-perciben mayormente afectadas por la LIE dieron razones diferentes por las cuales se sintieron perjudicadas, y estas estuvieron fuertemente relacionados con el tipo de dependencia de cada establecimiento. Así, mientras las escuelas públicas consideraron que la LIE las perjudicaba fuertemente por eliminar las barreras de ingreso de los establecimientos PS, permitiendo así que sus estudiantes migraran a esas escuelas, los privados consideraron que la apertura de sus sistemas de admisión significaba una amenaza a la estabilidad de su proyecto educativo debido a la llegada de estudiantes ajenos al perfil de su comunidad. Se tiene por lo tanto, que una reforma que en un principio se pensó podría generar una mayor amenaza para los establecimientos particulares subvencionados -por la eliminación del copago y la selección- es también percibida por los públicos como un cambio problemático e interpretada por ellos como una más de las muchas normativas que históricamente han atentado contra la educación pública.

De esta manera, los principales elementos de la cultura escolar de los establecimientos que mostraron estructurar sus disposiciones ante la LIE fueron: la especificidad del proyecto

educativo, el nivel de cierre de comunidad escolar y la autopercepción del prestigio del establecimiento. Del mismo modo, los elementos de tipo estructural o del entorno de las escuelas que tuvieron una relación más fuerte con su disposición LIE fueron: el tipo de dependencia (privado o público), el tipo de mercado local (cantidad, tipo y distribución geográfica de establecimientos) y la posición que cada una ocupaba dentro de ese mercado.

El análisis aquí realizado logró dejar en evidencia, además, que en el Chile de hoy existe un sistema educativo orientado por una fuerte y arraigada lógica de mercado, que obliga a los establecimientos educacionales a competir desreguladamente, no solo por una mayor cantidad de matrícula, sino también, por una mejor “calidad” de estudiantes. Esto ha hecho que los establecimientos abandonen la preocupación por realizar un genuino mejoramiento de sus métodos de enseñanza y se preocupen por sofisticar cada vez más sus métodos de selección y exclusión de familias. Además, ha tenido como consecuencia que las distintas formas que existen de concebir los sistemas educativos, que no involucran una educación de mercado, tengan hoy en los establecimientos poca cabida.

Sobre esto último, se pudo ver que fueron muy pocas las escuelas que mantienen todavía una percepción de la educación pública no solo como una manera distinta de hacer educación, sino también, como una mejor manera de organizar la enseñanza. Al mismo tiempo, se observó que la percepción predominante de los establecimientos fue más bien de una lógica de mercado fuertemente interiorizada, en donde la tendencia fue de evaluar bajo esta lógica los cambios motivados por la LIE, en función de sus costos o beneficios para la competitividad del establecimiento; casi no presentando una crítica general al sistema en el que se encuentran inmersos.

Ante este panorama, se interpreta que las escuelas analizadas no resienten la aplicación de la LIE porque implique una amenaza a un sistema de mercado que en general defienden, sino porque significa mayores dificultades prácticas para la competencia dentro del mismo. Es decir, como bien dice la literatura, estaríamos en presencia de una ley que no elimina el mercado, sino que simplemente agrega regulaciones al sistema de competencia dentro del cual se mueven los establecimientos (Bellei, 2016).

La pregunta que aquí se genera es si una mayor regulación del mercado tendrá o no como consecuencia una mayor preocupación por parte de las escuelas por mejorar la calidad de su enseñanza, o bien, si es un cambio que simplemente modifica los mecanismos de entrada a los establecimientos, pero que no cambia la posición en la que son percibidas las familias y las escuelas dentro del sistema, y, por lo tanto, no genera reales incentivos para una verdadera mejora en los planes de estudio. Es decir, cabe preguntarse para futuros estudios, si el nuevo sistema de admisión modificará efectivamente la manera en que se distribuye la demanda según tipo de establecimiento, cumpliendo con su objetivo de mayor equidad en el ingreso, y con ello un competitivo incentivo para la mejora de la enseñanza. O bien, si se mantendrá intacta distribución de la demanda, y las familias seguirán asistiendo a los mismos colegios debido a un auto selectivo sentido de pertenencia a los mismos, obstaculizando así -como ocurre hoy- la preocupación por generar un verdadero y constante desarrollo de la educación de los establecimientos.

Respecto a esto, la presente investigación aporta algunos antecedentes sobre las tendencias de movimiento de matrícula que podrían ser útiles para el diseño de investigaciones que traten el problema anteriormente mencionado. Hemos podido observar que en lo que respecta a los cambios en la composición del alumnado y el movimiento de estudiantes entre establecimientos, estos no fueron percibidos por ningún directivo como cuantitativamente significativos. En general, los directivos que percibieron cambios en la composición de su comunidad, más que por la magnitud, consideraron preocupante la llegada de alumnos distintos porque estos implicaban una amenaza directa a la estabilidad de su proyecto, pero que en términos de cantidad admitieron que representaban un número bastante pequeño en comparación al total de matrícula. Además de esto, se observó que los cambios en el tipo de alumnado se expresaron por ellos en forma de temores a algo que podría ocurrir en el futuro y -salvo algunos casos específicos- no como dificultades que se estén viviendo en el tiempo inmediato.

Este fenómeno de preocupación “cualitativa” pero no cuantitativa, podría estar fuertemente relacionado con aquello que indican los estudios de elección de escuela sobre la importancia que tiene para las familias identificarse con los elementos que componen la cultura escolar

de un establecimiento, como por ejemplo el proyecto educativo y el tipo de comunidad escolar. Resultó que todos los establecimientos analizados, en mayor o menor medida, mostraron cierta preocupación sobre mantener una identidad cultural que apuntaba directamente a un cierto tipo de público, ya que es un elemento clave en cuanto al valor que tiene dentro del mercado de preferencias de los padres. Al mismo tiempo, algo que podría estar en favor de la hipótesis de un nulo cambio futuro en la distribución de la demanda en los colegios, es que varios de los directivos entrevistados comentaron que confían plenamente en la autorregulación del sistema. Es decir, consideran que aun abriéndose las barreras de ingreso a los establecimientos, las familias continuarán -y han continuado- postulando a los mismos colegios, lo cual vuelve aún más relevantes las preguntas anteriormente mencionadas, así como también su vinculación con futuros estudios sobre la elección de escuela de las familias.

En términos simples se pueden plantear dos caminos hipotéticos para revisar en estas futuras posibilidades de estudio. Primero, podría ser que debido a que ya no pueden hacerse de sus antiguas estrategias de posicionamiento de mercado (selección, expulsión y copago) los colegios se verán obligados a mejorar sus prácticas educativas para volverse más competitivos en un mercado ahora más regulado. Provocando también un reajuste en la distribución de la matrícula y disminuyendo la segregación entre los establecimientos. Segundo, podría ocurrir que los establecimientos mantengan su competitividad mediante otras estrategias distintas a un genuino mejoramiento de la enseñanza, como por ejemplo: la presión para la autoselección de las familias, y que, al mismo tiempo, la histórica estructura de prestigio de los establecimientos, así como las fuertes limitaciones socioeconómicas, geográficas y de calidad de los establecimientos, restrinja fuertemente la posibilidad de una verdadera redistribución de la demanda.

Basándose en los resultados de esta investigación y los antecedentes sobre elección de escuela de los padres, se puede decir que lo más probable es que el reajuste en la composición de los establecimientos se logre a un bastante largo plazo debido a las fuertes estrategias de autoselección de las familias que continúan restringiendo sus preferencias a las que históricamente han aspirado. Y que, por lo mismo, deberá pasar un tiempo considerable antes

de que los establecimientos comiencen a verse realmente forzados a modificar significativamente sus estrategias educativas apuntando hacia un genuino mejoramiento de escuela.

Estudios como el de Verger, Bonal & Zancajo (2016) agregan algunos antecedentes sobre las dinámicas de elección de escuela de los padres y los incentivos de innovación de los colegios que reafirman esta posibilidad. Ellos indican, por un lado, que las preferencias de las familias, que en buena medida se estructuran por variables geográficas y de composición de los mercados educativos locales, son difícilmente modificables sin apoyos socioeconómicos a las familias. Sobre todo en un mercado en donde las familias más pobres tienden a considerar como una variable importante la cercanía hogar-escuela, al mismo tiempo que manifiestan limitaciones importantes de movilización. Y, por otro lado, comentan que un mejoramiento en la calidad e innovación de los establecimientos es sumamente difícil en un mercado en donde existe una gran concentración de matrícula solo en algunas escuelas, quienes por esa misma razón, no encuentran incentivos importantes para innovar en sus planes de estudio.

Teniendo esto en consideración, parece algo difícil que puedan llegar a producirse cambios significativos en la distribución de la demanda a propósito de la LIE, y que ello tenga como consecuencia una verdadera preocupación por parte de los colegios de mejorar la calidad de su enseñanza. Sobre todo, si es que estas nuevas regulaciones no son también acompañadas por medidas políticas que contribuyan a mejorar y nivelar la calidad de todos los establecimientos, además de facilitar económica y territorialmente el transporte entre zonas empobrecidas y colegios mejor posicionados.

Por lo tanto, esta tesis abre la posibilidad de realizar una serie de otros estudios que traten de investigar cual ha sido el sentido de los caminos y las prácticas tomadas por los establecimientos a varios años de la implementación de la Ley de Inclusión escolar y ya habiendo sido aplicada en su totalidad a todos los establecimientos del país. Esto porque se pudo observar que las escuelas tienen discursos que están fuertemente estructurados por su situación temporal respecto a las progresivas regulaciones que implementa la nueva normativa. Es decir, hubo colegios (sobre todo PS) que no percibieron mayor amenaza ante

la LIE porque -debido a la planificación de la ley- aún se encontraban muy protegidos ante las posibles fuentes de amenaza (todavía mantenían copago alto y en algunos casos ingreso en un solo curso).

Se propone, por lo tanto, que la verdadera transformación del sistema, y con ello importantes temas de estudio, comenzarán cuando todos los establecimientos estén compitiendo con las mismas condiciones de admisión de sus estudiantes. Aun así, ya puede anticiparse con los resultados aquí expuestos que parte importante de cómo podrían llegar a reaccionar los PS ante la LIE, así como destacaron los estudios previos sobre elección de escuela, tiene relación con lo importante que es en el mercado educacional chileno actual contar con una comunidad educativa cerrada con un perfil que sea bien valorado dentro del mismo. Más específicamente, el punto que quizás es -y llegará a ser- el más controversial tanto en los establecimientos PS de alto como los de bajo prestigio, y lo será probablemente con mayor fuerza en un futuro en aquellos establecimientos que aún no eliminan el copago, es la eliminación de la selectividad, en tanto significa un valor de mercado crucial para la distinción de clase de las familias que huyen de los grupos “no deseados” (generalmente pobres), y dado que los establecimientos parecen ser absolutamente conscientes de esta situación.

Finalmente, se considera que la información aquí producida logra reconocer el valor interpretativo que pueden tener algunos elementos y temas que podrían ser importantes de considerar en futuras investigaciones sobre el rol de la escuela en las reformas educacionales, como por ejemplo: la cultura e identidad escolar, los procesos de autoselección y autoexclusión, el nivel de identificación de las familias con las escuelas y la historia de prestigio (y desprestigio) asociada a lo público y lo privado, en relación a la posición que cada tipo de colegio ocupa en el sistema. Así, se intentó mostrar que las disposiciones de los directivos de las escuelas están estructuradas por elementos de muy diversas fuentes, lo cual hace que los intentos de reforma política en este campo sean muy complejos. Por ello, tomar en cuenta la experiencia de investigaciones como esta, que buscan identificar los principales temas que están siendo puestos en juegos en el fenómeno del cambio educativo, podría ser clave para la producción de futuros estudios que tengan como objetivo, no solo aportar al

conocimiento sociológico sobre la educación en todos sus niveles, sino también dotar de bases más sólidas y mejor preparadas a los intentos de reforma política que involucran a los distintos actores educativos en sus propias realidades específicas.

En conclusión, lo que muestra este estudio es que la lógica de mercado bajo la que opera el sistema educativo chileno está tan fuertemente interiorizada en los actores educativos, que dificulta enormemente la posibilidad de realizar reformas orientadas hacia la inclusión e igualdad en este campo. Sumado a esto, la Ley de Inclusión es una reforma que se ha concentrado en emparejar las condiciones de sólo una parte del sistema olvidándose de otra importante parte del mercado educativo: el sector particular pagado, lo cual podría tener graves consecuencias en cuanto a la segregación de ambos sectores (pagado y gratuito) en el futuro. Así como la gran mayoría de las escuelas públicas analizadas criticaron fuertemente la ventaja que les significa a los colegios particulares subvencionados la posibilidad de realizar un cobro -en términos de matrícula-, en el futuro es muy probable que este reclamo se traslade también hacia los colegios PS que resientan la imposibilidad de competir adecuadamente contra establecimientos privados que pueden asegurarse mayor y “mejor” matrícula debido a la realización de cobros monetarios. Esto también da relevancia y abre la posibilidad de hacer estudios que comparen las disposiciones existentes en el interior del mismo sector privado del sistema educacional, es decir, entre los establecimientos particulares pagados y particulares no pagados, que indaguen, por ejemplo, los posibles (o imposibles) movimientos de matrícula entre los establecimientos de ese sector. Mismos estudios que podrían significar pilares importantes para la construcción de una nueva reforma del sistema educativo chileno, que contemple ahora una igualdad de condiciones entre todos los sectores involucrados, lo cual parece en las condiciones actuales, sumamente difícil.

9. Referencias

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, *13*(1), 46-55. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-363>
- Aguilar, L. (2009). Políticas del cambio en educación y gestión de la innovación. *Innovar*, *19*(1), 9-24.
- Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.
- Armijo, M. (2019). Micro-política de una escuela marginalizada: entre inclusión y estandarización. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (30), 191-209.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Ball, S. J., & Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *39*(1), 99-112. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233584332_School's_logic_of_action_as_mediation_and_compromise_between_internal_dynamics_and_external_constraints_and_pressures
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Tonbridge, Inglaterra: GreenGate Publishing Services.
- Baeza, Jorge. (2008). El dialogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios pedagógicos*, *34*(2), 193-206. Valdivia, Chile.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana De Educación*, *15*, 13-52.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, *39*(1), 325-345.

- Bellei, C., Orellana, V. (2014). What Does “education privatisation” mean? Conceptual discuss and empirical review of Latin American cases. Documento de trabajo CIAE n° 14. Recuperado de http://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/541_-1407869011.pdf
- Bellei, C.; Valenzuela, J.P; Vanni, X. y Contreras, D. (Eds.) (2014). *Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Universidad de Chile y Unicef. LOM editores.
- Bellei, C. (2015) *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena.* LOM Ediciones
- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 232-247
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6 (1-2), 1-15.
- Botía, A. B. (1993). *Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción. Innovación educativa*, (2), 13-22.
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 89-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>
- Canales, M. (2006). *Metodología de la investigación social.* Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Contreras, D., Sepúlveda, P., & Bustos, S. (2010). *When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile. Social Science Quarterly*, 91(5), 1349-1368
- 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. (2015). Revisitando el debate sobre la Ley de Inclusión. En *Ideas en educación: reflexiones y propuestas desde la UC*, I. Sánchez (ed.), Ediciones UC, pp. 213-244.
- Carrasco, A., González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: el desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar de Chile. *Educación y Ciudad*, 33, 63-74.
- De la Fuente, L., Díaz, R. (2017). Documento de trabajo CIAE. Mejoramiento, excelencia académica y fin de la selección: El desafío de conciliar calidad e inclusión en el Liceo A-59 de Los Ángeles. Mejoramiento sostenido en educación secundaria.
- Donnelly, C. (2000). In Pursuit of School Ethos. *British Journal of Educational Studies*, 48(2), 134-154. Recuperado de <http://www.jstor.org.uchile.idm.oclc.org/stable/1556001>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela: Sociología de la experiencia escolar. España: Losada.
- Elacqua, G. (2009). *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile*. Documento de Trabajo n. 10. Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 285-301.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6 (1-2), 1-14.
- Fullan, M. (2004). *Las Fuerzas Del Cambio: La Continuación*. Madrid, España: Akal. Print. Educación Pública.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista digital de investigación Lasaliana*, (3), 31-35.

- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-107. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- González, C. A., Valenzuela, J. P. (2016). *Efectividad de los liceos públicos de excelencia en Chile*. Documento de Trabajo, 1.
- Guajardo & Castillo (2020). Informe Fondecyt Regular N° 1171481. Análisis de los resultados de demanda de vacantes y postulaciones mediante SAE para la definición de muestra en el estudio Fondecyt ¿Cómo familias y escuelas se apropian del nuevo marco institucional que regula la elección/selección escolar en Chile?
- Knoblauch, A., Silva, A. Oliveira, Alves, L., Rohrich, V. (2012). Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 557-574. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000015>
- Levinson, B. A. U., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23(6), 767–795. <https://doi.org/10.1177/0895904808320676>
- Ley N° 20845. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 29 de junio de 2015.
- Lima, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(49), 435-451. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362005000400003>
- Lima, L. (2007). Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. *Educação & Sociedade*, 28(98), 151-179. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000100009>
- Linn Posey-Maddox (2016) Beyond the consumer: parents, privatization, and fundraising in US urban public schooling, *Journal of Education Policy*, 31:2, 178-197, DOI: 10.1080/02680939.2015.1065345

- Martinic, S. (1992). En Análisis estructural: Presentación de un método para el estudio de las representaciones sociales. *Cide, Santiago de Chile*.
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar*. Recuperado de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/libro_Inclusio%CC%81n_final.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2020). Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados y de los Regidos por el Decreto Ley No 3166. Recuperado de https://sned.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/123/2020/04/Documento-T%C3%A9cnico-SNED_2020_2021.pdf
- McLaughlin, M. (1987). Learning from Experience: Lessons from Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 171-178. Recuperado de <http://www.jstor.org.uchile.idm.oclc.org/stable/1163728>
- McLaughlin, T. (2005). The Educative Importance of Ethos. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 306-325. Recuperado de <http://www.jstor.org.uchile.idm.oclc.org/stable/3699245>
- Montecinos, C., Ceardi, A. (2019). Documento de trabajo CIAE. Liceo Bicentenario Valentín Letelier Madariaga.
- Morawietz, L, Bellei, C. (2018). Documento de trabajo CIAE. ¿Está en riesgo el proyecto histórico del Instituto Nacional? Liceos públicos emblemáticos: percepciones y desafíos a partir de la reforma educacional.
- Opazo, M. (2017). Documento de trabajo CIAE. Desafiando el solitario camino de la incertidumbre: el Internado Nacional Barros Arana y la reforma educacional. Liceos públicos emblemáticos: percepciones y desafíos a partir de la reforma educacional.
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230007>

- Quaresma, M. L., Orellana, V. (2016). El accountability y su impacto en la labor docente: percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile. *Currículo sem Fronteiras*, 16(2), 316-338.
- Raczynski, D, Muñoz, G, Weinstein, J, Pascual, J. (2013) Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 11 (2), 164-193.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tamayo, V. M. (2019). Subjetividades en cuarto medio. Juventudes y segmentación escolar en Chile. *Revista Perspectivas: Notas sobre intervención y acción social*, (31), 29-50.
- Thezá, M., Castillo, J., Candia, E., & Carrier, A. (2013). Notas de investigación sobre juventud, cultura y educación: el relato de los actores. *Ultima década*, 21(38), 111-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000100006>
- Villalta, M., Palacios, D. (2014). Organización escolar y trabajo de enseñanza en aula de establecimientos de alto desempeño educativo. *Universitas Psychologica*, 13(1), 285-298.

10. Anexos

10.1. Caracterización muestra original equipo Fondecyt

Caso Zona	Directivos entrevistados	Tipo de establecimientos
Coquimbo	7	<p>Escuela Municipal de muy baja demanda (2)</p> <p>Escuela Municipal de mediana demanda “que resiste” (2)</p> <p>Escuela particular subvencionada “gratuitada” debido a la LIE (2)</p> <p>Escuela Particular Subvencionada de copago bajo (1)</p>
San Vicente	4	<p>Escuela P. Subvencionada “gratuitada” debido a la LIE (1)</p> <p>Escuela Municipal de alta demanda (1)</p> <p>Escuela P. Subvencionada de copago medio (1)</p> <p>Escuela sobredemandada y de copago alto (1)</p>
Concepción	6	<p>Escuela P. Subvencionada de copago alto y alta demanda del centro de concepción (1)</p> <p>Escuela P. Subvencionada “gratuitada” debido a la LIE de alta demanda y del centro de concepción (1)</p> <p>Escuela P. Subvencionada “gratuitada” debido a la LIE, de alta demanda de Chiguayante o Hualpén (1)</p>

		<p>Escuela Municipal de alta demanda del centro de Concepción (1)</p> <p>Escuela Municipal de baja demanda en Concepción (1)</p> <p>Escuela Municipal de baja demanda de Chiguayante o Hualpén (1)</p>
Osorno	6	<p>Escuela en los márgenes de Rahue (1)</p> <p>Escuela sobredemandadas en Rahue (1)</p> <p>Escuela Municipal de alta demanda del centro de Osorno (1)</p> <p>Escuela P. Subvencionada “gratuitada” debido a la LIE (1)</p> <p>Escuela P. Subvencionada de copago medio (1)</p> <p>Escuela P. Subvencionada de copago alto (1)</p>
Punta Arenas		<p>Escuela Técnico Profesional (1)</p> <p>Escuela P. Subvencionada de copago medio (1)</p> <p>Escuela P. Subvencionada gratuita (1)</p> <p>Escuela Municipal de alta demanda (1)</p> <p>Escuela Municipal de baja demanda (1)</p>

		Escuela Municipal que “recupera” matrícula (1)
--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2020) a partir de documentos de trabajo proyecto Fondecyt N° 1171481

10.2. Caracterización muestra de análisis

Caso Zona	Colegio	Fuente Análisis
Coquimbo (5)		
	CA6	Elaboración Propia
	CA1	Equipo Fondecyt
	CA2	Elaboración Propia
	CB5	Elaboración Propia
	CB7	Elaboración Propia
San Vicente (3)		
	CA5	Elaboración Propia
	CB6	Elaboración Propia
	CB12	Elaboración Propia
Concepción (5)		
	CA8	Elaboración propia
	CB9	Equipo Fondecyt
	CA7	Elaboración Propia
	CA3	Elaboración Propia
	CB2	Elaboración Propia
Osorno (5)		
	CB8	Elaboración Propia
	CA4	Elaboración Propia
	CA9	Elaboración Propia
	CB11	Elaboración Propia
	CB10	Elaboración Propia
Punta Arenas (4)		
	CA10	Elaboración Propia
	CB1	Elaboración Propia
	CB4	Equipo Fondecyt
	CB3	Equipo Fondecyt

Fueron analizadas 22 entrevistas realizadas a directivos de distintos establecimientos de 5 casos zona de todo el país. La muestra y el material de análisis utilizado corresponde al terreno del proyecto Fondecyt Regular N° 1171481 titulado “¿Cómo familias y escuelas se

apropian del nuevo marco institucional que regula la elección/selección escolar en Chile?”, del cual esta memoria es parte.

De las 22 entrevistas disponibles 18 fueron analizadas temáticamente mediante un procedimiento inductivo de elaboración propia, mientras que para las 4 restantes fue utilizado el material de análisis provisto por el mismo equipo Fondecyt. La decisión de analizar directamente una entrevista mediante pauta propia o bien utilizar el material disponible del proyecto, fue puramente práctica y respondió a un criterio básico de suficiencia de información: las entrevistas con análisis Fondecyt disponibles contaban con información suficiente como para contribuir al análisis general. La suficiencia de la información fue evaluada bajo el criterio de redundancia según las categorías temáticas definidas en el proceso inductivo de las entrevistas anteriores.

10.3. Índice de posición de mercado

10.3.1. Índice sin tasa de sobredemanda (ratio p/v)

Nombre Colegio	Índice Posición sin Ratio_p/v
CA1	180,7
CA2	208,7
CA3	181,9
CA4	200,6
CA5	224,2
CB1	278,6
CB2	278,0
CA6	331,0
CB3	331,8
CB4	331,6
CA7	350,9
CA8	323,3
CB5	323,1
CB6	336,6
CB7	375,6
CA9	364,5
CB8	345,0
CB9	359,8
CB10	369,6
CB11	372,2
CB12	393,0

CA10	413,6
------	-------

VARIABLES SUMADAS:

- Percentil Suma Simce en Básica 2018
- Puntaje SNED 2020
- Porcentaje Grupo Homogéneo (GH) 2020
- Categoría Desempeño 2019 estandarizada
- GSE Básica 2018

10.3.2. Índice con tasa de sobredemanda en relación al total de establecimientos analizados

Nombre Colegio	Índice Posición con Ratio_p/v en relación al Total
CA1	197,4
CA2	219,0
CA3	216,3
CA4	217,8
CA5	275,0
CB1	360,0
CB2	358,0
CA6	386,6
CB3	382,7
CB4	389,3
CA7	392,9
CA8	397,1
CB5	403,4
CB6	411,4
CB7	435,6
CA9	426,8
CB8	441,3
CB9	449,0

CB10	465,2
CB11	470,2
CB12	459,2
CA10	512,3

Variables sumadas:

- Percentil Ratio_p/v General
- Percentil Suma Simce Básica 2018
- Puntaje SNED 2020
- Porcentaje Grupo Homogéneo (GH) 2020
- Categoría Desempeño 2019 estandarizada
- GSE Básica 2018 estandarizado

10.3.3. Índice con tasa de sobredemanda en relación a la comuna

Nombre Colegio	Índice Posición con Ratio_p/v en relación a la Comuna
CA1	190,3
CA2	212,6
CA3	218,7
CA4	223,4
CA5	317,0
CB1	354,5
CB2	368,9
CA6	381,0
CB3	383,6
CB4	390,3
CA7	392,2
CA8	395,0
CB5	407,7

CB6	414,4
CB7	437,1
CA9	437,2
CB8	440,7
CB9	451,1
CB10	463,1
CB11	470,0
CB12	470,3
CA10	506,8

VARIABLES SUMADAS:

- Percentil Ratio_p/v Comunal
- Percentil Suma Simce Básica 2018
- Puntaje SNED 2020
- Porcentaje Grupo Homogéneo (GH) 2020
- Categoría Desempeño 2019 estandarizada
- GSE Básica 2018 estandarizado

10.4. Análisis temáticos de escuela por caso zona

10.4.1. CA2 de Coquimbo

Información documento:

Tipo de documento	Análisis FONDECYT
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2018
Informantes	Directora e inspectora general (encargada SAE)
**Citas	Word

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Bajo
Dependencia	SLE
Nivel de Enseñanza	Educación parvularia Enseñanza Básica
Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Laica
Matrícula Total 2017	302
Matrícula Total 2018	303
Matrícula Total 2019	288
Copago 2018	NO
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	Gratuito

Información LIE/SAE

Año ingreso SAE	2017
Perfil Disposición LIE/SAE	Bajo

Síntesis:

Se trata de un caso en el cual el SAE es percibido por las directivas como una política irrelevante. Una escuela municipal de baja matrícula y baja demanda, que no hacía procesos de admisión. Dicen no haber tenido problemas de gestión del SAE. Eso sí, decidieron poner un límite de 35 alumnos por sala, rebajando la norma de 45 y su propia tendencia de 40. En el ejercicio SAE, muy pocos alumnos llegaron por el SAE, porque son muy poco demandados. La mayoría llegó post-SAE a matricularse directamente. Se trata de familias inmigrantes, alumnos expulsados, de baja condición socioeconómica, problemas

familiares... Así, ni cambio de cantidad ni cualidad de alumnos perciben asociados a esta reforma, ni menos efectos en la convivencia. Irrelevante.

Perfil de la escuela: baja matrícula, bajo NSE, alta migración

Escuela del centro, sin población residencial cerca. Un tercio de sus alumnos son hijos de inmigrantes. La matrícula ha ido cayendo fuertemente. En 2006 pasaron a JEC, en esa época tenían 3 cursos por nivel, hoy tienen uno; eran 800, hoy son como 300 alumnos. Se han ido a los psub; fenómeno conocido en los municipales. Ahora, cuando el SAE pide especificar cupos, sus salas las ponen de 35 alumnos, porque son alumnos en riesgo social, más difíciles de educar. Así, con un curso por nivel y 35 alumnos máximos de cupo, la escuela está en su punto histórico más pequeño.

“cuando empezó a correr la Ley de Inclusión; entonces llegaron muchos alumnos de alta vulnerabilidad social, intervenidos por programas sociales. Entonces es súper complejo el trabajo con ellos”.

Una escuela que no excluye; respetuosa de la normativa y el espíritu de la ley de inclusión. Que recibe alumnos “intervenidos” con familias que no los apoyan ni controlan.

“el tema de la Ley de Inclusión, creo que nosotros hemos sido tremendamente respetuosos, que es lo que exige la normativa; y cada vez que vienen a solicitar matrícula, mientras nosotros teníamos cupos, siempre accedemos a entregarla, sin adjuntar ningún antecedente, tal como lo dice la normativa”.

En efecto, nunca se hizo entrevistas, pruebas ni otros requisitos para entrar. Era llegar y matricularse: “siempre hemos sido una escuela inclusiva. Antes de la ley”. Todo esto repercute en su desempeño académico: alguna vez fueron escuela de excelencia, pero ahora, los problemas sociales y emocionales de los alumnos les impiden rendir bien. Eso sí, el sistema de apoyo sicosocial lo tienen muy bien organizado, con el Municipio y el Mineduc.

La escuela y el SAE: irrelevante

Básicamente, el SAE les resulta poco relevante. Antes no tenían procesos de admisión, no han tenido sobredemanda que administrar, y no perciben mayores cambios por el SAE.

La escuela no hace promoción para captar matrícula, no está en campaña de expandirse.

“La única promoción que tenemos, es la que incluye el SAE, que es la plataforma. Que es donde ponemos los datos, las fotografías, todo lo que implica la ficha del establecimiento. Pero es lo único, que lo pueden ver todas las personas, a través de la plataforma”.

La escuela se organizó como punto de postulación, pero no lo usó nadie externo. En cambio, organizó y apoyó a sus alumnos de 8° para postular a primero medio; todos lo hicieron en la escuela.

“Sí. Para postular, principalmente, para los alumnos de 8°. Prácticamente se les hizo la postulación a todos, por distintas razones. Porque no sabían hacerlo, porque en sus hogares no tenían acceso a internet; pero se les dio mucha facilidad. Y durante el proceso, tal como lo indicaron, se estableció un espacio, que, en este caso, fue la sala de computación, para apoderados que no tuvieran, en sus casas, la posibilidad de hacerlo o, simplemente, para colaborarles. De hecho, se le pidió a la orientadora, que, durante todo ese proceso, se hiciera cargo de ayudar, facilitar o, simplemente, hacerles la postulación, en caso que tuvieran mucha dificultad”.

Una complicación para la escuela fue el que durante enero no hubiera funcionarios, por cuanto antes matriculaban durante enero, pero ahora (por la normativa laboral) no pueden tener funcionarios. La escuela cerró enero y sin embargo el proceso SAE continuó. Así, debieron en marzo resolver todos los asuntos de matrícula y vacantes.

Luego, al observar el resultado del proceso, concluyen que en la práctica, el SAE es irrelevante para la escuela como dispositivo de admisión escolar: la mayoría de sus alumnos llega por fuera, posterior al SAE (neto: 8 alumnos por SAE, 50 por fuera):

“M2: De los otros cursos, llegaron de Pre Kínder a 8°, 57 alumnos, a través de la plataforma se postularon. Quedaron seleccionados, de acuerdo a las vacantes que teníamos publicadas. DE 57, solo 13 se matricularon.

E: En la primera ronda.

M1: En total.

M2: Claro. Después tuvimos alrededor de 51, 55 alumnos que ingresaron, pero no por el sistema de admisión; llegaron después que se había cerrado, en marzo.

E: O sea, la mayor cantidad de niños que les llega, es por fuera del SAE.

M2: Claro. Por eso te digo, de 57 alumnos, se matricularon 13; de esos 13, quedaron 8.

E: Luego renunciaron 5.

M2: Sí. Se matricularon, quedaron registrados acá.

M1: Como que aseguraron matrícula.

M2: Y, seguramente les salió en otro lado y se fueron”.

En conclusión, el SAE no es importante para esta escuela, ni bueno ni malo, más bien neutro.

“nosotros no tenemos mayores dificultades, en términos de, primero, que no había muchas vacantes, porque tenemos un solo curso por nivel; segundo, eh, se mantuvieron los alumnos nuestros, y tercero, es una escuela que no tiene mucha demanda de matrícula, por el hecho que esté en el centro, entonces esta escuela, significa, de que tengan que venir de sectores muy alejados”.

“Quiero repetir lo que dije al inicio. Para nosotros, el SAE no ha sido un sistema que nos haya, ni favorecido ni perjudicado. Porque no hemos tenido una alta demanda, a través del sistema. Nos hemos mantenido con nuestros alumnos que son promovidos, y lo que ya hemos hablado; que, de acuerdo a las vacantes que existían en cada curso, tampoco fueron todas solicitadas, a través del SAE”.

Perjuicios del SAE: rigidización del proceso de matrícula, pérdida de oportunidades

Según las directivas, el SAE más bien les perjudicó, porque afirman que al no poder matricular directamente alumnos que vienen directamente a pedir matrícula, finalmente se van a otros colegios, y pierden a esos potenciales alumnos.

“O sea, no es significativo, y más, nos complica, nos hace un nudo, porque no teníamos muchas vacantes, entonces había que esperar que esos alumnos se decidieran. Mientras, no nos permitía que nosotros pudiéramos ingresar otros alumnos. Fue como, realmente, un nudo”.

“Por ejemplo, en algún momento tuvimos hasta 10, 12 alumnos por curso, esperando. Estamos hablando de la primera quincena de marzo. Incluso, solicité ampliación de matrícula, pero hasta el día de hoy, no hay respuesta. Y esos alumnos que estuvieron en lista de espera que fueron muchos, por curso, finalmente, se terminaron

matriculando no sé dónde. Pero ya no los tenemos; o sea, nosotros perdimos, por este sistema, a lo menos, unos 50 alumnos. O sea, podríamos tener en este minuto, una matrícula de sobre 50 alumnos, si el sistema no nos hubiera privado de tener alumnos que estaban, pero que, en el fondo, igual estaban en espera de otro colegio”.

Se trata de familias migrantes o que aseguran un cupo en alguna escuela (en este caso del centro), esperando otro más cerca de donde viven; cuando ese cupo sale, se van. Obviamente, esta “matrícula flotante” no es causada por el SAE, pero -según ellas- el SAE les hace más difícil administrarla, al hacer más rígido el proceso.

“M2: Sí, porque son alumnos que... le explicaba la directora, que, en este año, la mayoría fueron alumnos extranjeros, y también, hay una buena cifra de alumnos que, siendo chilenos, son transitorios, acá en la comuna, que vienen mucho del sur, del norte, que vienen a probar, por trabajo o cosas así. Y los matriculan, pero nunca están mucho tiempo”.

“M1: Lo otro, la escuela está en el centro, entonces matriculan, mientras de produzca una vacante, en las escuelas más cercanas al lugar donde ellos viven. Por lo tanto, después, durante el año, o después de iniciado el proceso del año escolar, si encuentran después, matriculas en un lugar más cercano, obviamente los retiran en cualquier momento. Y a esa altura, se supone que no tenemos posibilidades de recibir más alumnos. Entonces para nosotros, no ha sido un proceso que nos ayude a mantener una matrícula permanente, ni mucho menos, a ampliarla”.

El asunto de la espera (infructuosa) de alumnos asignados por SAE, que les habría impedido matricular alumnos que iban a buscar matrícula y que luego no volvieron, afirman que fue significativa. Por ejemplo, así sería en los primeros cursos (*en todo caso, me queda la duda sobre la lógica de esas listas de “postulantes” que dicen haber esperado se matricularan: ¿fueron alumnos asignados o es que solo eran “postulantes”; en sus relatos se menciona de modo poco claro; me quedé con la impresión que eran solo “postulantes” genéricos, no asignados al colegio, pero me cabe la duda por estar ellas hablando de marzo*):

“E: Los primeros cursos son Pre-Kínder y Kínder, 1°...

M1: No tuvimos mucha demanda.

M2: En Pre-Kínder postularon 6, por la plataforma y se matricularon 3. Y 9 que llegaron después.

E: ¿Y Kínder?

M2: Postularon 23 y se matricularon 2.

M1: Y, mientras tanto, no pudimos matricular a otros. Como te dije, a nosotros el sistema de admisión, nos obstaculizó, en el sentido de, que tuvimos que esperar que todo esto terminara, para matricular a nuevos alumnos, que sí estaban demandando matrículas, pero que no llegaron al final, porque en esa espera, se fueron a otro lugar”.

Eso sí, este problema parece haber afectado solo a los cursos chicos, porque en los superiores, lograron llenar sus vacantes post-SAE, cumpliendo su límite de 35 alumnos por curso. Claro, para una escuela que históricamente ya se redujo a un tercio, estabilizarse en su pequeño tamaño es percibido como un buen proceso. El SAE solo produjo una ilusión pasajera.

“E: ¿Tenían alguna expectativa son el SAE? Que fuera a traer más matrículas, algún cambio...”

M2: La verdad de las cosas, claro, cuando salieron las primeras listas, y veían en Kínder, 23 postulando. Normalmente, para Kínder y Pre Kínder, no superan los 15 niños; entonces estábamos súper contentos. Para 1º año, igual, porque nuestra matrícula base, no es muy amplia. Sí, nos subió la expectativa. Entonces después de 23, que se hayan matriculado 3... Pero como te digo, eran esos 3 cursos, en los otros restantes, estábamos muy al límite con las vacantes. En casi todos los cursos, estábamos sobre 40... 38, 40. Habíamos tenido algunas dificultades, en relación al manejo de estos niñitos, que son más complejos, acordamos 35. Y ocurrió este año, que llegaron bastante alumnos extranjeros, en el último momento, de nacionalidad venezolana, por la problemática que ellos tienen. Entonces, cuando recién llegamos a la escuela, venían todos con su documentación; con pasaporte.... Y después, hubo un momento, que llegaron muchos, sin nada de documentación. Venían en calidad de refugiados. Ahí hubo bastante movimiento”.

En todo caso, en términos de convivencia o composición social, no ven cambios atribuibles al SAE. Creen que han hecho desde hace tiempo un buen trabajo en temas de convivencia,

prevención y abordaje del bullying, en particular sobre los niños extranjeros. De forma que ahora no ven mayor dificultad en tener un tercio de los niños de familias extranjeras.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 0,34 en 2017, 0,51 en 2018 y 0,36 en 2019 lo que muestra una constante subdemanda (18, 21 y 12 postulaciones en las tres primeras preferencias para 35, 35 y 25 vacantes, respectivamente).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2017	1	11	6	18
2018	4	14	3	21
2019	3	6	3	12

A pesar de tener subdemanda esta se ha mantenido constante. Esto puede tener relación con su baja preocupación. Son un colegio que ya no se preocupa por aumentar su matrícula, porque saben el público que llega; ese público, no obstante, se ha mantenido (población marginal y migrante). Si no recibieran esa matrícula, probablemente estarían al borde del cierre, y quizás estarían mucho más preocupados, pero ese tipo de público siempre va a estar presente y alguien tiene que recibirlo.

10.4.2. CA1 de Coquimbo

Información documento:

Tipo de documento	Análisis Fondecyt
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2018
Informantes	Inspectora general

**Citas	Word
---------	------

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Bajo
Dependencia	SLE
Nivel de Enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica
Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Laica
Matrícula 2017	291
Matrícula 2018	259
Matrícula 2019	254
Copago 2018	NO
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	Gratuito

Información LIE/SAE

Año ingreso SAE	2017
Perfil Disposición LIE/SAE	Alta

Síntesis

Se trata de un caso de escuela pública en que sus directivos tienen una muy mala valoración del SAE, no en sus mecanismos, sino en su carácter de política pública, por los efectos que es asociada a ella. En el esquema más general, se trataría de las escuelas municipales “marginalizadas”, para las cuales el SAE podría llegar a ser un “tiro de gracia”. Es una escuela ubicada en un sector muy pobre de la ciudad, con una matrícula muy pequeña, producto del desprestigio general del barrio y la educación municipal. Su desafío era mantener la reducida matrícula. Sus directivos estiman que el SAE ha tenido en ella efectos

negativos porque se les han ido algunos alumnos a las escuelas privadas que se han hecho gratis o más accesibles ahora con el SAE/Ley de Inclusión; además, que los padres se han distanciado de la escuela, por cuanto ahora postulan algunos sin conocerla, lo que impide un mejor calce con ellos (i.e. en una escuela que no era selectiva y más bien recibía a todos, el foco que ponen no es en que pudieran seleccionar postulantes, sino en que en las entrevistas durante la admisión/matriculación podían conocer los alumnos y saber sus necesidades, especialmente si tenían necesidad de PIE, lo cual les permitiría planificar en el verano un mejor proceso de incorporación de esos nuevos alumnos, todo lo cual dicen no es posible hacer con el SAE), llegando al extremo de tener alumnos que no pueden atender por sus necesidades especiales; por último, ven una cierta mayor movilidad y distancia de las familias respecto de la escuela (e.g. postulan a varias, eligen después, postulan para cambiarse en secreto...), que les deja a las escuelas inermes, desinformadas, descolocadas, frente a las familias. En general, ven en el SAE un eslabón más de una larga cadena de políticas que han perjudicado a la educación pública.

Perfil de la escuela

Escuela municipal, ubicada al fin de un cerro, en medio de una población considerada de muy bajos ingresos y alto riesgo. El mal prestigio del sector haría que muchas familias del sector no lleven a sus hijos a esa escuela, y prefieran llevarlos más lejos; pero a la vez, la buena infraestructura y los buses de que dispone la escuela, haría que muchos alumnos vengan de otros sectores de la ciudad, especialmente alumnos de bajos ingresos o rechazados por otras escuelas. Según la directora, antes cubrían los cupos que tenían a un curso por nivel (se trata de una escuela ya muy pequeña, jibarizada: tenía según el jefe utp 294 alumnos en 2016 y tiene 246 en 2018), pero con el SAE se entusiasmaron y abrieron un segundo nivel, pero este no se ocupó; así, siente una decepción por no haber cubierto sus vacantes en el SAE. En resumidas cuentas, es una escuela que viene perdiendo matrícula y por ello, dinero:

“M: Yo tengo un jefe técnico, brillante, que se anticipa a todo lo que va a pasar. Pero ellos están molestos. Porque uno pierde la seguridad también po. Yo, como directora, no puedo tener mi planta completa, porque me pueden sacar un funcionario. Me pueden sacar un auxiliar, porque me bajó la matrícula, entonces vamos a poner 2 inspectores, para un liceo, puede ser.”

E: Claro.

M: Porque después, administran fríamente”.

Experiencia con el SAE en la escuela

Básicamente, la escuela afirma que el SAE ha sido una mala política, una mala experiencia. No es que hayan tenido problemas prácticos, que casi no reportan, sino discrepancias más de fondo con ella. Especialmente, porque habrían perdido matrícula a manos de los privados hechos gratis, porque no tendrían contacto previo con los padres, por lo que les llegan alumnos que no pueden bien atender; y más en general, porque al no tener conocimiento previo de los padres, no se pueden planificar antes para comenzar un trabajo ajustado en marzo, sino que ahí recién les conocen a los nuevos alumnos. Reclaman además otros aspectos, pero son menores al lado de estos.

Los directivos cuentan que hace años la municipalidad hacía algo de difusión para intentar detener la caída de matrícula; pero que con la llegada del servicio local eso se detuvo. Por otro lado, la escuela no hace difusión explícita para captar matrícula, salvo que confía en que sus actividades, competencias deportivas, etc., le harán difusión naturalmente. Así, están limitados a la “difusión” vía SAE.

También relatan que han perdido matrícula a manos de los PS, más que antes, porque se han ido alumnos a las escuelas que tenían copago y se han hecho gratis (nombra el O’Higgins).

“M: Me quedaron muchos cupos. Nosotros, como servicio público, perdimos mucho. Porque los colegios particulares, las fundaciones dieron la oportunidad a los niños, que se fueran, y los niños, aprovecharon de irse todos.”

E: Han perdido matrículas.

M: Perdimos. En vez de subir, perdimos; porque las fundaciones, se están llevando a los niños”.

Esto indigna a la directora, porque afirma que antes esas mismas escuelas rechazaban a los alumnos, los que recibía ella. Ahora, no.

“Claro. Y antes, no los recibían. Cuando me decían, vengo del Reina Sofía, ah ya, y no los recibían. Pero ahora, por el sistema de postulaciones, ellos quedaron. Entonces no. Nosotros, los colegios públicos, con esto perdimos, perdimos. Perdimos mucho, mucho. Yo creo que, si entrevista a todos los directores, porque ayer tuvimos reunión de directores, yo todos nos lamentamos de eso”.

Esto es ratificado por otro directivo, quien cree que las familias eligen escuela privada como un modo de salir del municipal, por el desprestigio social, por ello el fin del copago les perjudica:

“C: Claro. Y sabe, lo que yo creo, que este sistema de admisión, más que el apoderado se empodere, de, yo me voy a leer todos los proyectos, porque no tiene idea de los proyectos de la escuela, el apoderado lo que quiere es mandarlo a un colegio particular o a una fundación. Nosotros en esta escuela, más o menos, un 60% de nuestros alumnos se fueron a un colegio particular. Fundación.

R: Fundación.

C: Con este sistema de admisión.

E: Y esto, por el hecho que se hicieron gratis ¿o qué?

C: Por eso, porque el tema, digamos, antes ellos tenían que pagar, hablemos de un aporte, ¿cierto? Un aporte. Para algo que es gratis, que sea el colegio exigente, no me interesa, si mi hijo está en un colegio particular. Ya no está en uno municipal, o sea, público”.

“(…) No creo que sea por un tema de proyecto, si no, básicamente por temas quizás, de estatus, de movilidad social; porque a lo mejor, consideran que eso les genera mayor movilidad social”

La fuga hacia los privados subvencionados tiene un trasfondo de símbolo de estatus, que el SAE no crea pero potencia.

“Aquí, lo que veo, por ejemplo... Uno se da cuenta, cuando alumnos que se fueron a particulares, llegan acá, como a lucirse. A mostrar la insignia, yo soy del colegio tanto, mi uniforme es de tal. Piensan que eso, digamos, les da mayor estatus. Y ese es un tema bien complicado y no es un tema de ahora; no es un tema que tenga que ver con el sistema de admisión, solamente. Si no que, al sistema de admisión le favoreció más. Antiguamente era así”.

Un aspecto adicional de esta fuga de alumnos hacia los privados, es que los padres pueden hacer esto sin consultar a la escuela, “a escondidas” (NOTA: en esta y otra entrevista al menos, creo que entender que los docentes creen que los padres lo hacen “a escondidas” entre otras cosas para no perder el cupo; si no resultad, pelearán seguir en la escuela, que les reserven su cupo).

E: ¿Ustedes los entrevistaron, les preguntaron por qué se estaban yendo?

C: Es que, el sistema es tan cerrado, que no permite, por ejemplo, orientar, guiar a los apoderados. Y el apoderado actúa, de repente, muy escondido, solo. Eran como 2 apoderados, y por qué se fueron del servicio público, porque se fueron al IAC, al Instituto de Administración y Comercio, porque una hermana estaba allá. Era una excelente alumna y se va para allá. Entonces los apoderados, se van así, como a escondidas... Si me resulta.

E: Claro.

C: ¿Me entiende? Porque el sistema te dice, si usted postula allá, pierde automáticamente acá.

E: Claro.

C: Entonces a escondidas”.

Además, el mismo SAE les permite postular y quedar en varias, por lo que no tienen conocimiento de cuantos alumnos reales tienen. Son alumnos que les llegaban en su listado de postulantes aceptados, pero que luego se matriculan en otros colegios, de lo que no se enteran sino por la inasistencia.

“M: No. Se recibe todo. Hay padres que quedan en varios colegios.

E: Y ustedes se enteran, cuando ellos se matricularon en otro lado.

M: Están asistiendo en el otro colegio.

E: Claro.

M: Por eso le digo, falta ese contacto, con el padre y apoderado”.

Reclaman que algunos apoderados simplemente no participan en el SAE, pero luego el Mineduc les debe encontrar una matrícula, y algunos de ellos van a dar a su escuela, porque los municipales “siempre tienen matrícula”. Así, parece ser una matrícula de segunda, de gente no comprometida, lo que sobra.

“Estudiantes que han sido desechados del sistema, por decirlo de alguna forma, y que no participan de este proceso de admisión, y que las autoridades, van y los instalan en los colegios, claro, aplicando la ley, porque en el fondo, no pueden quedar sin colegio, sin educación. Entonces hay apoderados, que han optado sencillamente, por no participar del proceso, porque después los tienen que matricular en los colegios”.

“(…), lamentablemente, la escuela empieza a no recibir alumnos que postularon a través del sistema, de alguna manera, convencidos de la escuela. Si no hay un apoderado que controle, que viva por acá cerca, y allá postula a otro colegio, pero lamentablemente, se vienen para acá”.

Los ejemplos en general muestran que la escuela resiente la pérdida de control sobre el proceso de admisión, la mayor libertad y autonomía que da a las familias, y por tanto, la mayor incertidumbre en que quedan las escuelas.

Cambios, efectos percibidos a propósito del SAE

Los mayores ya se mencionaron: fuga de alumnos a los privados y distanciamiento de las familias hacia la escuela, lo que provoca un desconocimiento de los padres, y un desajuste de muchos alumnos. En esta sección profundizamos en este último aspecto.

La directora dice que la escuela nunca hizo procesos de selección, pero tenía un proceso de admisión-matrícula que requería que los padres fueran a hacer la gestión, y eso hacía que pudieran comunicarse con ellos, que ellos conocieran la escuela, y la escuela conocer al futuro estudiante. Esto permitía un ajuste recíproco que ya no ocurre con el SAE.

“E: Claro. Pero explíqueme, porque piensa que estos cambios, son con el sistema. Porque antes, ustedes tampoco hacían selección.”

M: No. Lo que pasa, es que ahora, seguramente, los padres conocen el colegio, lo ven. Por ejemplo, yo tengo el caso de un niño de Tierras Blancas, de Puntamira; a pesar de que yo tengo bus, el bus sale 10 para las 7, va a buscar a todos los niños; pero ahora, como que el apoderado vio la posibilidad de que los niños estudien acá, pero, sin antes venir a conocer el colegio. En cambio, cuando hay un proceso de matrícula, uno tiene la posibilidad de conversar con los padres y apoderados. A uno le pregunta, tiene sicólogo, cuántos, 2”.

Relata varios casos de niños con problemas que no pueden gestionar; y dice que los padres no aparecen por la escuela, a pesar de que los citan.

“E: Problemas de este tipo, ¿no tenían antes?”

M: No, teníamos, teníamos problemas, pero había una comunicación con los padres y apoderados. Ahora el niño queda y yo no conozco no a los padres, a veces. Uno los cita, no vienen”.

Según la directora, el radio de captación de alumnos de la escuela siempre ha sido amplio, y con buses, pero no se producía este problema de incomunicación con los padres.

“E: Entonces siempre ha sido, que tienen alumnos lejanos a este sector.”

M: Pero antes, como le digo, tenía esa comunicación con los padres. Ahora no la tengo”.

La directora describe ese proceso anterior como una entrevista de las familias con cada profesor. Eso les permitía tener un panorama de los alumnos que llegarían en marzo.

“E: Entonces antes, todos los papás que matriculaban a sus hijos, tenían que venir a una reunión, antes.”

M: Exacto. Ellos venían al proceso de matrícula, que le llamábamos nosotros.

E: Las entrevistas ¿las hacía usted misma?”

M: No, cada profesor. Y teníamos orientadores, asistentes sociales, y, cuando el apoderado tenía algún problema, pasaba al tiro. Nosotros ya teníamos un diagnóstico, de los niños que teníamos”.

Un directivo explica que hacer las matrículas en el verano les permitía conocer los alumnos con problemas que llegarían, y prepararse para trabajar con ellos desde el primer día en marzo. Ahora, esto no lo pueden hacer. Hacen diagnósticos a inicios de marzo (NOTA: el relato, que es extenso sobre esto, es poco claro en qué tanto trabajo de planificación efectivamente hacían en enero, porque no evaluaban los niños, por lo que cualquier evaluación de los niños igual era -como hoy- hecha en marzo.).

“R: Lo que pasa es que, nosotros poníamos fechas de matrículas, hasta el último día hábil, que nosotros tenemos que trabajar, la quincena de enero. Entonces los apoderados venían con sus hijos, inmediatamente, nosotros pedíamos la documentación, cuando ellos tenían alguna dificultad o venían con Proyecto de Integración. Entonces nosotros, inmediatamente, podíamos planificar.

E: Pero ¿hacían eso, trabajaban en las planificaciones, antes de que empezara el año?

R: Sí.

E: Para los niños que iban a tener.

R: Por supuesto. Y eso, agiliza mucho más el trabajo con los profesores, que van a tener que intervenir con ellos”.

Al menos con los alumnos PIE, según el jefe utp, antes hacían planificación en enero: entrevistaban la familia y se preparaban para recibir al alumnos en marzo. La entrevista indaga mucho sobre esto, pero -juicio mío- los directivos fueron vagos en describir qué tipo de trabajo hacían en enero y que ahora se les dificulta en marzo. Por cierto, en el extremo, lo más concreto que se identificó, fue este trabajo con los alumnos PIE, o sea, sería un problema más bien específico del programa PIE.

“E: ¿Podían planificar el trabajo con PIE, durante el verano?

R: Perfectamente. Nosotros hasta el 15 de enero, tenemos que estar en las escuelas. Y esos 15 días, tenemos que preparar o debiésemos preparar todo el trabajo durante el año. Porque yo llego el 1 de marzo.

E: Pero ahí, tampoco puedes diagnosticar a los niños; a lo más, haber tenido una entrevista con los apoderados.

R: Pero los diagnósticos de los ingresos, hasta el año, creo que 2009, sí se podían hacer, hasta la quincena de enero. Incluso la anamnesis, que es la utilización de la familia, sí se podía llenar hasta la quincena de enero. Ahí tú cuentas con mayor información. O sea, esto no pasa tampoco, en todos los colegios, es una política, una decisión de la escuela”

Más en general, no es claro porqué estos “nuevos papás” vía SAE no vendrían, pero según la directora, no vienen (tampoco me queda claro por qué no puede hacer lo mismo, pero el día de la matrícula...).

“E: ¿Por qué ahora no pueden hacer eso? Si, cuando llegan en marzo, podrían tener entrevistas con todos los papás.

M: Es que no vienen. Mire, llevamos más de dos semanas, y los casos problemas, los han citado al apoderado y no viene”.

Según la directora, se han producido casos de postulación sin el consentimiento del alumno, que producen desajustes (que antes no; este es otro ejemplo: alumno postulado por la abuela. Pero no es claro porqué argumenta que un caso así antes no hubiera ocurrido):

“Mire, ayer llegó un chico para 8° y, simplemente, él postuló, dijo, es que el colegio es bonito, con vista al mar... Pero él quiere andar, como él quiere, con capuchón, con gorro, con piercing. Y los niños andan todos con uniformes. Y le pregunté, ¿quieres estudiar acá? Mo, me dijo, si mi mamá me postuló a este colegio; yo no quiero este colegio, no me gusta. Pero qué quieres. No, quiero sentarme a mirar el mar. Pero tienes que entrar a clases. Lo ve el orientador, dos sicólogos, la sicóloga de convivencia, el sicólogo del PIE... Dijo, a mí me fueron a buscar a Calera, yo estaba bien en Calera, y mi abuela me postuló acá y yo, no quiero estudiar”.

Visión, valoración del SAE

La escuela tiene una mala evaluación del SAE por las razones que se han descrito. Pero esta mala evaluación no se limita al SAE en particular sino a una percepción general sobre lo negativo de las políticas de los últimos años, en el contexto del debilitamiento de la educación pública. El SAE es visto así como una pieza más de la larga serie de políticas que no ayudan o derechamente perjudican a la educación pública. Así, varios de los aspectos identificados se relacionan con el SAE pero no son necesariamente causados o creados por el SAE, sino potenciados, agravados, por el SAE.

La directora está molesta con el SAE, porque dice que le ocasionó muchos problemas a su escuela. El más importante para ella es que no conoce a los alumnos que llegan a la escuela.

“Yo, personalmente, no estoy de acuerdo. En los sectores vulnerables, es la oportunidad que uno tiene, de poder conversar con los apoderados, entrevistarlos, en el proceso de matrículas. Tener una panorámica de los niños, cómo viven, su grupo familiar. Pero lamentablemente, con estas postulaciones, que es tan frío; yo encuentro que, en educación, nosotros necesitamos tener esas articulaciones, esos

contactos con los padres y apoderados, de los futuros clientes que vamos a tener, - disculpe la palabra-, que son los alumnos. Se pierde esta oportunidad. Llegan chicos que postulan, a veces porque les gusta el colegio o porque les gusta la infraestructura (...) Por eso le dije, estamos encantados que nos vengan a entrevistar, porque nosotros hemos perdido, hemos perdido. Yo, al menos, yo soy profesora en educación, a mí me gusta tener contacto con el apoderado”.

Además, dice que le han llegado varios alumnos que tienen necesidades que la escuela no puede atender, tanto por tener discapacidades física (problemas de infraestructura), necesidades de apoyo siquiátrico (profesionales especialistas), o severos problemas de conducta (profesores preparados). Relata que ha planteado esto al Servicio Local, pero ellos no han cumplido con los nuevos profesionales que la escuela requiere.

“(La nueva directora del SLE) se entrevistó con nosotros, porque yo soy la escuela que tengo más problemas, y le planteamos todo lo que queríamos, lo que necesitábamos para atender a estos niños. Porque, en el fondo, hay niños que nadie quiso en Coquimbo y me los mandaron a mí. Yo los recibo, porque no es que me niegue, pero necesito apoyo para ellos. Y ella dio la orden... Hasta el día de hoy, no llegan las personas”.

Un directivo reclama contra el SAE como parte de una línea de políticas públicas que no toman en cuenta la realidad de las escuelas y que dañan la educación pública en particular, como el SAE.

“lo que nosotros vemos, mucho desconocimiento, personas que, hasta el día de hoy, les cuesta encontrar una escuela, un colegio, eh, y yo creo que lo peor, es que hemos visto cómo se deterioró, en general, el número de estudiantes que están postulando a la educación pública. Porque hoy día a los apoderados, si se les ofrece, les ofrecen otras cosas, en las mismas condiciones, ellos optan por otras. Y eso pasa por malas políticas públicas”.

Asimismo, reclama por las prioridades del SAE, y considera que el alumno que no tiene ninguna, “está jodido”.

“Los problemas que tiene el sistema de admisión pública, que está dentro de esta norma, de esta gran ley, que es la Ley de Inclusión, ¿cierto?, es el tema, digamos, de la discriminación que se hace. Porque no es un sistema abierto, digamos, que todos tengas las mismas condiciones. Porque hay requisitos, si reúnen algunos de los requisitos, los apoderados, pueden llegar a un colegio determinado. Por ejemplo, el 15% de alumnos vulnerables. Si yo papá, trabajo en la escuela, mi hijo va a estar acá; o si mi hijo, digamos, se fue a la escuela X y después quiere volver acá, también eso se da; pero resulta que el apoderado que no reúne ningún requisito, está jodido. Primera cosa. Además, que se crea una falsa expectativa”.

También se quejan de que creen que algunos apoderados se mueven por pituto, e incluso algunas escuelas privadas hacen cupos fuera del SAE.

“Ahí interceden otro tipo de factores, porque, increíblemente, independiente de que esté el sistema o no, las posibilidades que tienen de moverse con algún familiar, con parte de un colegio o un pituto, ayuda mucho.

E: Moverse durante el año, dices tú.

R: Durante el año e incluso, también durante el proceso. Porque ha pasado con otros colegios, que son fundacionales y les hacen un cupo”.

Encuentran que el SAE es un sistema muy permisivo, porque permite a las familias vitrinear, postular a muchos colegios, y luego rechazar aquel en que quedó y volver a postular. El tono es de queja por dar tantas herramientas a los apoderados y dejar a los colegios un poco a su arbitrio.

“un sistema, justamente permisivo, porque además de la cantidad de opciones que entrega o que da, eh, le da esa posibilidad al apoderado, como decía delante, quedé en esta escuela, no me gusta, así que voy a postular a otro”

Los directivos definieron un cupo máximo de 35 alumnos por sala, pero el sostenedor insiste en que la norma dice 45, entonces consideran eso una arbitrariedad, porque el sostenedor les puede obligar a recibir a un alumno extra el alumno 36. Por cierto, esto no ha ocurrido, porque -recuerdese- estamos hablando de una escuela con mínima matrícula, que está luchando por sobrevivir. Pero igual, no quisiera ese alumno 36. Por ese problema hipotético, están molestos. Culpa del SAE, malo el SAE.

También lamentan que los apoderados que llegan a la educación pública lo hacen a veces por intereses no educacionales, son los alumnos que le llegan.

“Yo creo que los apoderados, actualmente, nuestros apoderados, los que están en el servicio público, son apoderados, -no la mayoría-, un concepto, cierto, que les gusta sobrevivir, gracias a lo que les entregan las escuelas. Computador, textos gratis, útiles escolares gratis”

Adicionalmente, consideran que el servicio local no ha hecho un trabajo sobre el SAE, para mejorar sus chances; también acusan poco apoyo del Mineduc. Mal por todos lados.

“A ver. El año pasado, la única reunión que se tuvo, más que con el servicio local, fue con la encargada regional. Nos explicaron cómo el sistema funcionaba y se acabó. Pero en ningún momento, ha habido, desde que se instaló, cierto, una especie de diagnóstico, para mejorar este asunto. (...) El servicio local, está preocupado de otras cosas ahora”

Por último, en el trasfondo, hay una crítica política al SAE, por no considerar a los actores locales, no cuidar la educación pública, y no anticipar si la va a afectar.

“Eso pasa, cuando las políticas públicas, no son bien pensadas, no incorporan a todos los actores, y, en el fondo; Que nos hubiesen preguntado antes, si era necesario aplicar este sistema, y si eso, iba a impactar o no”.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 0,46 en 2017 y 0,56 en 2018 y 0,52 en 2019, lo que muestra una alta y constante subdemanda (17, 17 y 13 postulaciones en las tres primeras preferencias para 30, 30 y 25 cupos, respectivamente).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2017	8	6	3	17
2018	9	8	0	17
2019	7	6	0	13

10.4.3. CB7 de Coquimbo

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2018
Informantes	Inspector General
**Citas	Atlas ti

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Medio
Dependencia	Particular Subvencionado
Nivel de enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Humanista-Científica Niños Y Jóvenes Educación Media H-C Adultos
Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Laica
Matrícula Total 2017	923
Matrícula Total 2018	993
Matrícula Total 2019	991
Copago 2018	NO
Pago Matrícula 2017-2019	Gratuito
Pago Mensualidad 2017-2019	\$10.001 a \$25.000

Información LIE/SAE

Año Ingreso SAE	2017
Perfil Disposiciones LIE/SAE	Baja

Síntesis temas centrales de la entrevista:

1. Identidad y Prestigio

Es un colegio con historia familiar (tres generaciones), prestigio local y alta demanda que parece no destacar demasiado dentro de Coquimbo. Han logrado ubicarse bien en el mercado debido a que se iniciaron en una zona en la que no había más colegios y se había generado la necesidad de uno. Su valor más reconocido según el inspector, y que los hace diferenciarse del resto, es su alto nivel de seguridad y buen nivel de convivencia. No hay mucha información sobre los lugares de procedencia de los alumnos, pero parece ser que son todos del mismo sector.

*“Este colegio, siempre ha sido de alta demanda.
E: Incluso cuando recién llegaron... Si no era una zona tan poblada...”*

R: Es que nos vinimos, trayendo a nuestros niños, que venían a 5° básico, en ese momento, abrimos 6°, 7°, y había una necesidad de este sector, que estaba recién naciendo, de tener un colegio cercano. Porque los niños, en ese momento, iban al centro de Coquimbo. Allí estaba concentrado, la mayoría de los colegios”.

“R: No había un colegio particular subvencionado, cercano a acá. Si tú me preguntas, a lo mejor, no hubo una proyección o un estudio, para ver en cuántos años, nosotros vamos a... No. Los sostenedores se arriesgaron, pusieron el colegio y los niños empezaron a llegar solos. En ese tiempo, nosotros traíamos 10 años de trayectoria.

E: Claro.

R: Entonces los apoderados, ya sabían quiénes éramos, qué traíamos, entonces fue muy rápido”.

“R: yo llevo 24 años, en el colegio, y nosotros les decimos, “los nietos”. Porque tuviste a los papás, a los hijos, y ahora tienes a los hijos de los hijos. Entonces ya tienes a los nietos; es decir, vas a la pre básica, y está la 3ra generación de alumnos.

E: Mira...

R: Y los apoderados que se paran, aquí afuera, son tus alumnos”.

“Es una diferencia, con el resto. Conozco historia de otros colegios... desde que vuelan las loncheras, hacia la calle... eso es lo más suave que puedes escuchar. Yo no conozco la realidad de los otros colegios, pero la escuchas... Los niños nuevos, tienden a salir con mochilas, al patio... Yo me he dedicado a preguntarles, porque los nuestros no... No les pregunto de dónde vienen, pero les pregunto, por qué estás acá, y ellos solos me van contando. Porque podría ser muy inquisidora la pregunta... Pero le pregunto, ¿por qué usted anda con mochila? Porque en el colegio de donde vengo, se robaban las mochilas... se perdían... las tiraban para afuera... la rompían... Hijo, acá eso no pasa, deje su mochila en la sala. Tiene casillero, déjela en el casillero. Acá no va a pasar eso. Entonces eso, al apoderado, más que la calidad de la educación, de lo que los niños aprenden, eso es lo que le interesa al apoderado; el saber que está en un ambiente tranquilo, seguro... ”.

“Porque el apoderado te dice, especialmente, el apoderado nuevo... Todo está tranquilo, todo el mundo está disponible... uno pide una entrevista con alguien, nos atienden. La directora, es directora de puertas abiertas. Esa puerta, pasa abierta todo el día, y los niños, están todo el día ahí. Si tú vas, siempre está con algún niño o con algún apoderado. Entonces el apoderado siente, que la convivencia dentro del colegio, es un pilar fundamental, de lo que estamos haciendo. Marcela, que es la Encargada de Convivencia Escolar, es muy preocupada de fomentar el buen ambiente. Creo que eso, ha marcado una diferencia con el resto”.

“El ambiente y la convivencia, es tan fuerte, que el que llega, o se adapta o se adapta... solo, no hay que ir detrás de él”.

2. Composición Social

Se encuentran en un sector medianamente vulnerable (40-45% de vulnerabilidad según el inspector), ni muy acomodado ni muy pobre. Reciben principalmente hijos de trabajadores de construcción y empleados. Tienen hijos de profesionales pero son los mínimos.

“el sector que nosotros atendemos, es un sector que tiene un 40, 45% de vulnerabilidad. No es un sector acomodado ni tampoco es un sector pobre, está mezclado. Nosotros tenemos hijos de trabajadores de la construcción, de empleados, y también tenemos hijos de profesionales, pero son los menos”.

“Y entonces, los que vienen al colegio, son familias de menos recursos.

R: Sí”.

3. Matrícula

Comentan que su matrícula es cercana a los mil estudiantes (981) y parece no haber disminuido en el tiempo. Dicen tener todos sus cupos llenos desde 1° básico a 2° medio. En 3° y 4° medio tienen menos cupos porque nunca los llenan; prefieren quedarse con los que están. En prekínder les quedan cupos (dos cursos de 23 y 25 de un máximo de 32). Tienen sobredemanda pero pequeña (referencia inspector: 70 postulantes para 14 cupos en kínder).

“Del comienzo, en que éramos 250 niños, hoy día tenemos casi los mil... como 981, y vamos a llegar a los mil”.

“R: Dos cursos por nivel. En pre básica, máximo 32, en la sala; de 1° a 4°, máximo 37; de 5° a 2° medio, máximo 38; y 3° y 4° medio, 36.

E: Esos son los cupos.

R: Sí.

E: ¿Y los llenan?

R: Está todo lleno. Desde 1° básico a 2° medio, no tenemos cupos”.

“E: ¿Ustedes tenían confianza, que iban a tener demanda, por el sistema? Porque antes, podías hacer propaganda...”

R: Información extraoficial, este año, de Kínder a 1°, se generaron 14 cupos, y habían postulado más de 70 niños, a 1° básico. Yo pregunté, como para tener una idea”.

“E: La matrícula, ¿la abrieron en Pre-Kínder?

R: Pre-Kínder parte en cero. Ahí entran 64, al tiro.

E: ¿Llenaron bien, esos cupos?

R: Hay 23 y 25, me parece; todavía hay cupos. En pre básica y en 3° y 4° medio, hay cupos. El resto, está cerrado”.

“E: ¿Tuvieron algún temor, de que no tuvieran suficiente demanda, para llenar los cupos?

R: No”.

4. Proyecto Educativo

Dicen ser un colegio ordenado y exigente con reglamentos bastante claros. El inspector menciona que la claridad y exigencia de los mismos les ha permitido mantener el orden dentro del colegio. Antes del SAE resolvían la sobredemanda haciendo jornadas de inducción sobre el PEI y su normativa, en las que las familias que postulaban debían firmar cartas de compromiso. El inspector menciona que en esa instancia muchos padres se autoseleccionaban por la gran exigencia. Se desconoce si siguen haciendo estas actividades y el SAE parece no haberles generado ningún problema.

Siempre les digo a los niños, que hay 4 cosas ineludibles, en este tema, de la escuela, el uniforme, tu asistencia y tu puntualidad. El uniforme, tú lo ves. La puntualidad, tú la vez. Y la asistencia, tú sabes si estás o no, en clases. Y el 4to, es que el niño estudie

5. Perfil Social

En cuanto a su perfil social, dicen nunca haber seleccionado, no tenían un sistema de admisión formal y la inscripción era por orden de llegada. Lo único que hacían era mirar los informes de personalidad y citar a las familias a las jornadas de inducción en las que le mostraban el proyecto educativo y las hacían firmar el reglamento interno. (Aquí se observa una inconsistencia en el discurso: el inspector aquí dice nunca haber seleccionado, pero más tarde menciona que hoy tiene algunos estudiantes que antes del sistema quizás no hubiesen admitido debido a que sus informes de personalidad no cumplían con lo que ellos buscaban). No se puede saber si efectivamente nunca seleccionaron o el inspector trata de proyectar esa imagen “inclusiva”. Lo que sí se sabe es que algunos padres después de las jornadas de inducción no volvían al colegio (se autoseleccionaban).

“Nosotros nunca hicimos selección, para entrar al colegio. Lo que sí hacíamos y que la ley lo permitía, era mirar la documentación de los niños, especialmente, el informe de personalidad”

“R: nunca fuimos un colegio que hizo procesos de selección, por ejemplo.

E: ¿Pruebas?

R: Tampoco. Solo mirábamos el informe de personalidad. Pero en todos los años que tenemos, nunca hemos tenido ningún problema, de que alguien haya dicho, me discriminaron por algo”.

E: Pero sí, tenían mucha demanda, ¿cómo resolvían?

R: Hacíamos un listado, las personas venían, se inscribían, y publicábamos cuántos cupos teníamos.

E: Ya.

R: Entonces se venían a inscribir, hasta que llenábamos los cupos.

E: Por orden de llegada.

R: Claro. Lo que sí hacíamos, se les citaba a una reunión, a todos los apoderados que estaban postulando a sus niños, al colegio. Se les mostraba el PEI, se les hacía firmar cartas de compromiso, con respecto al respeto al Reglamento Interno, a todo lo que tiene que ver con el colegio. Entonces ahí, había muchos apoderados que decían, no me gusta esto... Es lo que hay, es lo que tenemos...

E: Se producía alguna selección, por parte de los propios papás.

R: Claro”.

“Si me preguntas, un 20% de los apoderados, paga, el resto, es prioritario.

“Y te digo, el 80% debe ser prioritario.

E: De los nuevos.

R: Del total.

E: Del total. O sea, el financiamiento compartido, es para una fracción...

R: Ínfima. Por eso te digo, de aquí al 2024...”.

“R: te voy a poner un número, de los 40 que puedo haber percibido, en este local, creo que un par, debe tener un informe de personalidad, no acorde al colegio.

E: Que en otro tiempo, quizás le hubiesen dicho...

R: Le hubiésemos dicho que no”.

Por otro lado, tienen SEP desde aproximadamente 3 años antes del SAE y sistemas de becas por postulación y rendimiento académico (los 3 primeros lugares del curso). Destacan que sólo paga un 20% de la matrícula total (el resto es prioritario). Los apoderados deben tener un año de antigüedad para postular a las becas.

“Había un sistema de becas, en el cual, los apoderados postulaban; presentaban sus antecedentes socio económicos y había una comisión que evaluaba. Por otro lado, se entregaba becas a los primeros lugares, de cada curso, y media beca, a los segundos y terceros lugares”.

6. Copago y financiamiento

Tienen un copago bajo (\$29.000) y no parecen darle demasiada relevancia. No parece tener demasiada importancia ni en lo social ni en lo financiero (disponibilidad de recursos) para el éxito del proyecto. El inspector no menciona problemas de financiamiento y habla de la gratuidad como un objetivo a cumplir (“de aquí al 2024” “hasta que la ley lo obligue”, año límite de la ley). No han hecho los cálculos económicos para adelantarse a la gratuidad (o al menos el inspector no ha conversado sobre ello con el sostenedor, pero no temen que esto signifique un problema. Tienen casos de morosidad aunque no excesivos (20-25% de los papas “se becaba solo” al no pagar) y no parece ser algo problemático: a fin de año se resuelve hablando con el sostenedor; hay un porcentaje de padres que se retiran del colegio sin pagar.

E: *¿Te acuerdas de las mensualidades?*

R: En esos años, como 6 mil pesos...

E: *¿Y hasta cuánto llegó?*

R: Hoy día, 29.

E: *Eso es lo más alto que ha tenido.*

R: Y es lo más alto que va a tener, porque no puede subir más”.

“R: Es un efecto, que pareciera gracioso, pero a veces fue un problema, en los inicios. Voy a ponerte una cifra, entre el 20 y el 25%, de los apoderados, se becaba solo.

E: *Morosidad.*

R: No pagaba. Y llegaba fin de año, y hablaba con el sostenedor, para que le diera plazos, para poder pagar; y el final, el sostenedor iba regulando esa situación, como decisión personal. Y había apoderados que pagaba el año o una parte del año, y se volvía a matricular... Entonces siempre fue una mala costumbre, que se hizo en el colegio, total a fin de año, voy a hablar con el sostenedor...”

“No, porque nosotros vamos a gratuito, de aquí al 2024, ya debiéramos haber extinguido la mensualidad”.

7. Valoración LIE/SAE

En general mantienen una postura de bajo rechazo ante la LIE y el SAE. No perciben amenazas, casi no tienen críticas negativas y lo valoran positivamente en términos administrativos: les facilita mucho el trabajo.

“R: Cuando ocurrió este tema de la Reforma y la Ley de Inclusión, nosotros veníamos arrastrando el tema, no nos afectó en nada.

E: *Ya.*

R: Para nosotros, no ha sido un gran cambio.

E: Claro.

R: Como colegio, hemos hecho un análisis, y si tú me preguntas, administrativamente, sí hay un cambio.

E: Ya.

R: En cómo administras el tema de los cupos en las matrículas. Pero en la vida diaria, no ha tenido ninguna relevancia, para la comunidad”.

“R: Claro. Este vendría siendo el 2do año del sistema de admisión. Pero no nos afectó mucho. Lo que sí nos ayudó, -y te lo digo a modo personal, en mi trabajo, como inspector general, que estoy a cargo del proceso de admisión-, con este sistema, yo trabajo menos [...] a mí me mandan un listado y estoy, no tengo nada más que hacer. No tengo que revisar documentación, no tengo que hacer nada. El apoderado viene, tengo un cupo asignado en este colegio. Adelante, pase, bienvenido. Listo.

E: Claro.

R: Es mucho más fácil, administrativamente, para mí”.

Quizás la crítica más fuerte de su discurso es específicamente respecto al SAE, el cual es mencionado reiteradas veces por el inspector como un sistema que “no piensa”, lo cual ha generado algunos problemas técnicos de cálculo de la matrícula (ninguno muy problemático), y puede interpretarse como un reclamo indirecto a la impersonalidad del sistema.

“R: el SIGE, como no piensa, no sabe si ese alumno, se matriculó o no.

E: Lo asume...

R: Como que está en el colegio.

E: Mientras ustedes negocian el pago.

R: Claro. Como esos alumnos no postularon, el sistema no piensa...”

Ahora bien, perciben grandes dificultades de los padres para adaptarse al nuevo proceso: preguntan por matrícula a destiempo, se matriculan tarde, postulan (pierden el cupo) y luego se arrepienten. Esto principalmente por desconfianza en la tecnificación del proceso (ellos se han encargado de informar a sus apoderados pero igual ocurre; no es falta de información).

“R: Obviamente, el sistema tiene que ir mejorando, a medida, que se vaya puliendo y a medida que vayan pasando los años... Eh, tiene que ser más abierto, más transparente, en el tema de los cupos, de las cantidades...”

E: ¿En qué sentido?

R: Que la gente sepa. El apoderado cuando viene, te pregunta, quiero postular al colegio... Y nosotros tenemos plagado de afiches, de letreros; si quiere postular al CB7, ingrese al sistemadeadmisionescolar.cl... los afiches que entrega el ministerio, hacemos volantes, y el que viene a preguntar, ahí tiene; ingrese y postule. Pero la gente te viene a preguntar en noviembre, cuando el sistema ya está cerrado...”

“Ya pasó el proceso. A la gente todavía le cuesta entender, que ya no se postula como antes, eso pasa en agosto”.

“muchos apoderados postularon a otros colegios, a sus hijos, y después se arrepintieron. Pero a esa altura, cuando se dieron cuenta, ya era tarde”.

“hoy día, es un sistema computacional, el que te asigna un colegio, por lo tanto, no puedes hacer nada, con respecto a eso... Cuesta que el apoderado entienda eso. No sé cómo habrá sido, en otras regiones, pero lo que ocurrió acá, es que hubo un exceso de postulaciones, en relación a la cantidad de cupos”.

“E: Entonces informaste bien a los papás, para que no pasara esto.

R: Sí.

E: Pero, aun así, pasa.

R: Porque el apoderado no te cree. Cuesta mucho hacerlos entender... Cuesta hacer entender, que los sistemas, en Chile, algún día van a funcionar. Me dicen, lo postulé a otro colegio, quedó asignado, pero ahora no quiero. Como usted es el Inspector General, ayúdeme”.

También identifican problemas que han ocurrido en otros colegios, como por ejemplo: el ministerio los obliga a sobregirar su capacidad en algunos cursos, o envían a personas a colegios que quedan demasiado alejados del hogar del alumno, pero a ellos no les ha ocurrido nada similar. No obstante, ninguna de estas situaciones parece demasiado problemática para el colegio.

8. Consecuencias LIE/SAE

Su mayor reclamo es técnico y tiene que ver con el cálculo y transparencia de los cupos, especialmente en relación a las repitencias: el cálculo en base a la media de los tres años anteriores es ambiguo y los obliga a matricular más niños de lo que permite su capacidad (de 1 a 3 máximo). A pesar de todo, recalca reiteradamente que esto no ha significado mayores problemas.

“E: ¿Y el tema de la estimación de los repitentes?”

R: El año ante pasado, se nos generó un problema muy grave. Ellos te piden la mediana, no el promedio, la mediana de los últimos 3 años; y los últimos 3 años, cuando empezó el sistema, en la 4ta región, nosotros habíamos tenido 5, 12 y 15, en los últimos 3 años. Entonces cuál era la medida, 12. Y eso lo tenías que trasladar al sistema, entonces proyectábamos 12 repitentes, en 1° medio, y repitieron 3”.

“R: Por ejemplo, este año, nosotros la estimamos, entre 2 y 3, dependiendo del nivel. Nos equivocamos en 7° básico, repitieron 4 y 5.

E: Claro. Pero el sistema, te obliga a informar lo otro.

R: Claro. Entonces eso provocó, que en 7° tengo 40 niños.

E: ¿Y qué hiciste con los otros cupos?

R: Los tuve que recibir, por eso tengo 40.

E: Tuviste que recibir a los niños, que asignó el sistema.

R: Sí”.

“E: Bueno, siempre va a haber algo de incertidumbre.

R: Sí. Pero como te digo, en general, no ha sido un problema”.

No tienen problemas de cambio de composición, aunque identifican la presencia de estudiantes distintos al perfil que buscan (informe de personalidad problemático); son muy pocos. Afirma también que ha habido un cambio en el tipo de apoderado, ahora mucho más crítico, pero que no es consecuencia de SAE y tiene que ver con un cambio generacional histórico.

“E: No lo has percibido, entonces...

R: No.

E: A pesar de que cobran menos...

R: No. Sí el apoderado, hoy día, a diferencia del apoderado de hace 10 años, 15 años, es más inquisidor, es más cuestionador.

E: ¿En qué sentido?

R: En todo. Por qué le pusieron esta nota, por qué me cita, por qué la profesora lo envía a inspección...

E: ¿Pero vez diferencia en eso, entre uno y otro apoderado?

R: No.

E: Es un tema del cambio del tiempo.

R: Claro. Tienes que estar atento a eso”.

Además observa que debido a la LIE, y de forma contraria a los objetivos de la ley, se ha producido un movimiento de los estudiantes desde los colegios municipales y PS gratuidados a los particulares subvencionados que seguían cobrando copago, como ellos, por ejemplo. Movimiento que atribuye a las diferencias de calidad y, sobre todo, de ambiente y seguridad entre ambos tipos de establecimientos (los pagados y los gratuitos).

“El análisis que hago... Yo entiendo que está Reforma, que este cambio en el sistema, pretendía que los niños nuestros, que pagaban, se fuesen a los colegios municipales, que iban a ser gratuitos, o a los colegios que fueran gratuitos.

E: Particulares subvencionados, que se hicieron gratis.

R: Claro. Que hubiese habido un éxodo, de niños nuestros, hacia estos colegios gratuitos... Pero fue todo lo contrario; tienes niños de colegios municipales, que postularon y que ingresaron a nuestro colegio”.

- **E: ¿Por qué crees que ocurrió eso?**
R: Por el tema de la calidad, por el tema de la seguridad, por el tema del ambiente, que se genera”.

“[...] al apoderado, más que la calidad de la educación, de lo que los niños aprenden, eso es lo que le interesa al apoderado; el saber que está en un ambiente tranquilo, seguro...”

El inspector confía en la autoselección y asegura que “el sistema solo se auto regula”: los niños por sí mismos se adaptan a un ambiente de fuerte convivencia, porque entienden que en el colegio se da otra dinámica más estricta. Bajo su percepción los apoderados prioritarios que llegan al colegio son del mismo perfil que siempre han atendido por ello no hay mayores problemas, y muchos de ellos a pesar de tener el certificado de prioritario, no lo son.

R: Es que te das cuenta, que el sistema, solo se auto regula.

E: El de la escuela, dices tú.

R: No, el sistema, en general.

E: ¿Los que postulan?

R: Sí, solo se regulan. Si me preguntas, de los 100 niños, te voy a poner un número, de los 40 que puedo haber percibido, en este local, creo que un par, debe tener un informe de personalidad, no acorde al colegio”.

“Mira, mucho de los que vienen con certificados de alumnos prioritario, en la realidad, no lo son.

E: ¿Cómo lo sabes?

R: Tengo un alumno prioritario, y el papá tiene un tremendo auto.

E: Ya.

R: Entonces ahí creo que se vulnera, el sistema. No sé si me entiendes. Es decir, el sistema que califica a nuestros alumnos, como alumno prioritario, o sea, no es al alumno, si no a la familia, algo tiene, hay algo que rosa en... tú dices, cómo este alumno, es prioritario...”.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 1,39 en 2017, 1,6 en 2018 y 1,6 en 2019 lo que muestra una sobredemanda baja y constante (131, 163 y 142 postulaciones respectivamente en las tres primeras preferencias para 64 cupos). Han mantenido un nivel de demanda relativamente estable entre 2017 y 2019.

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total

2017	39	50	42	131
2018	33	72	58	163
2019	32	72	38	142

Análisis General

En síntesis, es un colegio que se podría ubicar en la parte más baja de la clasificación por disposiciones LIE/SAE. A pesar de ser familiar no son una comunidad cerrada, no dan importancia a la selección, su proyecto aparentemente no se aleja mucho de los objetivos “básicos” (buena convivencia, orden, disciplina), no dan importancia al copago para el éxito de su proyecto (ni social, ni financieramente) y al mismo tiempo no tienen mayores dificultades con la LIE y el SAE, e incluso los valoran positivamente porque les facilita el trabajo administrativo.

Ahora bien, algo que vale la pena comentar es que este colegio es sumamente familiar, de un sector aislado del centro de la ciudad y que, aunque no se puede confirmar por la entrevista, no parece recibir estudiantes demasiado lejanos a su ubicación. ¿Por qué podrían ser relevantes estos datos? Puede ser debido a ello que no se perciban grandes cambios en términos de composición social dentro del establecimiento. Es decir, puede ser que la autoselección de la que habla el inspector no sea más que el efecto producido por recibir personas del mismo sector, que cumplen con más o menos el mismo perfil, y que son suficientes en cantidad como para llenar de buena manera los cupos del colegio, incluso dejando algo de sobredemanda (que no es mucha).

Es parecido a lo que pasa con los colegios municipales barriales de perfil bajo, es decir, son establecimientos que van a recibir siempre más o menos el mismo tipo de familias y que por ello no perciben el SAE como algo demasiado problemático. La diferencia aquí es que podría ser que justo el tipo de familias que asiste al CB7, que serían las personas de su sector, tengan un perfil bastante homogéneo que cumple con las expectativas del colegio y que es por ello que nunca han tenido mayores problemas. No se descarta la posibilidad de que un verdadero cambio de composición, esto es: que familias de lugares muy alejados y distintos al que están

acostumbrados comiencen a llegar al establecimiento, pueda motivar en ellos una disposición más crítica y un nivel de amenaza ante el SAE más elevado.

Muestran ciertas inconsistencias en el discurso y ratos parece que intentan aparentar una imagen inclusiva.

10.4.4. CB5 de Coquimbo

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2018
Informantes	Director
**Citas	Word

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Medio
Dependencia	Particular Subvencionado
Nivel de enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Humanista-Científica Niños Y Jóvenes
Género alumnos	Mixto con cursos diferenciados por género
Orientación Religiosa	Católica
Matrícula Total 2017	939
Matrícula Total 2018	960
Matrícula Total 2019	983
Copago 2018	NO
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	Gratuito

Información LIE/SAE

Año Ingreso SAE	2017
Perfil Disposición LIE/SAE	Medio Alto

Los temas centrales de esta entrevista fueron los siguientes:

1. Prestigio

Colegio prestigioso de una muy alta sobredemanda. Son conscientes de ello, y parece ser algo ya instalado y reconocido a nivel local. Muestran mucha seguridad sobre su capacidad de llenar cupos basados en ese prestigio, y declaran un muy bajo movimiento de matrícula.

“el colegio está muy bien evaluado por las familias. De hecho, en el proceso de admisión, de este año, para 70 vacantes, que eran los de Pre-Kínder, -porque no teníamos vacantes abiertas, para el resto de los cursos-, postularon alrededor de 780 personas”. (M, p.3)”

“nos ha reafirmado, en que, el colegio está muy bien ranqueado, porque hay una alta demanda. No solo está la imagen, sino que, está claro, que el colegio, de una u otra forma, está prestando un buen servicio y está siendo reconocido, por la comunidad. A través de qué, a través de las postulaciones. Hay muchos casos que se dan. De familiares, amigos; familias que llegan, que conocen a las familias de acá, y los invitan, a hacerse parte del colegio. Desde esa perspectiva, yo te he dicho puras cosas positivas, en ese sentido”

“Padres que ingresan al colegio pero que no adhieren al proyecto (ateos) dicen: “Que les gustó el colegio, porque es el mejor que hay en el sector”

“Sobre el temor de no tener demasiada demanda y no llenar los cupos: “No, yo pienso que siempre hemos tenido harta demanda [...] De hecho, como te digo, la mayoría de las vacantes, que abrimos, fueron principalmente, en preescolar. Para arriba, son muy pocas”

“E: entonces deduzco, que ningún papá ha dicho, no sé por qué estoy en este colegio, si no es lo que quería.

M: No, no ha pasado”

“es, prácticamente nula, la migración”

2. Matrícula

Colegio de barrio, casi sin matrícula de afuera del sector. Tienen una gran demanda, que, según analiza el director, se ha producido en parte por el crecimiento habitacional del sector, y el no igual aumento en la oferta del mismo. Nunca han tenido problemas para llenar los cupos, salvo en cuarto medio. Según cuenta, en el nuevo SAE los vacantes se llenaron en el primer proceso y todos los postulantes se matricularon.

“Yo diría que, más del 90%, son del sector”.

“Los más lejanos, viven en el sector Pan de Azúcar, que queda a la carretera, hacia Ovalle, que ahí serán unos 4 o 5 alumnos. Pero el resto, es de acá, del sector Bosque San Carlos”.

“Hay un gran crecimiento poblacional, acá en el sector. Eso impacta en la demanda de matrícula. Y no han surgido muchos otros colegios”.

Una vez que recibieron los listados y se abrió el proceso de matrículas ¿hubo gente que no vino a matricularse?

M: No”.

“E: O sea, en general, el colegio se llenó a la primera.

M: Sí. Es una ventaja, también”.

“E: Y en ese proceso, ¿tenían buena demanda, también?

M: Sí.

E: O tenían problemas, para llenar los cupos.

M: No.

E: O sea, nunca han tenido problema.

M: Nunca”.

““Las postulaciones a 4º, generalmente no se llenan, tenemos muy poca postulación. Independiente que están disponibles, digamos. Estoy hablando de 6 vacantes [...] Entre los dos 4º. Casi nunca se llenan [...] pero ya se va achicando la brecha”.

2.1. Campaña

No realizaron ningún tipo de campaña previa al sistema y la comunicación con los padres se hizo después del mismo.

“E: Ustedes ¿hicieron algún tipo de difusión, antes del sistema de admisión?

M: No.

E: Tampoco organizan charlas ni nada.

M: No. (p. 7)

E: O sea, n tuvieron comunicación, antes de; ni por iniciativa de ustedes ni por la de los papás.

M: No. La comunicación se produce después”.

2.2. Matrícula después de proceso

Recibieron una gran cantidad de personas que buscaban matricularse durante el proceso y una vez terminado el mismo.

“Ahora sí, antes del cierre del proceso, ha llegado mucha gente, a pedir matrícula, extra-proceso”.

“Algunos llegaron pidiendo, porque llegaron trasladados o porque, se habían enterado hace poco y vivían acá, en la zona. Pero eso, no fue factible. Incluso llegó gente, mucho después que estaba cerrado el proceso”.

“E: O sea, han seguido recibiendo.

M: Claro. Y ahí se derivan al ministerio, porque no podemos hacer ingreso directo”.

“M: Sí, este año, hubo harta petición de matrícula.

E: Posterior al sistema.

M: Y durante el sistema”

3. Identidad

Son un colegio familiar católico, de gente que llega casi exclusivamente por referencia o algún tipo de vínculo con la comunidad.

“Es una cosa muy aplanada, todas las familias se conocen, de alguna u otra manera”.

“E: ¿Recibieron requerimientos de papás, de entrevistas, de conocer el colegio de venir a conocer el proyecto?

M: Tampoco, oficialmente ni extraoficialmente. Yo diría que, eso no se nos da, por lo que mencionaba recién, que es gente que llega por referencia. [...] Por apoderados del colegio o por las familias que están en el colegio [...] Son pocos los que llegan de afuera o totalmente ajenos”.

3.1. Tipo de familias

Tienen familias altamente comprometidas e involucradas en las actividades del colegio.

“En general, muy participativas. [...] Tienen una alta asistencia a las reuniones, a las actividades; la gente se involucra”.

3.2. Proyecto educativo

El director declara ser un colegio dirigido a gente de clase media trabajadora que no puede pagar educación privada. Así, cuenta que son un colegio que sigue fuertemente los principios de la religión católica, con un énfasis importante en la formación valórica de sus estudiantes, donde destaca la diferenciación entre hombres y mujeres.

“nosotros queremos brindar una educación, de la mejor calidad posible; y que, además, contenga este elemento de formación valórica y espiritual, en lugares de la ciudad, de gente de clase media, trabajadora, y que, no pueda pagar un colegio particular, y que sí pueda estar y ser acogido, por esta entidad”.

“dentro de nuestro proyecto educativo, están algunos principios educativos que nacen del pensamiento, del Padre José Kentenich; entre los cuales, habla de la necesidad de potenciar las diferencias de hombre y mujer, en su desarrollo, siendo absolutamente, complementarias. Pero ayudando, desde el punto de vista, de la pedagogía, para potenciar el desarrollo del pensamiento, el desarrollo formativo, tanto del hombre, como el de la mujer. Y fruto de esto, a nivel colegio, tenemos una estructura, -que, por eso se lo digo-, los cursos están diferenciados por género”.

- *“Los cursos son separados. Y, para todos los efectos del plan regular, se mantiene esa estructura. Sin embargo, para todas las actividades extraprogramáticas, extra curriculares, formativas; las idas al santuario, las salidas pedagógicas, los viajes de estudio, etc., van los dos niveles juntos”.*

Tienen dentro de sus objetivos centrales preparar a los estudiantes para rendir buenas pruebas estandarizadas, pero parece ser algo secundario en relación a la gran importancia que le dan a sus objetivos de formación valórica y “espiritual”, los cuales sólo pueden ser cumplidos contando con una comunidad escolar comprometida y motivada con el proyecto.

“nos interesa que exista coincidencia, en que, la formación del alumno, porque, para nosotros, el tema de la planificación del plan de estudio, Lenguaje, Matemáticas, lo que sea, es importante, porque proyectamos que nuestros niños, puedan dar una buena prueba y puedan ingresar a una carrera, ya sea, en una universidad o instituto; lo que sea. Pero que se proyecte, en esa línea”.

“Pero en el mismo nivel, nosotros queremos cumplir con lo que les estamos ofreciendo, en el Proyecto Educativo, que es formarlos espiritualmente, y que, el

alumno, adquiera los valores de la fe católica. Entonces si no hay coincidencia, en esa patita, estamos mal. Porque nosotros, por un lado, no vamos a tener el apoyo de la familia, no vamos a tener la participación, al 100%, de esa familia, y eso, nos complica”.

“E: Con el proceso anterior, ustedes se aseguraban, con las personas más motivadas con el proyecto.

M: Claro. A nosotros nos interesaba más que, incluso...

E: Que la parte académica.

M: Claro”.

3.3. Exigencias

El director dice estar en la media de la exigencia de los colegios PS. Muestra una disposición a ser más exigentes con la gente que no adhiere a su proyecto educativo, no dando demasiadas facilidades para eximirse de todas las actividades que tengan que ver con la religión. Eximen a los estudiantes de las horas de religión por obligación normativa, pero no de otras actividades.

“E: el colegio, académicamente, ¿es exigente?

M: Estamos en la media, de los particulares subvencionados. Nos interesa, obviamente, un buen rendimiento de los alumnos; y estamos trabajando para eso. Tenemos una cantidad de apoyo, impresionante”.

“Bueno, justamente eso. Perfecto, lo eximo de las horas de religión, se aplicará la normativa, como corresponde, con el protocolo, que esas horas, tienen que ocuparlas en otras acciones pedagógicas. Pero no lo puedo eximir del ambiente, no los podemos eximir, de las otras actividades; de las jornadas, de las salidas con el curso...”.

4. Perfil Social

No dan demasiados detalles del tipo de estudiante que asiste al establecimiento, pero se infiere del objetivo de educar a la clase media trabajadora, que parecen no haber discriminado por variables socioeconómicas, sino sólo por cuestiones religiosas. No se puede saber si esto fue efectivamente así o si sólo es parte del discurso, ya que el director tampoco detalla qué es para él la clase media trabajadora. Un punto a favor de un perfil social más abierto es que adhieren a la SEP el año 2016, tienen PIE desde el 2014 y accedieron a gratuidad junto con la LIE. El director valora explícitamente los beneficios que les ha significado la SEP.

“Yo, felicito habernos metido a la Ley SEP, porque hay una cantidad de apoyo, de recursos, a través del mismo programa de mejoramiento educativo, en fin...”

5. Sistema de admisión previo

Tenían un sistema de admisión que el director cataloga como el “clásico” de los PS, este es: selección en base a entrevistas, antecedentes y pruebas. No parece haber sido demasiado estricto en cuanto rendimiento académico, pero sí exigente en cuanto a las entrevistas y el perfil de las familias.

“El clásico de los colegios particulares subvencionados. Se abrían postulaciones, se colocaba aviso en la prensa, están disponibles, tales y tales vacantes. Y hacíamos un proceso de selección, en base a entrevistas. Se les solicitaba los antecedentes, a los alumnos, a las familias”.

“Se les pedía una prueba, en las asignaturas fundamentales; Lenguaje y Matemáticas”..

- *“sí teníamos vacantes, no poníamos mayores objeciones. La diferencia, es que antes sí pedíamos, que antes viniera la familia, para conversar con ellos, para ver si había afinidad o si había este tipo de dificultades; de manera de darle el pase correspondiente”.*

6. Valoración SAE

En cuanto a la disposición general respecto a la LIE y el SAE, el director no muestra una preocupación demasiado grande sobre los posibles efectos del SAE, sin embargo, sí comenta que van a tener que estar alerta a lo que ocurre en los próximos años, debido a la posibilidad de que lleguen más padres que no adhieran al proyecto. Menciona también que la intención del sistema es buena y les genera ciertos beneficios, como por ejemplo alivianar el trabajo administrativo de la admisión, al no tener que hacer entrevistas a todos los postulantes.

“yo pienso que, la intencionalidad del sistema es buena. Pero tiene muchas dificultades, y presenta, además, algunas situaciones que nos afectan, como en el estilo de colegio”.

“Es buena, en qué sentido, en que, claramente, nos baja la pega. Antes entrevistaba a una cantidad de personas, y ahora, yo recibo por correo, las nóminas de los alumnos aceptados. Las postulaciones son en línea”.

Como cosas negativas lo que más les preocupa es la imposibilidad, debido a que “es una plataforma computacional”, de evaluar todas las variables específicas de los alumnos antes de su ingreso, cosa que antes se hacía mediante las entrevistas. Se interpreta como un reclamo sobre la impersonalidad del sistema, que no les permite seleccionar a las familias que cumplen con el perfil que busca el colegio.

“Cosas negativas; como es una plataforma computacional, no siempre maneja todas las variables que se quisieran, sobre todo, cuando hay situaciones especiales, de colegio”.

“Otra situación que, a nosotros no nos favorece, pienso yo, es que no conocemos a las familias que llegan, hasta que el niño está matriculado”.

El director entiende que el SAE es una política que intenta generar más equidad abriendo las posibilidades de ingreso a establecimientos bien posicionados en el mercado, para él, los PS que abusaban de la selección y el cobro de copago. Sin embargo, piensa que debe haber un equilibrio entre la apertura y la posibilidad de los establecimientos de tener una identidad y proyecto propio, y que si no se regula bien la cuestión del compromiso y adhesión al proyecto al momento de la postulación, pueden tener serias dificultades como colegio.

“Yo pienso que, igual responde a la, a una inquietud, que surgió producto de esta falta de equidad; para el acceso, en algunos casos, principalmente, en los colegios que están, de una u otra manera, para la sociedad, bien catalogados, que son los particulares subvencionados. Ahí, según el análisis al sistema, se vio que podría haberse dado, en algunos casos, abuso, en haber hecho exigencias que no correspondían; tanto del punto de vista económico, como del punto de vista, de selección, por cualquiera razón, de los alumnos, y eso, me da la impresión, que de alguna manera, valida el buscar un sistema, que sea mucho más equitativo para la gente; que le resguarde la objetividad, para poder postular sin discriminación, en el fondo”.

“Pero ahí, está la búsqueda de los equilibrios, hasta dónde yo puedo, respetando las identidades de los establecimientos, sobre todo de los colegios que tienen un proyecto definido, con ciertos parámetros, y que, es aceptado por la gente”.

“si este sistema, empieza a masificar, por ese lado, un ingreso, sin validar o sin prestar el respaldo, a la identificación con el proyecto, podemos tener serias dificultades, a futuro. Yo sé que me vas a decir, que el mismo sistema, cuando la persona postula, hace un clic, y eso, me da por firmado, que adhiere... No es lo mismo...”.

“No es lo mismo que estamos haciendo ahora; tener una entrevista directa, poder conversar, poder preguntarle a la persona, ¿por qué llegó acá?, ¿qué le llamó la atención?, ¿cómo se enteró? ¿Cómo participaría usted, con nosotros, en el proceso formativo?”.

En base a lo anterior, se les proyecta el desafío de tener que evangelizar, no solo a los niños, sino que también a las nuevas familias que podrían ir llegando. Ahora bien, esta preocupación por la llegada de nuevas familias -aclara el director- no es demasiado grande hasta ahora, ya que sólo han recibido 5 familias que no adhieren al proyecto, lo que para él no es un número significativo.

“se nos forma un desafío, de llamar a esa gente, de tratar de involucrarlos; de evangelizar, no solo al niño, sino que, a la familia completa”.

E: Las familias nuevas, ¿no son parte de esa comunidad?

M: En parte sí y en parte no.

E: Por lo tanto, deben tener un conocimiento, del colegio.

M: Sí, la gran mayoría sí. Por eso te estoy hablando, más que una preocupación muy grande, sí es una alerta para nosotros, porque...

E: De lo que puede ser a futuro.

M: Porque estamos hablando de 5 casos, de un ingreso de 160 alumnos. O sea, no es significativo. Pero si esto sigue así, puede transformarse, en una situación mayor. Entonces ahí, tenemos que, obviamente, preocuparnos”.

7. Consecuencias SAE

El SAE no tuvo demasiados efectos en el colegio, salvo dos importantes para el director: la llegada de familias que no adhieren a la parte religiosa del proyecto, y el gran aumento en el índice de vulnerabilidad del colegio. Sobre el primero, si bien de forma inédita recibieron familias ateas que no adhieren al proyecto educativo religioso (5 familias), comenta que más allá de las peticiones de eximición a la asignatura de religión, no han tenido en la práctica mayores problemas con aquellas familias, como podrían ser de convivencia o rendimiento académico. Sobre el segundo, no menciona más detalles sobre el cambio en el IVE del colegio, ya que lo presenta como una “noticia en desarrollo”, y no comenta cambios en el tipo de familias, más allá de los mencionados, que puedan tener alguna relación con este aumento. Su preocupación por la composición parece ser netamente religiosa y no tanto social.

“Sobre las dificultades de no conocer a los padres antes: “Por parte nuestra, no siempre estamos seguros de la adhesión al proyecto. Tanto es así que, este año, por primera vez, tenemos 5 casos, de familias que, después de haber hecho todo el proceso, nos declaran, que desean que su hijo o hija, no participe de la clase de religión, siendo que nuestro colegio es católico; y marginarlos de eso, porque ellos se declaran ateos. Entonces, la pregunta es, qué están haciendo acá”.

“E: Y les pasó con los alumnos de este año ¿o del anterior?

M: De este.

E: El año pasado no les ocurrió.

M: No, esto es nuevo”.

“Hay una noticia en desarrollo, como dicen, que me llamó muchísimo la atención, que el índice de vulnerabilidad, el año pasado estaba en un 59%; y este año, el índice que nos manda la JUNAEB, nos pone en un 79%; de un año para otro”.

“No. Con las familias del año pasado, no hubo mayores cambios. Y este año, me da la impresión que, salvo lo que te mencioné, no hemos percibido otro tipo de situaciones”.

Otros problemas menores tuvieron que ver con cuestiones técnicas del cálculo de la repitencia por el sistema, que hizo que quedaran cursos con alumnos por sobre su límite (sobre 40 en cursos con un máximo de 35).

“este año, se hizo el proceso, nuevamente, y este año, sí tuvimos problemas, curiosamente. Hubo variables que no consideró, el sistema ya sea por error humano, no sé si de la plataforma o nuestro; en el sentido, que algunos cursos se nos dispararon, porque no consideró o no validó el tema de repitencia. Y tenemos un curso, en este momento, de 40 niñas. O sea, 5 niños más, de lo que nosotros tenemos, como proyecto [...] Otro curso, con 48; 3 con 46”.

“la repitencia, lo que nosotros ingresamos, es un promedio, de los 3 últimos años. Y eso, de alguna manera, no lo calculó bien o hubo algún problema...”.

“Hay uno, que está con 48, y los otros, no todos, pero hay 4 o 5 cursos más, con un niño más”.

Por último, un problema técnico fuerte se les presentó en el primer año de aplicación del SAE, donde se tuvieron diferencias importantes de cantidad de matrícula entre sus cursos de hombres y mujeres. Se considera un problema menor ya que se resolvió rápidamente el mismo año mediante un reclamo enviado al ministerio, sin embargo, es importante exponerlo porque muestra el tipo de preocupaciones que tiene respecto del SAE un colegio con proyecto educativo religioso y diferenciado por género.

“Vacantes hombres y vacantes mujer. Y esa, fue la primera dificultad. A eso quiero llegar”.

“En nuestro caso, la diferenciación por género, para la primera postulación, fue un desastre; porque nosotros preveíamos, que se nos venía esta situación, que podía llegar a estos cursos separados, que son, máximo 35 alumnos por curso. Curso de varones, curso de dama. Podían postular 60 niños, y en el curso de niñas, íbamos a quedar afectados, en el proyecto, en esa perspectiva”.

“Hicimos presentación el ministerio, se hizo una carta, en la Secretaría Ministerial; se fundamentó el caso. Secretaría de Coquimbo, hizo el estudio, con su equipo y con la gente de Santiago, y resolvieron la situación, -mediante qué mecanismo técnico, no tengo idea-, la cosa es que, nos llegaron, más o menos, equiparada las nóminas”.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 3,54 en 2017; 3,61 en 2018 y 3,22 en 2019 lo que muestra una media-alta y constante sobredemanda (293, 314, y 269 postulaciones respectivamente en las tres primeras preferencias para 70 cupos).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2017	91	157	45	293
2018	88	165	61	314
2019	116	110	43	269

Análisis General

Los datos de la ficha Excel muestran que efectivamente llenaron todos sus cupos en el primer proceso y que tienen una gran sobredemanda, pero no tan elevada como indica el director: el número de postulaciones para 70 cupos abiertos en prekínder fue de 314 en el primer proceso, y no de 780 personas como indica el entrevistado ¿por qué esta diferencia en el discurso? Nótese que de haber sido como comenta el director, el Ratio_p/v del colegio Maria Educa sería de 11,14, un número absolutamente exagerado, entendiéndose que hasta ahora el colegio

más sobre demandado es el CA10 de Punta Arenas, con un Ratio_p/v de 6,84, es decir, la mitad del que supuestamente tendría el CB5. Interesante llegar a entender las diferencias entre los datos con el discurso

El director también indica haber sufrido un aumento del IVE de un 59% a 79%. Los datos de la JUNAEB muestran un IVE de 47,06 en 2018 y un IVE de 79,96 en 2019.

Quizá lo más interesante es que la preocupación central del director tiene que ver con la mantención de su identidad religiosa, para lo que necesita que sus familias estén motivadas y comprometidas con el proyecto, cosa que se ve amenazada (no en gran medida) por el SAE. Es interesante que los reclamos sobre el SAE tienen que ver casi exclusivamente por la cuestión religiosa, y casi nada por la composición social de sus estudiantes. Si bien comenta que se ha producido un cambio importante en el IVE del colegio, sólo lo comenta porque es un hecho que podría ser producto del SAE, pero que al parecer no le causa mayor preocupación.

En general es bastante parecido en cuanto a características básicas a los colegios públicos de alto nivel analizados como el CA8 de Concepción y el CA10 de Punta Arenas. Sin embargo, una diferencia importante con ellos es que la percepción de amenaza al proyecto está dada más por un tema religioso que por un tema social o académico. Es decir, los tres colegios mencionados perciben -en distintas medidas- el SAE como problemático para la mantención de su proyecto educativo, pero los motivos por los cuales consideran esto así son diferentes. En el caso del CA8 tenía que ver con la mantención del rendimiento académico del colegio que se ve amenazado por la llegada de estudiantes con más bajo rendimiento, menor compromiso y en menor medida peor conducta. En el CA10, también ven amenazado su rendimiento académico, pero fundamentalmente temen la disrupción de la comunidad por estudiantes que no cumplen con el perfil social del proyecto que defiende el colegio: estudiantes vinculados familiar o socialmente al colegio, comprometidos, ordenados y disciplinados. Finalmente, en el CB5, los motivos de su preocupación por el SAE al parecer no tienen que ver con cuestiones académicas o sociales, sino que fundamentalmente por una cuestión de adhesión valórica a la orientación religiosa del colegio y su proyecto.

Otra diferencia importante tiene que ver con la intensidad con la que cada colegio percibe la amenaza del SAE. Para el CA10 se presenta como un problema inmediato que está afectando

fuertemente su funcionamiento y que es un tema grave para la comunidad en general; para el CA8 está siendo ya un problema que afecta de inmediato su funcionamiento y que tendrá consecuencias en el mediano plazo (académicamente hablado) pero que no es un tema demasiado grave; para el CB5, no está siendo un problema inmediato y proyectan posibles problemas a futuro de mantenerse un aumento de las familias no adherentes al proyecto.

En fin, se puede observar que el CB5 mantiene preocupaciones importantes en respecto al SAE pero presenta una disposición más calmada que el resto de los directivos de colegios prestigiosos, y reconoce aspectos de la ley tanto positivos, como negativos. Podría ser interesante intentar entender por qué se producen estas diferencias en el tipo y la intensidad de las preocupaciones que produce el SAE en cada colegio.

Aunque no puede saberse con certeza, es probable que la relativa tranquilidad y el sólo estado de alerta que presenta el CB5 frente al SAE se deba en parte a que el factor religioso se convierte en un elemento de seguridad extra, además de todos los otros que tienen los colegios de alto nivel, vale decir, autoselección pre y post proceso, por rendimiento, por exigencias y por pertenencia a la comunidad.

Ahora bien, también podría ser que su relativa calma se deba a que las características sociales y académicas de las familias que ingresan al establecimiento, que son las otras variables que motivan preocupaciones en los demás colegios, no varíen mucho y que efectivamente la parte religiosa de su proyecto es la única que se ve amenazada por el SAE. Sobre esto, puede ser que la composición social y académica de su establecimiento no varíe por dos motivos: porque siguen recibiendo gente del mismo sector del que el director dice reciben el 90%, o bien porque efectivamente son un colegio que apunta a una clase media trabajadora, y por lo tanto, han recibido siempre un tipo de público más variado social y académicamente hablando. No se puede saber mediante la entrevista si esto es o no así.

Sería interesante conocer cuál es la realidad del CB5 hoy, observando si ha aumentado o no la cantidad de padres no adherentes al proyecto, y si eso ha generado o no un cambio en la disposición y valoración que tiene el colegio ante la LIE y el SAE.

10.4.5. CA6 de Coquimbo

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista grupal
Año Entrevista	2018
Informantes	Directora e Inspector General
**Citas	Atlas ti

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Medio
Dependencia	SLE
Nivel de enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica
Género alumnos	mixto
Orientación Religiosa	Laica
Matrícula Total 2017	691
Matrícula Total 2018	691
Matrícula Total 2019	707
Copago 2018	NO
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	Gratuito

Información LIE/SAE

Año ingreso SAE	2017
Perfil Disposición LIE/SAE	Medio

Los principales temas identificados en la entrevista fueron los siguientes:

1. Prestigio

Es uno de los colegios históricos de Coquimbo. La directora comenta que las personas, principalmente del barrio, eligen este colegio por ser una “buena opción y segura”, con un buen rendimiento y tradición familiar. Según ellos, las familias observan al colegio como un lugar de buena calidad y compromiso por la educación, lo cual lo ha hecho un lugar de mucho prestigio, en el que era muy difícil conseguir un cupo debido a su demanda, baja movilidad de matrícula y vínculos familiares.

“Este colegio tiene una historia de mucha aceptación y cariño de la comunidad de Coquimbo, porque es una escuela antigua y por muchos años estuvo ligada a una propuesta educativa de muy buenos resultados, llegó a llamarse en un momento la Universidad del Llano”.

“realmente el sector de acá, del Llano de Coquimbo, optaba por este establecimiento, no se iba a colegios de alto rendimiento que habían en La Serena necesariamente”.

“muchos de nuestros hijos estudiaron acá, de nuestras familias, porque era una muy buena opción y segura para lo que era la continuidad de los estudios de los chicos. Por lo tanto, aquí era muy difícil conseguir un cupo”.

1.1.Rendimiento

Por lo que comentan los directivos tienen un muy buen rendimiento académicos. Cuentan además con excelencia académica formal de la Agencia de Calidad, y el trabajo que han hecho para mejorar el rendimiento del colegio es lo que ha atraído mayor matrícula según la directora.

“nosotros hemos hecho un trabajo, tenemos excelencia académica, hemos subido de categorización, entonces eso nos..”.

1.2.Movimiento de matrícula

Tienen muy poco movimiento de matrícula porque según ellos los estudiantes no se van del colegio. Generalmente los que se van son por traslados de ciudad o por apertura de cupos en colegios PS, ambos casos muy aislados, sobre todo los que se van a particulares.

“No, muy poco, traslados a otra ciudad o porque la persona que postuló a un colegio particular subvencionado se le abrió el cupo y se lo lleva”.

“los niños no se van, y no se cambian y de hecho hay muchos niños que vienen y siguen viniendo hasta la altura de hoy siguen viniendo a ver si hay cupo y algún niño se ha movido del colegio. Y la gente es muy difícil que se mueva de este establecimiento”..

2. Identidad y proyecto educativo

Hablan de una escuela tradicional llena de vínculos familiares en su comunidad. Se refieren solo una vez explícitamente a su proyecto educativo, el cual denominan “científico sustentable”, pero no dan mayor detalle de sus intereses y objetivos. No obstante, se pueden inferir algunos de los puntos importantes del proyecto del colegio, como pueden ser: el compromiso académico y la mantención de una comunidad familiar.

“nosotros con nuestro proyecto científico sustentable que tenemos”.

“nuestra escuela en general, todos los profesores, todos los funcionarios nos hemos comprometido en esto de retomar esta calidad de educación, pero queremos además, asegurar que nuestros niños sigan en este lugar porque así lo ha pedido el Centro de Padres, los padres en general, nos han hecho llegar, porque les da una mirada de seguridad, de compromiso con la calidad educativa”.

2.2.Vocación Pública

Hablan de ser un colegio que siempre ha aceptado a todos los alumnos sin selección, y que son felices de recibir a estudiantes de todos los tipos. Por lo mismo, dicen estar abiertos a la llegada de nuevos alumnos, pero también mencionan que esto ha significado mayor trabajo para el colegio en general.

“nosotros siempre hemos aceptado a todos los alumnos, o sea, no tenemos discriminación ni modo de selección ni prueba de selección, nada”..

“Nosotros estamos con los brazos abiertos de que vengan mucha gente, pero hay que ser honesto también de que el trabajo hay que redoblarlo”..

2.3.Composición social

Hablan de un colegio de clase media con bajos niveles de vulnerabilidad y familias profesionales comprometidas, varios de ellos médicos del hospital cercano.

“esta escuela tradicionalmente ha sido una escuela de un sector socioeconómico medio..”..

“esta es una escuela de alto alumno preferente, de clase media, o sea, sobre el 40% de vulnerabilidad”.

“nosotros también tenemos hijos de médicos acá, muchos médicos”.

2.4.Tipo de familias

Hablan de apoderados comprometidos y empoderados con el proyecto educativo del colegio, que entienden que hay un reglamento y una manera de hacer las cosas, y que ellos tienen derechos y deberes para con ese proyecto.

“el apoderado es muy empoderado de los derechos y los deberes que tenían ellos como apoderados, se les empezó a aclarar de que el colegio también tenía algunas funciones, algunas reglas, algunos sentidos de pertenencia en algunos formatos, y empezaron a entender, y hemos logrado que el apoderado logre entender”.

3. Percepción sobre padres

Los directivos hablan de una falta de información por parte de los padres así como también un mal manejo de la tecnología que lleva el SAE. Eso les provoca confusiones, angustia y ansiedad. Además comentan que los padres ven críticamente el sistema, porque ha generado cambios que son sentidos por ellos como amenazas, por ejemplo, el cambio de composición:

“provoca mucha ansiedad, mucha angustia a aquellos apoderados que tienen problema con la parte tecnológica”.

“Se trata de la formación, de la parte valórica, más que nada es respecto de la parte valórica. Ellos se sienten hoy día un poco más amenazados o sienten amenazas hacía sus niños digamos, de que la sociedad, por así decirlo cierto, tiene ciertas libertades que no se veían antes y ellos sienten que..”..

4. Matrícula

Son un colegio de una gran matrícula, la cual se ha mantenido según la directora desde el 2016, que es el año en que ella llegó al establecimiento. Los directivos hablan de la matrícula básica más alta del sistema educacional y uno de los colegios con mayor número de postulaciones en relación a sus cupos. Según comentan, nunca han tenido problemas para llenar los cupos, pero que jamás han logrado estar a capacidad completa (1200 alumnos). En el último proceso llenaron todos sus cupos excepto en prekínder.

“en este momento nosotros contamos con 710 niños, somos la escuela con más alumnos del sistema educacional de la enseñanza básica”.

“nosotros fuimos uno de los colegios con mayor postulación a este establecimiento, se postularon 350 niños para 63 cupos”.

5. Desprestigio público

Reconocen un deterioro de la educación pública, situación en la que ellos son privilegiados, y proyectan una baja importante de postulaciones a colegios de escasos recursos en el futuro. Efecto que sería debido al SAE pero de forma “inconsciente”.

“Porque qué es lo que pasa, yo también hice un análisis y veo que en los colegios que están con poca matrícula, por equis motivo, un tema académico, un tema social o un tema de cercanía están quedando con menos alumnos permanentemente, porque a nosotros nos llega mucho alumno”.

“Yo, lo que sí me da este sistema, siento que si seguimos así, van a haber colegios que van a quedar al final, nadie va a postular a algunos colegios, por ejemplo si nosotros en enseñanza básica hubiesen colegios emblemáticos nosotros seríamos uno, y al ser emblemático, así como el liceo emblemático de acá el Regional, ¡todos postulan a ese! y ahí, como te lo planteo, el colegio que dice la directora, el año pasado terminó con 220 niños, y el liceo de Tongoy tiene 140, entonces..”.

Por último, comentan que los apoderados nuevos que llegan a su establecimiento son bastante distintos a los apoderados antiguos, lo cual les presenta un desafío de capacitarlos para que entiendan las reglas del establecimiento. Además, son mucho más críticos con ellos por ser parte del sistema público:

“al que tenemos que volver a capacitar es al apoderado nuevo, que ya no viene con ese régimen, sino que viene con un régimen de otro establecimiento, que viene muchas veces prepotente, que se le permite todo”.

“El apoderado cree que por ser un sistema público tiene el derecho y el deber de venir a garabatear al auxiliar de la puerta porque no le abre la puerta apenas llega”.

6. Valoración SAE

La percepción general del SAE por parte de los directivos es fuertemente negativa, aunque con algunas diferencias de intensidad entre ambos. Tienen muchas críticas al sistema: hablan de errores en el proceso, de daños a las familias y los colegios, de efectos no contemplados, de restricción de oportunidades, de falta de información, entre otros. También hablan de que no les gusta el sistema porque provoca demasiada angustia en los padres, los cuales no saben manejar bien la tecnología, y les genera problemas importantes de inscripción, como quedar en lugares demasiado alejados de su hogar.

“yo siento de que con la mirada global y hacia los padres, no me gusta el sistema, a mí no me gusta”.

“no me gusta, porque tiene muchas aristas que van dañando a los niños, que dañan a los apoderados, que dañan a los establecimientos educacionales” (D, p. 304)

Hemos tenido apoderados que no postularon a este colegio, postularon a otro establecimiento, pero, al quedarse sin matrícula, los matriculan acá, los niños siguen, no hay un cambio”. (I, p. 051).

“el sistema en esa parte no cuidó, no cuidó el entorno del niño”.

En relación a lo anterior, hablan críticamente de que el sistema no contemple el rendimiento académico de los estudiantes, perjudicando a quienes tienen buenas notas y provocando una nivelación de los resultados “hacia abajo” debido a la desmotivación que esto genera:

“Otra cosa que yo agregaría al nuevo sistema de postulación es que se valore el sacrificio académico, porque en ningún lado está de que el niño se saque un promedio 7 y quede en un colegio cualquiera, no es lo mismo si el niño pasó con un 4.1 al niño que pasó con un 7”.

“o sea a los niños les da lo mismo salir de 8° básico con un 4.0 o con un 7, total él no va a quedar en el colegio que quiere, sino que va a quedar en el colegio que el sistema lo manda no más”.

“Se está nivelando, pero hacia abajo. Y yo creo es importante, debería estar entre los primeros criterios”.

Ahora bien, a pesar de las numerosas críticas que hacen, hablan de que en general el sistema educacional no les afecta tanto debido a su numerosa matrícula y demanda. Por ejemplo, comentan que el cambio de composición no es un tema para ellos y que no lo perciben como algo negativo. En la práctica no tiene demasiados efectos porque, según cuentan, los alumnos al ingresar deben adaptarse al reglamento escolar, cosa que para ellos basta.

“sí al sistema, lo analizamos como sistema tiene varios errores, pero nosotros no hemos notado los errores porque no nos falta el alumnado”.

“aquí estoy en un colegio totalmente distinto donde sobra, hay escasez de matrícula, allá nos faltaban matrículas, aquí hay escasez de matrículas, entonces el efecto o el afectado como colegio nosotros no hemos sido afectados”.

Por último, el inspector observa el sistema como un “movimiento social” refiriéndose a la transformación de los colegios particulares en estatales y el traslado de estudiantes a esos colegios, que según él, lo que hace es “potenciar hacia arriba”, dejando de lado a los colegios con debilidades académicas o de ubicación, por ejemplo. Si bien el inspector hace este análisis, es enfático en que no lo ve como algo malo, sino sólo como algo que está pasando.

“aquí hay un tema de movimiento social: este sistema nuevo implementó un movimiento social bastante fuerte, en el sentido de que se liberaron y se transformaron en estatales los colegios que eran particulares antes”.

“Hartos, si, está potenciando hacia arriba, no se están potenciando los colegios con más debilidades académicas por ejemplo, con debilidades de mayor lejanía”.

“A ver, lo que yo le planteo del tema del movimiento social y movimiento ascendente social no es una crítica, quiero que quede bien claro..”..

7. Consecuencias SAE

El SAE, según los directivos, generó un cambio de composición en su establecimiento, observándose un aumento de la vulnerabilidad de la escuela. Esto porque estudiantes de

estratos más bajos que antes no postulaban a este colegio, ahora comenzaron a hacerlo. Es un cambio compartido en general por varios actores de la escuela y por otros establecimientos del sector, y que además, genera dificultades en el trabajo de los profesores, quienes deben hacerse cargo de cosas que antes estaban resueltas “desde la casa”. Según comentan los directivos, este es un movimiento más bien general, que mueve socialmente la matrícula “hacia arriba”, y que tiene que ver con la gratuización de escuelas privadas

“Es que hablamos de todos lo que entraron, no importando el nivel. Son distintos”.

“todos tienen esa percepción: el alumno que antes decían aquí, el niño es un niño que venía, entre comillas como se decía "bien criado de la casa" ahora la función del profesor no es solamente acoplarse a lo que hace la casa, si no que criar al niño en el colegio: hábito alimenticio, hábito de salud, hábito de limpieza..”..

“y a nosotros, niños que obviamente venían de otros estratos pusieron postular acá, porque se vio como un colegio... Este es un colegio que no tenemos una alta vulnerabilidad, para la cantidad de alumnos que tenemos, entonces hay muchos niños que empiezan a postularse, empieza a mover socialmente hacia arriba el..”..

“esos niños vienen - los de las escuelas de más vulnerabilidad - vienen para acá con una aspiración social también, están en mejor nivel educativo, y los niños aspiran a acercarse a los colegios más, por eso subió el índice de vulnerabilidad de este colegio”.

“a la vez nuestros niños están digamos encantados con la posibilidad de encontrarse un colegio que también tenga buen rendimiento pero que también los tome de la mano y los lleve por enseñanza media sin que tengan que hacer esta postulación que tuvieron que hacer los chicos nuestros de 8° y que les creó mucho problema”.

De las consecuencias comentadas por los directivos, la que sí fue percibida como un problema a raíz del SAE es que los niños de octavo que postulan a los liceos a través del sistema ya no quedan en los establecimientos de su preferencia.

“Lo que nos ha afectado a nosotros sí, es a los niños de 8°, al no tener continuidad acá, postulan a ciertos colegios y en la plataforma, lamentablemente, hasta este año, hasta a mediados de febrero, hubo niños nuestros que no estaban escolarizados porque no quedaron en el liceo que ellos querían y quedaron en liceos que no les hacían sentido el programa de estudio”.

“les crea problema pensar de que ellos cuando lleguen a 8° van a postular y no van a tener cupo, por el sistema que está hoy en día imperando, ellos sienten que no les da la seguridad de poder acceder a los establecimientos que ellos quieren para sus hijos, porque enseñanza media es otro tema, sobre todo aquí en Coquimbo, porque nosotros acá en Coquimbo tenemos establecimientos más TP que HC”.

“entonces obviamente si hay un hermano, que es uno de los criterios, los niños nuestros no van a quedar, hubo niños de excelentes notas, excelentes calificaciones que quedaron en colegios que no les interesaban por perfil del colegio, no les gustaba”.

Por último, comentan que la Ley de Inclusión ha sido motivo para un mayor empoderamiento de los apoderados, quienes justifican ciertas acciones que van en contra de los reglamentos del colegio a través de la misma ley.

“El apoderado está más empoderado de los derechos que nunca antes”.

“ellos sacan del bolsillo la ley de inclusión, por ejemplo, como me ha pasado, por ejemplo yo he llamado a apoderadas por el tema de que las niñas llegan con el pelo teñido y se supone que nosotros tenemos un reglamento que regula el tema del pelo y la mamá, del bolsillo, me saca la ley de inclusión, me dice "inspector, aquí está donde usted no puede sacar a mi hija, ni tampoco llamarme porque mi hijo..". ni llamarles la atención”.

Por último, los directivos hablan de que el cambio de los colegios privados a gratuitos provocó que algunos de sus estudiantes postularan a ellos y se fueron, principalmente los que ellos consideraban buenos alumnos. Sin embargo, hablan de que esto tiene que ver más con una intención de asegurar enseñanza media, que quizás con una búsqueda de colegios de mayor calidad.

“me refiero al, al colegio Gabriela Mistral, que eran particulares hasta el año pasado y ellos optaron este año por ser estatales, ser fundación y tener gratuidad y a medida que va pasando el tiempo tienen que quedar con gratuidad completa, entonces muchos niños nuestros o muchos niños de otros establecimientos aspiraron a esos colegios y postularon, y se fueron”.

“nos pasó y pasa en el nivel desde 6° mayoritariamente que se nos han ido alumnos excelentes, brillantes a estos colegios que el inspector mencionó y es a los colegios que tienen enseñanza media, que tienen digamos y que parten desde 6°”.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 1,26 en 2017, 1,18 en 2018 y 1,4 en 2019 lo que muestra una media-baja y constante sobredemanda (92, 97 y 62 postulaciones en las tres primeras preferencias para 60, 60 y 40 cupos, respectivamente). En este caso la sobredemanda en el 2019 se mantiene porque abren menos cupos que los años anteriores (40). De no haber sido así la sobredemanda hubiese bajado considerablemente.

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2017	28	48	16	92
2018	21	50	26	97
2019	23	33	6	62

Análisis inductivo General

En general, de todas las entrevistas leídas hasta este momento: dos de bajo nivel, dos de mediano nivel y dos de alto nivel, parece ser la con más críticas.

Es curioso que a ratos en la entrevista le dan mucho énfasis a lo desventajoso que ha sido el sistema, que les ha generado hartos problemas. Principalmente que se les van los niños antes para mantener una continuidad en otros liceos y que ha cambiado la composición del alumnado. Pero, después hablan de que no les ha afectado casi nada porque a ellos “les sobran niños”. Además, no hay mucho acuerdo entre los dos entrevistados en sus valoraciones, mientras el inspector parece tener una valoración más neutra sobre la LIE, la directora parece tener una visión bastante negativa de la misma.

Es como si la percepción negativa sobre el sistema fueran mucho más fuertes que los efectos que este ha tenido realmente en el establecimiento.

En cuanto a su valoración general de los efectos de la LIE, es un poco lo mismo que el colegio CA7. Observan desde su posición privilegiada dentro de los municipales, que la ley lo que hace es darle mayor matrícula a los particulares subvencionados, pero que a ellos no les afecta casi nada. Lo que agrega esta entrevista, es que lo que genera también el SAE es un abandono de los colegios peor posicionados.

Ahora bien, hay una diferencia importante: el CA6 observa en su establecimiento un cambio de composición (más alumnos vulnerables), y esto como consecuencia propia del SAE (los alumnos buscan mejores colegios), cosa que no pasa en el CA7. Esto podría estar cuestionando la hipótesis de que el CA7 no ve un impacto en la composición por ser un

colegio abierto y no discriminador, ya que el CA6 también se jacta de esas características. O bien, quizás no cuestiona la hipótesis, sino que exige hacer una distinción más fina: puede que la posición en el mercado no sea tan influyente en la percepción de cambio de composición de los colegios, como su nivel e intensidad de apertura a la diversidad. El CA6 menciona ser abierto y no discriminador, pero presenta ciertas contradicciones al respecto en su discurso, y admiten haber seleccionado en algún momento. El CA7 es bastante consistente en su discurso público, y dice nunca haber seleccionado. Por lo tanto, es entendible analíticamente hablando que el CA6 observe mayores cambios en su composición, ya que, si bien son abiertos, no tanto como el CA7.

Otro punto parecido entre el CA6 y el CA7 es que ambos perciben que los padres valoran bien los reglamentos y la disciplina, características que asocian a los colegios PS, por lo que han intentado aplicar normativas más estrictas los últimos años, con tal de hacerles la competencia.

Algo bastante curioso de la entrevista es que los directivos comentan harto la preocupación que tienen los padres sobre lo distinto que es ahora el tipo de alumnado que hay en el colegio, preocupación ante la que ellos han respondido diciendo que no pueden seleccionar y que nunca lo han hecho. Cuando hablan sobre eso dan la impresión de admitir que en algún momento seleccionaron, o que quizás esa selección antes del SAE se daba a través de otros mecanismos que ya hemos visto en otros colegios, como por ejemplo la autoselección. Pareciera a ratos que tratan de disfrazar un poco el hecho de que ellos seleccionaban. Ahora, lo interesante es que mientras hablan de esto, la directora aclara que el cambio en el tipo de alumnado se dio desde mucho antes (1988 comenta) ya que antes sí seleccionaban. No queda claro entonces porque le dan tanto énfasis a que la composición ha cambiado ahora, si dicen que cambió desde mucho antes. Hace preguntarse ¿es realmente una consecuencia del SAE o bien, el cambio se produjo desde mucho antes como dice la directora? Y ¿Por qué se contradicen tanto los directivos cuando hablan sobre esto?

Interesante preguntarse si los padres son tan críticos como mencionan aquí también en los privados.

Otra pregunta importante es ¿por qué tienen una visión tan negativa si no les afecta tanto según ellos?

Una posible respuesta es la que se ha intentado esbozar en los memos: a pesar de estar ubicados en un nivel más bien intermedio, tienen una comunidad más cercana a la del perfil alto, es decir, una comunidad cerrada con un cierto tipo de identidad asociada (clase media profesional), lo cual hace que perciban cambios con mayor intensidad, y que por ello, tengan más críticas. Queda en evidencia con los constantes reclamos de los padres por lo diferente que son los nuevos niños y apoderados.

10.4.6. CB6 de San Vicente

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2019-2020
Informantes	Directora
**Citas	Atlas ti.

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Medio-Bajo
Dependencia	Particular Subvencionado
Nivel de Enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Humanista-Científica Niños Y Jóvenes
Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Laico
Matrícula total 2017	1171
Matrícula total 2018	1202
Matrícula total 2019	1158

Copago 2018	No
Pago Matrícula 2017-2019	Gratuito
Pago Mensualidad 2017-2019	Gratuito

Información LIE/SAE

Año Ingreso SAE	2017
Perfil disposición LIE/SAE	Bajo/Medio-Bajo

Los principales temas identificados en la entrevista fueron los siguientes:

1. Prestigio

Es el primer colegio PS de Las Cabras.

Comentan que sus alumnos suelen ser la primera generación de su familia que entra a la universidad y que muchos estudiantes salidos de su colegio son ahora profesionales.

“yo creo que el factor más importante, insisto que tuvimos y tenemos, es que, muchos de nuestros alumnos fueron la primera generación de la familia que ingresó a la universidad. Y nosotros tenemos muchos alumnos egresados de carreras importantes. Entonces eso es un (inaudible) que teníamos más alto”.

“ahora en las cabras está lleno de profesionales que han egresado de acá”.

2. Matrícula

Comentan nunca haber tenido problemas de matrícula y siempre haber tenido alta demanda. Dicen tener una sobredemanda del doble de postulaciones por vacante en prekínder (140 postulaciones para 70 cupos).

“Sí, la sobredemanda es bastante, por ejemplo, este año para 70 vacantes nosotros tuvimos 140 y tantos postulantes para el prekínder”.

2.2. Campaña

No tienen necesidad de hacer ningún tipo de campaña, ya que siempre han tenido alta demanda.

“Nunca hemos tenido necesidad de propaganda o difundir. Porque como le digo, desde el año que comenzamos nos llenamos de niños. Mucha demanda, por lo tanto no”.

3. Perfil Social

Es un colegio familiar fundado por profesores provenientes del sistema público, que valoran mucho la inclusión. Un año antes del SAE se volvieron gratuitos y dicen haber comenzado con un copago muy bajo, apuntando a la clase media-baja de la localidad.

“Estamos trabajando en esto por pasión, porque nosotros somos profesores básicos y trabajamos previamente 17 años en el sistema público”.

“Si, hemos tenido Pie hace muchos años”.

“Entonces diría que eso es lo más negativo, pero por lo demás bien. Porque estamos, digamos, tenemos una escuela inclusiva, tenemos un país inclusivo, tenemos que jugárnosla por eso, porque este sistema expresa lo que hay. Porque no sabemos qué niño nos va a llegar, y ese niño que nos llega nosotros tenemos como política, “Este es nuestro niño, nosotros a nos tocó, nosotros somos responsables””.

4. Identidad

Dicen ser un colegio familiar muy cercano a la gente. Destacan por la facilidad que tienen las familias para hablar con los directivos y ellos se empeñan porque esto sea así.

“Y bueno el compromiso fue, porque nosotros nos hicimos una familia en realidad, conocíamos a las personas porque éramos digamos (inaudible) nosotros los profesores éramos muy cercanos, así siempre ha sido nuestra política hasta hoy, ser directivos cercanos a la gente. Porque la verdad es que las familias llegaban directamente a conversar con nosotros y decirnos “este es mi problema...”, y hasta el día de hoy”.

4.2. Proyecto educativo

Dicen haber iniciado el colegio con un proyecto innovador basado en el arte y el deporte.

“Porque nuestro proyecto era algo innovador para ese tiempo, que era una educación integral real donde nuestros pilares de la educación era el arte y el deporte”.

“el deporte era una herramienta que nos ayudaba a potenciar a los niños, a incentivarlos (inaudible) con juegos, así como las artes, sobre todo la música”.

4.3.Composición social

“de muchas madres solas que trabajaban por la temporada de cosecha de frutas, porque esta es una zona agrícola”

“Además que otro de nuestros valores es que los chiquillos sean buenas personas”.

4.4.Procedencia de alumnos

Reciben alumnos de toda la comuna, pero también de fuera de ella.

“La mayoría de las cabras y de lugares vecinos, nosotros por ejemplo de la localidad del Carmen que trabajamos, vinieron muchos alumnos desde allá cuando empezamos [...] hoy en día tenemos alumnos desde la estrella, tenemos muchos alumnos de Pichidehua, de peumo...”

5. Consecuencias SAE

Dicen que la demanda se ha mantenido, e incluso creen que ha aumentado. Han visto un cambio en la composición debido a que antes se dejaba en su mayoría a personas “conocidas” o cercanas a alguien conocido (porque operaba el pituto). Comentan que antes del SAE -y debido también al pituto- llegaban los mejores estudiantes de la comuna al colegio. Relacionado a ello, comenta que ahora es menor el conocimiento que tienen de los estudiantes que entran porque el proceso es al azar, pero que no es algo que les preocupe particularmente como colegio. La mayor crítica a ello es de parte de los padres.

Por último, han notado la presencia de alumnos que provienen de las escuelas de lenguaje (más alumnos con NEE). Por ello han tenido que aplicar PIE en cursos más bajos.

“la demanda sigue igual, yo creo que es más todavía ahora”.

“han aumentado muchísimo, muchísimo, los niños que tienen dificultades tanto lingüísticas como de todo orden”.

“Se nota mucho porque antes cuando iniciamos (inaudible) uno también dejaba a la gente que conocía. Por ejemplo, yo dejaba a los chicos de mis alumnos, de los alumnos que tuve en el municipio, ¿me entiende?, gente que conocía”.

“Bueno lo que hemos notado, es que vienen desde las escuelas de lenguaje. Entonces en algunos casos los padres no esperan el año para matricularlos en el colegio. Por

ejemplo, el niño de pre kínder en algunos casos no está dado de alta, y tiene que hacer el kínder allá en la escuela de lenguaje. Porque les falta y es notorio, es muy notorio las dificultades que tienen los niños con el tema del lenguaje. Y eso a nosotros también nos ha causado que tenemos que invertir en fonoaudiólogos. Antes teníamos un fonoaudiólogo con cierto horario, por 22 horas, porque no eran tantos los chicos. Pero ahora tenemos dos por 44 horas”.

“E: Ah entonces ahora como que ha tenido que ampliarlo.

R: He tenido que bajar, porque nosotros teníamos pie de los cursos más grandes.

E: Ah, han tenido que empezar más temprano.

R: Ampliaron el programa de integración, bajaron a los cursos más pequeños”.

“Pero la verdad es que cuando no había este sistema generalmente llegaban los mejores de la comuna acá. Los mejores alumnos. Porque a veces te pasaban, hasta los profesores, como somos conocidos, porque nosotros también pertenecemos al sistema municipal, venía alguna colega de colegio rural a decirnos, “Yo tengo unos alumnos que son muy buenos, no quiero que se pierdan, téngalos en cuenta cuando hagan la selección, No se van a arrepentir”.

6. Valoración SAE

La directora valora la LIE y el SAE positivamente y no observa mayores problemas, todos ellos técnicos: calculo muy temprano de la repitencia y plazos de matrícula muy extensos). Comenta que “las reglas están claras”, lo cual le parece bueno, y entiende que es un intento para dar más igualdad de oportunidades.

Al mismo tiempo perciben una valoración muy negativa desde la comunidad, sobre todo los padres exalumnos, quienes consideran que es un sistema injusto que restringe las posibilidades que tienen de matricular a sus hijos en el mismo colegio del cual egresaron. En general, los apoderados no entienden por qué sus hijos no quedan en el colegio. A pesar de ello, los directivos creen que es un sistema “amigable” y que la mayoría de las personas ha sabido usarlo bien.

Lo más positivo para el colegio es lo “liberador” que ha sido el sistema, el cual ha permitido romper con los pitutos que se daban mucho en el ingreso. También aliviana las presiones de hacer sobrecupo y tener que dar explicaciones, ya que ahora no es problema de ellos, y eso la gente lo sabe.

Lo más negativo es lo injusto que a los padres les parece el sistema. Este sentimiento es entendido por la directora y comenta que quizás sería bueno que hubiese un margen de selección para que hubiese competencia y los padres tuvieran mayores oportunidades para inscribir a sus hijos en el colegio que quieren; que no sea puro sorteo. También menciona injusticias relacionadas a la posibilidad de solo algunos colegios de seleccionar (se interpreta, porque en la transcripción no queda claro; aparece “inaudible”).

“Mire, hay hartos puntos que son buenos y son malos”

“No, yo diría que ha sido... Si usted me pide que le ponga alguna calificación a esto o decir si es bueno o malo, yo en términos generales lo encuentro bueno. Algunas dificultades que hay es lo temprano que nos piden los datos. Esa es la dificultad mayor diría yo”.

“Con el sistema SAE esto cambió (el conocimiento de los alumnos que entran), porque ingresan los niños al azar. No sabemos exactamente, pero queda la sensación de que es injusto para los apoderados. A mí no me complica, la verdad no me complica. Más aún si yo tengo la convicción de que todos los niños deben tener oportunidades por igual. Pero en la comunidad queda la convicción de que es injusto el sistema”.

“En cambio, este sistema de admisión yo noto que nos alivianó la carga a nosotros los colegios. Porque nada que hacer, y la gente ya sabe que nada que hacer”.

“Entonces en ese sentido yo encontraba que era súper liberador para uno porque la gente... el pituteo que siempre andaba presente, antes de que fuera este sistema”.

“No, no, el sistema es bien amigable en realidad, y bien razonable”.

“hay una situación que yo creo que falta. Por ejemplo, ¿quién me decía que era injusto? Ahora ya tenemos exalumnos que tiene hijos, entonces ellos sentían que era injusto porque ellos querían que sus niños estudiaran en el mismo colegio que ellos estudiaron”.

“El problema es con las familias porque no entienden por qué su niño no quedó”.

“Y la gente ha respondido bien yo creo porque es muy poca la gente que no sabe como hacer el proceso”.

“Si, eso es una realidad. Es un problema porque solicitan la información del cálculo de las vacantes en septiembre, y lo que pasa es que uno no puede saber casi que es..., ahí se juega con la repitencia de los alumnos, porque nosotros tenemos que informar sobre el número de alumnos, de posibles repitentes, para el número de vacantes”.

“Entonces eso es complejo porque es muy anticipado. Usted comprenderá que en septiembre quedan todavía varios meses del año”.

“Pero también (inaudible). (inaudible) ... un espacio bastante amplio de matrícula, dos semanas. Uno las quisiera hacer en un día porque estar matriculando de a uno de a gotera es un problema. Pero generalmente la gente viene toda los primeros días, porque obviamente quiere asegurarse. Sin embargo, si faltan dos o tres uno tiene que esperar hasta el último día, y cerrarlo a las seis de la tarde del día en que ellos nos dicen”.

“Eso es lo que yo encuentro, muy largos los plazos, porque si yo estoy postulando a mi hijo voy a preocuparme de tener días, pero ellos les dan bastante tiempo para que la gente...”.

“E: Si, me estaba diciendo que hubiese un margen de selección.

R: Un margen de selección, yo diría. Bueno yo tengo diferencias con mi esposo en esa apreciación. El dice que no, que todos los niños son iguales, que por lo tanto está muy bien la inclusión y que sea este sistema transparente. Pero en lo personal a mí me gusta la competencia, me gusta el tema de que también hay que darle oportunidad a todos. Porque eso es lo otro que reclaman los apoderados, que ellos no pueden tener a sus niños en el colegio en el que quisieran tenerlos. El sistema los obliga (inaudible) “¿Entonces por qué nosotros no tenemos la libertad de escoger el colegio para nuestros niños?” Esa es la primera queja. Y yo me pongo en el caso de ellos, y si yo tuviera un hijo yo también me gustaría que estuviera en el colegio que yo quisiera. No que entrara por sorteo”.

“Reitero que me parece que el sistema es bueno en general, es bueno, es claro. Por ejemplo, la plataforma es amigable, las personas pueden acceder con facilidad, los colegios publicamos las fechas, el ministerio se preocupan mucho de enviarnos material para que nosotros repartamos a los apoderados, el ministerio también nos perfecciona todos los años. Eso es en cuanto a lo bueno. Lo malo, diría que los colegios (inaudible) como les permiten a algunos por (inaudible) de selección”.

7. Sistema de admisión previo

Antes de la LIE dicen haber seleccionado mediante un test que hacían “por hacerlo, porque a la gente le gustaba eso”. Dicen que lo que más les importaba de los alumnos entrantes era la disciplina y su capacidad de seguir instrucciones, ya que el resto era responsabilidad del colegio (no se sabe si su poco interés por la prueba de ingreso es real o si es una imagen que quieren mostrar). En los cursos más bajos hacían jornadas de actividades en las que seleccionaban a los estudiantes más obedientes y que ponían mayor atención.

“nosotros les hacíamos un test o algo a los chiquillos para que entraran, por hacerlo porque a la gente le gustaba eso, ¿me entiendes? Había que pedir un examen. Entonces como que eso también daba estatus a las personas. Pero en verdad nosotros con los chicos, ¿Qué hacíamos?, lo que nos importaba es que tuvieran manejo de sí mismos que fueran obedientes, que escucharan instrucciones. Y no nos interesaba nada más porque lo demás, uno lo hace de su...”

“Era como una observación realmente del niño, sus comportamientos. Por ejemplo, nosotros teníamos 70 vacantes para pre kínder y venían 100 niños, entonces nosotros hacíamos actividades al aire libre con ellos y ahí íbamos pesquisando aquellos niños que ponían atención, aquellos niños que eran más obedientes. Y también después era problema explicarle a la mamá por qué no los dejamos, porque eso también es un problema”.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 1,91 en 2017, 2,51 en 2018 y 2,67 en 2019 lo que muestra una sobredemanda media y ascendente (134, 178 y 188 postulaciones respectivamente en las tres primeras preferencias para 70 cupos). Han mantenido un nivel de demanda relativamente estable entre 2017 y 2019.

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2017	87	47	0	134
2018	124	52	2	178
2019	130	57	1	188

Análisis General

Disposición de bajo nivel de crítica y amenaza. En general una valoración positiva de la LIE. Los reclamos vienen principalmente desde las familias y no de la escuela.

Es un colegio con una sobredemanda media pero no exuberante. Interesante que la mayoría de las postulaciones fueron en primera preferencia. Probablemente tienen un prestigio

formado que les da cierta seguridad dentro de un mercado educativo pequeño como el de Las Cabras.

10.4.7. CA5 de San Vicente

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2019-2020
Informantes	Director
**Citas	Word

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Medio
Dependencia	Corporación Municipal
Nivel de Enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica
Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Laica
Matrícula Total 2017	913
Matrícula Total 2018	930
Matrícula Total 2019	932
Copago 2018	NO
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	Gratuito

Información LIE/SAE

Año ingreso SAE	2017
-----------------	------

Perfil Disposición LIE/SAE	Media-alta
----------------------------	------------

Los principales temas tratados en la entrevista fueron los siguientes:

1. Prestigio

Una de las escuelas públicas emblemáticas e históricas del centro de San Vicente y -según ellos- la escuela municipal con mayor cantidad de alumnos de la zona. Agregan que la escuela tiene “una de las mejores infraestructuras a nivel escolar de la comuna”.

1.1. Campaña

Le dan bastante importancia a la difusión del colegio. Parecen comentar que es necesaria para mantener su nivel de matrícula. Hacen campañas publicitarias por distintos medios, por ejemplo: radio, televisión, ferias expositivas y página web, y tienen un encargado específico de “comunicaciones y vinculación con el medio”.

“yo soy uno de los amantes del marketing, si no hacemos un marketing nosotros no lo va a ser nadie. ¿Entonces cómo así? Cuando llega el momento de las postulaciones, o sea, yo me adelanto al tema, o sea, yo cargo la página cuando hay que cargarla en la fecha, con PI, con foto, con misión y visión, y de ahí empieza con la página del colegio, con la radio. Con un flyer de las reuniones de apoderados que yo entrego”.

“Entonces se hace el marketing, en este caso por radio, por televisión también tenemos... uno de los talleres nuestros es un taller de televisión. (Inaudible) de televisión, en que los chicos son periodistas, y ellos graban, y de hecho se pasa por la televisión local. Entonces ahí también tenemos marketing. Por marketing no nos quedamos”.

“Tenemos un encargado que es el encargado de comunicaciones y vinculación con el medio. Ese es el título, nosotros siempre a mitad de años después de vuelta de vacaciones de invierno hacemos la invitación a todos los jardines y acá les hacemos una feria. Una feria expositiva. Entonces llegan todos los jardines a ver, y eso también es súper llamativo”.

Comentan que la feria presencial con los jardines la comenzaron a hacer después de iniciado el SAE, debido a la necesidad de informar a la gente sobre el colegio.

“E: Y esta feria la hacían desde antes del SAE o...”

R: No, no, no. No, esta la hicimos exclusivamente por el tema del SAE, y de hecho los primeros años no la hicimos. Esta feria está hace dos años. Porque también nos dimos cuenta que, si nosotros sabemos la información del colegio, nosotros sabemos lo que hacemos, que sacamos con saber nosotros... entonces dijimos, oye, empezamos. Por eso es que se creó esta vinculación con el medio y la persona encargada de comunicaciones hace este enlace con los jardines”.

2. Percepción de mercado

Cuenta que la matrícula del colegio ha ido disminuyendo a través de los años debido a la apertura de varios colegios PS. Sus estudiantes se han ido a esos establecimientos. No obstante, comenta que “la culpa no la tenían los otros colegios” sino que “habían más peleadores en el equipo”, y que ellos debían enfocarse en hacer las cosas bien para atraer a la mayor cantidad de estudiantes.

Dicen que el liceo bicentenario es el municipal más prestigioso y que la competencia entre los demás establecimientos (la mayoría PS) se da por lo alumnos que no logran entrar allí.

“tenemos el Liceo bicentenario que es el más grande municipal, los otros tenemos cuatro colegios subvencionados particular, entonces todos quieren llegar al Liceo. Y ahí empieza la complejidad y de rebote nos llega nosotros, “pero como, si yo quería ese, ¿qué puedo hacer?”.

3. Identidad y proyecto educativo

Dicen tener dos sellos: 1) “educar con el corazón” y 2) “aprender haciendo”. Y ser bastante inclusivos, teniendo “un gran equipo PIE [...]de toda la vida”.

“El año ya 2019 empezamos con los sellos, de hecho, en todos lados tenemos... en las escalas, tenemos los sellos puestos con gigantografías. En todos lados estamos empapados con “educando con el corazón” y “aprender haciendo”.

Tienen una política de absoluta apertura a la comunidad e involucramiento de los padres: “el colegio es de la comunidad”. Creen que los apoderados deben “enamorar de la escuela” y no solo verla como una guardería. Para lograr esto ofrecen servicios de ayuda a los padres como abrir “salas de argumentación a apoderados que estudian” y tener un encargado para ayudarlos. Les ha traído buenos resultados en el “boca a boca”.

“Porque en realidad hace dos años que estamos abriendo la comunidad muchísimo, o sea, nosotros tratamos de cerrar un poco porque, claro las clases son clases, y aquí

no entran. Pero después del horario de clases hemos abierto el colegio la comunidad, y eso efectivamente da resultados. Porque la mamá se sienten parte del colegio”.

“Y eso, este boca a boca, la gente empieza a decir, “Oye si, yo voy en la escuela, estoy allá, me ayudan””.

“Y nos ha dado excelentes resultados, porque es abrir el colegio para afuera. Lo que muchos colegios... yo tengo colegas que discrepan y me dicen “pero cómo abren el colegio...”, bueno, pero si el colegio no es mío. El colegio es de la comunidad. Y más aún si estamos a una cuadra de la plaza entonces...”

No obstante lo anterior, dicen haber tenido dificultades para mantener una buena asistencia en reuniones de apoderados, ante lo cual han tenido que generar cambios orientados a una mayor preocupación por los problemas de los mismos.

Comentan que con el nuevo sistema la disposición de los apoderados en las entrevistas de inducción es distinta. Antes los padres veían con mayor importancia las entrevistas porque allí se estaban jugando el ingreso de su hijo, era una necesidad, pero ahora, al tener un cupo ya asegurado, no se las toman en serio e incluso faltan a ellas. Asocian esto a lo frío que es el sistema y lo nombran como la causa del problema.

“E: ¿Y ahora tienen esas reuniones igual después de que ya están matriculados?, o ya directamente no las hacen.

R: Sí pero eso yo creo que el apoderado tiene... A ver, el apoderado es distinto cuando ahora yo lo veo, una vez que está matriculado, bueno ya estoy adentro. Punto uno. Me costó, pero ya estoy adentro. Entonces es distinto cuando uno recibe un apoderado por primera vez y uno hacia la entrevista al apoderado y quería conocer más cosas del chico. Era más humano, más cercano. Obviamente nosotros tenemos que hacer todo eso porque tenemos que saber que chicos matriculamos. Pero ya el apoderado sabe que su chico está dentro entonces está así como... porque antes también lo hacía por necesidad, antes como sabía que la matrícula iba depender de la entrevista que tenía con la inspectoría asistían a la hora que los citaba con el alumno. Veían en otra parada. Hoy en día está matriculado, y lamentablemente uno escucha despectivamente cuando quien está matriculando a los apoderados le empieza a hacer más preguntas, “bueno por qué, pero si yo estoy matriculado, aquí está la hoja”. O sea, creen que tienen el derecho de decir, “bueno si el sistema me arrojó aquí”. O sea, uno las cita, y por el hecho de que ya saber que están matriculadas, “no es que no puedo”. No viene. Lo otro anterior era por necesidad, entonces para ser responsable, para dar otra imagen venían y todo, y ahí aprovechamos nosotros de enganchar un poquito. Ahora es un poquito más frío”.

“E: Que eran citados a una entrevista, antes de que los matricularan ustedes los citaban a una entrevista y les pasaba que no llegaba mamá, no llegaba papá.

R: Si, si. Pero en menor grado que ahora con esto del SAE. Porque el apoderado tenía la necesidad de matricular. Por lo tanto como no había esto de matricular por pantalla, tenía que ir personalmente, y sobre todo a mitad de año cuando venían a pedir una matrícula, ellos tenían que sentarse aquí para una entrevista”.

Hablan de que el aumento de matrícula que tuvieron en ese año no se debe al SAE y responde más bien a los cambios institucionales que han realizado en los últimos años.

“La cantidad de matrículas que nosotros tenemos este año de ninguna manera al SAE, yo la asocio a los cambios que realizamos como institución. Porque si bien es cierto esto lo hemos cambiado hace dos años, y el SAE ha estado desde antes, del 2015, no asocio a que hemos tenido un implemento porque la gente está matriculando del SAE. O sea la gente matrícula del SAE porque tiene que hacerlo, no tiene otra opción. Pero el incremento tiene que ver con otros tipos de situaciones que nosotros estamos haciendo y nos dimos cuenta que tenemos que ir mejorando en ese aspecto”.

4. Matrícula

Hablan de 856 estudiantes en total el año anterior a la entrevista y 1027 ahora. Dicen siempre haber tenido alta cantidad de matrícula y no haber tenido problemas para llenar los cupos.

“En este minuto tenemos 1000 y tanto, por lo tanto, yo siempre los cupos los tengo completos. Me sobrepaso, bueno, de... le doy hasta el punto justo que me exige la ley. Entonces, por eso no tengo problemas de cupo”.

“E: Y ahora sobre el proceso mismo en los primeros años, usted me decía que hasta no hace mucho no era problema como sobredemanda. En general ustedes tenían las vacantes...”

R: Sí, las llenábamos y no nos quedaba ni un problema.

E: Les sobraban algunas, ¿no?

R: Sí, nos quedaban. Nunca hemos tenido problemas con vacantes. Siempre hay un poquito más”.

De todos modos, reconocen ser la segunda opción de los estudiantes que quieren ir al liceo bicentenario y que llegan “por rebote”.

5. Sistema de admisión previo

Antes del SAE dicen haber admitido a todos los estudiantes que postulaban y que en general trataban de que así fuera, con algunas excepciones de alumnos expulsados que iban en contra de su reglamento. De todas maneras, comentan que existían filtros en el ingreso de los estudiantes, se observaban principalmente los certificados de personalidad y antecedentes del

alumno. Reitera que ahora “debido a la ley” no pueden hacer esto y se interpreta que resienten la pérdida de ese filtro.

“Ahora, en ese tiempo antes del SAE nosotros matriculamos a todo el mundo. Estoy hablando de una escuela grande. En una escuela chica por ejemplo, si tengo sólo una sala no me puedo pasar de 40 o de 38. pero en el caso nuestro, sabiendo que esta escuela tiene una gran infraestructura, nosotros le damos y le dábamos cabida a todos. Excepto debo decirlo, a chicos con algunos problemas de expulsiones. Qué tiene que ver también de acuerdo a nuestro reglamento. Pero en general nosotros tratamos de, o sea, recibimos a todo el mundo”.

“R: Bueno, no. Hoy día no podemos hacer eso que hacíamos antes. Antes pasaba por más filtros. Antes la matrícula pasaba por más filtros. Pese a que yo te decía que los recibíamos a todos, pero dentro de un filtro. O sea, inspectoría y convivencia revisar la documentación. Y se revisaba el dedo, o sea, certificado de personalidad, los antecedentes del chico, si era PIE o no era PIE. Era una malla exhaustiva”.

“Hoy en día, y como dice la ley, hoy día una mamá se inscribe en el SAE y yo ni siquiera puedo, o sea, debo matricularla. O sea, yo no puedo decirle, “sabe que yo no lo voy a matricular porque no trajo el certificado de notas”, por ejemplo. La ley me dice que tengo que matricularla en el colegio. Ya está matriculada en el SAE por lo tanto tengo... No hay mucho de lo que podamos”.

6. Valoración LIE/SAE

Dice que a ellos los afecta más el SAE que a los otros dos colegios grandes de la zona por tener sólo básica.

Comenta que en general ha funcionado bien. En un principio recibían menos postulantes que vacantes, pero con el tiempo empezaron a tener que abrir nuevos cursos.

“el tema del SAE los primeros años... claro, yo ponía cierta cantidad de cupos, lo que me permite, (inaudible)... y todo, no tenía mayor problema. Por qué, me llegaba menos de los cupos que yo ponía. Entonces claro, ya el año pasado empecé a tener problemas porque tenía tres primeros, y en marzo tuve que hacer un cuarto primero. Entonces ahí me empecé a dar cuenta que en general esto iba bien”.

Identifica bastante preocupación y miedo por parte de los apoderados en los inicios de la ley, pero que ahora “ya están más empoderadas, saben más de lo que se trata este SAE” y “de una u otra manera se salen con la suya” porque “se están aprovechando un poco de las pequeñas estrategias para poder hacerlo”, como por ejemplo, cambiarse antes de que su hijo egrese o pedir cupos después de proceso. Comentan a los padres les asustaba la posibilidad de no

quedar en los liceos de continuidad. Además, comentan que su descontento con el SAE no es por cuestiones técnicas, es fácil ingresar, y tiene que ver más con la incertidumbre que genera y lo difícil que es quedar en los colegios debido a los pocos criterios que el sistema considera. Ante ello prefieren cambiarse antes de colegio para tener mayor seguridad de un cupo para su hijo en el liceo.

“no es por el trámite en sí, porque el trámite del SAE entro, pongo clave... No, es porque el SAE no se dónde voy a quedar. Por qué el SAE, claro, tiene cuatro criterios, y en esos cuatro criterios si no tengo hermano, si mi papá no trabaja en el colegio, si no soy prioritario, si no soy ex alumno, me va a tocar quizá dónde. Y varios de ellos, de los apoderados, ya saben y están claritos con los criterios. Ellos dicen, “pucha, no tengo hermanos, no soy prioritario, nunca fui ex alumno, yo trabajo en otro y mi hijo no es hijo de funcionario”. Está claro que es muy difícil que les toque donde ellos quieran. Y lamentablemente son sólo los cuatro criterios que hay”.

También identifican un problema con el nivel de información que manejan los padres. Han tenido casos en que sus apoderados creen que deben postular a su misma escuela aun cuando ya se encuentran adentro. Mismo problema con la información que tienen sobre la cantidad de colegios a los que deben postular.

“También los pasaron mucho esos casos de que la gente no sabía, o no entendía mucho que solamente el que se cambia”.

“nos llegaba muchos apoderados que querían postular y no se iban a cambiar de colegio. Decían, “no es que me dijeron que tenía que postular”, “¿pero señora usted en qué curso está?” “estoy en este colegio, es que va a pasar de curso, para postular”. “es que el que sigue en el mismo colegio..”. “¡Ah! es que no sabía””.

“También una duda que tenía mucho, y nos ha pasado, que también se lo conversé a Marcela, era que se da muy poca información que tiene que ver con respecto a la cantidad de colegios que yo postulo. Hay dos tipos, yo puedo postular a un colegio, mínimo uno, si yo tengo la continuidad en el colegio porque ese me sirve más otro. Pero si yo cambio de colegio, si yo me integro ... quiero ingresar a mi hijo a pre básica, no quiero... no tiene continuidad en el colegio, ahí yo puedo de dos mínimo. Entonces ahí tiene la duda la gente, si es uno, dos, “es que me dijeron que era dos, que yo puedo postular máximo 5””

Como escuela han tenido que explicarle a los padres que ellos no tienen responsabilidad respecto a quien queda y quien no en el colegio y que “lamentablemente este sistema tiene que ver con...es autónomo”.

Además, hablan de que la gran mayoría de los padres están disgustados y enojados con el sistema, pero que esto depende de cómo haya sido el proceso para cada uno de ellos. Los que quedaron en su primera opción están contentos, el resto no.

“Si yo hoy día entrevistó a 10 apoderados, la experiencia que yo tengo, 9 no les gusta. Hablan del SAE muy enojadas, pero también tiene que ver con un tema de conveniencia, porque si hoy día yo le pregunto a tres mamás donde su hijo quedó en la primera categoría que ellos pusieron, están felices. Pero yo le pregunto al resto, y no quedaron, sino que quedaron en la segunda o en la tercera, están descontentos”.

“El apoderado que hace una buena inscripción, una buena postulación, viendo todos los rangos que aparecen en la página, va a estar contenta. Y nosotros también sabemos que tenemos apoderados, y en todos los colegios, que quedan en un colegio y no es tan gratos porque, están porque el sistema nos mandó para allá”.

Han tenido problemas con la planificación de los tiempos que propone el SAE, la cual les parece demasiado anticipada. Por ejemplo, les complica que les exijan hacer un cálculo temprano de la repitencia y los vacantes para el año siguiente, siendo que no han ni siquiera iniciado el actual.

“Pero en realidad yo le decía, ¿Pero cómo? Todavía no empezamos el año y no sabemos qué va a pasar con esto, y estamos ya con 2021. Y de hecho me decía, sí, y lo otro que ahora entre mayo y junio tengo que empezar a poner las vacantes. Entonces, cargo vacante si el año escolar no ha comenzado”.

Además comentan que antes tenían más libertades para realizar los períodos de matrícula según sus necesidades, y que ahora deben acotarlas a los tiempos que les indica la ley.

Prefieren el sistema de admisión previo al SAE. Les parece más práctico para su situación, evitaba que existieran problemas de planificación con los alumnos PIE y permitía tener una mejor idea de las familias que ingresaban, ya que podían tener entrevistas con ellos. El nuevo sistema les parece mucho más frío y no les permite conocer a los apoderados que entran. Recalcan que nunca han buscado discriminar, pero que si valoraban conversar con los apoderados antes de su ingreso. Para ellos el sistema anterior “Era más humano, más cercano”.

“Si yo comparo el antes y el después del SAE. A mí me gustaba y era más práctico a nivel nuestro para hacerlo, lo que era antes del SAE. Era más práctico porque estaba en las situaciones, yo revisada. Lo mismo pasaba con el PIE, ellas veían el papeleo.

Nosotros teníamos el cara a cara con el apoderado. O sea, si yo quiero ir a matricular, yo soy partidario de eso, a lo mejor más a la antigua. Si yo quiero ir a matricular a un apoderado, quiero saber quién voy a matricular, quiero saber más allá. Porque yo cuando entrevisto durante el año... yo entrevisto apoderados que vienen a pedir traslado y se vienen de otra ciudad, yo cito al apoderado y al alumno. Y no con un (inaudible) de discriminar en absoluto, conversar un poquito más de ellos. O sea, converso con ellos, los conozco, cuáles son tus intereses, “a lo mejor esto te va gustar. En esto del SAE es mucho más frío. Es mucho más pantalla, listo, listo. Y yo por nombre sé que Pedrito y Rodrigo se matriculó. Pero no sé quién es Pedrito y Rodrigo”.

En general resienten la pérdida de cercanía con los apoderados de su colegio la cual era parte fundamental de su proyecto educativo basado en “educar con el corazón”. Se perdió “lo humano” de la admisión.

“Entonces claro, el apoderado como piensa de esa manera, haciéndolo en su casa, nosotros no conociendo la realidad del alumno, la realidad socio emocional de la familia, no lo conocemos”.

“Yo creo que ahí se perdió un poco el foco de lo humano. En el caso puntual nuestro del educar con el corazón, nosotros es preferible que entrevistemos, que hablemos, que dialoguemos. Más que esto que es un poco más frío, pero yo volvería si tú me preguntas a tiempos aquellos. Quizá con un poco más de organización porque esto es una enseñanza que nos va... Pero yo volvería a otras cosas”.

Otro problema técnico tiene que ver con la incertidumbre que les genera no saber en qué preferencia ponen los postulantes a su escuela. Les gustaría tener información más detallada sobre las postulaciones y no solo el número general.

“Entonces él SAE yo creo que ahí debería tener un poco más de, decir oye... o mandarnos algo más detallado, decir oye, ustedes van con esto, van con esto, ya llevan 100, ya llevan 50. Ahora tampoco sabemos qué es lo real porque yo hoy día apoderado puedo estar en la primera preferencia, y si yo no acepto, no me dice nada”.

“R: A ver, en primero yo tuve aproximadamente... Al principio me salía que tenía 168 CA5, y tuve 114. O sea, nosotros seguramente... pincharon otra categoría y se fueron a otro lado. Pero en primero básico es como el mayor fuerte que nosotros tenemos.

E: O sea, se postula alrededor de 160 y después tuvieron...

R: 114, claro. 50 personas más o menos es porque postularon a otro lado. Eso es más o menos, es un catastro que nosotros vamos llevando”.

Son muy críticos sobre la Ley de Inclusión en general porque consideran que no se han cumplido -ni se cumplirán al 100%- sus tres pilares fundamentales (fin al lucro, fin del

copago y más equidad) y que se pudieron hacer muchos cambios en ella. Comentan que hay muchos vacíos respecto al fin al lucro, la gente sigue pagando copago y gran parte de los estudiantes no quedan donde postularon, lo cual no genera mayor equidad.

“Yo no soy completamente muy amigo... O sea, si bien soy amigo de la ley con respecto a que podríamos haber cambiado muchas cosas, yo soy un poco crítico con respecto al a la famosa 20,845. Por qué, bueno, en los tres pilares fundamentales que por qué se creó la ley, porque la ley se creó con tres pilares fundamentales, que tiene que ver con el copago, que tiene que ver, para que la familia día a día la subvención iba ir subiendo... hoy en día siguen pagando igual, tenemos el fin al lucro, que también se hizo exclusivamente para que los recursos fueran destinados exclusivamente al tema de la educación. Todavía tenemos muchos vacíos en ese final lucro. Y tenemos el tercero, que ahí es donde viene el SAE, que tiene matrícula y “equidad”, y un sistema para todos, pero, para mí no es para todos. Yo por eso te digo que soy crítico con respecto a que si hoy día se hizo la ley de inclusión para abordar los tres pilares fundamentales, para mí no se están abordando los tres. Todavía no tenemos un completo fin al lucro. El tema del copago, y el tema sabes que si bien es cierto, las familias están obligados a hacerlo, porque es lo único que tiene, no están contentas porque todavía quedan vacíos donde las mamás quieren postular a un colegio y no tienen cupo, no quedan”.

Son además muy críticos sobre el SAE en particular debido a lo restringido que piensan que son los criterios de admisión, los cuales hacen que las familias no puedan quedar donde quieren y sean enviadas “donde el sistema quiere”. Ellos agregarían criterios de ubicación geográfica, ya que hay mucha gente que postula a los colegios exclusivamente por la cercanía con su hogar.

“Entonces todo eso para mí, esos cuatro criterios, hay muchos que ni siquiera tocan un criterio. Qué es lo que hemos conversado muchas veces con apoderados. De repente me dicen, no sé, “cuáles son los criterios”, “éste”, tengo apoderados que no tocan ningún criterio. O sea, el sistema los va a mandar a donde el sistema quiere. Pero en general como te digo, si tú me preguntas si en general de la ley de inclusión, los tres pilares no sean completada y no creo que logremos el 100%”.

“Si tú me dices personalmente qué le cambiaría al SAE, yo le cambiaría los criterios. O sea, encuentro que esos criterios no son el 100% real como para que yo pueda tener alguna garantía dándole garantía a todos, porque se supone que esta ley es para garantizar la educación a todos”.

“Claro, porque por ejemplo también tiene que ver con... Ubicación geográfica, dirección,...Lo más que hemos tenido dificultades, o al menos de las que me han contado los apoderados... muchas veces no postular a un colegio, sobre todo en estos lugares rurales de distancia, no postulan un colegio por la calidad del colegio,

postulan por la distancia, postulan porque me queda más cerca, porque tenemos acá, al menos en esta zona el Cachapoal, tenemos lugares muy apartados entonces la gente postula no porque, “ese colegio es mucho mejor que este”, postula porque queda más cerca. Entonces él sabe que no tiene ningún criterio de localización, de ubicación. Entonces las mamás, claro, tienen que decir, “oye, pero si a mí me queda a tres cuadras, y el SAE me mandó a 8 km, antes durante tantos años no gastaba en locomoción, y ese colegio tiene hasta cuarto medio, y mi hijo va a tener que irse a primero medio a un colegio a 7 km. Tengo que pagar locomoción, micro, lo que sea”.

Comentan que los apoderados suelen asociar al sistema de admisión antiguo “de papeleo” con las escuelas públicas y el nuevo sistema “de pantalla” con las escuelas privadas “ricas”, y que preferían el proceso de admisión anterior, según ellos, más cálido que el de ahora.

“yo asocio el SAE, y me lo han manifestado algunas apoderadas más mayores, me dicen “sabe, a mí me gustaba la escuela donde era el papeleo, donde yo tenía que ir, donde yo tenía que...”, “esta cuestión de la pantalla que (literal me lo dicen) que es tan frío, esto es para las escuelas ricas nomas, esto no es para nosotros”.

“en general la gente asocia eso. El SAE a escuela ricas, a escuelas particulares, si yo pudiera ir a la escuela, a mí me gusta el cara a cara”.

7. Consecuencias SAE

Comentan que el mayor problema que han tenido ha sido con sus alumnos que egresan de básica y buscan liceo con miedo de no quedar. Explica que varios padres se han dado cuenta de que es posible “saltarse el SAE” cambiándose al liceo que buscan antes de egresar. Muchos de esos estudiantes les comentan que lo hacen con descontento porque preferirían quedarse en el CA5, lo cual como colegio lo encuentran cruel.

“nos dicen, “Pero mire, yo postulé con la primera, con la segunda, y no quedé en el Liceo, ¿qué hago?” Entonces, esos son los mayores problemas que hemos tenido. Con respecto a nosotros, yo tengo bastantes cupos suficientes, así como para ir manejando el asunto porque tengo infraestructura. Pero con respecto a los que se van el problema está muy claro, o sea, tengo chicos que las mamás hasta en marzo todavía no encuentran colegio porque en media aquí tenemos el Liceo bicentenario, tenemos a 6 km el tambo, el liceo técnico profesional, y..”.

“Pero para eso la gente, y lo tocaba antes, que es súper relevante, la gente ya empezó a darse cuenta que si yo me cambio antes me salto el SAE”.

“Entonces me voy... Incluso, es más, es hasta cruel escucharlo, me decían, “inspector sabe que yo prefiero irme, he estado ocho años con mis compañeras, pero

prefiero irme porque voy a asegurarle a mis papás que el próximo año no van a tener que estar buscando colegio, y quizás quién sabe adónde me va a mandar el SAE”.

“Es hasta cruel escucharlo, me decían, “inspector sabe que yo prefiero irme, he estado ocho años con mis compañeras, pero prefiero irme porque voy a asegurarle a mis papás que el próximo año no van a tener que estar buscando colegio, y quizás quién sabe adónde me va a mandar el SAE”.

Otro problema que tuvieron fue que muchas familias con hijos de NEE no los inscribían como tales en las plataformas. Esto generó que tuvieran muchos más de los que les informó la plataforma. Lo consideran “un punto bajo” del SAE, pero no parece haberles causado problemas demasiado graves. Lo único fue que se atrasaron con el proceso de planificación PIE debido a la falta de documentación.

“pese a que tenemos un equipo PIE grande, tenemos muchos chicos... Hubieron yo creo que más de un 70% de alumnos nuevos que ingresaban, que se inscribieron en la plataforma, que eran alumnos NEE, pero se inscribieron como alumnos normales. No cambiaron el proceso. Entonces nos encontramos, sobre todo cuando subimos a la plataforma este año... “no es que yo me matriculé por acá”. Claro, porque tenían que venir antes, ellos tienen que hacer un tema presencial, ellos tienen que traer la argumentación, entrar en tránsito con el encargado PIE, traer la documentación del especialista. Yo creo que ahí es el punto débil que no sé si nosotros no lo explicamos bien, o también a nivel de información en televisión en lo que tiene que ver el SAE no se lo han recalado bien. Porque hay gente que, “no tenía idea, yo pensé que era normal..”.. Ese es el punto bajo que hay”.

Agregan que antes del SAE el proceso de inscripción PIE se les hacía más fácil y que “El SAE entró a confundir un poco”.

“De hecho, se nos hacía más fácil antes que ahora en el SAE. El SAE entró a confundir un poco. Porque era un proceso más mecanizado, y ya sabían las mamás que llegaban a matricular, traían su carpeta, iban donde el PIE, la educadora les revisaba las argumentaciones, les pedía si algo les faltaba y después se comunicaban porque cada educadora PIE tiene su nivel”.

Debido al bajo entendimiento del SAE por parte de las familias comentan que el año anterior muy pocos apoderados postularon por la plataforma SAE a su escuela.

“Ahora con esto del SAE, debiera ser un poco más rápido, pero no lo están entendiendo los apoderados. A menos en el caso nuestro, no sé en otros colegios. Pero en el caso nuestro, debo reconocer que el año pasado postularon muy pocos por plataforma del SAE a los chicos”.

Un problema técnico que tuvieron fue que algunos estudiantes que habían repetido en su colegio anterior postulaban a la escuela para el nivel que no les correspondía (dos casos).

“R: Claro. Porque también hay uno se encontraba con cosas que, erróneas. Yo también este año me encontré con gente para un curso y diciendo que había repetido.

E: Ah claro venían a matricular como si estuvieran promovidos

R: “no es que yo me inscribo en el SAE”. Y eso pasaba mucho con el SAE, porque el SAE los inscribe no sabiendo la situación final del alumno”.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 1,1 en 2017, 1,51 en 2018 y 1,25 en 2019 lo que muestra una baja y constante sobredemanda (123, 166 y 158 postulaciones en las tres primeras preferencias para 110, 105 y 120 cupos, respectivamente).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2017	61	60	2	123
2018	76	83	7	166
2019	71	79	8	158

Análisis General

Muy críticos sobre la LIE y el SAE en muchos de sus aspectos. Puede deberse a que son uno de los pocos colegios municipales que resiste relativamente bien dentro de un mercado educacional predominantemente privado. Sus filtros anteriores pueden ser la principal razón de que resientan tanto la pérdida del antiguo sistema de admisión y que reclamen por “lo frío” que es el actual.

Muy interesante la asociación que identifican entre los dos sistemas (antiguo y actual) y el tipo de dependencia de los establecimientos. Puede tener que ver con el (des) prestigio de la educación pública, asociado a un tipo de educación más precarizado, pero al mismo tiempo más cálido y humano; y no tan técnico y frío como podría ser la educación privada.

El análisis que hacen sobre lo poco que se han cumplido los pilares fundamentales de la Ley de Inclusión son consistentes con los análisis de otros colegios de San Vicente, como por ejemplo el CB12, en donde se observa que han mantenido el copago alto, y con ello, una actitud ante la ley y el SAE mucho menos crítica que el CA5.

10.4.8. CB12 de San Vicente

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2019-2020
Informantes	Rector
**Citas	Atlas ti y Word (selección)

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Alto
Dependencia	Particular Subvencionado
Nivel de enseñanza	Enseñanza Básica Enseñanza Media Humanista-Científica Niños Y Jóvenes
Género alumnos	Hombres
Orientación Religiosa	Católica
Matrícula Total 2017	950
Matrícula Total 2018	1000
Matrícula Total 2019	993
Copago 2018	Si
Pago Matrícula 2017-2019	\$1.000-\$10.000
Pago Mensualidad 2017-2019	\$50.001-\$100.000

Información LIE/SAE

Año Ingreso SAE	2017
Perfil Disposiciones LIE/SAE	Medio-Bajo

En resumen los principales temas tratados en la entrevista fueron los siguientes:

1. Prestigio

Es un colegio prestigioso de San Vicente, que según el inspector ha mantenido su posición dentro del mercado local y que “sin duda es un referente en la VI región”.

“San Vicente es una comuna que ha crecido bastante pero aun así no ha perdido ese interés por parte de los apoderados de pertenecer al colegio”.

2. Matrícula

Según el director la sobre demanda del establecimiento es muy alta. Comenta las postulaciones son 3 o 4 veces mayores que los vacantes y que esto es algo que se ha mantenido así desde antes del SAE (exagera un poco el porcentaje porque hacia el final de la entrevista comenta que las postulaciones sólo son el doble de los vacantes o incluso menos). De todas maneras, el sistema no significó por lo tanto ningún problema en cuanto al nivel de demanda del establecimiento.

“Nosotros desde que se inició el sistema el número de postulaciones triplica o cuadruplica las vacantes que ofrecemos. Por lo tanto, es potente eso. Es una señal que siempre nosotros estamos pendientes y que no se ha modificado en el tiempo tampoco”.

“Si, o sea yo creo que incluso en el análisis que hemos hecho de este periodo, de lo que el SAE y el anterior a ello, las proporciones se han mantenido en la cantidad de gente que postula al colegio y en los cursos a los que postula”.

“E: Y en estos procedimientos les han llegado más o menos la misma cantidad de postulantes estiman, ¿O más postulantes de los que tenían antes cuando ustedes hicieron la tómbola o en los procedimientos anteriores? ¿Cómo lo han visto?”

R: La evolución, mira, se ha mantenido. En realidad, el porcentaje es siempre sobre los 100. Disculpa el número es siempre sobre los 100. Han llegado, el primer año sobre todo, tuvimos más postulaciones, pudieron haber sido 150. Después han bajado a 120, 110, pero siempre sobre los 100”.

“E: Que descontando es siempre el doble del número de vacantes que ustedes tienen por lo menos.”

R: Claro, o un 50% más porque siempre nosotros, bueno hasta el año pasado siempre ofrecíamos 70 vacantes. Por el aumento de... o sea, nosotros por el crecimiento de las salas, aumentó el metro cuadrado por alumno, por lo tanto, ya pudimos ofrecer más. Superamos las 80. Pero las postulaciones siempre son arriba de 100. Siempre es más”.

3. Identidad y cultura escolar

Son un colegio católico con una fuerte identidad, caracterizada por su ambiente sumamente familiar, su elevada exigencia y su constante preocupación por el compromiso de su comunidad. Se refieren a si mismos con el concepto de “familia-escuela” y comentan que la presencia de objetivos claros orientados hacia una “educación de excelencia” fueron muy importantes para saber cómo reaccionar ante la implementación de la nueva Ley de Inclusión.

“aquí hay generaciones, o sea tenemos una vasta trayectoria, entonces en el fondo hay muchas generaciones que ya también han cambiado su estilo de vida en el fondo por la educación que nosotros le fuimos entregando como colegio. Y que siempre apuntó a una educación de excelencia, con buenos resultados desde un comienzo. Y así se fue manteniendo en el tiempo, se fue fortaleciendo y sigue siendo hoy día uno de los elementos importantes para poder responder a la ley de inclusión naturalmente, para poder responder a nuestros apoderados. Porque hay muchos apoderados que fueron exalumnos, que tienen un vínculo también en el tiempo con el colegio”.

“nosotros establecemos como exalumnos, o las familias, un vínculo sumamente fuerte. Será por la parte confesional, por los valores que intenta entregar el colegio o por el formato de enseñanza. La cercanía que los profesores tienen con nosotros o en su momento con los alumnos, o también con las familias. Yo pienso que eso es potente. Y las familias son muy receptivas, son muy receptivas en relación a eso. Por lo tanto, y no necesariamente siempre con un nivel académico sobresaliente, pero se esfuerzan las familias por que los alumnos permanezcan en el colegio”.

“La vinculación es fuerte. Ese concepto de familia-escuela, en el colegio inclusive incomparable en el resto de los establecimientos de la comuna, nosotros destacamos por eso. La comunidad lo dice”.

“tenemos gente que es muy comprometida y se identifica con el colegio. No ellos solamente sino el papá, el abuelo, los hijos, y todo un círculo de personas que están con ellos, que se identifican con el colegio”.

4. Perfil Social

Dicen ser inclusivos desde antes de la LIE. Tienen SEP, PIE, las becas que indica la ley e incluso un sistema de fondo solidario para las familias con problemas económicos. Dan facilidades para los padres que no pueden pagar y afirman que nadie deja de estudiar en el colegio por temas económicos.

“Mira yo creo que esencialmente, ha sido siempre un proyecto educativo integrador, inclusivo. Yo creo que, cuando salió todo este tema de la ley de inclusión, en el análisis que nosotros hicimos a nivel directivo y de comunidad escolar, era que en el fondo el proyecto nace un poco con la intención que tenía la ley de inclusión”.

“Este proyecto de integración, que fuera un proyecto de excelencia e integración, donde pudieran convivir en el fondo... los primeros padres que estuvieron acá hablaban que en una misma sala estaba el hijo del dueño del campo con el hijo del trabajador, entonces podían convivir y podían ir avanzando”.

“Bueno el sistema ahora, tú sabes que desde el financiamiento compartido te obliga a asignar un 15% de beca. Eso siempre se entregó. La mensualidad tampoco fue muy alta por mucho tiempo. Esta mensualidad que subió al precio que tiene hoy, a cuando se estancó el copago, fue creciendo en pocos años. Entonces existía... o sea, por problemas económicos nadie dejaba de estudiar en el colegio. Estaban las becas, la gente que a lo mejor tenía dificultades y no calificaba a las becas, o durante el año se les presentaba alguna dificultad, obviamente se les asignaban los recursos para que siguieran estudiando. Por eso te digo, es integrador porque, por problemas económicos nadie dejaba de estudiar en el colegio. Tenían que existir otros problemas en el fondo, el chiquillo no se acostumbrara, como es colegio de hombres no todos logran acostumbrarse a un colegio de hombres porque (inaudible). Solo situaciones externas por las cuales a lo mejor abandonaban el colegio los apoderados o los alumnos”.

“Incluso tenemos un fondo solidario que es distinto a lo que significan las becas, donde aportamos, donde ayudamos, donde ya no es solamente a veces lo que tiene que ver con colegiaturas, sino que con otros aspectos en los cuales también podemos ayudar a los apoderados y que ellos puedan permanecer acá”.

“Desde que partió lo que es la ley de inclusión nosotros como congregación, como dueña del colegio, como los gestores del proyecto, tuvimos que tomar la decisión. En el fondo decir, sabes qué, frente a este nuevo escenario, o vamos a ser particular pagado, o vamos a ir a la gratuidad. Que en el fondo no pierdes la contención de ser particular. Entonces el hecho es que decidimos ir a lo que es la gratuidad. Que en el fondo es para poder ser coherentes con el proyecto educativo”

Además presentan una postura bastante inclusiva con todo tipo de estudiantes. Declaran que el sello del establecimiento hace que para ellos todos los alumnos sean iguales y los traten como tales, y que al mismo tiempo, se presente una comunidad educativa bastante homogénea.

“Creo que es parte del sello del colegio de esta identificación que tienen los alumnos con la institución que los hace de alguna manera, que todos sean iguales. Porque

también nosotros obviamente en el trato diario no hacemos esta distinción. Son todos alumnos, no es que existan los alumnos de primera, segunda, y tercera”.

4.1. Sistema de admisión previo al SAE

Además, a pesar de haber contado con un sistema de selección basado en pruebas, esta fue eliminada antes de la aplicación del SAE y reemplazada por un “sorteo con tómbola” con prioridades similar al nuevo sistema (vínculos familiares de exalumnos y funcionarios). Comentan que este cambio produjo mucha desaprobación y angustia por parte de los apoderados, quienes consideraban que era una forma injusta de regular el ingreso y restringía sus posibilidades de matrícula.

“R: [...] O sea, la prueba de selección se mantuvo por años, y en el colegio todavía nosotros tenemos, si no me equivoco desde octavo hacia arriba, todos esos cursos entraron con prueba de selección. Ahí selección 100%. Bien segregado el tema.

E: Un modelo clásico que digamos. De evaluación, con una prueba, ese tipo de cosas.

R: Exacto. Era una prueba de lenguaje y una prueba de maticas. Que se le asignaba una nota, y de acuerdo al número de vacantes, se establecía una jerarquía, y el resto iba quedando en una lista de espera. Ese fue el primero y que se mantuvo por años. Después nosotros trabajamos con el asunto con el sorteo tipo bingo. La tómbola que le llamaban

E: ¿Desde cuando mas o menos?

R: 7 años atrás puede haber sido. Cuando comenzó la ley de inclusión, antes de su implementación.

E: 2013-2014.

R: Claro”.

“Claro tiene que haber sido admisión 2013, admisión 2014. Por lo tanto, ahí nosotros establecíamos sorteos con tómbola. También considerando que en una primera etapa se les daba prioridad a los que tenían ciertos vínculos con el colegio. Ya hablemos de exalumnos, hermanos de exalumnos, hijos de exalumnos, y obviamente se mantenía lo que eran los funcionarios”.

“eran temas angustiantes. O sea, el asunto de la tómbola y la bolita, había apoderados que realmente querían y se iban llorando”.

“La verdad es que ese momento que lo experimentamos con Jaime en ese momento era macabro. En realidad yo no puedo decirlo con otra palabra porque tu sabías al inicio de lo que significaba la tómbola, que de los 70 apoderados que había dentro de la... o 50, había 35 vacantes. El resto se iba a ir con las ganas, me entiendes, ¿o no?”.

Además comentan haber basado su sistema de matrículas en la realización de charlas informativas a las que tenían que asistir obligatoriamente los apoderados, o si no perdían la

posibilidad de aspirar a una plaza para sus hijos. Consideraban que era una forma de que los padres se “auto eliminaran” del colegio por su inasistencia a las charlas.

“Siempre nosotros, y respondiendo también a la norma (el hecho de eliminar estos requerimientos a los apoderados), nosotros lo que hacíamos eran establecer charlas informativas”.

“Y lo que hacíamos valer sí, y que la ley lo permitía, era hacer controles de asistencia. Por ejemplo si un apoderado faltaba a una etapa, perdía automáticamente la opción de seguir avanzando, o lisa y llanamente la vacante asignada si en su momento se le llegaba a asignar. Nosotros sí utilizábamos ese criterio, el que el apoderado tuviera asistencia. El apoderado faltaba y perdía su posibilidad de seguir”.

“antes de esta selección que en el fondo tenía libertad de hacerla como quería (en el fondo más bien era segregadora), después de eso para poder resguardar que no existiera algún tipo de discriminación por parte de ellos, de que pudieran sentirse discriminados, obviamente lo que nosotros hacíamos era todo este proceso de selección primero para poder en el fondo en el momento ya comenzar con lo que significaba esta inducción a los apoderados a lo que es el proyecto educativo. Y que en el fondo ellos mismos se fueran auto-eliminando en el colegio”.

5. Proyecto Educativo

Tienen un fuerte proyecto educativo basado en los valores cristianos y la formación de “hombres integrales”.

“Yo creo que ese es un elemento importante, el hecho de los sellos de este proyecto, este ser capaces de formar... nosotros hablábamos siempre de formar hombres integrales. Como colegio de hombres la integralidad del ser humano, que no solo sea capaz de ser un hombre que valga en la sociedad por lo que se ha formado, sino también con este espíritu cristiano que obviamente lo hace ser una mejor persona dentro de la sociedad”.

“yo creo que en esto funciona el colegio en base a tres pilares que en el fondo son; los alumnos en primer lugar, los docentes en todo el trabajo que tiene que ver con los que ellos hacen, y el apoderado y la familia. El apoderado relacionado con la familia. Porque aquí se trabaja en conjunto y creo que ese es un elemento como dicen, bastante potente, o un elemento importante al momento de aquellos alumnos que permanecen en el colegio”.

“a veces hay apoderados o alumnos que se van, no porque no se le dieron las posibilidades en el colegio, sino porque no logran enganchar, o no logran caminar como nosotros nos proyectamos en el trabajo cotidiano escolar de los alumnos”.

Además, basan su proyecto en el compromiso que deben tener los apoderados con la educación de sus hijos, lo cual para ellos es fundamental. Para asegurar esto, realizaban charlas informativas en donde presentaban su proyecto e incluso hacían evaluaciones sobre el conocimiento que tenían los apoderados sobre el mismo. Comentan que en oportunidades las familias “no logran enganchar” con el proyecto y sus exigencias y se autoseleccionan.

“Porque obviamente la garantía era que el apoderado se adhiera a un proyecto, porque la tarea obviamente de vínculo con el alumno es nuestra, pero el que tenía que vincularse con el establecimiento es el apoderado en primer lugar. Y esto obviamente, significaba como dice Jaime, que tenían ciertas reuniones, ellos incluso tenían una evaluación de lo que era el proyecto educativo. O sea, se les obligaba de alguna forma, que no era vinculante en el fondo esa evaluación a si el alumno seguía o no, en el fondo era como para ver cuánto habían comprendido de lo que nosotros habíamos tratado de hacerle ver a los apoderados. Cuánto ellos conocían de lo que es el proyecto educativo. Y obviamente eran formas también de autoeliminación. Porque obviamente hay apoderados que... no es que no los tengamos hoy día, pero hay apoderados que obviamente tienen este concepto de que el colegio es la guardería. (inaudible) ...y nunca más te vinculaste con el colegio”.

“mi percepción en relación a los postulantes o a las familias postulantes, es que ya saben dónde van. Sabes que el colegio CB12, o sea, aparte de ser confesional, de una estructura muy grande, de lo que es lo visual, saben que el colegio es exigente en todos sus procesos. No solo con los alumnos sino que también es exigente en relación al trabajo de ellos. O sea, nosotros les pedimos bastante cooperación. Que estén muy presentes con nosotros”.

6. Copago y financiamiento

Mantienen el copago (según ellos ni tan alto ni tan bajo) desde que existe la ley y dicen querer mantenerlo hasta que la LIE se los permita. No les es rentable todavía pasarse a gratuidad pero están dispuestos a hacerlo cuando los ingresos sean equiparables. Muestran un nivel de preocupación por el financiamiento que podría considerarse intermedio: les preocupa bastante pero no es algo demasiado crítico o desastroso. Dicen tener todos los recursos comprometidos pero parecen no darle demasiada importancia para el éxito del proyecto educativo.

“Siempre fue colegio particular. Cuando se dio la posibilidad, cuando surgió la ley en el fondo para el financiamiento compartido nos acogimos a eso como colegio”.

“no estamos ni disparados ni muy debajo de lo que el resto de los particulares subvencionados cobra hoy en día”.

“Hasta hoy somos particular subvencionado porque en el fondo, a ver... porque obviamente independiente de la cantidad de dinero que nos aportan los apoderados de la mensualidad, es un aporte con el cual tu contabas y trabajabas con ello”.

“R: El punto está es que no podíamos pasar de repente de un día para otro a ser gratuitos, porque nosotros tenemos un copago que está dentro de la media de lo que en el fondo tu podías cobrar en el... dentro de los límites, los márgenes en los cuales te podías mover en lo que era el cobro cuando se podía hacer.

E: Si, eso lo habíamos visto. Que estaba la parte media-alta de cobro y (inaudible).

R: Entonces pasar a la gratuidad el año pasado o este año era imposible”.

“En la medida que te permita la ley vamos a seguir cobrando para hasta poder decir, sabes qué, que hoy día estamos en las condiciones económicas para pasar a colegio gratuito y recibir la subvención de los alumnos preferentes (inaudible)”.

“Tenemos todos los recursos comprometidos entonces tenemos que llegar al momento en que podamos nosotros decir, “Sabes qué, con lo que significan todas estas subvenciones del estado podemos hoy día seguir funcionando”. Porque (inaudible)... se nos produce un problema económico no menor, porque obviamente no se equiparán los ingresos. Lo que recibimos hoy día con lo que significaría pasar a el concepto de gratuidad”.

Además, consideraron la posibilidad de pasarse a particular pagado e hicieron el cálculo, pero les pareció que significaba dejar sin matrícula a muchas personas que no podrían costear la educación.

“Lo segundo, obviamente, a nosotros pasar a particular pagado significaba automáticamente dejar fuera al 50, o más porcentaje, de los alumnos que hoy tiene el colegio. Porque con capacidad de pago en ese entonces y hoy día tendremos un 20% de los apoderados, un 30%. Y el resto obviamente no puede pagar lo que significa la colegiatura de un colegio particular pagado con esta infraestructura. Porque obviamente uno puede decir, sabes qué, sí vamos a cobrar 20 pesos, y tu vives con 50, entonces no...”

7. Valoración LIE/SAE

Tienen críticas positivas y negativas tanto de la LIE en general como del SAE en específico, pero su valoración general sobre lo que propone la ley es positiva y reconocen que apunta a una mayor igualdad en el mercado educativo (mencionan el notorio decaimiento público).

“bueno nosotros nuestro trabajo tiene que ver, como te decía hace un rato, con el trabajo con los apoderados, con los alumnos, con las familias, entonces la disyuntiva era qué apoderados nos va a llegar. Porque en el fondo uno al alumno lo puede ir

modelando, lo va ayudando a que adquiriera el ritmo del colegio, pero el apoderado es un elemento importante en esto del compromiso, porque si el apoderado no está comprometido, qué vamos a hacer”.

“Lo otro, nos desarticulaba todo lo que significaba nuestros procesos de selección, que ya venía un par de años de manera súper equitativa (un poco parecido al modelo que presentó el SAE), pero obviamente nos desarticulaba nuestros esquemas de postulación. Porque nosotros en noviembre ya teníamos la reunión con los apoderados, estaba la evaluación de los alumnos. O sea, la evaluación con los alumnos, la reunión con los apoderados, con los que ya tenías conformados los cursos, y ya incluso tu le estabas dando tareas a los apoderados para que ellos en el fondo fueran ayudando en el proceso antes de iniciar en marzo del próximo año. En cambio, este proceso te entrega a los alumnos que tu vas a matricular en diciembre, te altera lo que significaba en el fondo preparar a nuestros apoderados y a nuestros alumnos para el ingreso en marzo”.

“Nosotros siempre hemos sido autocríticos, estábamos conscientes de que el colegio municipal estaba en desventaja con nosotros al no tener pruebas de selección, por lo tanto, ya con la ley de inclusión ya más tarde establecida nosotros estamos a favor también. Es bueno considerar eso porque es más justo. Al sacar la prueba de selección estamos trabajando todos con las mismas herramientas, con las mismas cartas sobre la mesa. Y eso nosotros, inclusive antes de que terminara la prueba de selección, nosotros estábamos de acuerdo. O sea, consideramos que era injusto en realidad que los particulares subvencionados solamente pudiesen elegir y no los municipales. Y eso se transformaba también en un círculo vicioso; nosotros sacábamos a los malos y los malos se iban al municipal”.

Su reclamo más fuerte ante la LIE tiene que ver con la pérdida de control de los tiempos de inducción y diagnóstico de los estudiantes, así como también con el anticipado cálculo de las repitencias que dejan cursos con sobrecarga de estudiantes. Resienten bastante que el sistema los obligue a comenzar a conocer a las familias y trabajar con ellas recién en marzo y que además lleguen nóminas de cursos con una cantidad de alumnos por sobre el límite.

“En primero básico como te dije hace un rato, el hecho, decía, bueno... nosotros tenemos un proceso que finalmente logramos visualizar a nuestros apoderados, logramos tener un contacto con ellos, y hoy día el sistema nos dice, sabe qué, el primer contacto lo vas a tener en marzo o lo tienes después de la matrícula en estos 2 días de matrícula que te hablaba recién. Y después como dice Jaime correctamente, el hecho que cuando te digan los informes de cuánta gente tú vas a tener que matricular que matricular, te está hablando de cursos que eran de 47 alumnos, cuando tú dices sabes que, la norma son 45 máximo. Cómo este sistema que finalmente no lo impusimos nosotros nos está diciendo, sabes que tu tiene que tener 47 alumnos dentro de la sala. Yo creo que eso es como angustiante, porque tu dices, qué vamos a hacer. Porque finalmente después vienen los apoderados que dicen, ¿pero por qué tenemos un curso con tantos alumnos?”

Además, explican que durante el primer año SAE las familias se vieron muy angustiadas por el desconocimiento que tenían sobre el sistema y la pérdida de la posibilidad de quedar en un colegio en donde antes del nuevo sistema sí tenían oportunidades. Y en especial en el CB12 que era visto como un lugar de histórica familiar y promoción social. Esto los obligó a comenzar a abrir más cupos presionados por el gran nivel de angustia que consideran fue “horrible”.

“¿Cómo tú le explicas finalmente a los apoderados que no es que tu lo hayas decidido? Si no que en el fondo el sistema te está arrojando a esto. Y el nivel de angustia de los apoderados creo que, el primer año, porque finalmente ya después se fue un poco ordenando esto. Pero el primer proceso, el nivel de angustia de los apoderados de primero básico. Porque obviamente como partimos la entrevista, nosotros somos un referente en la comuna entonces hay mucha gente que postuló y obviamente con desconocimiento de lo que significaba la plataforma, como algo nuevo con las imperfecciones que se podrían ir presentando”.

“lo que me contaban los apoderados porque nosotros como no teníamos acceso a la información y ellos venían con esa angustia, habría que corroborar si fue así la respuesta o no. Muchos apoderados, y que se formó acá en san Vicente un grupo de ellos, que no tenían colegio los niños”.

“Yo pienso que también una variable importante, si vamos a categorizar también a los apoderados... yo creo que una variable importante también era en su momento el grado de conocimiento de la plataforma, o del sistema en sí. Porque yo también atendí un número X de apoderados, no menor, que desconocían lo que era el sistema. Para ellos postular al colegio era prácticamente como un paso más, como un paso automático”.

“Yo creo que un porcentaje importante era de estos apoderados que de acuerdo al criterio de selección quedaron fuera. Y que antes, estos dos años que nosotros tuvimos nuestro proceso interno, quedaban adentro. Que en el fondo eran hijos de exalumnos, personas que tenían algún vínculo. Pero no directo, no siendo hermanos ni hijos de trabajadores. Yo creo que eso fue un número importante de personas con las cuales yo me entrevisté en ese tiempo. Yo creo que eso fue un número importante de personas con las cuales yo me entrevisté en ese tiempo. Y el otro obviamente son gente que veía una posibilidad, porque en algún momento te dije, para mucha gente estudiar acá significa también una promoción social”.

“Gente que venía angustiada porque en el fondo los hijos, los abuelos, el bisabuelo, todos habían estudiado en el colegio y ellos no estaban estudiando en el colegio. Y el otro es esta gente que en el fondo veía la oportunidad en el fondo, de promoción para su hijo”.

“Que incluso nosotros... bueno ahí comenzamos todo este proceso de aumentar cupos porque el nivel de angustia era horrible. Sabíamos que... yo tenía todos los días gente aquí en el colegio atendiendo a mamás que me pedían que abriera un cupo, cuando tu sabías que... o sea, yo sabía que no podía matricular a otro alumno porque no estaba considerado dentro de lo que yo había informado. Era horrible”.

En este sentido, consideran que los más afectados por la LIE fueron los apoderados y no ellos, lo cual se expresa en las diferencias en el nivel de angustia entre ambos. Ahora bien, reconocen que esto se debió en parte a cómo se distribuyen las preferencias de los padres a la hora de seleccionar escuela, las cuales están fuertemente condicionadas por el desprestigio de la educación pública, que según ellos, hoy no es una opción importante para las familias, y provoca que la gran mayoría de las postulaciones se dirige a los privados.

La verdad que fue el primer proceso... bueno, también se entiende que ahí se van viendo todas las imperfecciones que en la práctica del primer proceso. Pero fue angustiante en el sentido de los apoderados creo yo. Bueno para nosotros como te decía tiene que ver, que se alteraban nuestros procesos en el sentido del contacto con el apoderado y alumno. Y obviamente estos cursos que eran ya súper numerarios. Y a nivel de los apoderados que llegaban, un poco esta angustia de no tener colegia cuando querían que se matricularan acá un grupo importante, o en alguno de los otros colegios que son particulares subvencionados. Que obviamente daba un poco la razón o dejaba más en claro, o reflejaba de mejor manera la problemática que existe hoy día con la educación municipal. O sea, la educación municipal no es una elección importante para los apoderados.

Claro no es un criterio de prioridad. No hay prioridad de parte de la familia de San Vicente por lo menos. La educación municipal no es prioridad para ellos. Todos los otros particulares subvencionados, y el resto es por defecto en realidad.

Por último afirma que a pesar de estar de acuerdo con la Ley de Inclusión, considera que actualmente las diferencias de calidad entre los establecimientos privados y municipales no permite que esta ley se cumpla a cabalidad, y que las preferencias de las padres por los colegios privados no tienen que ver con el estatus, sino que con una cuestión de continuidad.

“me parece muy bien, yo comparto la ley de inclusión no es que esté en contra de ella, la comparto. Pero el punto está en que obviamente no hay igualdad de condiciones. Creo que hoy día la educación municipal está al debe. Entonces obviamente el apoderado... bueno, hay apoderados que obviamente le conviene eso y, ¡Vamos para allá! Pero alguien que quiere que su hijo reciba una formación en la

estabilidad que se va entregando en la misma formación, obviamente no... ahí seguimos hasta hoy día a un desnivel importante, y eso hace que los apoderados prefieran estos colegios. No es una cuestión de estatus ni nada de eso, sino simplemente de continuidad”.

No obstante lo anterior no observan mayores desafíos a futuro y tienen una disposición proactiva, abierta a adaptarse a los cambios de la normativa vigente.

“uno puede tener mil críticas, puede estar en acuerdo o desacuerdo, pero en el fondo hay una normativa, y pienso que lo que hemos tratado en el fondo de evaluar hoy ha sido esa normativa. Que nos dice, en el fondo, a ti te va a llegar los alumnos que vas a tener que matricular en diciembre, y tienes que acomodarte y no quedarte llorando en el fondo. Decir, ¿Qué es lo que hacemos ahora? Que es lo que en su momento nosotros hicimos. Tenemos tres días para organizar lo que hacíamos en un mes, lo organizamos en tres días e involucramos a lo que significa los docentes. Entonces todos participan, o sea, esencialmente lo que es el primer ciclo básico, todos participan. Entonces ellos están en esas tareas, y otros están en esas tareas durante esos días que uno está concentrado en esta etapa del proceso que ya depende del colegio, no depende de la norma”.

“E: ¿Visualizan cambios, desafíos que se les puedan venir en ese proceso? Porque finalmente, claro, cambiando lo económico, pero va a ir cambiando, cambió la dinámica de la relación con los apoderados, ¿Ven algún desafío en ese proceso que ya en algún momento (inaudible)...?”

R: Yo la verdad es que no veo mayores desafíos, yo creo que los desafíos los estamos experimentando hoy día.

E: Los desafíos grandes.

R: Claro los desafíos grandes que tienen que ver con todo esto que hemos hablado durante esta mañana. Yo creo que esos han sido los grandes desafíos porque la gente después... o sea, después ya uno logra instalar algo. La gente se adhiere a lo que está instalado”.

8. Consecuencias LIE/SAE

No identifican consecuencias de la LIE o el SAE demasiado graves. Por lo general son problemas técnicos que ya han sabido resolver. El mayor problema que tuvieron tiene que ver con los períodos de acercamiento e inducción de las familias, el cual hacían en diciembre y ahora tienen que hacerlo en marzo. Su mayor reclamo sobre el SAE tiene que ver con eso: no contempló los períodos de preparación de las familias y los estudiantes. Esto le genera problemas debido a que su proyecto se basa fuertemente en que las familias que ingresan conozcan su proyecto educativo y se comprometan con él. En ese sentido se interpreta que critican al SAE por ser demasiado impersonal.

“con el proceso actual es prácticamente imposible hacer ese acercamiento. A nosotros nos están llegando los seleccionados ponte tú el 14 de diciembre y tenemos el periodo de matrícula el... el SAE llega el viernes 14 y el lunes 17 tenemos que matricular, y tenemos que cerrar el año también con los nuestros por lo tanto el acercamiento que tenemos con los apoderados es prácticamente algo administrativo. Viene a firmar una planilla, firma un contrato de prestación de servicios, y no lo vemos más hasta el próximo año. Esa etapa no está siendo muy considerada en la nueva plataforma, en el nuevo sistema”.

“Hacer lo que es la parte administrativa que hace Jaime, que en el fondo es analizar a su estado, conformar los grupos, o los cursos (porque son dos cursos), y después publicarlos. Y que los apoderados tengan esta primera reunión informativa como apoderados. Entonces eso que lo hacíamos con más tiempo, lo pasamos a hacer en dos días. No más que eso”.

“Claro. En cuanto a esta etapa es más complejo... veo una cadencia en ese aspecto en relación a la proactividad. Nosotros somos bien ordenados en esos procesos, no solamente en admisión, o tratamos de ser bien proactivos en relación a todos nuestros procesos. Pero esto nos coarta, o sea, no tenemos otra posibilidad más allá de la que estamos teniendo. O le explicaba, maratónicamente tenemos que en dos días armar los cursos, ellos matriculan, y después no los vemos más”.

“Es muy reducido, porque finalmente tu a los apoderados los conoces el día de la matrícula, y después cuando vienen a dejar a los niños para el diagnóstico, y la reunión de apoderados. Entonces son muy pocos encuentros porque finalmente, una cosa tiene que ver con el análisis de los instrumento que nosotros utilizamos para conocer, y lo otro también tiene que ver con el contacto personal, y también a veces va manifestando algún tipo de problemática o de comprensión de lo que va a ser el grupo de curso con los apoderados”.

Por otro lado, comenzaron a utilizar las pruebas académicas que antes usaban para la selección como pruebas de diagnóstico, de manera tal que pudieran clasificar el nivel de sus estudiantes y organizar los cursos de manera equilibrada entre ellos. No observan esto como un problema, y en cambio, consideran que es parte de su responsabilidad trabajar de manera pareja con todo tipo de estudiantes.

“R: Pero aun así nosotros, inclusive lo seguimos haciendo, bueno antes era la prueba de selección, nosotros seguimos haciendo esa prueba entre comillas, pero como una evaluación diagnóstico. Esa evaluación diagnóstico nos entrega un número, un porcentaje, y lo que yo hago es tabular desde el puntaje mayor hasta el puntaje menor. ¿Qué es lo que hago? El puntaje 1 letra “A”, puntaje 2 letra “B”, puntaje 3 letra “A”, y así sucesivamente hacia abajo. Y ahí se conforman los dos grupos equitativamente.

E: Ahí los va equilibrando.

R: Exacto. En función de ese número, que a lo mejor ese número no es todo, pero es un referente. Y ese número ahí los partimos”.

“en el fondo los cursos siempre han sido distribuidos de manera equitativa. Porque obviamente hay que trabajar con todos y hay que sacarlos a todos adelante”.

Sobre esto, no perciben como algo demasiado problemático las posibles diferencias en cuanto a composición social y con ello una posible disminución de los resultados generales del colegio. De hecho no perciben diferencias significativas en ninguna de las dos. Pero sí comentan que el SAE ha significado un “desfaz” en términos de la cantidad de información disponible sobre los estudiantes y la realización de su diagnóstico, teniendo que trasladar estos procesos a marzo siendo que antes se hacían a fines del año anterior.

“Creo que como grupos, como radiografía a lo mejor si uno pudiera presentarlo así, de los cursos que han ingresado por el SAE, no hay una diferencia que uno pudiera decir, sabes que, son tan distintos los apoderados que ingresaron por el sistema antiguo, como dicen algunos apoderados que tienen más tiempo en el colegio”.

“Estableciendo comparaciones, me estaba acordado en cuanto a los diagnósticos. Los diagnósticos, nosotros también lo hemos visto durante los años inclusive con prueba de selección, tampoco nos han arrojado grandes diferencias. Nosotros teníamos por ejemplo cierta... o sea, estábamos expectantes con ver qué pasaba con el primer grupo que ingresaba por tómbola, y el diagnóstico en relación al año pasado con prueba de selección, varió en porcentajes muy mínimos. Me refiero en lo negativos. El decir, “Pusimos tómbola, está entrando lo más malo de San Vicente””

“los más grandes que ya vienen con un sistema, que ya vienen con algunas habilidades adquiridas, no es tan complejo. Pero con los más pequeños sí lo es. O sea, para las profesoras líderes las primeras semanas son prácticamente de diagnóstico, de acercamiento”.

“Nosotros tenemos, a parte de lo que es la ley SEP también tenemos el programa PIE, por lo tanto es como todo rápido, o todo a la rápida. No por mal hecho sino por no tener información de ellos. O sea, es muy poco lo que nos llega más allá del informe de kínder que nos entregan los apoderados. Pienso que esa etapa, sobre todo con los chiquititos de primero, hay un desfaz o una etapa no considerada. Yo pienso como eso, eso es fuerte”.

En la línea de lo anterior dicen estar acostumbrados a recibir a todo tipo de familias y confían en que, debido a su prestigio, hay una autoselección de las familias que ingresan, porque “saben a lo que van”. Esto sumado al gran sello integral e inclusivo que dicen tener, que

según ellos les dará una buena base para que no existan mayores diferencias al momento de pasarse a gratuidad completa

“Y creo que un elemento importante, y que yo lo planteé en varias oportunidades, fue el hecho de que la trayectoria que tiene el colegio, de alguna forma produce una auto selección de los apoderados. Ellos mismos en el fondo saben que el colegio es exigente, el colegio tiene ciertas características de las cuales es muy distinto al resto, y eso implica un compromiso mayor. Entonces, de alguna forma los apoderados también se auto seleccionaban. En el fondo ellos mismos decían... no sé si debe ser así o no, pero no postulaban al colegio porque finalmente comprendían que no respondían al perfil que nosotros queremos. Y eso, yo creo que, como dice Jaime, se ve después reflejado en los resultados de las pruebas de diagnóstico. O sea, yo revisando... yo alcancé a estar en un proceso de selección antiguo, como se dice, en el fondo esta selección segregadora, y la diferencia de resultados, mínima”.

“La gente, como te digo, yo creo que la gente sabe lo que viene. Obviamente, bueno siempre hay personas que obviamente parece que están perdidas en el espacio y no comprenden que finalmente el colegio no es una guardería, y nosotros les dejamos claro que hay un trabajo en conjunto donde el apoderado tiene que estar involucrado con el proceso del alumno”.

“Y eso, por ejemplo, yo creo que ha ido, hemos ido evolucionando. Y creo que en el momento en que lleguemos a la gratuidad vamos a tener todos estos elementos que son elaboradores de esto, entonces, siento que a lo mejor no va a ser tanta la diferencia a lo que vivimos hoy día. Porque los apoderados que tienen los medios para poder tener a su hijo en un colegio particular pagado, y lo tienen acá, están claros que ellos los van a seguir teniendo acá, porque ellos no están por el tema del estatus sino más bien por lo que el colegio entrega”.

Por último, consideran algunos problemas técnicos como el anticipado cálculo de la repitencia que genera sobrecupos en algunos cursos que están al límite, y la visualización de los vacantes en la plataforma, que en ocasiones mostró que habían plazas disponibles, siendo que ellos habían informado que no.

“Y está también el otro tema que tiene que ver con los repitentes. Cuando hablamos ahí de la declaración, que incluso ya me estaban llegando mail, tengo hasta el, no sé, 20 de mayo, para reportar el número de matrícula actual, y ya la estimación de repitentes. Ese para nosotros también ha sido un tema. O la mediana de repitencia, que al final esa mediana la da el sistema, no la da el colegio. Nosotros, y también a considerar, si nosotros vemos el historial nuestro de repitentes, lo hemos reducido considerablemente los últimos años. Eso juega a favor nuestro, pero aun así ha generado ciertas incongruencias en el número final de alumnos. Nosotros llegamos a tener hace dos años atrás excedentes. Tuvimos 46 alumnos en una sala, y no tuvimos 47 porque el 47 no llegó. Pero el sistema aun así viendo que teníamos un

límite ya... o sea, estábamos con 45 alumnos que podían haber repitentes, aun así el sistema me tiró 47 en cada curso”.

“es un sistema que de alguna forma... te obliga... no se si te obliga, no sé si es la palabra correcta, pero que te conduce a que todos tengan que pasar, o tu planificar cuántos tienen que repetir y cuántos tienen que pasar antes de tiempo”.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en primero básico de: 2,5 en 2017, 1,6 en 2018 y 1,8 en 2019 lo que muestra una sobredemanda media (143, 200 y 154 postulaciones en las tres primeras preferencias para 74, 84 y 82 cupos, respectivamente). Han mantenido un nivel de demanda relativamente estable entre 2017 y 2019.

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2017	74	63	6	143
2018	126	65	9	200
2019	90	61	3	154

Análisis General

Es una entrevista interesante porque muestra una postura bastante intermedia dentro de las posibles disposiciones de los colegios ante el SAE. Quizá lo que queda menos claro es si su disposición se debe más a que: a) confían plenamente en los procesos de autoselección b) mantienen un copago alto y no tienen educación parvularia, lo cual los hace estar mejor “protegidos” a los posibles cambios, o bien c) a que efectivamente son inclusivos, tienen un público diverso y saben trabajar con él. A mí me parece que es una mezcla entre las dos primeras opciones: tienen todavía una comunidad bastante homogénea que se autoselecciona y se filtra por el alto copago (\$50.001-\$100.000), y no tienen procesos de admisión en prebásica, que se ha visto que son los más complicados debido a la cantidad de gente que ingresa. Podría ser por estas dos cosas que no han percibido mayores problemas en el sentido de la composición (están todavía bastante resguardados). A pesar de que dicen tener un perfil social abierto, se desconoce qué tan variadas son las familias que becan o si intentan proyectar esa imagen sólo para la entrevista. Es posible que aunque reciban familias de menos

recursos debido a las becas, estas sean de lo mejor de San Vicente y que la autoselección opere en un sentido académico-conductual. A pesar de todo, su postura es bastante tranquila y no observan un nivel de amenaza demasiado grande.

10.4.9. CA7 de Concepción

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista grupal
Año Entrevista	2019
Informantes	Directivos
**Citas	Word

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Medio-Alto
Dependencia	Municipal DAEM
Nivel de Enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Humanista-Científica Niños Y Jóvenes
Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Laica
Matrícula Total 2018	325
Matrícula Total 2019	364
Copago 2018	NO
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	Gratuito

Información LIE/SAE

Año ingreso SAE	2018
Perfil Disposición LIE/SAE	Medio-Bajo

Los principales temas identificados en la entrevista fueron los siguientes:

1. Mercado

Se observa una gran conciencia del estado del mercado educacional local. Conocen cuáles son los establecimientos cercanos y cuáles de ellos han sido gratuizados. No muestran mayor preocupación en cuanto a las diferencias de calidad entre ellos y su establecimiento, sin embargo, son conscientes de que hay otros factores que influyen bastante en la decisión de matrícula de los padres, como el hecho de ser privado, y el prestigio y exigencia que las familias asocian a ello. Comentan que han tenido que aumentar las exigencias y reglamentos internos para mantener cierta competitividad con aquellos colegios privados que se hicieron gratuitos y pueden por ello quitarles matrícula.

“Nosotros tenemos aquí, (E: que podrían quitarles matrícula) en el sector, tene... nosotros tenemos tres o cuatro establecimiento educacional que están cercanos que se transformaron a colegios gratuitos”.

*“Sobre el prestigio de los PS cercanos: “si uno lo mira desde el... desde, a nivel de resultado, el resultado de ellos es casi el mismo y quizás peor que el nuestro, pero por el hecho de sentirse privado, da un... un valor agregado distinto al (H1: que tira agarra <0:58:33>), al que tienen algunos colegios municipales. No digo el nuestro, digo otros ¿ya? ¿por qué? porque en esos colegios privados, primero los profesores tienen que hacer lo que tienen que hacer, porque o si no, se van pa la casa ¿ya? segundo, el estudiante sobre la base de la reglamentación establecida, también tiene que adecuarse a ese tipo de establecimientos y que vena y que muchas veces gusta a los padres. y es por eso que nuestros reglamentos internos, nuestra exigencia académica creció, con la intencionalidad de que de acá, vea que competitivamente estar aquí o estar en el de allá, va... es lo mismo (no * <0:59:19>), “me quedó acá, no tengo una gran diferencia” ¿se fija”.*

2. Prestigio

Son un colegio que ha ido ganando prestigio a lo largo de los años. Se observa en el discurso de los entrevistados que no hablan como si tuvieran un gran prestigio de muchos años, sino que es algo que se ha ido construyendo poco a poco y ahora último puede verse, pero que no es algo completamente sabido por el sector. Por ello dan constantemente argumentos tratando de justificar su fama y prestigio.

“el sector es Tucapel bajo, que es un sector de una población de escasos recursos”.

“Este colegio, si tú te fijas, está en un sector que está retirado del centro, periférico (ajá), por decirlo de alguna forma, en donde cuesta mucho llegar, la gente no lo ubica”.

E: ¿Y les pasó que hubo familias que postularon para irse del colegio? Que ustedes no sabían que iban a postular

Varios: No, no”

“Sobre alumnos fuera de proceso “Ahí notamos que había un cierto... bueno y la fama del colegio po, que ahora muchos de... alumnos que, que... de los que llegaron eran alumnos de afuera, no eran alumnos del sector”.

“hay muchos que quieren hoy... ven este colegio como una educación válida ¿ya? y lo ven incluso en el comparativo con cualquier establecimiento privado. Y lo ven válido, y lo ven válido por lo que dijo la jefe técnico en un momento determinado, el nivel de respeto (E: claro) instalado dentro del colegio; por el nivel familiar que se desarrolla dentro del colegio, y los resultados que el colegio”.

*“el 90% de mis estudiantes los tengo en el nivel elemental y adecuado (E: mm, ajá), entonces eso también... ah este colegio (E: hay una * <0:36:03>) fue... o sea fuera de que tiene un nivel de disciplina, fuera de que tiene un nivel de trato, además tiene (E: esta * <0:36:11>) hoy tiene, está comenzando a tener muy buenos resultados”.*

“A nosotros nos favorece los venezolanos, porque de boca, el prestigio del colegio para ellos”.

“nosotros nos ha favorecido mucho el prestigio, yo hablé del prestigio del colegio, porque ellos [los venezolanos] están comparando con el nivel donde vienen, incluso hay gente que tenía a sus hijos en colegios particulares, y en... y a mí me han dicho que no tienen nada, nada diferente a lo que están, incluso nosotros se les entrega el... en Chile entregan libros de clase, aquí el colegio bajo la administración del director que gestiona recursos SEP, que se les ha dado hasta uniformes, a los niños se les entrega su material de cuaderno”.

*“la verdad que esto es ley ahora, pero aquí en el colegio hay un... hay otr... hay, habían niños... hay ascensor, este colegio es moderno, tenemos calefacción central, ahí se ve (ajá), tenemos una... ascensor, tenemos ahí un * <0:46:53>, un excelente comedor. Bueno, hay hartas cosas buenísimas, yo... me encantó, yo venía de un tremendo colegio, también municipal, con un gran prestigio pero me... es muy acogedor este colegio, con hartas condiciones positivas”.*

3. Identidad

Los entrevistados dan mucho énfasis a que este es un colegio familiar y de barrio, pero no dan más detalle sobre una identidad demasiado específica.

3.1. Comunidad

“Lo que pasa es que este colegio es un colegio de barrio” (H2, p. 2)

“cuando salieron esos papás, esas familias, han querido traer igual a sus hijos aquí, este colegio tiene una trayectoria emocional en las familias muy grande (E: ya), y eso hace que el colegio sea un colegio como se dice dentro de... nuestra identidad, un colegio familiar” (H2, p. 2)

“Hay muchos primos, hay... aquí hay hermanos, hay tres alumnos que son hermanos, hay otros que son primos. La verdad es que esto es una cadena (E: ya) de pura familiaridad” -(H2, p. 2)

“viene gente de más lejos que de alguna manera estaban vinculados con el colegio”

4. Vocación pública

“H1: No, no, de hecho en algún momento por ley se podía cobrar una matrícula

*E: Claro, matrícula, financiamiento compartido y toda * <0:21:14>*

H1: No, no... el, al ser municipal este colegio nunca se optó por esa (E: sí), por esa posibilidad o esa opción, no (p. 10).

4.1. Historia de Inclusión

Mencionan orgullosamente ser un colegio que ha promovido la inclusión desde antes de que se aplicara la ley. Son bastante enfáticos en ello.

“la inclusión, antes de ser una ley, en el colegio era un sello ¿ah? entonces como sello del colegio que se aceptaba dentro de la diversidad, quien fuera y de donde fuera sin... sin ¿cómo se llama? Sin... sin importarnos qué característica tenía la persona (E: claro), el colegio los aceptaba y los alumnos iban aceptando rápidamente a quien fuera y de donde viniera el estudiante”.

“Cuando vienen a conocer el colegio se dan cuenta de qué tipo de colegio es, de que es bonito, que está limpio, que los niños se ven felices, que la gente que los recibe, no porque estábamos como con la promoción, sino porque era... es la característica y es el sello (mm) del colegio, es un sello en donde la inclusión no es dictada por una ley, sino que de verdad se vive la inclusión. Donde el tema familiar y de seguridad se vive constantemente”.

“Yo lo tengo muy, pero muy, en mi mente, eso como una experiencia, y como la inclusión... pero en vivo (E: en todos los aspectos, chuta), entonces nosotros en ese aspecto no tenemos esos problemas”.

“El colegio también tiene un... una, un... un gran, una gran ayuda que ya la conocieron los que estaban, y la siguen recibiendo los que van llegando, entonces también nosotros en ese aspecto tenemos... somos favorablemente protectores del tipo de alumnos nacionales digamos, nosotros y los extranjeros, o sea aquí no... no se hace ninguna diferencia”.

5. Matrícula

5.1. Cantidad

“Ahora, evidentemente que el tema de la matrícula, como dice acá, que... ha mejorado en este... en este último año, y mejoró considerando también el SAE ¿ah? (H1, p.4)

“En los otros niveles, que eran primero medio, no por... (M1: séptimo), o séptimo, no porque el nivel de of... el nivel de oferta que teníamos era muy baja” (H1, p. 4).

“El curso de entrada era pre kínder y kínder, pero la cantidad de estudiantes que llegaban era reducida, lo que obligaba a un curso combinado” (H1, p. 6).

“Sobre si revirtieron la situación de baja matrícula: “o sea definitivamente. Nosotros nos repartimos nuestra matrícula, llegamos a tener, desde ese número un... eh, volvimos a 320, 330, 340 (E: ya) ¿ah? y así sistemáticamente”..

5.2. Deserción

Casi no tienen deserción.

“No, no tenemos, digamos. O sea de hecho cuando hablamos de deserción, son... porcentualmente ¿ah? yo creo que debe ser no más allá del 5% (E: ya), si es... es el 5% (E: ya) a... porque cinco por tres, quince, a lo más podríamos perder quince durante el año [...] y que principalmente por cambio de domicilio (E: Claro, claro), y no es por otra situación”.

“Y creemos que podemos tener algún problema de matrícula que no se ha vislumbrado hasta el momento, que no nos han venido a retirar estudiantes (E: claro), no, miento, sí, nos retiraron dos”.

5.3. Repitencia

“Ocurrió (E: y entonces...) que en esta oportunidad en séptimo básico, como algo grande, pero normalmente el nivel de repitencia del colegio estaba entre el 8 y el 10% (E: y una pregunta...) ¿ya? o sea nivel general, digamos”.

5.4. Llenado de vacantes

“No... no se lograron cubrir todas las vacantes, pero quedamos con algunos... en prebásica”.

“Los niveles donde estaba funcionando el SAE sí llenamos vacantes”.

5.5. Matrícula fuera de proceso

“Posteriormente fuimos llenando nuevamente cupos en el nivel pre básico, empezaron a llegar personas que no postularon por el SAE, sino que llegaron, o familias que venían de... (H2: Venezuela), de Venezuela que llegaban a mediados de tiempo, y a esas personas había que darles espacio y pus... empezamos a darles los espacios en aquellos niveles donde nos quedaron matrículas”.

“Principalmente para primero... para primero medio fue... fue muy demandado ¿ah? o sea muchas familias llegaron acá después de que se cerró la plataforma en el SAE, que venían de diferentes tipos, de diferentes lugares de Concepción a pedirnos específicamente matrícula para primero medio, y teníamos que decirle desgraciadamente que no teníamos”.

*“E: Y en otros años ¿eso ha sido más o menos similar? ¿Todos los años en primero medio andan buscando matrícula (no) o usted cree que fue algo distinto de este año?
H1: No, no, yo creo que fue algo diferente este año”*

5.6. Campaña

“en el caso específico nuestro, nosotros íbamos a muchos jardines que están cercanos a nuestro... a nuestro colegio. Mostrábamos el colegio, decíamos lo que se hacía, cuáles eran los sellos del colegio, cuáles eran las actividades del colegio, de modo de hacerlo atractivo, también comenzamos a... a hacer actividades donde esa actividad era en relación con otro, principalmente con jardines, cosa que vinieran las personas de estos jardines, hacíamos competencia o hacíamos la semana del párvulo la hacíamos en conjunto, cosa de que las personas empezaran a decir “oh, está este colegio (E: claro) y lo que está mostrando también es tan bueno o mejor, quizás, que lo que otros establecimientos ofrecen”.

“Entonces hicimos flyer, que se hicieron mucho, digamos instalábamos una... una mesa en los ce... en el CESFAM, que llegan muchas personas, como para que (ajá) comenzaran a apreciar nuestro colegio, y más la propaganda, que por el lado del DAEM se hacía a través del diario, de lo que los colegios iban haciendo”.

*“nos reinventamos como para... que es lo que yo le mencionaba, en este tema de os flyer, en este tema de (E: ah ya) salir, en este tema de colocar un, un, un... tipo kiosco en la plaza, o en diferentes puntos de Concepción (E: había que * <0:16:05>), en diferentes puntos hacia Tal... hacia Talcahuano, la Vega Monumental aquí de Concepción, entonces eh...”*

E: ¿Fueron formalmente punto de postulación?

Varios: No.”

6. Composición Social

6.1.. Tipo de familias

“eso gustó mucho a las familias venezolanas, y de esa manera empezaron a... a generarse, que viene gente venezolana que... que ni siquiera vive aquí en el sector”

“prácticamente como comunidad de migrantes”

6.2. Tipo de alumnos

“ahora tenemos una gra... una colonia venezolana (E: mm), que el director, bueno esa parte ya la conoció y él trabaja mucho con... trabaja mucho con muchos alumnos.

Son sobre cien, ¿cómo 150 tenemos o no?”

“De unas... de 366 alumnos, son 120 venezolanos”.

“el, el sentido común de los alumnos es extraordinario”.

6.3. Género de alumnos

Otro tema relevante que devela esta entrevista es el del género de los estudiantes que acepta el colegio. Muestran que pasar de género único a mixto puede ser un factor importante de disminución de matrícula.

*“bueno, cuando eran, como decía el inspector, cuando era el colegio de puras mujeres, tenía mucha matrícula porque (todos * <0:14:57>) era un colegio reconocido para las muje... para las niñitas, en el momento en que se transformó a un colegio mixto, ahí ente... de un repente <0:15:07> de tener dos cursos por nivel ¿ah? a raíz de toda esta...”*

*“E: O sea, volverse mixto en vez de aumentar, disminuyó la...
H1: Disminuyó... disminuyó”.*

“disminuyó la matrícula, porque como había un colegio las niñas “no, sacaron a todos” etcétera <0:15:23>, empezaron a... a buscar otras alternativas, y este colegio tuvo que reinventarse, tuvo que buscar la forma de poder ser atractivo, y... y, y en ese contexto, en un momento determinado llegábamos a los doscientos y tanto, doscientos no... ochenta estudiantes”

7. Sistema de Admisión previo al SAE

“El único gasto que tienen es un... y que lo cobra el centro general de padres, que no lo cobramos nosotros, es una cuota pal centro general de padres que bordea los cinco mil pesos años [...] al año, y que ha sido siempre así”

8. Paros

Un tema muy relevante para los entrevistados es el de los paros. Los paros son una de las principales razones por las que han perdido matrícula durante los años, lo cual comentan como propio de la educación pública, ya que es algo que no ocurre en los PS. Parece ser un factor muy relevante para las familias a la hora de elegir un colegio.

“uno de los factores de las, el tema de las matrículas es cómo los establecimiento educacionales fueron perdiendo matrícula por efecto de los famosos paros ¿ya? los famosos paros que se generaban por allá por el año 2014, el año 2015, que fueron paros grandes, entonces tú pierdes mucha matrícula ¿por qué? porque el apoderado dice “no, me voy a un lugar donde no hayan paros, donde...”, entonces toda... todo lo que tú pudieras hacer era más potente, lo que hace un colegio privado subvencionado (E: claro) ¿no cierto? donde te dice “oye, nosotros no hacemos paro, nosotros... y más encima nos está yendo bien”

“Entonces en la época de los paros se fue mucha matrícula, no sólo de nosotros (E: sí po), sino que de todos los establecimientos de... (M1: de los colegios municipales); de los municipales a nivel de... aquí de Concepción”.

“una de las preguntas que hacen es “¿este colegio va a paro?”, entonces nosotros teníamos ese sello “no, no, no va a paro”, y es... es una pregunta recurrente de todos los apoderados que han llegado (E: claro), incluso ahora la hacen los extranjeros [...] Del 2012 cuando yo comencé a trabajar, es una pregunta que... que venía fuerte”.

“Sí, si eso no va a dejar de funcionar así el colegio, pero tenemos que ver cómo impacta esta movilización, por ejemplo (E: Claro, claro), porque así como lo, el... don... el inspector te pregunta... te decía que uno de los factores fundamentales pa los papás es preguntar si el colegio (E: si hay paro o no hay paro),”

9. Valoración SAE

No tienen una visión particularmente negativa del SAE, es más, repiten varias veces que nuevo sistema les permitió hacerse más conocidos en la zona, y además generó más matrícula en el preescolar. Entienden los fundamentos del SAE y los vinculan con intenciones de potenciar la educación pública. Critican el SAE principalmente por cuestiones de proceso, como por ejemplo: la forma de notificar repitencias. Lo más importante es que hacen una crítica más global del sistema educacional, basada en las inconsistencias que puede haber entre las políticas, y el poco apoyo que ha recibido la educación pública, en contraste con la educación privada. Aseguran que los verdaderos cambios, y por lo tanto la real evaluación, van a poder verse el siguiente año, porque el sistema aun es muy reciente. Muestran especial preocupación por lo que pueda pasar con su matrícula, debido a la “gratuitización” de los establecimientos PS de la zona.

“El SAE, si bien es cierto antes había matrícula en el colegio, pero el SAE lo que permitió a este establecimiento, por la condición geográfica que tiene, es darse a conocer. Eso permitió el SAE”.

“Entonces los papás empezaron a apreciar el colegio, desde mi perspectiva, el SAE lo que permite es que tú como colegio te des a conocer, porque la familia empieza a preguntar”.

“entonces este era un proceso que, a diferencia de mi jefe, yo sí pienso, sí pienso que estos... estos aportes que hacen, como el SAE, la idea, de alguna forma, es potenciar la educación pública, siempre he pensado”.

“yo creo que hay que cambiar el switch un poco, porque si el SAE te está diciendo que en séptimo básico tiene que repetir el 4%, es porque todavía...”

“yo veo el tema del SAE desde... nosotros, claro, lo vemos desde la perspectiva más próxima, pero esto tiene que ver <0:30:34> toda una estructura política de recursos, económica, en donde el SAE, de alguna forma, va a restringir igual el nivel de repitencias en los colegios, y que se cruza con el decreto 67 que dice (E: mm) no tantas repitencias (E: claro, claro), porque económicamente al Estado no le es rentable que un chiquillo estemos pagando dos años subvención (E: estudien dos años en vez de uno) po ¿me entiendes? (E: claro) entonces, claro, desde lo simple, desde lo doméstico, el SAE funciona, sí, funciona. Pero esto tiene qué ver con...”

“yo creo que lo que se va a ver realmente en perspectiva de este sistema va a ser el próximo año, porque (E: claro) como se abrió a todos los niveles (E: cuando se abra a todos los cupos), se abrió a todos los niveles (E: pero, director) y ahí uno

pudiéramos decir (E: sí) “oye, mira, los 50 cupos que me faltan por tener la totalidad de la matrícula... (E: a ver si lo podía llenar) en el colegio, y a ver si es que esto me lo va a permitir (E: claro) tener ¿se fijas? Si es que eso lo va a dar, eso no lo sé”

“yo no estoy diciendo que imagen negativa, estoy diciendo que la situación del SAE para efectos de este año ¿ya? fue propicia solamente para el nivel preescolar [...] Que ahí, pero... pero los otros no. O sea yo digo (E: ¿pero no han tenido...)... yo digo no porque, no porque el sistema sea malo... [...] ...Sino porque la cantidad de... la cantidad de matrícula existente pa esos niveles no era significativa como para poder (E: claro, pero quiero... quiero entender...) decir “oye, el SAE fue (E: quiero entender...) el que nos permitió tener 30 estudiantes en el primero medio (E: quiero entender tu... tu) y 30 estudiantes en séptimo””

“mi visión personal pesimista (E: claro) inicial ¿ya? obedece a las situaciones que se han ido generando a través de los años ¿ya? ¿por qué? porque en una primera etapa, cuando se crea en el año 81’ la oportunidad de los establecimientos particulares subvencionados [...] Se preocupa de la creación de nuevos establecimientos educacionales asociados a una educ... a una administración privada, y no se preocupa de los colegios que tiene y si es necesario (E: claro) crear otros establecimientos (E: eso... eso lo entiendo) para poder tener...”

“el año pasado fue recién un modelo piloto, entonces uno no puede entrar a evaluar n sistema (E: claro) que fue piloto. O sea nosotros podemos decir en ese sistema “sí, lo mío en el pre básico, bas..., pre básico, pudimos apreciar de que hubo un mejoramiento dentro de la matrícula”. En el resto de los niveles, no. O sea definitivamente, no”

*“Pero sin embargo, el próximo año, donde hay dos situaciones de conocimiento para las familias (E: claro), una de ellas [...] una de ellas es que existe una postulación, no cierto, donde no voy a tener ningún elemento en el colegio que permita de que mi hijo no pueda estar ahí ¿ya? porque no van a haber elementos cortantes para * <0:53:43>, y que además se entere de que el colegio es gratuito, evidentemente (E: podría...) que la cantidad de estudiantes (M1: y no se va a poder <0:53:49>) es muy prob... es muy probable, y digo probable, porque como no lo sabemos [...] que la cantidad de estudiantes que hoy pertenecen al sistema público, bu... se vuelquen al sistema privado”*

“por eso le digo que en 30 años más, es muy probable que la cantidad de estudiantes o colegios públicos sean muy pequeños, muy raros en ver”

“la verdad es que todavía no tenemos claridad qué va a ocurrir con este sistema SAE (E: súper) con respecto al tema de la matrícula para el año siguiente ¿ya?”

*“sería ridículo, por ejemplo, que mi colegio ¿ya? que pertenece a este servicio local, tome a esos 50 que me están faltando, los tome del colegio Gran Bretaña, que también pertenece al mismo, a la misma casa (sí), si lo queremos decir. O sea... la ganada como comuna, (M1: tiene que ser * <0:57:44>) cero (E: claro) ¿cuál sería mi*

ganada? Que yo al Marcela Paz, que es el que tengo ahí en la esquina, que es un colegio privado subvencionado, yo a ese le quité 50 estudiantes”.

“Así como vamos yo creo que la probabilidad puede ser favorable ¿por qué? por lo que le dije en un momento determinado, los resultados del colegio han crecido significativamente, y todo lo que se desarrolla dentro del establecimiento”.

10. Consecuencias SAE

“el SAE permitió que en los niveles prebásico y básico ¿ah? creciera significativamente el nivel de estudiante, porque seguramente muchos... muchas mamás o muchos papás ¿ah? en este afán de poder tener un... un lugar seguro para sus hijos, de ma... a nivel de matrícula, de tener una matrícula segura, evidentemente que generó una explosión en la matrícula, principalmente en ese nivel”.

“sistema se generó o fue... o fue producto de este año, no lo sabemos, porque el próximo año, como se vuelve a someter a esa situación, evidentemente que ahí vamos a tener claridad si este fenómeno se generó porque este sistema lo otorgó, o porque simplemente hubo una gran cantidad de familias que tenían en esa edad escolar (E: claro) y quisieron colocarlo en nuestro colegio” (MI, p. 4) “El SAE lo que permitió fue que los co... el colegio se diera a conocer, porque los papás empezaron a llamar y a preguntar y entonces vinieron a conocer el colegio”

“este sistema, que es el sistema SAE, que lo que permite de que esos colegios que en algún momento colocaban una cierta restricción para el ingreso de esos estudiantes (E: hoy día ya no la pongan), hoy día no la tienen ¿se fija? (E: claro, sin embargo...) ¿y eso qué significa? ¿Qué podría significar? Que no lo sabemos ¿ah? no lo sabemos, porque esto se va a dar recién el próximo año (E: estamos de acuerdo) ¿qué podría significar? Que ya tengamos un mayor flujo de... de estudiantes municipalizados a, con destino a este tipo de establecimientos particular subvencionado”

“Tiene que pensar que recién la... la población está entendiendo de que el concepto de colegio privado gratuito, que tampoco lo tenía asociado como familia”.

10.1. Cambio de composición

Muy relevante que no observan cambios en la composición del alumnado y están muy seguros de ellos.

“Ha habido cambios de composición: “No [...] siguen siendo del mismo perfil”.

“el nivel de estudiante que... eh, en cuanto a familia, en cuanto al lugar físico, es prácticamente la misma”.

“No tenemos a alguien que nos pueda decir “oye, mira... por esta cuestión del SAE, el... el médico que vive en la esquina trajo a su niño aquí al colegio”, no...”

“[...] que haya una composición distinta en la familia (E: claro), que tenga un nivel socioeconómico diferente, o que tenga una... una realidad distinta, no”

“no así a otros cursos, donde por defecto de... de esta gran cantidad de estudiantes inmigrantes, donde sus padres son profesionales, o sea todos los padres venezolanos o son médicos, o son abogados, o son ingenieros, entonces vienen con un cons... con una condición académica (E: claro) bastante superior al... al tipo de niños al que estábamos acostumbrados a tener, ahí sí que hay una... una (E: un cambio por... por los inmigrantes), un cambio... un cambio de los inmigrantes y que... y que es... y que se nota, digamos, y se nota también en el tipo de apoderados que uno empieza a recibir en la conversación que tiene con ellos (E: claro) ¿ya? pero no en el que es propio de nuestro sector, o sea ¿te fijas? <0:43:57> [...] Pero no de efecto del SAE”

*“E: Lo vivie... claro, lo... eso quiero saber, las familias venezolanas no han postulado por SAE, los que llegaron a Prekínder, kínder
H1: No”*

11. Percepción sobre padres

Hablan de una valoración negativa del SAE por parte de los padres.

“no variamos nosotros, en absoluto (E: ya), al contrario, los papás les molestó, mucho, mucho yo escuché, como inspector general, muchas quejas, que era engorroso, que no les gustaba, que había que postular cuando ellos ya sabían a qué colegio iba a venir (E: claro), y algunos que no quedaron insisten en venir, algunos siguen pidiendo matrícula hasta que logan traer a su hijo aquí”

*“Bueno, también genera, yo... de alguna manera genera un poco de, en el caso de apoderados, porque por ejemplo a primero ba... a primero medio, nosotros teníamos tres vacantes y teníamos como... 40 ó 50 chicos, (postulaciones) postulaciones al * <0:31:28>”*

“Evidentemente que para ellos también pasó a ser un grado de decepción el sistema porque, teniendo, de alguna manera, un cierto grado de confianza que podían quedar en cierto establecimiento ¿ah? no ocurrió (E: claro) lo que ellos esperaban”

“Yo creo que una de las características que los niños y los padres comenzaron a apreciar, es que este colegio se caracterice por tener un espacio y crear un espacio seguro para los niños, en donde se sienten protegidos, se sienten queridos, donde no hay ninguna situación de bullying, por ejemplo, y que ha sido reconocida (E: claro) por la superintendencia”

“Los niños acá llegan y si, por ejemplo faltaron, está la dupla psicosocial atendiendo rápidamente por qué está faltando, visitas domiciliarias, llamadas por teléfono. Entonces de repente los papás cuando vienen recién incorporándose, como que les complica un poco porque dicen “tanta preocupación”, les extraña (E: claro), entonces si no está el asistente social está el psicólogo, si no está el psicólogo está el inspector”.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 0,9 en 2018, 1,03 en 2019 lo que muestra una baja y constante sobredemanda (526, 633 y 513 postulaciones respectivamente en las tres primeras preferencias para 60 cupos).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2018	13	14	11	38
2019	13	18	16	47

Análisis General

Interesante el tema de los paros y como podría afectar a otras escuelas públicas. Parece que para el CA10 y el CA8 esto no fuera un tema, pero ¿por qué?

Interesante lo que dice sobre la pérdida de matrícula por hacerse mixto. Puede ser un factor más importante de lo que se creía para el CA8. Puede ser debido a eso que tenga sobredemanda. ¿Qué pasaría si se hiciera mixto?

Se puede analizar en términos de privatización interna: buscan parecerse a los establecimientos privados en su reglamento interno y exigencia para hacerse más competitivos en el mercado.

Son el único de los colegios analizados hasta el momento (CA4, CA3, CA8 y CA10) que menciona orgullosamente ser un colegio inclusivo desde antes.

El hecho de que sea un colegio de una posición más bien intermedia parece ser consistente con los análisis de los otros establecimientos de mayor y menor prestigio. En otras palabras, si se analiza en términos de privatización interna, este colegio parece tener una menor privatización interna que el CA8 y el CA10, lo que se observa cuando hablan orgullosos de su historia de inclusión y defienden sus principios públicos. Pero al mismo tiempo están más privatizados internamente que el CA3 y el CA4, ya que comentan su necesidad e intenciones de aumentar las exigencias y reglamentos internos para volverse más competitivos en el mercado, cosa que en los otros dos no ocurre.

Me da la impresión de que este colegio es la expresión de la educación pública. Un colegio que acepta la diversidad y está orgulloso de eso, que le va relativamente bien académicamente hablando, que tienen una comunidad de barrio comprometida, que tienen cierto prestigio pero aún no solidificado y que le hace la competencia a la educación privada, sintiéndose constantemente en desventaja.

Probablemente no observan demasiados cambios en su composición porque su comunidad no es tan cerrada como la de otros colegios, y porque casi no hablan de un perfil definido de familias y estudiantes, más allá de que tienen algún lazo con el colegio. La característica que más destacan de ellos es su “sentido común” de inclusión y no discriminación.

A pesar de tener prestigio, deben hacer campaña para llamar matrícula.

Tiene características de los otros dos perfiles:

Bajo: ubicación periférica, público diverso, importancia de las campañas, preocupación por la matrícula, realización de campañas, preocupación por la competencia (específicamente PS), defensa de valores públicos: inclusión, no discriminación, no selección, no cobro.

Alto: prestigio, buenos resultados, exigencias altas, fuerte preocupación y comunicación con familias, presencia de una comunidad familiar y de barrio.

10.4.10. CB2 de Concepción

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
-------------------	--------------------------

Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2019
Informantes	Coordinador académico /encargado SAE
**Citas	Atlas ti.

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Bajo
Dependencia	Particular Subvencionado
Nivel de Enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Humanista-Científica Niños Y Jóvenes
Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Laico
Matrícula Total 2018	742
Matrícula Total 2019	794
Copago 2018	No
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	Gratuito

Información LIE/SAE

Año Ingreso SAE	2018
Perfil Disposición LIE/SAE	Baja

Los temas identificados en la entrevista fueron los siguientes:

1. Prestigio

Dicen ser un colegio muy prestigioso de la zona, que debe su fama a haber partido como colegio católico (no son de orientación católica pero tienen relación con colegios católicos y la gente los identifica como tal) y ser uno de los 3 más antiguos de la comuna. Dicen que los padres reconocen el “valor moral y espiritual” del colegio y según comentan, no tienen competencia:

“el coordinador o el jefe del DAEM, que es un ex apoderado nuestro, y también el alcalde, que es un excompañero mío de colegio, ellos me dicen “Patricio, tú no tienes competencia, así que vive tranquilo”

Dicen que el segmento de población que ellos atienden está justo en medio de los otros dos colegios que podrían ser su competencia, por lo que realmente no compiten por matrícula:

“Andrés Bello tiene más alumnos que nosotros, 1.400, pero atiende a una población más vulnerable todavía (E: ya) que nosotros (E: ya), y Aurora atiende a una población, yo diría que un poquito mejor que, económicamente, que la de nosotros, no... no se topan. Este es un, es un segmento bien especial, gente trabajadora”

2. Matrícula

Dicen tener una cantidad de matrícula de entre 700 y 800 alumnos, y tener una elevada sobredemanda. Comentan que para los 5 cupos que abrieron para primero medio postularon 100 personas.

No obstante lo anterior, dicen nunca haber llenado todos sus vacantes. Cuentan que antes del SAE, en cursos de 45 alumnos tenían siempre 33 o 35 estudiantes aproximadamente.

2.2.Campaña

Fueron centro de postulación pero no parecen necesitar promocionar demasiado el colegio.

3. Identidad

Es un colegio muy familiar, fundado por los padres del inspector y constituido por profesores vinculados familiarmente a él. No solo tienen hijos de exalumnos sino también nietos. Dicen que tres generaciones llevan estudiando en el colegio.

3.1. Proyecto Educativo

Dicen que su reglamento “más que se punitivo es formativo” por lo que no solían expulsar alumnos:

“sea un alumno tiene que ser mucho como pa que tomemos la determinación de... de aplicar una sanción así, real, o sea el año pasado aplicamos un... una sola expulsión (E: claro), y cancelación de matrícula, que no fue una expulsión, fue cancelación de matrícula”

Son reconocidos por sus proyectos “insignes”, que consisten en pasantías en el extranjero y viajes dentro de Chile. Estos proyectos los han hecho ser muy conocidos, incluso salieron en la tele debido a ellos. Ahora bien, lo que más destacan de su proyecto es la formación valórica que brindan a sus estudiantes:

“una de las cosa potentes que tiene el colegio, más que eso, es la formación en valores que tenemos con nuestros estudiantes”.

4. Composición Social

En los inicios del colegio las primeras personas que asistieron al CB2 eran de una fábrica textil del centro de Chiguayante, razón por la que el inspector dice que era particular pagado:

“Las primeras familias fueron las del... la, del centro de Chiguayante (E: claro), por eso era particular pagado también (E: claro), y eran los trabajadores de la fábrica textil Caupolicán (E: ya), que era una fábrica de paños que terminó llamándose Machasa y finalmente hoy día ya no existe, pero...”

Cuando el colegio creció empezaron a llegar niños de todo Chiguayante. El inspector dice que el 90% de la matrícula viene de la misma comuna. Pero también comenzaron a recibir estudiantes de fuera de Chiguayante, por ejemplo de Talcamávida (no se sabe por la entrevista si es debido a SAE o no).

Dicen que los niños del colegio se caracterizan por ser empáticos, y que las familias son más críticas en ese sentido, pero que no han tenido mayores problemas por recibir personas distintas:

“aquí los niños son niños y tienen esa característica, esa suavidad de ser empático”.

*“Que la familia, por ejemplo, no sé po, aquí llegan... han llegado niños que son más disruptivos de lo normal, y las familias quieren... someten a presión al colegio pa que “ya po... **”*

5. Copago y financiamiento

Terminan el copago con la ley de inclusión. En básica cobraban \$25.000 y en media \$32.000 aproximadamente.

6. Perfil Social

Dicen tener muchas becas (“como 200”) y además tener SEP, lo cual hacía que más de la mitad de los alumnos no pagara. Debido a la morosidad y la cantidad de becas lo que realmente pagaban los padres en promedio eran \$3.200 (si se divide el total del presupuesto por copago en el total de matrícula).

Cuando se les da la posibilidad de tener gratuidad ingresan “felices”. Se sintieron identificados con el tipo de colegio que el Mineduc sugería que debía pasarse a gratuidad:

“A ver, la verdad es que nosotros hemos sido... el, cuando el ministro también pre... y presentó los colegios, los modelos, eh... era como... era como hablar de este colegio porque decían si un colegio hace esto, esto, esos somos nosotros. Si un colegio tiene tantos alumnos y va... ese le conviene la gratuidad porque (E: claro), esos somos nosotros (E: ok), entonces eso fuimos siendo bastante”.

Dicen además que siempre fue parte de la identidad del colegio ser sin fines de lucro, y que todo el dinero que recibían tanto de particulares como por subvención era invertido en el colegio.

7. Percepción del mercado

Comentan que Chiguayante está dentro de las comunas más pobres, pero que es en realidad una “pobreza escondida”, porque los padres llegan a las reuniones en autos caros. Dicen tener un IVE superior al 90%.

8. Desprestigio público

Observan que debido al desprestigio de a educación pública ellos han mantenido y aumentado sus niveles de matrícula.

“los colegios que tienen media, como el liceo municipal, el 37 y el Hipólito Salas, que también es municipal, tienen la enseñanza media, la enseñanza media no tiene la misma categoría que ** <0:47:42>, por eso la gente (E: claro) busca en este caso el colegio”

9. Sistema de admisión Previo

Antes del SAE seleccionaban. Justifican la selección con la intención de asegurar que la realidad del colegio se ajuste a los alumnos que entran y les permita permanecer hasta el final. La idea era mantener los cohortes de gente que llega a cada colegio, y recibir a los nuevos una vez los antiguos terminen:

H2: Sí, lo que pasa es que a medida que fue avanzando eh... nosotros teníamos un proceso de selección antes de la ley de inclusión (E: ya), había un proceso de selección, pero el proceso de selección lo que buscaba, más que discriminar, era que nuestros alumnos permanecieran ¿ya? y solamente a partir de la... de la diferencia de matrícula total que quedaran, fuéramos incorporando a nuevos alumnos que no fueran distintos a nuestra realidad

E: O sea, querían mantener a los mismos cohortes hasta el final

H1: Sí, exactamente, e incluir a los nuevos, pero que los nuevos tuvieran las mismas características que tenían, por eso se les hacía...”

Como parte de la admisión aplicaban pruebas y hacían entrevistas a los apoderados y a los alumnos, pero, según ellos, solo para ver en qué condiciones llegaban (“la radiografía”). Además aplicaban dinámicas de juego en los más chicos. Lo que más les interesaba era: el informe de conducta (más que las notas), que los alumnos estén motivados por aprender y que los apoderados fueran comprometidos. También admiten buscar valores religiosos en las familias.

H2: O sea, más que la nota, nosotros siempre hemos privilegiado, más que las notas, el informe de conducta. O sea el alumno aquí puede venir con un cuatro, pero si el alumno tiene características como de querer aprender, ya la parte del aprendizaje es nuestra, nuestra responsabilidad el aprendizaje

H1: Sí, claro. Las notas y el informe de desarrollo personal y social, como se llama actualmente, es solamente la base, la radiografía (E: ajá).

H2: Bueno, buscamos... lo que buscáramos en este caso, más que familia constituida, era una familia comprometida, o sea podía venir el abuelo incluso a la entrevista, pero si el abuelo iba a estar, iba a ser parte del proceso, a nosotros nos interesaba eso, buscar a alguien que estuviera o que fuera parte del proceso, que fuera acompañando, en este caso al alumno, que el alumno no estuviera solo porque (E: mm) en realidad lo que pasa es que hoy en día, de hecho lo están discutiendo ahora

mucho los profesores, ven a los colegios como guardería, lo dejan y después nunca más... así hemos tenido apoderados, pero la mayoría de nuestros apoderados, gracias a Dios, son comprometidos, o sea...

Antes del SAE también aplicaban criterios de admisión que daban distintos puntajes, como por ejemplo: cercanía, hermanos, “continuidad en la institución” (probablemente puntaje de las entrevistas). En el caso de existir empate de puntajes aplicaban tómbola (tenían una tómbola física).

Aplicaban este sistema también para estudiantes que pasaban de octavo a primero medio, actuando bajo un “principio de justicia”: no todos los estudiantes que salían de octavo querían quedarse en el colegio (un tercio) y para ellos todos los alumnos (tanto interno como externos) deben tener la misma oportunidad (aunque sus alumnos siempre quedaban porque sumaban más puntos en los criterios).

“nosotros siempre primamos dos cosas, que la justicia no es solamente interna, sino que es externa, y eso le hacíamos ver a nuestro apoderado”.

“no es justo que el alumno mío tenga una oportunidad que el alumno de afuera no pueda tener”.

10. Consecuencias SAE

Después de aplicado el sistema de admisión aumentó la cantidad de gente que en octavo quería quedarse en el colegio, lo que les produjo un cuello de botella. Sin embargo, valoran positivamente el nuevo sistema porque les ayudo a regular ese problema de forma externa:

*“teníamos todos nuestros alumnos de octavo que querían quedar, más todos los alumnos nuevos que teníamos que ofrecer, y... ¿y dónde estaba el... (E: Claro, claro), el... el cruce po? y ahí cuando se abrió el SAE, pa nosotros fue... santo remedio
H1: Sí, pa nosotros... mejor”.*

Dicen haber notado “sin duda” un cambio en la composición que llega al colegio (al menos en media), pero no lo plantean como algo negativo. El cambio más evidente para ellos tiene que ver con la edad de los estudiantes que llega producto del SAE, los cuales dicen son mucho mayores comparado a los que tenían antes por curso (estaban acostumbrados a niños de 13 años en primero medio y ahora le llegan hasta de 17), y algunos de ellos tienen hijos. Por

otro lado, comentan no haber recibido algún comentario referido a este tema desde las educadoras del preescolar.

Otra consecuencia que observan es que debido a la gratuidad más hijos de exalumnos han podido ingresar al colegio, lo cual ha favorecido su proyecto enfocado en el compromiso y la familia. Según el inspector esto se debe a que en Chiguayante hay un prejuicio de que la gente no gasta mucho en educación, y por lo tanto, la gratuidad le viene muy bien a las familias:

“Atribuyo pero sin duda alguna, porque Chiguayante también la gente es una, eh... hay una idea de que no... no, ellos no invierten tanto en educación, por decirlo así po, prefieren tener auto, pero no, eh... entonces si el colegio ahora es gratuito, “ahí está la mía” (mm), y entonces eso ha permitido que vengan varios ex alumnos especialmente, es un detalle que me he dado cuenta”.

Dicen que debido al sistema algunos estudiantes han debido quedar fuera del colegio, especialmente en la postulación de primero medio. Sin embargo su actitud ante esta situación es bastante calmada:

*“Porque de hecho teníamos diez, quince * <0:25:22> (H1: sí po), problemas en la superintendencia porque por qué no querían quedar <0:25:24> mis alumnos. Nosotros les explicamos “mira, si esto es fácil, es así, se genera esto, no pueden quedar todos, o sea... (E: claro) se van a ir sí o sí por...”.*

11. Valoración SAE

En general muestran una disposición de un nivel de amenaza y crítica bastante bajo ante la implementación de la LIE y observan varios puntos positivos y negativos de la misma.

Una crítica clara que hacen a la Ley de Inclusión tiene que ver con que en general los gobiernos nunca ha sabido comunicar de buena manera la información relacionada a las leyes, y dejan muchas cosas para el “autoaprendizaje” (a los colegios y a las familias). Además, comentan que no todos los colegios PS de la zona, ni sus familias, tienen el “desarrollo tecnológico digital a la altura de los tiempos de ahora”. Agregan que en un principio la capacitación para el SAE fue muy mala, y que era casi una “autocapacitación”. Además las citaciones a charlas se hacían con muy poca anticipación.

Tuvieron algunos problemas menores con el cálculo de la repitencia, relacionados también con la desinformación. La plataforma limitaba la repitencia al decreto de evaluación y eso no estaba informado desde el principio. Un directivo comenta:

*“el año pasado que tuve el 1%, este año me dice “tú tienes que tener el 1% o menos” (E: claro), no más, y te cierra la plataforma. O sea yo, por ejemplo, este año puedo tener tres alumnos que en primero medio repitiendo, pero como el año pasado tuve dos * <0:56:13> (mm), y de ahí como que es contradictorio”.*

Por otro lado, la plataforma les generó ciertos descontentos menores, como por ejemplo, que podían llegar muchos estudiantes PIE, superando la capacidad del colegio, y ellos tenían que recibirlos igualmente. Comentan que esto no les ha ocurrido.

Consideran también que el sistema es muy vulnerable porque cualquier niño con su Rut puede postular donde quiera. Tuvieron tres casos de alumnos que postularon por su cuenta, sin conocimiento de los padres:

“el sistema es muy vulnerable, o sea hace postular por internet, por el número de RUT, que cualquier niño con que saque el carné de su papá “oye, sabís que yo me quiero ir pa Conce”, lo hicieron, tres niños”.

En cuanto a las cosas positivas. Dicen que el nuevo sistema de admisión no les significó un cambio demasiado importante porque ellos funcionaban de una manera bastante similar, y que incluso, les facilitó algunos procesos que eran complejos por la cantidad de sobredemanda (primero medio).

Dicen que también los ayudó a que más familias conocieron el colegio a través de él. Muchas de ellas no sabían, por ejemplo, que el colegio tenía prekínder o que era gratuito y no conocían sus proyectos:

“H1: Ahí... de hecho nos... (E: y...) ahí nos favoreció el sistema, este sistema, porque hay familias que no nos conocían (H2: claro) eh, decían “no sabíamos que tenía pre kínder el colegio”, o “no sabíamos...”

H2: Que era gratuito

E: Claro

H1: “...que existía este colegio; tampoco sabíamos que era gratuito”.

“H2: Desconocían la gratuidad, desconocían nuestros proyectos, por ejemplo una de las oportunidades, en la plataforma pone los proyectos, todo el tema (E: claro), por lo tanto ellos desconocían cuáles eran los proyectos de los colegios

H1: Fue una buena propaganda pa nosotros”.

Además aseguran que significó un aumento inmediato de matrícula:

““Bueno, esto significó 60 matrículas al tiro, más”. Pero que no alcanzaba para llenar todos su vacantes. Aún después del SAE les quedaban un aproximado de 20 vacantes para llenar el colegio. Sin embargo, de los cursos SAE (pre kínder, séptimo y primero medio) solo quedaron con dos cupos en séptimo”.

Dicen que ha aumentado el número de gente que llega a buscar cupo durante el año debido a los paros del momento. Tienen una lista de gente que ha llegado después de proceso (alrededor de 10 personas).

Dicen que en general no les ha afectado el cambio de composición porque la gente que llega está relacionada familiarmente al colegio, o bien, son personas con un cierto nivel de estudios:

“H1: Curiosamente, la gente que ha llegado no es gente, por eso digo, recuperar a los ex alumnos y un nivel, a pesar de que tienen alta vulnerabilidad, pero no son, quien diría, ignorantes, por decir una palabra (E: claro) media dura. Eh, ellos son, son gente que estudia, que lee, que sabe, eh... que digan

E: O sea, por lo que... por lo que les escucho a ustedes, no... no, no percibe que hayan tenido alguna dificultad mayor que estos (H2: mm), y son casos más bien anecdóticos

H2: Sí, son como casos anecdóticos. Aislados más que...”.

Comentan que las críticas que se habían generado en otros colegios respecto al SAE tenían que ver con lo que llaman “el principio de incertidumbre”. Es decir, según ellos esos colegios no tenían certeza de lo que ocurría con su matrícula previo del SAE, razón por la cual el nuevo sistema les generaba demasiada incertidumbre. Esto a diferencia del CB2, que siempre tuvo una idea de cuantos estudiantes les llegaban en los años anteriores, y debido a ello no encontraban razones para sentirse preocupados. Comentan que la gran cantidad de redes que tienen les ha ayudado bastante en ese sentido.

*“Lo que pasa es que yo creo que la mayoría de la disconformidad que existía respecto, era el sist... el principio de incertidumbre. Cuando tú tienes el principio de incertidumbre, nadie te asegura nada. Ahí parten la mayoría de estas cosas, o sea nosotros teníamos claridad de que si, cinco años anteriores hemos tenido una lista de 150 pa ingresar a un curso de 45, este año ¿por qué iba a ser distinto? Y ahí nosotros cuatro íbamos a parar las antenas y en este caso íbamos a poner los reclamos pertinentes, era si llegado marzo, no empezábamos con los 45 en primero medio, como ha sido la tónica hace cinco años atrás (E: claro), o sea si nosotros empezamos marzo con 30 alumnos, ahí ** <0:44:07>, todos los años, aquí tengo la*

evidencia, todos los años nosotros tenemos 45 alumnos en enseñanza media y ahora ustedes me están entregando 30 por sistema de adición (E: mm), pero como no pasó eso”.

“nosotros siempre hemos tenido la precaución de adelantarnos, de consultar, no de quejarnos (E: claro), “busquemos la solución a esto y cuál va a ser lo...”, y ahí nos propusimos nosotros, “Leandro -le dije yo-, vamos a ver, si la matrícula sube con esta cuestión, le achuntamos, si no, nos vamos pa la casa”, ya venga, y le achuntamos”.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 2,82 en 2018 y 3,14 en 2019 lo que muestra una sobredemanda media y ascendente (124 y 137 postulaciones respectivamente en las tres primeras preferencias para 35 cupos).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2018	25	74	25	124
2019	30	80	27	137

Análisis General

En general son un colegio que mantiene una disposición de bajo rechazo y nivel de amenaza ante la implementación de la LIE y el SAE.

Tienen un perfil social bastante fuerte en cuanto a la cantidad de becas que ofrecen y la cantidad de personas que efectivamente pagan. Sin embargo, en cuanto al sistema de admisión previo, se ve que le daban bastante importancia a la selección.

No obstante, no consideran que el cambio de composición sea algo problemático (a pesar de que lo observan como algo evidente). No parecen tener por tanto una comunidad demasiado cerrada.

De todas maneras podría ser que la cantidad de familias que asisten al colegio tengan algo que ver con su tranquilidad. No hay mucha información en la entrevista al respecto.

Quizá lo más interesante de esta entrevista es que para el CB2 de Chiguayante el tema más crítico es el de la desinformación de las familias y los colegios. Ante esta problemática ellos se han sentido privilegiados por tener las herramientas para poder adaptarse bien, sobre todo refiriéndose a redes de apoyo donde podían resolver dudas e informarse sin problemas.

Aquí se observa una situación que podría ser interesante. Para ellos la clave de las críticas de la mayoría de los colegios frente al SAE tiene que ver con que ellos nunca han tenido claridad (“objetiva” y visible) de cuantos estudiantes les podría llegar. A esto llaman los directores el “principio de la incertidumbre”. A diferencia de esos colegios, en el CB2 de Chiguayante siempre han sabido muy bien cuantos alumnos le llega cada año, porque han hecho estudios y se preocupan mucho de ello. Con lo cual, para ellos no había razones para preocuparse por la cantidad, porque esta hace años que no cambiaba y no tendría por qué hacerlo en el año de aplicación SAE.

Pone en cuestión un tema importante. Puede ser que la información también tenga algo que ver en cómo se configuran las disposiciones de los directivos en respuesta a la LIE y el SAE (un poco lo comentado con el profesor Bellei: puede ser que para algunos colegios que son más críticos ante el SAE, antes la matrícula haya sido solo algo que se sabía casi por “sentido común” y por lo que se hablaba voz a voz, y por tanto, en el momento en que se implementa el SAE, lo observan como algo crítico porque se dan cuenta “en el papel” de cuál es efectivamente su realidad en cuanto a matrícula).

10.4.11. CB9 de Concepción

Información documento:

Tipo de documento	Análisis FONDECYT
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2019
Informantes	Inspector General
**Citas	Atlas ti

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Alto
Dependencia	Particular Subvencionado
Nivel de enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Humanista-Científica Niños Y Jóvenes
Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Católica
Matrícula Total 2018	1251
Matrícula Total 2019	1247
Copago 2018	SI
Pago Matrícula 2018-2019	\$1.000 a \$10.000
Pago Mensualidad 2017-2019	\$50.001 a \$100.000

Información LIE/SAE

Año Ingreso SAE	2018
Perfil Disposiciones LIE/SAE	Medio

Síntesis

Es un caso muy interesante, porque muestra los efectos de la ley de inclusión en cuanto al FICOM, no tanto el SAE, para el segmento más caro de escuelas subvencionadas. Se trata de un colegio completo de alto prestigio, demanda y buen desempeño, que aspira a dar un servicio de alta calidad, para familias de clase media-alta; su referente son los privados pagados. Antes de la ley de inclusión estaban en un proceso de terminar con la morosidad y aumentar el precio por sobre el IPC, por tanto, de gran aumento de recursos, los que se usaban para aumentar los sueldos docentes, financiar talleres, mas horas docentes, etc., calidad educativa. El congelamiento del FICOM les provoca un tremendo impacto para sus proyecciones (iban a ampliarse, habían firmado negociación colectiva de aumento de

salarios, etc.) y en cambio les ha obligado a reducir sus gastos en muchos componentes, hasta su límite; ahora estiman que solo podrían seguir reduciendo gastos afectando la calidad del servicio (e.g. eliminar talleres extraescolares). Este es el efecto más serio de la ley de inclusión. En ese contexto, el SAE es marginal, pero aumenta levemente la tensión, al hacer que algunos padres pobres postulen sin saber que el colegio cobra (i.e. creyendo que para ellos será gratis), por lo que luego desisten de la matrícula, o algunos se quedan, aumentando la morosidad (ellos serán expulsados a fin de año, porque es la política del colegio). Otros problemas menores de gestión del SAE son reportados, pero en general son marginales y en ningún caso refieren a cuestiones ideológicas, sino sólo prácticas. Por ejemplo, siendo un colegio muy católico y reconociendo que tienen alumnos de familias no católicas, no creen que ese haya sido un problema SAE, tampoco otros de cultura, comunidad, motivación, u otros discursos que hemos oído en otros colegios. Esta es una visión estrictamente práctica, de gestión financiera. En ese sentido, resulta informativa y muy abierta, muy sincera. Es la pregunta por la viabilidad de los colegios subvencionados con espíritu de particular pagados.

Descripción del colegio

Colegio privado, de alto prestigio y buen desempeño, con copago, de sectores medio-altos, ubicado en el centro de Concepción, asisten hijos de profesionales y funcionarios de servicios públicos; no participan en la SEP y tienen alrededor de 8% de alumnos de bajo NSE; becan a estos y a otra fracción haciendo descuentos al FICOM (finalmente, alrededor de un tercio -470 familias- tienen algún tipo de descuento). El entrevistado enfatiza que todos estos beneficios los hacen porque es obligación normativa. EL NSE no ha cambiado en los últimos años, pero sí la entrada al programa PIE ha sido notoria. Históricamente han tenido alta demanda, siendo un colegio completo PK-4° medio de 1300 alumnos aprox (2 cursos por nivel, saldo PK y K que son 3 cursos mas chicos).

Antiguamente hacían un proceso de admisión que -aunque no se describe con detalle- aplicaban criterios como hermanos, hijo de ex alumno, asistir a una charla, orden de llegada.... Dice que para 85 cupos postulaban como 120. Antes de la LGE, dice que pedían muchos antecedentes de catolicismo (bautismo, matrimonio...), y operaba también -hasta el

SAE- mucho “pituto” para entrar al colegio, asociado a la parroquia y familias cercanas. Un colegio de comunidad católica:

“H1: Claro, se pedía mucho. Y funcionaba también mucho, cómo te digo, la... el... el pituto, entonces de repente muchos conocidos de la parroquia, por ejemplo, que... por la llegada al padre, el padre finalmente mandaba... mandaba algún chiquillo, alguna familia para que quedara al colegio (claro), con el SAE no se puede hacer eso, obviamente, o... o el sobrino de un profesor o... o primo de un alumno que (amigo de una familia), claro, que muchas veces te llegaba y... y quedaban por ese pituto, digamos, igual participaba en el proceso, pero igual quedaban con el pituto (claro), si eso... eso era”.

El colegio también expulsaba a los alumnos repitentes (“ya no podían estar en el colegio”), y para llenar sus cupos, hacía un examen a los postulantes. Todo esto terminó con la ley de inclusión. (En la sección final se expande sobre los efectos de la ley de inclusión en el colegio).

“H1: A veces los... los, el otro problema que nos ocurrió es que los repitentes, muchas veces nosotros (claro) por reglamento del... de ¿cómo se llama? De evaluación, el que repetía una vez en básica y una vez en media, ya no podía estar en el colegio (claro) ¿ya? ese... ese era una cosa, y a veces cuando se crean estos cupos por repitencia, se hacía un llamado (ya), y cuando, o sea se llamaban todos los que están postulando a ese curso y se hacía, desde séptimo, y se hacía este... este pequeño examen de matemática, de lenguaje, para poder entrar al colegio <0:23:45> pero tiene que ser... la última vez que hizo eso fue hace tres años atrás”

E: Claro, antes de la ley de inclusión

H1: Claro, claro. Y ya ahora ya no se hace, aunque se puede en algunas ocasiones, entiendo, pero ya no se hace”.

Experiencia con el SAE

En términos generales, el colegio ha tenido una buena experiencia con el SAE, sin mayores problemas de gestión ni efectos negativos. Como se verá, sus problemas son financieros.

El primer año SAE, confirmaron lo que sabían: que era un colegio de muy alta demanda. Para 85 cupos PK recibieron 572 postulaciones; de esos cupos, más de 30 se llenaron con hermanos (para 1° medio abrieron 3 cupos y dice que recibieron mas de 200 postulaciones). Esta alta demanda, unida al hecho que la escuela ya no maneja el proceso, hizo que muchos hijos de exalumnos y otras familias que quizás con el sistema antiguo hubiesen quedado, no quedaran en el colegio, siendo que algunas de ellas habían postulado a solo un colegio.

“después del proceso muchas familias que, deseando postular al colegio, no pudieron, y muchas familias postularon a un solo colegio como preferencia, porque querían quedar solamente en este colegio, y familias que... de exalumnos incluso que pasaron por el colegio, o ellos mismos fueron exalumnos, no pudieron entrar po”.

De acuerdo al directivo, el principal problema ocasionado con el SAE fue que algunos padres de bajos ingresos postularon al colegio y quedaron por tener preferencia del 15%, sin embargo, al irse a matricular, el colegio les aplicó sus propios criterios de asignación de becas y, lamentablemente, no se la dieron; varias de estas familias fueron entonces rechazadas por la escuela y debieron irse a matricular a otra parte. (una típica norma que usan estos colegios, obligados por la ley de FICOM a dar becas, es decir que para ser becados necesitan haber pasado al menos una año en la escuela, con lo cual excluyen a todos los que no tienen dinero para pagar al menos un año de colegiatura; eso hicieron estos devotos de CB9); también aclara que algunos que se matricularon, pero no han pagado este año, serán expulsados por no pago. Así, el colegio se muestra firme en aplicar el mínimo de ayuda social que las leyes le obligan, a costa de excluir y expulsar alumnos “que tienen el papelito de prioritario que les manda el Estado”, como se refirió a ellos.

“nosotros tenemos reglamento de beca (ajá) que, para postular a beca en este colegio, tiene que pasar primero por un... por un año de antigüedad (ya), al segundo año puede postular a beca (...) sí tenían el papelito de prioritario que le manda el Estado, pero cuando se vinieron a matricular se enteraron que el colegio no estaba acogido a la SEP, y claro, se enteraron que tenían que cancelar, y de esos desistieron, varios desistieron de matricular, y otros que matricularon, obviamente, y que hoy a la fecha no han cancelado nada po, y seguramente no van a poder matricular el próximo año, porque... por deuda po (claro), entonces ese quizás es el único factor, digamos, que jugó en contra de esas familias, que a lo mejor, no sé qué grado de educación tendrían, digamos, esos papás de familia o mamá de familia que al momento de visitar la página no se dieron cuenta que el colegio no está acogido a la SEP, y no leyeron tampoco el reglamento de beca, entonces claro, se encontraron con la sorpresa al momento de matricular, y esas familias también quedaron sin matrícula, tuvieron que volver, no sé, a otro sistema”.

Más en general, dice que el colegio, como no puede expulsar a los morosos, los espera a fin de año, porque además algunos padres pagan todo a fin de año (20% aprox.) porque reciben bonos, e incluso algunos piden plazo hasta marzo siguiente; él, para reservarles su cupo, los “pre-matricula” en el SIGE, y así el SAE no usa esos cupos. Dice que expulsan como 2 por año por no pago. Parte de su misión los años anteriores fue bajar la morosidad: de un 15% a un 0.3%; lo logró “fácilmente, y simplemente haciendo eso, o sea limpiando a aquellos

apoderados que, acostumbrados morosos (...) me toca hacer la tarea... ([risas]), el corazón frío”).

Otro problema que tuvieron con el SAE es que, cuando el SAE pide los cupos, un par de papás habían dicho que se cambiarían de ciudad por trabajo; esos cupos fueron por tanto asignados por SAE a alumnos nuevos; pero entre medio los papás no se cambiaron de trabajo-ciudad y solicitaron su matrícula (eran alumnos de primero medio que venían desde kínder en la escuela), pero habían quedado sin cupo. Pidieron el apoyo de la SEREMI y el Mineduc solicitó al colegio hacerles un sobre cupo, por lo que en ese curso ahora tienen 47 alumnos.

“Y no fue por culpa del colegio, por culpa del sistema, porque, claro, a lo mejor esos apoderados no se enteraron de que al postular al otro colegio, aunque sea en otra región, y desistir de esa... de ese deseo posterior a lo, a la postulación, que daban... perdían la matrícula en su colegio original (claro), y para ellos fue una sorpresa po”.

Otros asuntos son mencionados como problemas menores, por ejemplo, la estimación de los repitentes tanto antes del fin de año (pero no reporta casos problemáticos reales, porque en su colegio la repitencia ha disminuido mucho y es muy baja, más bien un problema de los PIE, pero a ellos se les da mucho apoyo). También refiere al problema identificado en varios casos, de que, no teniendo cupos reales, el SAE publica “0 a 3 cupos”, por lo que muchas personas postularon a cupos inexistentes.

En materia de información, dicen haber hecho bastante para informar a sus familias, haber difundido la información del Mineduc, etc. No considera complejo postular y cree que la plataforma es muy buena (él lo hizo, es apoderado) y cree que para sus familias es fácil, porque “la mayoría de nuestros apoderados acá son profesionales”. Una experiencia atípica del colegio es que, durante el paro de funcionarios que hubo en el Mineduc, el equipo SAE de la SECREDOC funcionó en el colegio, por lo que toda la operación SAE se hizo desde sus dependencias.

“también lo otro que hicimos, que facilitamos el colegio a la SEREMI, porque el año pasado hubo un movimiento aquí, estuvo en paro la SEREMI po (ajá), facilitamos el colegio y vinieron a trabajar a nuestro colegio las personas del SAE, por lo tanto muchos apoderados de otros colegios que vinieron estaban postulando, han venido al colegio”.

Una vez que se apaga el SAE, ellos siguen recibiendo demanda, por lo que hacen una lista de espera propia, a la que llaman cuando se produce un cupo; dice que ocurre poco, pero

cuando ocurre, en menos de una semana se cubre el cupo. (Estiman que han recibido mas de 100 llamados pidiendo cupos, y que poco más de 10 han llenado la ficha para estar en la lista). Es interesante como distingue así entre la autonomía del colegio, y cuando los cupos son del SAE.

“H1: Y esas fichas son por si se crean cupos durante... durante este período donde las vacantes las administra el colegio, ¿Cachay? Y... porque después ya no se puede tocar las vacantes, ya ahí ya, la dueña de las vacantes son el... el SAE”.

Efectos asociados al SAE

Si bien en general no identifica mayores efectos negativos del SAE, si es capaz de mencionar algunas consecuencias, que en general son menores en magnitud, pero interesantes de conocer, pues señalan el tipo de consecuencias que el SAE puede tener para este perfil de colegios caros. Como se mencionó, algunas de las consecuencias son de la ley de inclusión en general, no SAE.

Al presentarse la ley de inclusión, en 2014-5, evaluaron entrar a la SEP, pero desistieron, por razones financieras. Ellos cobran \$90,000 y la SEP no les compensa, y en cambio les obliga a dar gratuidad los prioritarios. (Además, tiene una crítica a la política de identificación de prioritarios, según él, ellos tienen muchos alumnos que tienen “el papelito de prioritario” pero son hijos de profesionales, doctores o familias con muchos recursos, con trabajos como minería (el SIGE le identificaba 220 prioritarios, de los que solo 70 tenían beca en su colegio). Dice que consultaron a la FIDE y sacaron los cálculos, y finalmente rechazaron ser SEP. Él cree que sus buenos resultados se deben a la gran inversión que realizan, pues al ser fundación sin fines de lucro, todo lo invierten en la escuela, teniendo buen equipamiento, salarios docentes sobre el mercado, y algunos cursos en matemáticas y lenguaje en que dividen dos cursos de 45 en tres de 30, para reforzar esas asignaturas. Con la SEP no hubieran podido mantener eso. Además, dice que toda esta incertidumbre en torno a la Ley de Inclusión hizo que la congregación desistiera de hacer otras inversiones que tenía previstas para ampliar y mejorar el colegio.

Igualmente, pero en el sentido opuesto, durante el debate de la ley de inclusión también estudiaron seriamente pasarse a colegio privado sin subvención (escenario ley de inclusión original; dice que el sostenedor los tenía “con la pistola en la cabeza” para hacerlo, son los

mismos del colegio CB9, sin subvención, de Ñuñoa); perderían el 25% de su matrícula, pero sobre todo, los profesores perderían los bonos SNED, la carrera docente y todos los otros beneficios que el estado les da a los profesores (interesante apunte: reconocen que los profesores están mejor con el sistema subvencionado por el estado que el privado pagado). Así es que se dieron “una voltereta” asesorados por la FIDE, una vez que la ley de inclusión cambió y abrió la posibilidad de seguir cobrando por más años.

“nosotros íbamos a perder un 25% de matrícula; también, este colegio, como es de excelencia académica, nuestros profesores también iban a perder plata, porque les llega SNED cada tres meses (claro), llevan... nosotros llevamos nueve períodos consecutivos de SNED, no te darían la plata de los profesores po, y al pasar a particular pagado perdíamos todos esos beneficios de SNED, perdíamos los beneficios de aguinaldo, de estos bonos que de repente dan en él, del Estado, de la carrera docente (...) No, desistimos porque ese era el escenario, porque se creó un tercer escenario, que era seguir con financiamiento compartido”.

Para este administrador, la ley de inclusión como quedó es “lo menos desastroso”, pero desastroso al fin, pues congeló sus ingresos a un colegio que todos los años reajustaba su arancel a los padres por sobre el IPC, con cual financiaban “el valor agregado” del colegio y los aumentos de salarios docentes. Según él, este es el último año que logra tener números azules, pero desde el 2020 estará desfinanciado por los compromisos adquiridos y el congelamiento de sus ingresos.

“Nosotros, anterior al agosto de 2015, este colegio reajustaba sus aranceles un 6 a un 8, incluso en algunos años se reajustó en un 10% ¿ya? donde el IPC era un 3, 4%, o sea siempre un 6 ó 5% más que el IPC (ajá), año a año, por eso fue creciendo este financiamiento compartido. Y creó ese financiamiento, con ese arancel se financiaban negociaciones colectivas ¿cierto? se financiaba todo el valor agregado que entrega este colegio”.

Para hacer frente a esta estrechez financiera, han recortado gastos, personal, aumentado la eficiencia; pero dice que ya no pueden más, porque no quieren bajar la calidad. Se desfinanciarán, o deberán comenzar a afectar aspectos del servicio educacional. Vale la pena leerlo en detalle.

*“Claro, me congelaron los ingresos al financierito compartido, me congelaron los ingresos de la subvención, pero sin embargo tengo negociación colectiva firmada, tengo un contrato * <0:36:30> firmado, y no puedo obviamente bajar la calidad de... la calidad de la educación po, entonces nuestros gastos si... van siempre (van subiendo) elevándose contra una * <0:36:40>, o sea un... una línea de ingresos congelados, y hoy día estamos ahí, en el punto de equilibrio, y ese punto de equilibrio*

estamos hoy día es porque... no ha sido gratuito, o sea hemos tenido que revisar primero... hicimos una gran inversión en el colegio, pasamos... todas las luces son LED, en el colegio, bajó el consumo, ok, por ahí tengo ahorro. Negocié contratos porque nosotros tenemos por negociación colectiva colación a todo el personal, hay un casino, digamos (ajá), negocié ese contrato, ba... logramos bajar los costos. Logramos bajarle el costo del agua, logramos bajar varios costos. Cuando ya no pudimos bajar más costos en lo ordinario, pasamos a la planilla (claro), y en la planilla hubieron muchos funcionarios, por lo menos siete, que se fueron sin ser reemplazados ¿ya? después de eso empezamos a revisar la carga horaria, la carga horario hoy día estamos finitas, estamos, digamos, estamos cumpliendo 65-35, pero estamos finito (...). Después de eso ya empezamos a ver quién... qué persona podría hacer doble función (claro), pensando en los asistentes de la educación. (...) Entonces todos estos años de que empezó la ley de inclusión, hemos estado con números levemente azules y hoy día estamos ahí en el punto de equilibrio, terminando en cero. Ya el próximo año, 2020 tengo pérdida. (...) Entonces el costo por alumno lo he ido prácticamente congelando, reduciendo, pero ya... ya no se puede más, porque si le... le quito reforzamiento, le quito no sé po, laboratorio, ya pongo en peligro la calidad que trae este colegio en la educación po (...) ¿qué me queda por echar mano? Empezar a ver lo de los extraescolar, por ejemplo, a lo mejor va a ser un colegio fome, solamente lo que es lo pedagógico, hoy día entregamos 13 talleres de extraescolar”.

Otro asunto -aunque comparativamente menor- de gestión del SAE que se complicó al cambiar la ley sobre personal no docente, es cómo administrar el proceso de matrícula de vacantes pendientes luego que se cierra el SAE en diciembre: en enero no tendrá personal. Esto, desde el punto de vista de los papás, significará tener que esperar a marzo para encontrar matrícula.

“Pero el tema está en que el sistema de admisión escolar te entrega la administración de tus vacantes por allá por el... poquito antes que termine el año (sí), o sea el treinta y tanto de diciembre, 30 ó 31 de diciembre. Entonces en enero, aunque tenga vacantes, no voy a tener personal para matricular, y ese apoderado va a quedar dando vuelta en el aire, voy a tener que... yo voy a tener el colegio cerrado”.

Respecto de otros efectos negativos posibles, no los identifica. Por ejemplo, dice que en el colegio hay (no dice que hayan aumentado) varias familias que no son católicas (mormones, evangélicos, ateos...) y dice que no son obligados a participar en algunas actividades, pero sus padres deben solicitar formalmente eximirse. En todo caso, oraciones son diarias y otras actividades -como jornadas de reflexión, que el dice son mas valóricas que religiosas- son obligatorias. En general, dice que no han tenido problemas de convivencia en el colegio como consecuencia del SAE.

Valoración del SAE

En general, considera que el SAE es un buen sistema. Reconoce que debe mejorar bastante, pero es en la calidad y claridad de la información para asuntos bien específicos (como los identificados: papás que postulan para cambiarse, que sepan que pierden el cupo; como resolver los repitentes, como hacer que los pobres que postulan sepan que tendrán igual que pagar el copago en colegios no SEP, etc.), que él cree sobre todo afectan a los padres menos educados. Lo negativo es el congelamiento y eventualmente el fin del copago.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 4,62 en 2018 y 4,34 en 2019 lo que muestra una alta y constante sobredemanda (551 y 505 postulaciones respectivamente en las tres primeras preferencias para 85 cupos).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2018	142	251	158	551
2019	123	246	136	505

10.4.12. CA8 de Concepción

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2019
Informantes	Inspector general
**Citas	Word

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Alto
Dependencia	Municipal DAEM
Nivel de enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Humanista-Científica Niños Y Jóvenes
Género alumnos	Mujeres
Orientación Religiosa	Laica
Matrícula Total 2018	891
Matrícula Total 2019	915
Copago 2018	NO
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	Gratuito

Información LIE/SAE

Año Ingreso SAE	2018
Perfil Disposición LIE/SAE	Alto

Temas:

Según lo observado en el texto, se obtiene que para el inspector general lo más relevante es:

1. Prestigio

Destaca en la entrevista el prestigio del colegio vinculado a sus altos niveles de demanda.

El inspector repitió numerosas veces la gran cantidad de demanda que tiene el colegio:

“Somos un colegio en la cual tenemos una alta demanda de matrícula”.

“Insisto que como el colegio tiene sus características de alta demanda”.

2. Identidad

El prestigio del colegio basado en su identidad. El entrevistado mencionó constantemente que las características identitarias del colegio, tales como: ser solo para mujeres, tener un proyecto con énfasis deportivo, artístico y cultural, ser disciplinados y tener buenos resultados académicos, son fundamentales para el gran prestigio y competitividad que tiene el mismo. Por ejemplo menciona:

“el colegio en toda su trayectoria ha ido dándole un énfasis también a lo artístico, deportivo y cultural (ya), de hecho somos muy potentes, somos muy competitivos en esa parte”.

“puras mujeres, se ha transformado también en un plus que tiene el colegio”.

3. Proyecto educativo

Otro de los temas de los que más habló el inspector, es que el proyecto educativo del establecimiento ha sido tan exitoso que no están dispuestos a modificarlo. A esto agrega que son las nuevas familias las que deberán adaptarse al proyecto y no al revés, y que la tarea del colegio sólo es generar estrategias para que las familias puedan adaptarse adecuadamente.

“ya los profesores tienen que entender de que las alumnas han cambiado y que los apoderados han cambiado y no nos podemos quedar en eso, o sea tenemos que reinventarnos y generando otras estrategias para poder abordar la temática y poder insertarlos dentro de lo que es el proyecto educativo po, nosotros lo vamos cambiando” (H1, p. 24).

“nosotros creemos de que si esto ha ido dando frutos, tenemos que cuidarlo, por lo tanto todas las personas que se vayan integrando, se tiene que ¿cierto? imbuir en este proyecto y... y tratar de darle las condiciones para que se incorpore positivamente al proyecto, porque el proyecto no va a cambiar ¿ya?”.

4. Composición Social

Habla de un tipo de alumnado muy disciplinado y comprometido con el proyecto educativo del colegio.

“tenemos una muy buena disciplina, tenemos una... un alto grado de... de pertenencia con respecto al proyecto educativo de las alumnas que tienen acá, por lo tanto son alumnas comprometidas con el proyecto educativo”.

5. Vocación pública

Otro tema relevante es que según el inspector el colegio es bastante consciente de que pertenecen a la educación pública y que por lo mismo, deben ser cuidadosos con no discriminar ni condicionar a nadie. Lo cual parece contradictorio con el tema anterior, ya

que pareciera ser que no es un colegio en el que puede aguantar cualquiera, y considerando que previo al SAE había fuertes mecanismos de ingreso como entrevista, certificado de notas y firma de carta de compromiso. Por ejemplo mencionan:

“Bueno, generalmente sí... pero nunca... nunca discriminábamos porque es colegio municipal, o sea nos podían acusar que con las notas, no. Tratábamos de...”

“nosotros siempre vamos a abordar... eh, vamos a guardar la... poner la just... el justo peso (claro) a la problemática, no... no puede pasar a ser un tema (claro), no puede ser un tema de que la vulnerabilidad, no puede ser un tema del tipo de los apoderados, no puede ser tema eso, nosotros estamos conscientes de que somos un colegio público, que estamos abiertos, y que eso ya... nosotros lo entendemos”

6. Consecuencias SAE

Otro tema relevante para el inspector son los cambios que ha generado el nuevo sistema en el tipo de familias y alumnos que llegan al establecimiento. Si bien comenta que sus zonas de procedencia no han variado, sí afirma tajantemente que el tipo de estudiante y familia es otro. Lo cual puede observarse en el desempeño, el compromiso y la participación de los mismos. El inspector comenta:

“ha ido cambiando el apoderado, a partir del año pasado, y este año posiblemente va a ser mucho más, em... donde hoy día la matrícula se hace a ciegas, y evidentemente que va a tener un impacto eso, porque no hay una entrevista, no hay eh...”

“En los rendimientos. En los rendimientos, en el compromiso de los apoderados, en la participación de los apoderados, de las alumnas. Ha habido un impacto, por lo que los profesores han dado a conocer. Y hoy día, en los cursos que se postularon con SEP, la tasa de repitencia es altísima”

“Porque el tipo de alumna es distinto oye <0:32:14>. Aquí ya es... el juego estadístico aleatorio de selección no más po. Y eso ha sido un mayor desgaste pa los profesores, porque aquí se venía trabajando en función de una dinámica po, que es bastante exigente, y hoy día se ha tenido que bajar, en cierto grado...”

“No, es la misma... las mismos sectores, pero apoderados que a lo mejor antiguamente hubiese sido difícil que hubiesen ingresado, ingresaron”

7. Valoración LIE/SAE

Por último, el inspector realizó una evaluación general de la ley de inclusión, dando su opinión respecto a la situación de la política educacional en Chile. Para él, la ley de inclusión es una buena iniciativa, que se ve debilitada por la estructura general de la política educacional chilena, que no permite que las condiciones de competencia entre los colegios sean justas. Menciona, por ejemplo:

“el sistema SAE viene un poquito a democratizar un poquito el proceso, darle oportunidad a todas/ y a todos para poder continuar los colegios que se quiere, pero eso debería ser el 100% de los establecimientos educacionales y no empezar a generar odiosidad entre los colegios de que “tú puedes seleccionar, tú no puedes seleccionar””.

“en educación nosotros tenemos esa grande limitante, mientras no cambie eso, vamos a seguir... (el trabajo...), vamos a seguir... No tirando las azules pero <0:59:48>, vamos a seguir agotando todos los esfuerzos ¿para qué? pa responder a un SIMCE y a la PSU. Si ese es el norte (<0:59:57>) de la educación chilena, el resto son formas que van cambiando no más”.*

“si no sacamos nada con hacer una revolución en una parte del sistema po, la revolución tiene que ser total”.

Indicadores sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 3,39 en 2018 y 2,64 en 2019 lo que muestra una media-alta y constante sobredemanda (107 y 92 postulaciones en las tres primeras preferencias para 23 y 25 cupos, respectivamente).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2018	19	59	29	107
2019	19	47	26	92

Análisis General

La entrevista es muy interesante porque permite develar algunos de los temas que parecen ser los más controversiales en cuanto a la implementación de la ley de inclusión y que tienen

que ver principalmente con las posibilidades que tienen los colegios de mantener cierta continuidad en su proyecto educativo, en el contexto de un nuevo sistema de admisión. Se observa que para el colegio CA8 ha sido “una tarea difícil” manejar los efectos que ha tenido el nuevo sistema de admisión en su establecimiento, y que mantener la continuidad de su proyecto a futuro significará también un arduo esfuerzo.

Es curioso que el inspector menciona tajantemente que la composición de sus familias y alumnas ha cambiado y que es algo que se notó inmediatamente, sin embargo, también menciona que las zonas de procedencia de las mismas no ha variado. Esto lleva a preguntarse si este cambio efectivamente ha sido así, o bien se reduce a la percepción del inspector y de los profesores del establecimiento.

Además, genera una contradicción importante, ya que, al tiempo que el inspector habla sobre “lo difícil que ha sido” y los “enormes esfuerzos” que han tenido que hacer para manejar este cambio, comenta que “no ha sido un tema” para el colegio, lo cual es curioso, porque a lo largo de toda la entrevista se puede interpretar que tanto para el inspector como para el colegio la llegada del SAE y el cambio del alumnado sí ha sido un tema que para ellos ha sido difícil y que lógicamente han tenido que trabajar. Esto puede observarse por ejemplo en la creación de un curso exclusivo para estudiantes SAE, y los posteriores reforzamientos del mismo, lo cual deja en evidencia que sí han tenido que tomar decisiones relevantes en cuanto al funcionamiento del colegio, y que no ha sido tan simple como aceptar a todo el que llega y continuar normalmente.

Asimismo, puede interpretarse que los comentarios del inspector sobre su preocupación por la educación pública y la no discriminación del alumnado, no corresponden con su disposición general frente al SAE y las nuevas alumnas. Esto puede verse en las contradicciones ya mencionadas anteriormente, pero también en su notoria preocupación por la abierta posibilidad de que otros colegios puedan seleccionar y ellos no, lo cual le parece injusto. Misma situación con sus declaraciones sobre la imposibilidad de realizar entrevistas como parte de las causas de que hayan cambiado las alumnas y las familias, haciendo que llegue cualquier persona, o como dice él, dejando todo en manos de: “el juego estadístico aleatorio de selección”.

Finalmente, la entrevista permite delinear la presencia de un perfil bastante claro dentro de las posibles posturas que pueden tomar los colegios frente a la LIE. Vale decir, un establecimiento con cierto prestigio, bien posicionado en el mercado, histórico del centro de la ciudad, con altos niveles de demanda, proyecto educativo fuerte, y buen rendimiento académico, que ve amenazada la continuidad de su proyecto debido al ingreso de nuevas estudiantes y familias a su comunidad escolar. Igualmente, se puede interpretar que los niveles de amenaza que percibe el establecimiento quizás no son tan radicales como podrían ser los de un colegio emblemático de la zona, o bien, la de un colegio particular subvencionado que estén comenzando a incorporar el nuevo sistema de admisión, pero sí es probable que sean bastante más altos que los que tenga un colegio público precarizado que lucha por mantener su estabilidad.

En síntesis, el análisis de esta entrevista permitió identificar los temas que podrían ser delicados (o no) para el resto de los colegios en cuanto a su percepción inicial del SAE, vale decir: prestigio, proyecto educativo, demanda, selección, composición, posición en el mercado, competencia, recursos, políticas educacionales, entre otros, y dio un punto de partida más o menos intermedio para comenzar a explorar los otros establecimientos con una base un poco más informada sobre cuáles podrían ser las tipologías o perfiles de disposiciones que aparezcan en los análisis siguientes. En esta línea, algunas de las preguntas que motiva son: ¿será que los establecimientos con mejor posición en el mercado tienen percepciones mucho más radicales que el CA8 sobre los posibles efectos de la LIE en su establecimiento? ¿Será que los colegios con peor posición que el CA8 en el mercado ven mucho menos problemática la implementación del SAE?

10.4.13. CA3 de Concepción

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual

Año Entrevista	2019
Informantes	Inspectora general
**Citas	Word

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Bajo
Dependencia	Municipal DAEM
Nivel de Enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica
Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Laica
Matrícula 2018	465
Matrícula 2019	444
Copago 2018	NO
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	Gratuito

Información LIE/SAE

Año ingreso SAE	2018
Perfil Disposición LIE/SAE	Baja

Temas centrales:

1. Prestigio

Se observa como un colegio sin mucho prestigio dentro del mercado, principalmente porque se encuentra rodeado de poblaciones y de otros colegios que “les ganan” la matrícula por ser particulares subvencionados, dejándolos a ellos como segunda opción. La inspectora atribuye esto a un fenómeno mayor de desprestigio general de la educación municipal del cuál su escuela sería parte. Pero también habla de una estigmatización local

que se ha construido en torno a la escuela por problemas disciplinarios y de mal comportamiento, vinculados además a los niveles de delincuencia e inseguridad asociados a las poblaciones aledañas. No obstante, la estigmatización del colegio y el sector, según menciona la inspectora, ha ido desapareciendo con la llegada del nuevo director, el cual ha sabido manejar la situación vía “tolerancia cero”, modificando así la mirada y visión del colegio. Por último, se observa también que el colegio ha sido afectado por su cercanía con industrias de distinto tipo, las cuales producen una contaminación ambiental importante y compran terrenos a las familias, “alejándole” matrícula a la escuela.

“se fue dando en los colegios particulares subvencionados tanto en los particulares, fueron ganándonos, de alguna manera, o pocas estrategias que teníamos, y los niños se comenzaron a salir para esos colegios”.

“nosotros tenemos acá en la comuna alrededor de seis colegios particulares subvencionados, y la misma gente ha hecho el desprestigio de los colegios municipales, porque vieron en la televisión tal cosa y ya estigmatizan a los colegios, este colegio está... estaba muy estigmatizado [...] En disciplina”.

“y además por el sector. Porque como delante de nosotros tenemos la población Emergencia ¿ya? esa población al final, que es la 18 de septiembre, bueno de ahí mucha delincuencia, drogadicción, tenemos también una familia gigantesca ahí que apareció por mucho tiempo en las noticias, entonces eso, bueno, no viene al cabo nombrar el apellido pero ha... ha creado un prestigio del sector (mm), que no es muy seguro”.

“Ha afectado a la escuela. Ahora sí, con el nuevo director que ya este es el segundo período, que lo termina ahora el 31 de julio, con el nuevo director cambió el perfil inmediatamente, al primer año o sea... ya venimos nueve, diez años donde nuestro colegio cambió completamente la mirada y la visión”

“La cambió porque cuando él apareció acá en el colegio, utilizó una palabra que en este tiempo sería mal vista, pero nos dio resultados y fue innecesaria usarla, pero él la nombró “tolerancia cero”, por lo tanto tuvimos que solamente remover a un solo niño”.

1.1.Ubicación

“nos influye mucho la emanación del gas, ENAP, que estamos... está a 200 metros de nuestro establecimiento”.

“Están erradicando a la población de al lado, por lo tanto se nos están yendo nuestros alumnos”

1.2. Rendimiento:

Es un colegio con bastante claridad sobre sus bajos rendimientos académicos, y la inspectora es honesta respecto a este tema. Asimismo, no parece ser un tema demasiado crítico para ella y no demuestra demasiada preocupación por estar posicionados bajo en las escalas de medición estandarizadas. Siguiendo la misma línea, la inspectora muestra tranquilidad al mencionar que el colegio está a la par con otros del mismo nivel económico.

“Nosotros subimos el año pasado de insuficie... de medio bajo a medio. Estamos categorizados ahí (ya) ¿ya? por el SIMCE. Este año, tenemos que reconocerlo y no podemos taparnos los ojos con una venda, en matemática, horrible (ya), nos fue muy mal”.

“hemos sido fluctuantes (ya), como lo di... estoy utilizando el mismo término que utiliza SIMCE ([risas] ya), fluctuante”.

“subimos, bajamos, subimos, bajamos (ya), en la bajada no ha sido tanto pero estamos bordeando 250, 260 (claro), que 250 es el mínimo”.

“Ahora, si nos comparan con el sistema de (ajá), con todos los colegios del mismo sistema económico, situación económica, estamos parejos”.

2. Proyecto educativo

No es mencionado explícitamente como tal, pero es importante, no tanto por su presencia sino justamente por su ausencia o escasez. Se infiere que tienen un proyecto basado principalmente en temas disciplinarios y pedagógicos.

“Nosotros pensamos de que si nosotros, si no alcanzamos la matrícula y si nosotros podemos personalizar aún más la enseñanza, el... el niño podemos... y trabajar más interactivamente con el niño y más personalizado (claro), vamos a tener un mejor”.

“Nosotros estamos enfocados en lo pedagógico, y si... no, eso ha funcionado, porque los chicos... tenemos un combinado con diez niños”.

2.1. Convivencia y Disciplina

Un tema muy relevante para el colegio según lo observado en la entrevista es la convivencia y la disciplina de sus estudiantes. Es una escuela históricamente conocida por recibir estudiantes con un perfil “problemático”, fama que ha podido revertirse

paulatinamente luego de la llegada del nuevo director. En los últimos años los problemas de disciplina parecen haber disminuido mucho debido a las medidas aplicadas por él y gracias también a las políticas de convivencia aplicadas en el último tiempo que potenciaron la formación de equipos especializados en el área. Esto corresponde también con el positivo aumento que ha tenido el colegio en los indicadores sociales, cosa que para la inspectora es debido reconocer, y que se expresa en una mejor convivencia y mayor autoestima de los alumnos.

“teníamos que aceptar y lo seguimos haciendo, niños agresivos, pero en ese tiempo él [el nuevo director] hizo ese intercambio y como que la comunidad escolar, la población escolar hizo un clic mágico (ya), y de ahí nuestra disciplina cambió”.

Pregunta sobre problemas de disciplina en los últimos años: “Disciplina, muy poco. Aparte que la... como están los equipos de convivencia (ajá), en el año 2015 ¿no cierto? vino esta ley de la convivencia escolar, y ahí ya se asumió, se contrataron duplas, la trabajadora social, la psicóloga, más la encargada de convivencia”.

“¿dónde nosotros tenemos... hemos tenido una... una subida que es importante reconocer? Por eso también subimos a medio, fueron en los eh... los otros indicadores (claro), o los indicadores sociales, que se llaman ahora”.

“una mejor convivencia (...mejor trabajo), una mejor autoestima a nuestros niños (sí), hemos trabajado mucho con las psicólogas que tenemos, dos. La autoestima con los niños”.

3. Matrícula

La matrícula es quizás el tema más importante en la entrevista. La inspectora cuenta que esta ha ido disminuyendo constantemente, teniendo un repunte en los últimos cuatro años. Aun así, el colegio tiene una baja demanda en relación a los cupos que abren y nunca ha logrado llenar sus vacantes. Según dice la inspectora, la escuela tiene cero por ciento de deserción, pero una buena cantidad de traslados cada año. Debido a lo anterior, son un colegio que ha tenido históricamente que hacer campañas de difusión durante el año para darse a conocer y no disminuir demasiado sus niveles de matrícula, motivo por el cual decidieron ser centro de postulación para el SAE, aunque sin mucho éxito.

*“Cada año se fue bajando excepto el... tenemos un solo curso, un por nivel, el octavo. Ese tiene una * <0:03:16>, este año séptimo y octavo, los dos están arriba de 35 niños”.*

“en los otros cursos hay un curso con 31, los demás todos bajo 30”.

“Nosotros tenemos 0% de deserción”.

“tenemos un [clics] 27 niños que se han cambiado de colegio”.

“este año ha sido mucho más alto [los traslados] por el... están comprando casas, como ENAP, junto con el subsidio, eh... aunaron y les dieron cierta cantidad de dinero para poder abandonar ahí”.

“hace como unos cuatro o cinco años que estamos... tuvimos ascendiendo”

*“E: O sea tenían casi cien cupos (claro) en total y recibieron 40 postulaciones
MI: 40 postulaciones”.*

“mis perspectivas son que ojalá subiéramos po, en pre kínder tengo vacantes 27, pre kínder, y están pasando a kínder 20 niños, entonces mis expectativas son llenar los”.

3.1. Campaña:

“hicimos puerta a puerta, entregamos dípticos, nos organizamos como con los profesores”.

“E: ¿Desde cuándo hacen eso?”

MI: Nosotros... yo llevo aquí 17 años y... desde el 2002 que estoy acá”

“teníamos difusión. Car... hacíamos un carnaval, salíamos a las poblaciones, íbamos a... con el conjunto folclórico, tenemos un conjunto folclo... de niños, eh... tenemos el paso a pasito, que son jardines infantiles, tres cuatro jardines que están acá en las otras poblaciones, visitábamos a todos los jardines infantiles (ya), les llevábamos díptico y llevaba al conjunto, hacíamos bailar a los chiquititos, iba el director o iba, en este caso yo era la que tocaba guitarra en ese tiempo y hacíamos la difusión e invitábamos a nuestro colegio (ya), no, entretenido”.

“tengo que decirlo con mucha pena, que fuimos sede de postulación y vinieron dos personas a postular”.

4. Composición social

4.1. Tipo de familias

Es un colegio fundamentalmente barrial, vinculado fuertemente a las poblaciones cercanas. Casi no tienen personas de fuera del sector lo cuál les da cierta identidad. Asimismo, se identifican fuertemente con la comuna, e intentan que sus estudiantes se mantengan en ella al egresar de octavo.

“Del sector. Tenemos alrededor de... son como 360 familias. Si uno saca la cuenta 441, hay... tenemos familias que tienen cinco niños y los cinco están en el colegio (ya), tres familias, y tenemos un promedio bajísimo de gente que viene de afuera”.

“tengo dos niños que vienen de Chiguayante, se cambiaron, los hicieron cambiar de colegio. Tengo dos niños que vienen del cerro Zaror, Centinela por allá, y bueno, la particularidad que tiene nuestro colegio también es que tenemos alrededor de diez, doce niños que es del... de acá de Chome, de arriba, de la desembocadura, el Santa Eloísa también, rural”.

4.2.Comunidad

“Sobre los egresados de octavo: “nosotros como colegio tenemos esa política de cautivar a nuestros niños que se queden en la comuna ¿ya? porque así crece la comuna también”.

*“nosotros invitamos en agosto, más o menos, invitamos que venga el liceo * <0:11:14> del Río, el Lucila Godoy y el liceo Simón Bolívar a exponer a los niños o que ellos también hacen casas abiertas y van los niños allá (ajá), entonces hay un porcentaje, yo calculo, de un 60, 70% que los niños se quedan acá, 60%”.*

5. Valoración LIE/SAE

Es un tema muy relevante en la entrevista. La inspectora muestra disgusto frente a la LIE por razones bastante específicas. Primero, no le parece que el sistema de la opción de no matricularse en una escuela que puso de primera opción, cosa que para ella carece de lógica e hizo que el colegio perdiera bastantes alumnos. Segundo, la ley no trata el tema de las desigualdades de calidad entre la educación privada y pública. Ella está convencida de que la educación municipal es de mala calidad, además de que ha sido estigmatizada por la sociedad como tal. Finalmente, la inspectora muestra una contradicción importante, dice que el sistema está muy bien hecho, pero al mismo tiempo reclama injusto que no se respete la primera preferencia.

“nosotros nos adecuamos a este, al proyecto en sí, o sea en este caso al sistema de admisión escolar, yo siento que... y se los dije, por eso lo estoy diciendo acá, sentí que nos vimos muy desfavorecidos porque siento que ellos no nos respetaron el... el primer cupo”.

“Porque de esos niños que no nos quedaron, que nos quedaron aquí en el primer cupo ¿por qué le abrieron en otro colegio si tenía la segundo cupo o la segunda oportunidad, o la tercera postulación?”.

“ahí es donde yo discuto, discuto (claro) y tengo mi punto de vista, porque si yo estoy postulando y mi primera prioridad es el CA3, independiente de la segunda y la tercera, y yo quedé en mi primera prioridad, voy a matricularme a ese colegio y se me cierran los cupos para los otros lados porque la... como yo tenía la primera prioridad, yo quería quedar en ese colegio y quedé ¿por qué voy a salir a buscar matrícula en otro lado?”.

“Pero yo siento, y esto como aprensiva en ese aspecto, que el sistema de admisión, en ese aspecto [...] No respetó los cupos, no respetó eso”.

“vuelvo a repetir, este sistema está... está muy bien hecho (mm), yo siento que está bien hecho, pero cuando tenemos que tomar las medidas, no se toman las medidas”.

“antiguamente no teníamos los recursos, no teníamos esta ley de la inclusión, y seguimos con el mismo discurso, que la educación municipal es mala. Nosotros, no... nosotros como sociedad nos hemos (claro, claro), hemos... nos hemos estigmatizado”.

6. Consecuencias SAE

Es también uno de los temas importantes. La inspectora asegura que la LIE y sus impedimentos para que los colegios siguieran seleccionando, provocó una pérdida importante de estudiantes para su colegio, que optaron por postular a establecimientos a los cuales antes no podían entrar por los procesos de selección previa.

“aquí hay un colegio particular subvencionado que ellos, para entrar con pruebas, con una serie de cosas, de requisitos, y muchos de acá querían ese colegio porque es un buen colegio, ideal, todo como se pretende, entonces ellos postularon en segunda opción y primera opción acá en este colegio porque viven cerca (claro), porque estudió la mamá, estudió el papá, pero como ellos se vieron con la oportunidad que quedó en los dos lados”.

“E: Entonces tú crees que hay alumnos que se están yendo a ese tipo... a ese tipo ¿por... qué colegio es el que me estás mencionando?”

M1: Montaner

E: Montaner, que antes era más (sí) selectivo y que ahora no lo es

M1: Claro, entonces ya no permiten que se haga”.

“No seleccionan ahora po (claro), ellos tienen que estar con la ley de la inclusión”.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 0,73 en 2018 y 0,85 en 2019 lo que muestra una baja y constante subdemanda (27 y 31 postulaciones en las tres primeras preferencias para 30 y 27 cupos, respectivamente).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2018	14	8	5	27
2019	11	12	8	31

Análisis General

Algo que diferencia a este colegio de los otros que han sido analizados hasta este momento (CA8 de Concepción y CA10 de Punta Arenas) es que hay una preocupación evidente por los otros colegios del sector como competidores de matrícula, cosa que prácticamente no aparece en los establecimientos mejor posicionados. Se interpreta de esto que el CA3 ocupa una posición baja en el mercado educacional local y que esto lo lleva a preocuparse mucho más por intentar captar matrícula.

Es interesante que, a pesar de que la inspectora no enfatiza mucho en su proyecto educativo, de hecho no lo menciona explícitamente, deja ver en su discurso que ellos están enfocados principalmente en ayudar a sus alumnos en lo disciplinario y en lo que ella llama “lo pedagógico”, refiriéndose al ámbito académico y de enseñanza. Puede interpretarse entonces que estos son objetivos que la escuela se propone, debido a que son los que su contexto educacional le permite. Es decir, en primer lugar, el hecho de que enfatizan en la convivencia y disciplina de los estudiantes tiene que ver con que se encuentran rodeados de poblaciones “problemáticas”, que son las que los dotan de matrícula. Y, en segundo lugar, su enfoque en lo pedagógico y los beneficios que a ello trae tener pocos estudiantes, parece ser tan solo una razón para justificar de alguna manera sus bajos niveles de matrícula.

En la misma línea, es interesante notar que la ausencia de un proyecto educativo claramente definido en este colegio refuerza las diferencias que pueden existir entre los posibles perfiles que se han ido conformando a lo largo del análisis. Es decir, brinda apoyo a la idea de que los colegios de un perfil más empobrecido y vulnerable tienen intereses muy distintos a los de un perfil prestigioso y sobredemandado. Mientras que para estos últimos el proyecto educativo está claramente definido y parece ser la parte central de todo su desarrollo, en los primeros este parece no ser tan importante.

En base a esto, podría interpretarse además que para el primer perfil (bajo) el proyecto educativo no es tan importante porque tienen preocupaciones mucho más inmediatas de las cuales hacerse cargo, vale decir: la disciplina, la convivencia y la seguridad, mismas que dificultan los intentos de avanzar en un proyecto bien definido como el de los colegios de mayor prestigio, que en general tienen que ver con la conformación de comunidad, el buen comportamiento, el compromiso y los buenos resultados. De la misma forma, puede decirse que los colegios de un perfil más prestigioso dan tanta importancia a su proyecto porque de algún modo ya tienen todas esas preocupaciones de “primer orden” resueltas de antemano, ya sea por su historia de selectividad, prácticas de autoselección, o por socialización interna. Cosa que les permite continuar con otro tipo de objetivos, que serán finalmente los que los distinguen realmente del resto y les entregan su prestigio, por sobre cualquier otra distinción de rendimiento o calidad, por ejemplo.

Lo dicho motiva a una pregunta importante: ¿Permite realmente el SAE generar mayor igualdad en el tipo de estudiantes que llegan a uno u otro colegio? Porque, parece ser que la historia de prestigio y selectividad de ciertos colegios que se encuentran en la cumbre del mercado, generan presiones importantes en las familias a la hora de postular, provocando que muchas de ellas no acepten las nuevas oportunidades que el nuevo sistema les está entregando por miedo a no “encajar” en un tipo determinado de comunidad.

Ahora bien, también puede hacerse una pregunta exploratoria complementaria: ¿A quién está beneficiando el SAE y a quién está perjudicando? Porque hasta ahora los tres colegios analizados (CA8, CA10, CA3) se han visto perjudicados en algún nivel por el SAE, y pocos de ellos han manifestado algún beneficio. De lo que sí se tiene claridad sobre esto, es que, aun cuando el hecho de verse perjudicados por la LIE es algo común prácticamente a todos

los colegios analizados, la naturaleza o el tipo de motivos por los cuales ellos se sienten perjudicados son distintos, y guardan una fuerte relación con la posición que ocupa cada uno en el mercado educacional.

Esto queda claramente expuesto si se compara el análisis del CA3 con el del CA10. Mientras el primero se siente perjudicado por una cuestión de forma y funcionamiento del proceso mismo de inscripción del SAE, vale decir: que no tienen certeza de cuantos estudiantes van a entrar efectivamente al establecimiento porque el proceso permite a las familias elegir en qué colegio matricularse aun cuando esta quedó en su primera preferencia. Para el segundo, el problema está en que el SAE amenaza la estabilidad de una comunidad que se basa exclusivamente en el tipo de estudiante que ingresa al establecimiento. En síntesis, mientras para el más vulnerable, debido a su escasez de matrícula, el problema está principalmente en la cantidad de estudiantes que llegan a su escuela, para el prestigioso el tema central es la “calidad” de los alumnos que ingresan, lo cual se vuelve lógico al entender que debido a su gran sobredemanda no tienen por qué preocuparse de “cuantos” entran o no, sino más bien, de “quienes” son los que lo hacen.

10.4.14. CA4 de Osorno

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2018
Informantes	Director
**Citas	Word

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Medio-Bajo
Dependencia	Municipal DAEM
Nivel de Enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica
Género alumnos	Mixto

Orientación Religiosa	Laica
Matrícula Total 2017	459
Matrícula Total 2018	442
Matrícula Total 2019	390
Copago 2018	NO
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	Gratuito

Información LIE/SAE

Año ingreso SAE	2017
Perfil Disposición LIE/SAE	Bajo

Temas:

1. Prestigio:

El prestigio de la escuela está dado más bien por su ubicación. Están instalados en un sector complejo de Osorno, en donde la gente misma del sector asiste a la escuela. Se presenta por el inspector como una escuela estigmatizada por los problemas de seguridad que han tenido históricamente.

“Yo creo que la gente confía en la escuela, confía en la escuela”.

“Es una escuela ubicada en un sector bastante complejo de la ciudad de Osorno, con un índice de vulnerabilidad del 97% ¿cierto? con familias trabajadoras”.

“Se ha producido un asunto de esa estigmatización también del... de la escuela, o sea <0:14:39> cuando, incluso cuando yo me vine, a mí casi como que me decían que yo iba... iba a tener que andar como, como armado, digamos, adentro porque...”.

“el estigma del consumo adentro, el estigma de que poco menos que andaban todos aquí con... con cuchillos y que andaban con pistolas y que los chicos venían armados históricamente, todo”

“Otra característica importante es que la mayoría de las familias son del sector” .

2. Matrícula:

Son un colegio con una baja y fluctuante matrícula que nunca ha llenado completamente sus cupos.

2.1. Tipo de familias:

Tienen familias principalmente de clase baja, con muchos padres analfabetos. Tienen un índice de vulnerabilidad muy elevado. Los apoderados son muy poco comprometidos e interesados con el colegio y se muestran negativos para colaborar.

Sobre si ha llenado alguna vez la capacidad total de la matrícula: “No, no... nunca se... nunca se completó”.

“550, fue como... como lo, así el peak en un tiempo y después ya empezó a mermar la... (ya, ya, ya), la matrícula”.

“el hecho de, por ejemplo, tener el eh... tener los campamentos hace que siempre, que todos los años vaya fluctuando la matrícula”.

“yo creo que la matrícula, como te digo (¿pero venía bajando de antes?), ha sido fluctuante (ah ya), ha bajado... pero por ejemplo en relación a este año, nosotros nos pegamos una baja importante, o sea de 450...”.

- *Sobre la perdida de estudiantes: “Se han ido a otros establecimientos, se han ido (¿pero tienes...?) a otros sectores...”.*

“la mayoría nuestro... de nuestros, de nuestros alumnos que se han ido es por cambio de domicilio”.

“nosotros tenemos una... una alta tasa de apoderados analfabetos”.

“de repente uno cuand... el, el, entre comillas se da el lujo de... no se limpiar, pero sí de decir chuta, hay alumnos que no son tan buenos ¿cierto? que no tienen buena conducta, entonces pucha, no... no quiero decir que se les pida que se vaya, pero prefiero que se queden los mejores po, y en el contexto de la apertura, no siempre llegan los mejores, llegan... llegan alumnos que tienen bajas notas, alumnos que tienen bajo con... niveles de conducta, entonces otros que están con problemas judiciales, entonces hay que”.

“ejemplo en los octavos, se les entrega la información, se les entrega el documento “señora...” , se les entrega la comunicación “señora, en tales y tales días, en tales y tales horarios, venga, nosotros le vamos a hacer el proceso –No, es que yo no tengo... no tengo correo –Pero venga a la escuela para que se le ayude a hacer el proceso – No, es que tengo que trabajar, es que eh... que la guagua, que el este, que el esto otro”.

–Señora, se va a quedar sin matrícula en el otro colegio, su hijo no va a poder seguir estudiando...”, al último rato”.

“por más que le metamos por todos lados la información a la gente, la gente siempre deja pa última hora, por lo tanto el sistema sea el súper híper buen sistema o el súper híper mal sistema, la gente también tiene un dejo de... de un poco de despreocupación ¿ya? y eso hace que las escuelas tengamos, sobre todo las municipales, tengamos que hacer una campaña fuerte de captación anticipada, digamos ¿ya?”.

2.2.Campaña:

Presentan fuertes campañas de captación de matrícula, como: actividades “en terreno”, puerta a puerta, entrega de implementos escolares, y ser centro de postulación. No obstante no son campañas demasiado exitosas.

“Una campaña fuerte que vamos a hacer a la antigua, digamos. Vamos a hacer la... el puerta a puerta, vamos a darnos a conocer de nuevo, vamos a ir a meternos a la feria ¿cierto? hacer acciones concretas con la comunidad”.

“nosotros entregábamos <0:13:39>, aparte del programa de alimentación y todo, se le entrega el uniforme, se les entregan los útiles, entonces igual hay campañas fuertes de atracción de matrículas, pero... no siempre deja, dejas contentos a los...”.

“fuimos punto de postulación [...] Los dos años, sí”.

“nosotros consideramos que era bueno porque también, sin que uno le diga “oiga, véngase a la escuela”, por lo menos les damos el espacio de que conozca la escuela”.

3. Matrícula fuera de proceso:

Un tema importante fue la cantidad de peticiones de matrículas que tienen fuera de proceso regular. El director habla de que la mitad de la gente llega después de terminado el proceso. Esto principalmente por una despreocupación de las familias y seguridad de que quedarán igual en el colegio.

“Yo diría que el 50% llega después del sistema”.

“De desinformación, de no preocuparse, de tener asegurado, digamos... es casi como que “ah, no importa, si total igual tengo matrícula (cosa que es verdad...), y si no voy aquí, voy allá, me pescan allá”.

“ha sido... ha sido... este año, este año sobremanera todavía estamos haciendo movimientos de matrículas”.

“nos llamó la atención que hace una o dos semanas tuvimos un movimiento brusco así (claro), se nos fueron tres alumnos, pero matriculamos cinco (claro, claro), y por traslados, traslado de Santiago (traslados de domicilio), de esto, de esto otro...”.

4. Valoración SAE:

Parece ser que el SAE no ha sido un tema demasiado relevante para ellos. Si bien el director, basado en la experiencia de algunos conocidos, menciona que hubo cierta preocupación respecto a la implementación de la ley, lo cual llevó al colegio a definir algunos lineamientos, la disposición general fue principalmente “cruzar los dedos” para que no les afecte tanto, y al parecer no lo hizo. Además, comenta que la relación expectativa-realidad fue bastante positiva en el proceso, obteniendo mayores postulantes de los que habían calculado.

“la verdad es que la experiencia de allá no fue buena, entonces cuando llegó el sistema a la región y cuando nos tocó definir ¿cierto? algunos lineamientos, más que nada cruzamos los dedos para que obviamente no nos afecte tanto”.

“ahí tú escuchas lo bueno, escuchas lo malo, entonces nosotros, como digo, en esa instancia, lo primero que hicimos fue tratar de captar, principalmente, a los jardines, y nos fuimos de lleno a los jardines a asegurarnos esa matrícula inicial”.

5. Consecuencias SAE:

Quizás la mayor preocupación que presenta sobre el SAE es que les genera incertidumbre respecto a la cantidad de matriculados que efectivamente tendrán una vez finalizado el proceso.

“la relación expectativa con realidad fue bastante positiva, porque... porque cuando llegaron las primeras, entre comillas prematrículas ¿cierto? o las listas en donde... nosotros calculábamos 60 alumnos de octavo básico, eh... y teníamos 67 pre matriculados o que habían elegido la escuela”.

“creo que el sistema puede mejorarse más que nada en el sentido de que nos asegure, directamente, de que la gente que se inscribe en el establecimiento, o que la lista inicial ¿cierto?”.

6. Percepción sobre padres:

Es un tema bastante relevante en la entrevista. El director parece tener bastante claridad sobre las dificultades, problemas y gustos de los padres. Así menciona que hay rasgos de los colegios que son más relevantes para ellos que simplemente el rendimiento, como la movilización, la convivencia o la seguridad, por ejemplo.

“Yo creo... yo creo que la movilización es un tema, y de verdad que para la gente no es un tema menor”.

“yo no... no siento que el tener un buen... que nos saquemos puros sietes o nos saquemos puros unos tenga... tenga relación con que la gente se quede en la escuela, que hay cosas que son más (claro)... más alternativas”.

“seguramente si tenemos 500 puntos en el SIMCE, lo más probable es que no haya necesidad de hacer ningún tipo de campaña, por ejemplo, pero... pero cuando uno se preocupa de otras cosas que son también tan, tan buenas como los indicadores de calidad, la gente también lo reconoce po”.

“E: Como los temas de convivencia, (como el sistema de convivencia <0:26:29>), de seguridad que me hablaba antes

H1: Exactamente po, un tema de alimentación, con un tema de... o sea, el... el otro día estábamos viendo, si tú pasas a todas las salas, está calentito po (mm), por ejemplo”.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 0,48 en 2017, 1,13 en 2018 y 0,56 en 2019 lo que muestra una baja y descendente sobredemanda (28, 38 y 18 postulaciones en las tres primeras preferencias para 35, 30 y 30 vacantes, respectivamente).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2017	10	7	11	28
2018	19	15	4	38
2019	11	6	1	18

Análisis General

Se observa que es un colegio de mucha vulnerabilidad, lo cual lo hace ocupar una posición baja en el mercado educacional. No obstante, llama la atención que el colegio si tiene cierto “prestigio”, o más bien, reconocimiento dentro de la zona, que tiene que ver con que representa un espacio de confianza para las personas del sector. Tal como dice el director, la gente confía en el colegio, porque es un lugar seguro donde los niños pueden ir, y un espacio donde siempre tendrán matrícula.

Esto es interesante porque denota que pueden existir quizás distintos tipos de prestigio. O mejor dicho, devela que hay colegios que generan cierto tipo de comunidad que les asegura un nivel de matrícula relativamente estable. Por un lado, el “prestigio” entendido como una buena posición dentro del mercado educacional en general, construido a partir de buenos resultados académicos, buena infraestructura o también una “buena” composición sociocultural, lo cual hace que sea una escuela reconocida a la cual mucha gente quiere ir. Pero por otro lado, también existe el “prestigio” que te entrega el hecho de pertenecer a un sector en el que la gente te reconoce como un lugar de confianza al cual siempre podrán ingresar.

Otro punto interesante de esta entrevista tiene que ver con las grandes similitudes que pueden encontrarse con la del CA3. En ambas la LIE no ha tenido mayores repercusiones en su funcionamiento, y los temores que tuvieron no fueron más que por rumores o prejuicios anticipados. Ambos son colegios de escasa matrícula, que nunca han llenado sus vacantes y que han tenido que tomar distintas medidas y generar variadas campañas para poder captar a las familias, entre ellas, ser punto de postulación y entregar folletos con información, por ejemplo. Quizás el parecido más interesante es que los dos colegios critican al SAE por el mismo problema, este es, que no les indica con certeza el número de estudiantes que tendrán efectivamente matriculados una vez terminado el proceso, lo cuál les genera incertidumbre y en ocasiones decepciones (desajuste de expectativas).

Lo importante de hacer el contraste entre dos colegios de un perfil bajo (CA3 y CA4) y dos colegios de un perfil alto (CA8 y CA10), es que muestra que las preocupaciones de cada uno cambian enormemente según cada realidad. Mientras que para los más vulnerables los problemas tienen que ver con cómo obtener una mayor cantidad de matrícula, la cual puede

ser constantemente “arrebataada” por otros colegios, generalmente particulares subvencionados, y de qué manera el SAE les dificulta esa tarea en una cuestión de proceso. Para los colegios más prestigiosos el tema relevante sobre el SAE tiene que ver con cuestiones más de fondo que de forma, es decir, con cómo el sistema impone una lógica de funcionamiento que va en contra de sus principios fundamentales, como por ejemplo: la selectividad y conformación de un cierto tipo de comunidad. Esta es una hipótesis. Puede ser también que su crítica no tenga que ver con cuestiones valóricas o de principios, sino que con una tendencia a defender lo establecido y oponerse al cambio.

La crítica que hacen los colegios de menor nivel quizás no es capaz de llegar tan profundo porque el sistema no les significa un cambio demasiado fuerte, ya que su preocupación central -la cantidad de alumnos que les llegan- no varía demasiado, e incluso en ocasiones parecen verse beneficiados en ello. Sin embargo, para los otros dos colegios (nivel alto), el SAE implica una modificación importante de ciertos puntos que trastocan de lleno las intenciones de cada proyecto educativo, es decir, la cantidad de alumnos se mantiene, pero al mismo tiempo, cambia el tipo de estudiante que llega, lo cual es percibido como una amenaza para la mantención de aquellos elementos que, para ellos, le entregan su prestigio.

10.4.15. CA9 de Osorno

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista grupal
Año Entrevista	2018
Informantes	Directora y Encargado SAE-SIGE?
**Citas	Atlas ti

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Alto
------------------------	------

Dependencia	Municipal DAEM
Nivel de enseñanza	Básica
Género alumnos	mixto
Orientación Religiosa	Laica
Matrícula Total 2017	720
Matrícula Total 2018	722
Matrícula Total 2019	722
Copago 2018	NO
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	Gratuito
Año Ingreso SAE	2017

Información LIE/SAE

Año ingreso SAE	2017
Perfil Disposición LIE/SAE	Media

Los principales temas tratados en la entrevista fueron:

1. Lugar de procedencia de los alumnos y ubicación geográfica del colegio.

El colegio queda ubicado en el centro de Osorno, por lo que no se encuentra muy cercano a sectores habitacionales. Misma razón por la que los estudiantes provienen de diversos lugares de la ciudad, algunos bastante lejanos, pero la mayoría del sector urbano. En general, comenta la directora, asisten de todo Osorno, algo que ha sido históricamente así.

“Vienen lejos de aquí porque por aquí alrededor no hay ya niños (ya), entonces vienen de Rahue Alto, de Ovejería, de Rahue Bajo, Tranque”.

“la mayor cantidad de alumnos son de la ciudad de Osorno, pero lejanos del centro, digamos”.

2. Prestigio y posición de mercado

Es una escuela muy prestigiosa de la zona. Comentan que es la más antigua y una de las más numerosas de Osorno. Es reconocida en el sector por su tradición: las familias asisten allí por vínculos familiares, y la comunidad es muy unida. Según la directora, también tienen buenos resultados académicos y una buena convivencia. Además, la matrícula, a diferencia de las otras escuelas municipales, se ha mantenido estable y no ha disminuido.

“esta es la escuela número uno (E: Claro), la escuela más antigua de Osorno”.

“es una escuela grande que es... durante toda su historia ha mantenido una de las matrículas más altas”.

“¿y qué es lo que atrae a las familias acá? Es la tradición de la escuela”.

“además de que también ya tiene un prestigio, es una escuela que tiene buenos resultados académicos, tiene una convivencia sana, no... no es una escuela que presente mayores problemas, los tiene, pero no... no tan altos comparativamente hablando con otras escuelas”.

“No, es que repitencia es bajísimo (ya), bajísimo, bajísimo, (E: entonces...) son dos o tres al, en el año, si no me equivoco (M1: sí) creo que el año pasado repitieron tres”.

3. Matrícula

Comentan que en general siempre han tenido una matrícula de alrededor de 700 alumnos. Explican que los años en que ha la matrícula ha decaído ha sido debido a paros levantados por los profesores, pero de los cuales, a diferencia de otras escuelas pudieron recuperarse rápidamente.

En respuesta a la pregunta por posibles problemas de matrícula que hayan vivido en el pasado: “No, todo lo contrario porque es ver los registros anteriores que tenían, pero... hasta 1.000 alumnos”.

“Hubo una época en que se fue harta matrícula, me contaban, porque ese año hubo un paro muy largo de profesores y ahí hubo muchas familias que se fueron (M2: sí, el...), pero después con los años volvieron a recuperar la matrícula, yo creo, llegaron sobre los 700 nuevamente”.

“fuimos la única escuela después de ese paro que recibimos niños, que tuvimos como doce altas (M1: ya), doce altas... o sea se fueron niños, pero también...”.

3.1. Llenado de vacantes

Llenan sin problemas los cupos y casi no les quedan vacantes luego del proceso de admisión. Los cupos que se abren por cambio en séptimo se llenan por el sistema sin problemas.

“E: No tienen problemas pa rellenar los cupos de los...”

M2: No, porque ahora estamos con... estamos en séptimo estamos con 78 y la máxima es 80, la capacidad (E: Ya, ya), así que”.

3.2. Movimiento de matrícula

No tienen demasiada movilidad de estudiantes. Por lo general se retiran durante el año por cambio de ciudad o para postular a liceos en sexto (16 alumnos aprox. el año anterior), pero no por motivo de disgusto con el colegio, y los cupos que se abren se van llenando. Es más una tasa de cambio que de deserción. La tasa de repitencia, dicen, es bajísima también (tres alumnos de setecientos).

“E: Y se les van entonces alumnos de ustedes en séptimo

M1: Sí, se nos van

M2: Sí, en sexto

E: ¿Y se les van muchos? ¿Cuántos? ¿Qué propor...?

M2: A ver, el año pasado deben haberse ido 16, más o menos”.

“E: Claro, claro, pero eso es como la tasa de cambio, no es (M1: sí) mucho más que eso

Ambas: No, no”.

4. Campaña

No fueron lugar de postulación, pero recibieron gente para ser ayudada con el proceso. No hacen campaña, sólo entregan información sobre el sistema cuando es solicitada.

“No, no éramos... no, nosotros no fuimos (E: no fueron centro), no”.

5. Identidad

Los directivos no dan cuenta de tener una identidad demasiado específica. Su principal característica identitaria es ser una escuela familiar, con una fuerte comunidad de vínculos.

“las personas que vienen a matricular a sus hijos nos cuentan “mira mi... yo soy nieto de esta persona, soy sobrino de esta, mis tíos estudiaron acá, los primos”, aquí hay muchas familias (E: Claro) que se juntan en la escuela y... y esa es una tradición”.

5.1. Proyecto Educativo

No hablan explícitamente de un proyecto educativo y no comentan mucho sobre sus objetivos. Lo único que puede inferirse quizá es que su principal preocupación es académica. Hablan de trabajar bastante en la disminución de la repitencia y los profesores se preocupan por no bajar los resultados SIMCE. Comentan además tener bastante apoyo académico para sus estudiantes, con un equipo PIE bien conformado.

5.2. Composición social.

No hablan demasiado sobre las características de su comunidad. No obstante, según los directivos las familias del colegio son de un NSE medio, con un IVE de 75% y un porcentaje de alumnos SEP de 57,69.

“E: Y... y en el caso de la composición social de la escuela, me decías que ¿cuál es el nivel socioeconómico de las familias que vienen acá? ¿Es muy variado o es más de un cierto perfil?

M1: Eh...

M2: Yo creo, eh... yo creo que es medianamente igual, o sea como entre... en medio <0:22:59>, término medio”.

6. Sistema de admisión previo al SAE

Previo al SAE se miraban los informes de notas y de personalidad de los estudiantes nuevos. Comentan que, bajo su percepción, todos los colegios seleccionaban previo al SAE, y que miente quien dice haber sido abierto desde antes.

“Claro, o por lo menos miraba las notas, miraba el informe de personalidad más que”.

“fueron muchos años en que eso se permitió (E: mm), en los colegios subvencionados, sobre todo, todos... todos seleccionaban, no... no, miente la persona que diga “no, nosotros siempre hemos sido un colegio abierto y...”, no. Porque como...”.

7. Desprestigio educación pública

El directivo comenta una disminución de la matrícula del sector público desde que él está en esa escuela (6 años), situación que a ellos no les ha afectado como colegio.

*“Sí, en las otras escuelas disminuye (E: Tienen * <0:09:52>), pero acá no, acá se mantiene sobre los 700”.*

8. Valoración SAE

Admiten haber sentido temor por los alumnos que ingresan por el SAE, ya que ellos “estaban acostumbrados a seleccionar” Comentan que dejaron de mirar informes de notas y de personalidad porque ahora con el SAE “no pueden”.

“Uno como que se asusta un poquito, porque estábamos acostumbrados a... a seleccionar [...] Ahora no, no puedes”.

Ahora bien, a pesar de que el temor existe, y los directivos lo observan tanto en profesores como apoderados, también se refieren a él irónicamente: “oh que tremendo [risas]” y comentan que es algo minoritario que se da principalmente en conversaciones informales del estamento docente-directivo. Esto muestra que no es algo demasiado preocupante, ellos mismos admiten que no es un tema para la escuela. Esto al menos para los colegios municipales, en donde según su mirada no es tan problemático debido a que en aquel sector se seleccionaba menos y había una mayor tendencia a “aceptar a cualquiera” antes del SAE.

“después vino la otra etapa de... en el país, en que sí seleccionábamos y nos acostumbramos a eso, entonces por eso ahora nos asusta (E: mm) este sistema SAE que nos trae a cualquier niño (E: Claro) “oh, qué tremendo” [risas]”.

“Se asustan. Sí, algunos... con algunos apoderados manifiestan esto “oye, que estos niñitos que... quizás quién va a llegar ahora”, porque no... porque no se conocen, porque ya vienen tantos años juntos (E: Claro), pero en general no, no... no es un... no es tema acá en la escuela, no, los papás saben que el sistema...”.

**“E: O sea tú crees que ese tipo de comentarios en la escuela ha sido minoritario
M1: Sí, minoritario, absolutamente”.**

“Además de que en el sector municipal era más común eso po, lo que se está viviendo ahora, que se acepta a cualquiera no más, no... (E: Claro), no se... no se selecciona tanto”.

El temor del colegio es fundamentalmente académico y de los profesores. A ellos les preocupa que los nuevos estudiantes no puedan seguir el ritmo de exigencia y que disminuyan los resultados SIMCE. Sin embargo, los directivos dicen no haber escuchado preocupación sobre el NSE de los estudiantes que puedan llegar, y hablan de no tener mayores problemas de disciplina.

“M1: Sí, es más... más de la... desde nosotros, digamos

E: De los... del estamento docente, directivo

M1: Claro, del estamento docente y directivo, ahí se da”.

“Es el tema no más lo que yo te mencionaba, de los niños que, claro “oye, van a llegar –no sé- 20 niños nuevos –Chuta, ya ¿pero en qué condiciones vendrán? ¿A qué curso? (E: Claro) -ya, ah, a cuarto básico, chuta, el SIMCE, ya” [risas]”.

“la preocupación va más por el tema del rendimiento (E: mm), sí, de los resultados, porque con el tema de la disciplina, afortunadamente no hay... no hay problemas graves de disciplina”.

“E: Y, y... y no... no... dentro de los temores que estábamos conversando ¿no había también un temor de que pudieran llegar estudiantes de menor nivel socioeconómico, ahora que las escuelas privadas subvencionadas se hacen gratis? ¿No había ese...?”

M1: Yo no escuché... no he escuchado nunca eso

M2: No, no... nunca escuchamos eso

Ambas: No”.

9. Percepción sobre padres

Comentan que en general se las arreglaron bien con el nuevo sistema y no tuvieron mayores problemas con el proceso. Si bien hubo casos de personas angustiadas por no saber cómo postular, para ellos fueron una minoría.

“Yo creo que, bueno, la... algunos claro, vienen como... como angustiados porque no saben cómo hacerlo, no... nunca han tenido la oportunidad de entrar... o a un sitio online, pero yo creo... pero fueron los menos en realidad, la... la mayoría se las arregló perfecto, no...”.

10. Consecuencias SAE

Los directivos no observan cambios en el tipo de familias que llegó después del SAE. Según comentan, las personas que llegan tienen generalmente algún vínculo con alguien de la comunidad del colegio, por lo que no varía mucho su perfil. Es más, explican que

recibieron estudiantes de un colegio PS que se hizo pagado, que al parecer era más o menos parecido porque no perciben tampoco diferencias en esos estudiantes.

E: Y esas escuelas son más recientes, no... ¿no le provocó a esta escuela una baja de la matrícula o de la demanda?

Ambas: No

E: ¿Y un cambio en los estudiantes?

M2: Tampoco

E: En el tipo de estudiantes que llega

M1: No

M2: Tampoco, todo lo contrario. Este año nos llegaron del Star College, porque como tienen que cancelar allá, ya es pagado, particular pagado, entonces llegaron a... ”.

E: Pero si piensas en las familias, en las primeras familias que llegan ¿le parece que son más o menos del mismo perfil que han estado llegando siempre o ah... o cree que hay un cierto cambio?

M2: Yo creo que sí, porque la mayoría son... o son ex alumnas de aquí, o qué sé yo, están relacionados de alguna manera con alguna niño de un curso superior ”.

En general el SAE no ha tenido fuertes consecuencias en el colegio. Reconocen que a través del SAE pudieron rellenar cupos que se liberaron en séptimo debido a las postulaciones que hacen los estudiantes a los liceos en ese año, pero no enfatizan demasiado en ello. Quizá el único cambio “negativo” que pudo ser motivado por el SAE puede ser que la mitad, o quizás un poco más, de 10 estudiantes de segundo que no saben leer, son nuevos. Ante esto, comentan los directivos, los profesores no han estado a gusto y les genera temor por el SIMCE, pero tampoco parece que haya sido un tema que les preocupe demasiado o que le atribuyan tajantemente al SAE.

“M2: Así que... no, no... yo cre... todo es igual

M1: Sí, no ha cambiado tanto”.

*“M2: Pero... dos séptimos, pero ahora recuperamos po (M1: sí), con la SAE recuperamos y tenemos * <0:17:08>*

E: O sea los cursos que se les abrieron por los niños que se fueron, volvieron con el SAE

Ambas: Sí, sí, sí”.

“M1: en segundo básico hay... hay 10 niños que todavía no están leyendo, y la... y la mitad o más de la mitad son nuevos, entonces ahí, claro, ahí las profesoras dicen “chuta”, ahí yo creo que a ellas no les gusta pa nada el SAE [risas]”

E: Les llegaron alumnos nuevos [risas]

M1: Claro, sí
E: Pero no pasa de eso
M1: No pasa de eso”.

11. Competencia privada

Según los entrevistados, la “gratuitización” de las escuelas PS del sector no significó cambios ni en la cantidad de matrícula ni en el tipo de estudiantes que reciben. Por el contrario, declaran haber recibido estudiantes de un colegio PS que se hizo pagado. Comentan que parte de las razones por las que no han perdido matrícula, a pesar de la tendencia a la baja de la educación pública, está su ubicación y la disminución de los paros: ser del centro facilita a los padres llevar a sus hijos allí y dejaron de tener paros demasiado prolongados. Además, hablan de una escasez de cupos en los PS, lo cual tampoco permite que se lleven mucha matrícula.

“E: De que colegios privados, porque se hayan hecho gratis se les hayan... les hayan llevado muchos alumnos

M1: No, (M2: no) los cupos que quedan son pocos

M2: Poquísimos, en algunos no hay po”.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 2,33 en 2017, 3,16 en 2018 y 2,18 en 2019 lo que muestra una alta y constante sobredemanda (228, 287 y 190 postulaciones respectivamente en las tres primeras preferencias para 54 cupos).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2017	28	98	102	228
2018	38	133	116	287
2019	18	100	72	190

Análisis General

Los datos estadísticos muestran que es una escuela con sobredemanda que llena la mayoría de sus vacantes en el primer proceso y casi no queda con vacantes una vez finalizado. Además, muestra que han mantenido un nivel de matrícula estable desde el 2013. Su ratio de sobredemanda es de 3.14, lo cual la ubica en una posición alta dentro del mercado, pero no del nivel de colegios como el CA10 de Punta Arenas que tiene un ratio de 6.84.

En general, la disposición de la escuela ante el SAE ha sido bastante moderada y tranquila. Tienen temores iniciales frente al cambio de sistema, relacionados fundamentalmente con el impacto que podría tener en los resultados SIMCE. Sin embargo, esto no ha sido un tema mayor para la comunidad y no se han observado mayores cambios en el tipo de familias que llega al establecimiento.

Si se compara con los otros colegios analizados hasta el momento (CA8 de Concepción, CA10 de Punta Arenas, CA7 de Coquimbo, CA3 de Concepción y CA4 de Osorno) es el establecimiento que ha mostrado la postura más relajada frente al SAE. Esto se vuelve muy interesante debido al nivel medio-alto del colegio CA9, posición en la que se esperaría que tuvieran muchas más preocupaciones y críticas negativas ante el sistema. Además, es un colegio con presencia de una comunidad tradicional que podría también producir un sentimiento de amenaza importante, como es el caso del CA8 y el CA10, ambos en medidas distintas.

Puede que esto tenga que ver con la fuerza de cada proyecto educativo, ya que, de los tres colegios de mejor posición analizados (CA8, CA10, Efraín CA9), el de la presente entrevista es el que menor habla sobre su proyecto y sus objetivos educativos. Es decir, lo analizado hasta ahora, permite interpretar que es probable que exista algún tipo de relación entre la fuerza de cada proyecto y el nivel de amenaza que el SAE genera para el colegio.

Lo anterior podría interpretarse en los términos planteados por la literatura del cambio educativo y su relación con la cultura escolar, en donde existe una tendencia de los establecimientos con una cultura escolar fuerte, esto es, saberes, prácticas y valores fuertemente compartidos, a intentar defenderse del cambio. En este sentido, existe la posibilidad de que mientras más compleja sea una cultura escolar, por ejemplo: con un

extenso y detallado proyecto educativo, mayores puedan ser también las críticas y temores que este establecimiento genere ante la introducción de un cambio.

Parece tener sentido la hipótesis de que existe una relación entre la densidad de la cultura identitaria de un colegio, y la disposición de cada establecimiento ante el cambio. Si bien la tesis no podrá dar con hallazgos que puedan confirmar la relación entre la cultura y el tipo de reacciones y prácticas que lleven a cabo los colegios, sí puede explorar sobre el tipo de disposición y valoraciones de cada colegio y la fuerza de cada proyecto educativo. En donde, lo que se puede decir por ahora es que: un proyecto educativo con más elementos conforma una cultura y una identidad más fuerte, por lo que, los directivos de un colegio con esas características tienen más elementos desde los cuales poder evaluar el SAE y sus consecuencias, y por lo tanto, es más probable que encuentren más problemas con su implementación que un establecimiento que mantiene objetivos básicos de enseñanza, y por lo mismo, no tiene tantos puntos desde los cuales evaluar el mismo.

10.4.16. CB8 de Osorno

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2018
Informantes	Encargado SAE – Director de administración y finanzas - Administrador
**Citas	Atlas ti.

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Medio
Dependencia	Particular Subvencionado
Rural	Si

Nivel de Enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Educación Básica Adultos Con Oficios Enseñanza Media Humanista-Científica Niños Y Jóvenes Educación Media H-C Adultos Enseñanza Media Técnico-Profesional Industrial Niños
Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Católico
Matrícula total 2017	1333
Matrícula total 2018	1300
Matrícula total 2019	1252
Copago 2018	No
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	Gratuito

Información LIE/SAE

Año Ingreso SAE	2017
Perfil disposición LIE/SAE	Baja

Los principales temas identificados en la entrevista fueron:

1. Prestigio

Están en una zona vulnerable (Rahue) y están dirigidos a familias de escasos recursos (primera generación de universitarios). Se destacan por su gran porcentaje de continuidad de estudios (94%), que a nivel país según el director es de 58%. El prestigio que tienen hoy les hace recibir estudiantes de todo Osorno, a excepción del sector oriente, que según dice el director es el barrio alto de la ciudad y que ahí los colegios buscan “un cuento distinto”.

Dice que sus propios alumnos le han comentado que la gente los ve a ellos como “los cuicos de Rahue”, debido a la gran cantidad y calidad e las cosas que ofrece el establecimiento.

No les ha pasado que lleguen personas sin conocer bien el colegio o que se decepcionan de él.

2. Matrícula

Dicen tener la segunda matrícula más grande de la provincia (1.300 alumnos). Nunca han tenido problema para llenarla y siempre han tenido sobre demanda. Antes del SAE tenían aproximadamente 150-200 postulaciones para 80 cupos. Según el director en el primer año SAE tuvieron 1.843 postulaciones, y en el segundo año 2.400, ambos para muy pocos cupos, principalmente de prekínder.

Tienen mucha continuidad de básica a media, prácticamente no se va nadie. Por lo tanto, su principal ingreso es en prekínder.

3. Proyecto educativo

Es un colegio polivalente con un proyecto educativo enfocado principalmente en la continuidad de los estudios de los alumnos. Tienen también educación para adultos.

Tienen un fuerte énfasis musical (una tremenda banda) y deportivo (horas extra en el currículum y muchas copas).

4. Copago

Dicen ser gratuitos y haber alcanzado una cantidad máxima de copago de \$12.000 en básica y \$17.000 en media, lo que, según cuentan, es bajo para un mercado local en el que se cobra de \$40.000 a \$80.000 en PS, y en el que hay particulares pagados que cobran 284. Se hacen gratuitos con la implementación de la Ley de Inclusión.

Dicen tener una infraestructura muy buena que sorprende a las personas. Según el director que esto se ha logrado debido a una buena administración de los recursos, cosa que es permitida en los PS pero no en los municipales donde los recursos “no llegan donde tienen que llegar”. Ellos como PS tienen más libertades para administrar el presupuesto.

5. Perfil Social

Tienen SEP y PIE. Dice el director que a pesar de haber tenido copago desde un inicio, siempre tuvieron becas y respetaban a las familias vulnerables que se atrasaban con el pago. Aproximadamente el 50% de las familias no pagaba (formal e informalmente).

Tienen un rol social muy fuerte, asociado a su proyecto educativo, que tiene además un componente identitario muy marcado:

“tenemos que sacarlos de la población, tenemos que sacarlos del barrio, tenemos que sacarlos de la droga, tenemos que sacarlos del consumo, que son cuestiones que están muy presente, o de familias muy pobres... o que el colegio se transforme en un espacio completamente distinto, porque aquí tenemos un comedor donde nosotros entregamos 750 raciones alimentarias, el cabro toma desayuno, almuerzo, y la tercera colación, aquí, o sea este colegio se cierra, hay cabros que quedan sin comer”.

6. Sistema de admisión previo

Dicen nunca haber seleccionado. La “discriminación” que hacían era darle preferencia a las familias más vulnerables por medio de su ficha social. También le daban prioridad a los hermanos de alumnos del colegio. Además, utilizaron sistema de tómbola por dos años antes del SAE.

Cuando había sobredemanda seleccionaban según las prioridades mencionadas arriba (vulnerabilidad y hermanos) y luego hacían sorteo. Nunca aplicaron pruebas ni exigieron requisitos. El director dice que “siempre fue el proyecto mirado desde ahí”.

7. Desprestigio público

Afirma que la educación PS es mejor que la municipal y explica que las diferencias de matrícula entre ambos tipos se debe a ello (menciona un “tremendo colegio” municipal que tiene solo entre 300 y 400 alumnos).

8. Consecuencias LIE/SAE

El director dice que al parecer el SAE ha provocado un aumento en la demanda del colegio (pasaron de 1.800 a 2.400).

Dice que ha notado un cambio en la composición del establecimiento pero que no sabe si se debe exclusivamente al SAE, más bien observa que en general en los últimos seis años ha comenzado a llegar gente más joven al colegio. Ve que llegan apoderados con menos compromiso que ven el colegio como una guardería

9. Valoración LIE/SAE

La percepción general sobre el SAE es buena. Dicen que ha funcionado bien y no tienen mayores críticas al respecto. Según cuentan los padres se muestran mucho más temerosos que el colegio.

El director comenta que en un principio estaban preocupados y expectantes de lo que podía pasar en el primer año del SAE. Dice que funcionó, pero que hay gente que queda fuera aun teniendo prioridades de hermano o hijo de funcionario:

“el primer año, primer año que fuimos nosotros a gratuidad, completo de inmediato, al tiro, y ni un problema, y el sistema funcionó, que yo tenía... tenía mis resquemores, la duda y la cuestión, cómo va a ser, etcétera, pero igual hay gente que... que se queda afuera, hay hermanos nos... nos hemos dado cuenta en las capacitaciones que nos han hecho, que hay hermanos como de primera prioridad y segunda prioridad, cuestiones así como “uh, ah...”, hay gente que a lo mejor, o hijos de funcionarios que también quedaron, porque eran muchos y había que... que priorizar, y me pasé dando explicaciones a papás y decir “pero oiga, pero mi hijo quedó fuera y tenía un hermano acá” (pero...) y todo el cuento. Porque no entran todos po”.

Dice que esta situación (hermanos e hijos de funcionarios que no quedan) se produjo por la gran cantidad de hermanos que hay en el sector. Al menos en los niveles más grandes tienen suficientes alumnos entre hermanos e hijos de funcionarios para llenar todos los cupos:

E: ¿Pero por qué?

H1: Porque hay mucha demanda. Eran muchos hermanos

E: Pero al punto... al punto que con los puros hermanos podrías llenar los cupos

*H1: Sí, se acabó. No te... con los puros hermanos * <0:24:23>, esta es una comunidad de... son 1.300 cabros, yo los pocos cupos que tengo*

E: O sea entre... entre funcionarios...

H1: funcionarios y hermanos y no necesito más”.

Respecto a esto hacen la distinción con el ingreso en prekínder, donde aseguran que “se cumple perfectamente el sistema donde quedan, y se hacen el orden de prioridad”. Esto producto de que no se alcanzan a llenar todos los cupos con las tres primeras prioridades SAE. No han tenido reclamos de los padres para ese nivel:

*“H1: 500 y * <0:25:04> personas, de las dos mil... mil y tantas (claro), a ese nivel
E: Claro, claro. Y ahí entre niños prioritarios, eh, hermanos e hijos de funcionarios, no te logran cubrir, igual ahí tienes cupos para afuera*

H1: Claro, ahí se cumple perfectamente el sistema donde quedan, y se hacen el orden de prioridad

E: Ahí... y ahí no has tenido alegatos

H1: Ahí no tengo problema, ahí no tengo problema”.

Sobre la gratuidad dicen que tuvieron que “aprender a vivir” con ella, porque hay padres prioritarios desde antes que reclamaron por no recibir nada de ese cambio. Sin embargo, valoran muy positivamente la gratuidad que les elimina los problemas de morosidad que tenían antes:

“hoy día ese problema ya no lo tengo (claro), porque el Estado hace, para mí, la gratuidad ha sido una, tremendo desarrollo hoy día ese problema ya no lo tengo (claro), porque el Estado hace, para mí, la gratuidad ha sido una, tremendo desarrollo”.

No han tenido problemas con la estimación de la repitencia.

Hubo algunas dificultades menores como que niños seleccionados en el colegio aparecían matriculados en otra parte.

Un gran temor de los padres era que el colegio se podía “volver municipal”, y con ello empezar a irse a paro como lo hacen los colegios públicos. Este no es un miedo provocado por el posible cambio de la composición social de la comunidad, sino por la posibilidad de comenzar a parecerse a los desprestigiados colegios públicos:

“Yo pienso que el tema, la gente pensaba que el... que hacerse gratuito era compararse con el sistema municipal, los paros, las tomas, y todo ese periodo <0:35:29> que se vivió, que lo vivieron los colegios del centro pero que nosotros, no”.

En la misma línea, el director cuenta que los padres no han manifestado la preocupación de que el colegio pudiera empezar a recibir estudiantes más pobres ahora que dejó de cobrar por la Ley de Inclusión. De hecho, dice haber percibido el fenómeno contrario: ya no llegan los estudiantes más pobres que veía antes y ahora llegan hijos de profesionales. Esto debido en parte a la LIE y en parte al aumento del prestigio del colegio:

“H1: Me pasó todo lo contrario. Yo, antes mi oficina no era esta, era dos espacios más allá, y yo veía en la mañana y siempre lo he preguntado, muchas veces yo vi los

años a la gente con zapatos rotos, muy pobre, pidiendo matrícula. Hoy día ya no está esa gente

E: ¿Pero cómo así? Eh...

H1: Me da la impresión que esa gente prefirió el otro colegio, no llega hoy día... llegan hijos de profesionales, hoy día llegan... pero ya nos hemos dado cuenta <0:34:57>

E: Pero eso quizás por lo que tú dices del aumento de prestigio del colegio

H1: No sé... puede ser, como al combinar <0:35:00>”.

Agrega que los temores por cambio de composición no se han producido en los padres porque la gente que llega al establecimiento: “no tienen educación po, pueden tener plata, no educación”. Es decir, ellos ya atienden a un público vulnerable, por lo que el temor por la llegada de familias más problemáticas no existe.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 6,56 en 2017, 7,5 en 2018 y 6,09 en 2019 lo que muestra una alta y constante sobredemanda (526, 633 y 513 postulaciones respectivamente en las tres primeras preferencias para 66 cupos).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2017	189	244	93	526
2018	175	320	138	633
2019	139	263	111	513

Análisis General

Son un colegio con una gran matrícula y alta sobredemanda (la más alta de todos los colegios analizados: ratio p/v de 7,5 en 2018).

Se caracterizan por tener un perfil social muy fuerte. Apuntan a un público vulnerable, cuando tenían copago era bajo y siempre han tenido gran cantidad de becas. Además se adelantan a la gratuidad el mismo año que se implementa la LIE.

Tienen una disposición ante la LIE y el SAE con bajo nivel de crítica. Quizás el único reclamo que hacen respecto a la nueva normativa es que a pesar de haber funcionado bien, en los niveles grandes siguen quedando hermanos fuera del colegio, pero dicen que esto se debe a la gran cantidad de personas que cumplen con ese criterio en la zona.

Ahora bien, comentan que la Ley y el nuevo sistema han sido bastante criticadas en el sector por otros colegios y principalmente por los padres. No obstante, ellos se han mantenido al margen de estos reclamos y no han tenido mayores problemas. Ni siquiera reconocen problemas bastante recurrentes como el cálculo de la repitencia o la falta de información (no se puede saber si esto es real o buscan proyectar esa imagen).

Lo más interesante de la entrevista es la gran cantidad de familiares que asiste al colegio que según el director les alcanza en los cursos más grandes para llenar todos los cupos. Esto podría generar un tipo de cierre “familiar” de la comunidad que les estaría permitiendo mantener cierta estabilidad de proyecto y por lo tanto, una actitud más calmada ante la ley de inclusión.

Otra interpretación podría ser que al ser tan abiertos (no tener selección, ser gratuitos, dar muchas becas) el tipo de gente que llega es tan variado que genuinamente no les preocupa que pueda producirse un cambio de composición, ya que siempre han sido inclusivos.

Por último, un punto bastante interesante es la visión que tienen respecto a la educación pública. Reconocen un gran y evidente deterioro de los colegios públicos y se declaran derechamente de mejor calidad que ellos por ser particulares subvencionados. Esto se corresponde con el principal reclamo y miedo de los padres en los inicios de la ley, los cuales temían que el colegio pudiera transformarse en público y comenzar a sufrir los mismos problemas que ellos tienen.

10.4.17. CB11 de Osorno

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista grupal

Año Entrevista	2018
Informantes	Directivas
**Citas	Atlas ti

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Medio-Alto
Dependencia	Particular Subvencionado
Nivel de enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica
Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Laica
Matrícula Total 2017	331
Matrícula Total 2018	346
Matrícula Total 2019	351
Copago 2019	Si
Pago Matrícula 2016-2019	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2019	\$25.001-50.000

Información LIE/SAE

Año Ingreso SAE	2017
Perfil Disposición LIE/SAE	Media

Los principales temas tratados en esta entrevista fueron los siguientes:

1. Prestigio

Antiguamente fueron un colegio particular pagado que quebró. Fue retomado por profesores del colegio y abierto a PS. Este “cambio de nicho” provocó que comenzaran a llegar más familias progresivamente.

Debido a ello, son un pequeño colegio de la zona que ha ido aumentando su prestigio y demanda a lo largo de los años:

“M1: Mira, nosotros empezamos como con cien alumnos, (M2: menos...) menos (M2: menos), ochenta y tantos

M2: Sí

M1: Sí, y cada año fuimos incrementando entre diez y quince por ciento, y todos los años... es mucha la gente que demanda el colegio”.

La gran apertura que hicieron luego de pasarse a particular subvencionados y comenzar a abrirse a las becas provocó que no hubiera espacio para toda la gente que llegaba:

“Claro, sí. Y el nicho era distinto, y nosotros nos abrimos inmediatamente con el tema de las becas y todo, y después no entrábamos acá <0:05:54> (E: claro), teníamos cursos combinados, entonces tuvimos que ir construyendo cada año”.

Las directivas no entienden por qué desde el ministerio los comparan con colegio de categoría social media:

“que nosotros nunca hemos entendido por qué somos medio, no entendemos, pero bueno, eh...”.

2. Matrícula

Llenan relativamente bien los cupos, pero les quedan algunos al final del proceso. Nunca han tenido lista de espera después del proceso, y tratan de evitarlo. Tienen una sobredemanda elevada de 200 postulaciones para 25 cupos.

2.1.Campaña

“Nunca en la vida” han hecho campañas publicitarias. Con la información en la página del ministerio les bastaba, porque por lo demás, no tenían demasiados cupos que llenar. Dice que las personas corren la voz informalmente:

“Y lo otro es que, así como los familiares llegan, llegan los amigos de la oficina, “del trabajo me dijeron que (E: claro), quiero poner...” entonces ha sido más bien una propaganda informal”.

3. Proyecto Educativo

La mayor cantidad de cupos los abren en prekínder. Les quedan cupos en media pero dicen no estar muy interesados en reforzar el ingreso en esos años “porque el trabajo que se puede

hacer es más lento”. Prefieren enfocarse en mantener a sus alumnos que ingresan desde prebásica ya que así “se mantiene una misma experiencia educativa”.

La directora dice que una de las cosas que más valoran las familias del colegio es su proyecto reducido en cantidad de estudiantes por curso (26), lo que según ella “es un plus”.

Declaran que en el colegio el trabajo colaborativo con los padres es fundamental, por lo que si no están en sintonía, se producen desajustes en los alumnos. Consideran a los padres “más que un partner” en la labor educativa.

4. Composición Social

Reciben niños de todo Osorno, incluso del campo, y son familias muy variadas. Al mismo tiempo dicen tener una gran cantidad de familiares e hijos de exalumnos dentro del colegio:

“sí, con decirte que el año pasado, la mitad del pre kínder, aproximadamente el 50% eran hermanos de (E: ah eran...) coincidentemente (E: claro), entonces se llenó la mitad del curso con familia”.

5. Copago y financiamiento

Tuvieron que cambiarse a FICOM debido a que el sostenedor que tenían antes se retiró del colegio y los dejó con muchos problemas de financiamiento:

“Desde el inicio, sólo pudimos iniciar así porque nosotros heredamos un colegio, nosotros éramos trabajadores de un colegio y el sostenedor se fue, de un colegio particular, entonces el colegio tenía muy pocos alumnos y tenía cursos combinados, e imposible financiarse (E: ajá), entonces ahí el ministerio nos sugirió que nosotros hiciéramos un colegio y que pudiese ser con FICOM <0:01:45>, digamos”.

Tienen en ese año un pago máximo de \$50.000, que iba bajando según grupo a \$30.000. En el gobierno de Bachelet por la subvención a los parvularios decidieron bajar a \$10.000 en el preescolar y hoy pagan \$6.000. Han barajado la posibilidad de adelantarse a la gratuidad, pero al menos en el primer año no era rentable. Con la progresiva llegada de más alumnos dice que esto puede ser posible.

6. Perfil Social

Dicen ser un colegio muy inclusivo desde siempre. Nunca han seleccionado y aunque tienen copago dan muchas facilidades de pago y becas.

Según la directora aproximadamente un 36% de los alumnos está becado en al menos un 75%, y han intentado que los últimos años todos ellos tengan beca completa. Además de esos alumnos becados, tienen SEP desde que se inició la ley, y una cantidad de 106 alumnos prioritarios (de 354 en total). Es decir, aproximadamente un tercio becado, otro tercio prioritario y un tercio que paga. De todas maneras, la directora dice que esto es algo “hipotético” porque hay harta morosidad. Tienen PIE más reciente (2 años antes de la entrevista). Además, hace dos años (año de inicio del SAE) que no tienen requisitos de tiempo en el colegio para las becas.

7. Sistema de admisión previo al SAE

El sistema de admisión anterior era por orden de llegada y aplicaban una entrevista para conocer mejor a los estudiantes y poder apoyarlos de mejor manera. La entrevista no tenía importancia para la matrícula, era solo de conocimiento. No les pasó nunca que los padres no quisieran matricularse después de la entrevista, lo que sugiere que no implicaba ningún tipo de exigencia (como dice el entrevistador, “era estrictamente una entrevista”).

Siempre han hecho reuniones informativas a principio de año para presentarles el proyecto educativo a los padres y aplicaban pruebas en los cursos más grandes, pero con el mismo objetivo de conocer mejor al estudiante y poder apoyarlo durante el año según sus falencias.

8. Percepción del mercado

Comentan que el resto de los colegios del centro de Osorno siempre han seleccionado mucho, y que incluso hay algunos que en respuesta al SAE están proponiendo proyectos especializados en un área específica para mantener la selección (es permitido en un porcentaje para este tipo de proyectos).

9. Valoración SAE

En general valoran positivamente la LIE y el SAE, pero presentan bastantes críticas sobre las mismas. Por haber sido siempre un colegio sin selección desde un inicio consideraron que el nuevo sistema era más justo:

“Bueno, y eso significó que cuando se planteó este sistema de admisión, nosotros encontrásemos que era muy justo y que incluso, digamos, si uno comparaba colegios con los que nos comparan a nosotros, mismo categoría social, pudiésemos competir

bien, o sea todavía tenemos esa idea que puede ser, porque sabemos que los otros colegios seleccionan a los niños, por una u otra razón (E: ajá) o porque los niños que vienen a solicitar matrícula acá, muchas veces dicen “es que el año pasado no nos dejaron hacer SIMCE; es que nos dicen que este colegio no es para nosotros”, entonces nosotros... <0:02:56>”.

El primer año del SAE fue más complicado para ellos por problemas de información. Las mayores confusiones se generaban por el envío de las nóminas del ministerio: los confundía el hecho de que junto a las nóminas de los seleccionados les enviaban listas de espera sólo con información de RUT del alumno, información con la que ellos no podían contactarlo si es que se generaba algún cupo. También presentaron problemas para poder contactarse con el ministerio para preguntar.

El segundo año mejoró el contacto con el misterio pero el tema de las listas “fue igual”, solo que ya tenían más experiencia en el tema y los estudiantes que quedaron en el colegio llegaron al establecimiento inmediatamente con papel en mano.

La percepción LIE/SAE de los padres en Osorno según cuenta fue negativa, generando incluso resistencias y protestas en función de lo que había pasado en Punta Arenas.

Había problemas de información también de los padres. Les ocurrió que algunos estudiantes postularon por ellos mismos a otros establecimientos y luego los padres al momento de matricular se daban cuenta que no estaban en la lista y culpaban al colegio (tres casos). Esos padres se tuvieron que ir porque al colegio no le interesa hacer sobrecupo (quieren mantener un máximo de 26 alumnos por sala).

Otro problema de información que tuvieron fue que no sabían que tenían que anotar a los alumnos NEE que podían atender en la plataforma. Mismo problema para los papás. Finalmente no fue gran dificultad porque pudieron cubrir bien el tipo de apoyo que necesitaban los nuevos estudiantes con el tipo de profesionales tenían.

Tuvieron también problemas con el cálculo de la repitencia. Es muy anticipado y va en contra de sus objetivos de no repitencia: “Cómo nos piden a estas alturas del año saber quién va a ser repitente, si nuestra tarea es que los niños no repitan”.

En un primero medio tuvieron el problema de que les llegó un alumno más, no saben cómo: “llegó con la aceptación y hubo que matricularlo”.

En general los problemas que han tenido son pequeños y no han significado mayores dificultades. Además, comentan que el nuevo sistema les gusta y que están satisfechas con él. A la directora le gusta porque los obliga a tener que trabajar con cualquier tipo de estudiante sin ningún tipo de discriminación, que es finalmente su objetivo:

“A mí me gusta porque el hecho de tener que entrevistar a un apoderado, y... a un alumno, y que a uno le pueda caber alguna sospecha y decir “uy, mejor que no... que”, ya es fome. Yo creo que educar es atreverse a educar a todos y ese es el desafío y que lamentablemente muchos colegios tienen miedo, porque pueden ser buenos colegios porque reciben buenos alumnos. Nosotros queremos recibir cualquier alumno y que terminen siendo buenos alumnos, entonces”.

A la directora le parece dudoso cómo se determina la vulnerabilidad, porque ella ha observado que hay estudiantes prioritarios que parecieran no serlo (por sus autos), y al revés, estudiantes de escasos recursos que no lo son y tienen que ser becados por el colegio. Comenta dos casos de padres que según ella “tienen plata” que tenían hijos prioritarios, pero que querían pagar.

Dicen que gracias al SAE han podido darse cuenta más notoriamente de su sobredemanda, porque antes se iba atendiendo a la gente da a uno, pero ahora tienen los registros completos.

Han podido percibir de las reuniones provinciales con otros directivos que prácticamente el 90% de los colegios no está contento con el SAE, y que sus principales reclamos tenían que ver con el tipo de estudiante que les podía llegar, la falta de profesionales para atender a niños distintos (NEP), y la incertidumbre por la cantidad de esos alumnos que podría llegar.

“M2: La mayoría sigue todavía con la misma idea del primer año, porque el primer año era un conflicto ir a las reuniones, porque era discusión (M1: sí), consultas, que “¿cómo vamos a recibir niños NEP?”, “¿Y cómo vamos a... (M1: cualquier niño) vamos a saber? Cualquier niño puede llegar y no tenemos los equipos adecuados para atenderlos”

M1: “Y si llegan más del número... ¿quién los va a atender?”

M2: Era, era todo...

M1: Y la ley dice que el colegio se tiene que hacer cargo sin recibir subvención, entonces para ellos es... (E: mm) casi terrible”.

En general ven preocupados tanto a los municipales como a los PS. Dicen que los municipales han perdido mucha matrícula y que resienten el SAE porque “son los primeros en seleccionar”. También dicen que las escuelas rurales estuvieron muy complicadas porque las familias no sabían postular (brecha tecnológica).

Criticar fuertemente al ministerio porque no ha sabido manejar bien el cambio. Dicen sentirse “perseguidas” por las exigencias de asistencia a reuniones y el tono “poco amigable” que han tenido los encargados de las mismas; sienten que ha sido todo “muy policial”. Esto ha sido más intenso el segundo año de aplicación de la ley.

“M2: Incluso, sí. Ahora que fui yo a la última reunión, igual estaban muy complicados con el curso que se exigió ahora porque, o sea, subrayado y con rojo, que si no hacía el curso, no iba a recibir ninguna ayuda del ministerio. O sea en ese...”

E: En ese tono [risas]

M2: Y podía ser multada. O sea en ese tono han sido todos los últimos correos, por eso te digo como que me siento como (M1: sí), perseguida con tantos... situación, porque

M1: Sí, son bien poco amigables las... las personas

M2: No sé qué pasa, pero este año ha sido como más intenso ese tema”.

También se ha generado confusión en los apoderados con las diferencias entre prioritarios y preferentes. Creen que ninguno de los dos paga, pero los preferentes si deben hacerlo.

10. Consecuencias SAE

Observan convencidas, pero no con demasiada preocupación un cambio de composición de las familias que llegan al colegio. Ahora reciben muchas más madres solteras que antes, y “se han perdido las familias”; ha sido un cambio significativo según ellas y les ha generado complicaciones. El principal problema es que las nuevas madres no cumplen tanto las normas y reglas del colegio como lo hacían las familias antes del SAE, y el colegio tiene que estar constantemente recordándoselas (asistencia y uniforme por ejemplo).

Otro problema que han tenido es que tanto los alumnos como los padres nuevos que llegan, al no conocer el proyecto educativo inclusivo, discriminan a los alumnos con NEE; los padres creen que esos alumnos perjudicaran la educación de sus hijos. Las directivas resienten la pérdida de la entrevista inicial que hacían, porque allí es donde ellos podían explicarles la identidad inclusiva del colegio.

Ahora bien, dicen no preocuparles ni a ellas ni a los profesores el hecho de que pudieran llegar otro tipo de niños debido a la gratuidad. Hay algunos profesores y padres que han tenido esa reacción pero ellas lo han aclarado inmediatamente y no ha llegado a ser un tema crítico.

Los cambios en términos de dificultades de aprendizaje de los niños se lo atribuyen al PIE, no al SAE, y han sabido trabajar por la incorporación de nuevos profesionales.

Según las directivas les han bajado los prioritarios (de 106 a 116) y han aparecido algunos con esa clasificación sin serlo.

Tienen muchas personas que van al colegio a pedir matrícula después del proceso, lo cual les ha generado un problema, porque no saben bien a quién deben matricular; no tienen las listas de espera del ministerio y listas de espera del colegio no coinciden con las del MINEDUC. Dicen que hay una confusión de roles y tareas entre el ministerio y la superintendencia. Les ha ocurrido que matriculan gente y después reciben retos de la superintendencia por no haber matriculado a los primeros de la lista de espera:

“Pero en esto a mí me molestó porque desconocen los mismos procesos que ellos instalan (E: claro, claro), y nos exigen a nosotros cosas que no tenemos que cumplir, y porque nosotros estamos cumpliendo lo que ellos mismos dijeron, entonces...”

Dicen que lo mismo ocurre para los papás:

“porque no les explican a ellos cómo es el sistema. O sea, esos papás no sabían que se cerraba la plataforma y que cada colegio tenía...”, y que la mayoría de los padres no va a inscribirse después del proceso porque no tiene idea de cómo funciona el sistema y simplemente postulan a otro colegio que probablemente no querían. Los que llegan a inscribirse son pocos y suelen ser personas que llevan años tratando de hacerlo”.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 5 en 2017; 5,52 en 2018, 3,5 en 2018 y 6,72 en 2019 lo que muestra una alta y creciente sobredemanda (188, 204 y 222 postulaciones respectivamente en las tres primeras preferencias para 25 cupos).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2017	38	87	63	188
2018	40	98	66	204

2019	73	95	54	222
------	----	----	----	-----

Análisis General

Primero que nada, es necesario tener en cuenta que este es un colegio relativamente pequeño y en expansión (346 alumnos), que debe su sobredemanda a la baja cantidad de cupos que abren en los procesos de admisión (25). Por lo que, hay que tener cuidado con no hacer comparaciones apresuradas al momento de leer esta entrevista.

Dicho lo anterior, es un colegio que representa una disposición bastante intermedia, e incluso baja frente a la LIE y el SAE. Si bien tienen una gran cantidad de críticas, la gran mayoría son de carácter técnico y tienen que ver con falta de información por parte del ministerio.

Algo que quizás podría ubicar el discurso de este colegio en una parte media del continuo de disposiciones LIE/SAE, es que a pesar de que la directora declara no tener mayores problemas con la nueva ley, a lo largo de toda la entrevista se percibió una actitud bastante crítica y algo preocupada frente a ella (no es tan “histórica” y no se puede saber si es un efecto de la misma entrevista: que se haya sentido “obligadas” a decir algo).

En cualquier caso, sí observan evidentes cambios de composición en el establecimiento, como la llegada de personas más jóvenes y familias que no conocen el proyecto educativo. Ahora bien, respecto a ello, lo observan como algo que ha generado ciertas dificultades pero que no ha pasado a ser un problema mayor.

De todas maneras, cuentan con un perfil social fuerte, con gran cantidad de becas y un pequeño porcentaje de personas que pagan. Declaran también haber sido siempre inclusivos, nunca haber seleccionado y haber hecho entrevistas sólo para conocer mejor a sus apoderados y estudiantes.

Algo interesante es que comentan tener hoy -gracias al SAE- mayor claridad del nivel de sobredemanda del colegio, algo que antes no podían hacer porque la inscripción era uno a uno. Esto se corresponde con lo manifestado en la entrevista al colegio CB2 de Chiguayante, en donde hablan de que en general el nivel de claridad que tienen los colegios es bastante bajo. Se observa que las directivas se ven bastante conformes con el nivel de sobredemanda

del colegio, y que es más o menos lo que ellas estimaban. Quizás si esto no hubiese sido así podrían haber presentado una disposición mucho más crítica ante el SAE.

Por último, a pesar de ser un colegio que parece ser bastante inclusivo, siguen cobrando copago lo cuál podría ser un filtro importante. Probablemente el filtro no sea demasiado fuerte porque, debido a las becas, son pocos los que estarían efectivamente pagando, sin embargo, no se descarta que pueda producirse también algún tipo de autoselección previa generado por el pasado particular pagado del colegio. También hay que tener precaución con la cantidad de familiares que asisten al colegio, que parece ser alta, aunque no excesiva: “*el año pasado, la mitad del pre kínder, aproximadamente el 50% eran hermanos*”, lo que también podría generar algún tipo de cierre de la comunidad y por lo tanto moderar en alguna medida las disposiciones ante el SAE y la LIE (menor percepción de amenaza por menor grado de cambio).

10.4.18. CB10 de Osorno.

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2018
Informantes	Inspectora General
**Citas	Atlas ti

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Alto
Dependencia	Particular Subvencionado
Nivel de enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Humanista-Científica Niños Y Jóvenes

Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Católica
Matrícula Total 2017	1036
Matrícula Total 2018	1090
Matrícula Total 2019	1118
Copago 2018	SI
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	\$25.000-\$50.000

Información LIE/SAE

Año Ingreso SAE	2017
Perfil Disposiciones LIE/SAE	Baja

Los temas centrales de la entrevista fueron los siguientes:

1. Prestigio

Se consideran un colegio de excelencia, con buena calidad educativa y que siempre ha tenido mucha demanda. En general, dice la inspectora, quienes llegan al colegio lo postulan en primera opción y no parecen necesitar de campañas. Su prestigio, al igual que su bajo copago, les ha permitido recibir estudiantes de todo Osorno y no solo de su comuna.

“nosotros en este momento somos un colegio de excelencia, siempre tenemos... hemos tenido un buen nivel de educación, mucha demanda en matrícula, toda la vida, yo llevo 25 años acá y toda la vida mucha demanda en matrícula”.

“Generalmente (y an <0:32:39> ...), generalmente los que quedan acá son primera opción”.

Dicen ser reconocidos en toda la ciudad por tener una muy buena convivencia.

“E: Tu ti... tú tienes la percepción de que pa las familias es muy conocido que este colegio tiene buena convivencia

M1: En todos lados <0:28:23>, sí”.

2. Matrícula

Tienen una gran cantidad de matrícula y sobredemanda. La inspectora dice que esto siempre ha sido así y que por ello los vacantes son pocos.

“por ejemplo en prebásica, en pre kínder, son 70 cupos, porque son de 35, pero este año postularon casi 500 alumnos”.

“Siempre hemos tenido mucha demanda (ya), y vacantes, la nada misma”.

3. Identidad y cultura escolar

Se auto perciben como una “burbuja” debido a que las características de sus estudiantes difieren mucho del tipo de personas del sector: son estudiantes sin problemas de disciplina y con buen rendimiento académico. Son un colegio familiar, que llena la gran mayoría de sus cupos por la prioridad de hermanos.

“En que ellos son totalmente distintos al ambiente que se vive por fuera. Tenemos unos niños excelentes, sin problemas de disciplina, con buen rendimiento, todo”.

“E: ¿Cuántos cupos, más o menos, se llenan por prioridades... hermanos, trabajadores, de acá, profesores, hijos de profesores?”

MI: Yo te diría que hermanos, más menos vamos como un 65%, son muchos

E: De los cupos

MI: Sí, de los 70 yo te diría que como 50, serían hermanos”.

“Sí. Es que en pre... prekínder, incluso antiguamente, cuando nosotros hacíamos nuestro proceso de selección, los hermanos eran muchos, sí po”.

“Muchos exalumnos vuelven con sus niños y así”.

3.1.Composición Social

Asisten principalmente niños de alta vulnerabilidad debido al sector, pero firman que “llega de todo” y que los estudiantes provienen de todo Osorno, no solo de Rahue.

“MI: De todos lados

E: De todos lados de Osorno

MI: De todos lados postulan, sí”.

“MI: Por ejemplo tenemos... tenemos uno que vive al extremo de Osorno, casi llegando a la carreta, que es la población Bellavista. Tenemos de... todos los

extremos gente de que viene de San Pablo, gente que viene de la costa (y eso), viaja especialmente al colegio

E: ¿Y eso siempre ha sido así o empezó a ser... * <0:03:09>?

M1: Siempre ha sido así”.

3.2. Proyecto educativo

Tienen un proyecto educativo orientado al ámbito social y al “amor al prójimo” de la religión en general y no tan estrictamente a lo católico. Se hace un compromiso de respeto con los padres que son de otras religiones y se evalúa a los niños según su participación en las actividades sociales.

“M1: Se hace un compromiso del respeto, porque ellos saben que es un colegio confesional, entonces aquí se va... eh, es en el respeto, se pasa la clase, ellos participan de la clase todos, pero obviamente no le inculcamos que yo te vaya a cambiar de... de religión

E: Pero tienes que participar de la clase

M1: Participan igual

E: Y se les evalúa * <0:09:02>

M1: Pasivo, sí, pero es que es como... no es así como una religión católica que es católica to... es como más amplio, la situación es más enfocada, a la parte”.

“E: Y eso es algo que los papás tienen que comprometerse

M1: Sí, por ejemplo hoy en día los... enseñanza media, lo que más se ve es la parte social, y salen, por ejemplo a visitar jardines infantiles, escuelas, por el barrio, donde necesiten, a repartir café, cosas así, y eso se va evaluando. Son cosas distintas, que también es parte de la... las distintas religiones, pero yo lo, lo demuestro de otra forma

E: Mm, mm, claro, claro

M1: El amor al prójimo”.

En general no hablan explícitamente de su proyecto educativo, y no parece ser que el compromiso de las familias con el mismo sea un tema. Quizás se debe a que aún no se les hayan presentado casos de padres o alumnos que cuestionan el proyecto, o bien, porque no tienen un proyecto demasiado denso. Algo que muestra esto es que a inicio de año solo hacen una “oncesita” con los alumnos nuevos, pero no hacen ningún tipo de charla con los padres.

“E: Y cuando llegan ellos en marzo ¿ustedes hacen alguna charla, alguna... jornada de bienvenida, algún evento como para...?”

M1: A los niños

E: No a los papás

M1: A los niños nuevos. Los juntamos, les damos una oncesita”.

“Acá es un colegio que yo no permito que mis alumnos anden sin su uniforme, porque aquí son todos iguales (claro) ¿ya? yo no permito acá, en mi reglamento interno, que los niños me lleguen pintados, que vengan con sus aros, esas cosas (claro), es parte de la normativa y como...”

4. Sistema de admisión previo al SAE

La inspectora dice haber tenido un sistema bastante similar al SAE. Aplicaban pruebas de selección que consistían en las globales de los años previos al de ingreso y un sistema aleatorio con prioridades: hermanos e hijo de funcionario. Comentan no darle tanta importancia a las entrevistas con los padres.

“Es como el mismo sistema ahora, pero lo que pasa es que ahora es más amplio”.

“antiguamente primero pruebas de selección y después ya se hacía tómbola así aleatoria y quedaban el que correspondía no más po”.

“Una prueba, por ejemplo si se... estaba postulando para sexto, se... generalmente ¿qué hacíamos? La última global que se tomaba en quinto, se aplicaba para los alumnos que iban a ingresar”.

“siempre también utilizamos lo mismo que hace el ministerio ahora, primero los hermanos (claro), los hijos de funcionarios, que también eso lo... (lo hacían), siempre, sí”.

“E: Tenían prioridad pero daban la prueba (exactamente), si no les iba bien (claro), tampoco entraba

MI: Exactamente”.

“E: ¿Y hacían entrevista también a los papás?

MI: Eh... no tanto entrevista a los papás

E: Ya, era más la prueba no más

MI: Sí”.

Antiguamente tenían requisitos de bautizo, pero ya hace doce años que no aplican este criterio, permitiendo que entre “de todo”.

“Antiguamente obviamente se pedía de que vinieran <0:08:29> bautizados, pero después ya salió la ley en que no se le podía exigir a los alumnos, y aquí en el colegio yo diría que... más menos unos doce años que ya entra de todo. Tenemos evangélicos, tenemos mormones, de todo”.

5. Perfil Social

Dicen no discriminar socioeconómicamente a sus estudiantes y que se preocupan de que todos tengan las mismas oportunidades. Según la inspectora todos los niños “salen iguales” porque no hacen ningún tipo de separación por nivel.

“nuestro sistema de trabajo hace que los niños salgan todos iguale (claro), con las mismas oportunidades, nivelado, todo. Aquí no hay diferencia el que tiene más, el que tiene menos. Todos iguales”.

Son un colegio que antes era gratuito y que ingresa al financiamiento compartido cuando la ley comienza a permitirlo. Aun así, afirma que siempre ha sido un copago accesible para los padres y destaca la fuerte presencia de becas. Comenta que 1.100 estudiantes hay 600 SEP que no cancelan y que de los 500 restantes hay aproximadamente un 40% que tiene una rebaja de arancel. Además, le dan facilidades a los padres que tienen dificultades para pagar, dándoles un plazo máximo de dos años y sin exigir documentación, luego de eso le piden que busque otro colegio. Ingresan a la SEP en el primer año de vigencia y tienen PIE.

“MI: Yo te diría que unos diez años (ah)... empezamos con copago, y ya...

E: Ya, antes era gratuito

MI: Antes era gratuito, sí. Después pasó a... cuando empezó esta ley así de que podía ser con copago, empezamos, pero igual de... en un nivel de que los apoderados puedan pagar, y obviamente tenemos muchos becados, muchos”.

“tenemos la... lo de la SEP, que son los alumnos prioritarios (claro), y de esos alumnos prioritarios nosotros tenemos acá 1.100 alumnos, de esos tenemos más de 600 alumnos prioritarios que no cancelan (claro) absolutamente nada (claro). Después de eso, tenemos un porcentaje que tiene una rebaja, yo te diría que del restante, ese 40%... un 40% de ese restante tiene (alguna rebaja) baja... baja arancel”.

“Sí, es que lo que pasa es que nosotros tenemos el sistema de que ya, un apoderado a lo mejor un año no puede pagar, se le da facilidades, pero si estamos dos años consecutivos que no puede pagar, se le pide que busque otro establecimiento donde pueda...”.

E: [...] ¿desde cuándo entraron a la SEP?

MI: Desde que se inició

E: Desde que se inició

MI: Nos tiramos al tiro a los leones”.

6. Copago y financiamiento

Consideran que el copago que ellos exigen es muy bajo (\$29.000) en comparación a lo que se cobra en el resto de Osorno (\$80.000-90.000).

“Aparte que es un colegio particular subvencionado que entre comillas es económico para los apoderados, porque nosotros tenemos un copago de \$29.000 (claro), que es la nada misma (claro), para, en comparación a otros colegios particulares que están en el centro y todo eso, particular subvencionado también (mm), que tienen entre \$80, \$90, son distintos”.

No han pensado en adelantarse a la gratuidad por miedo a que el cambio de gobiernos produzca problemas con la entrega de la subvención estatal. Dice que aún no es rentable porque la morosidad no es alta y que por ello esperarán hasta el último año que se pueda cobrar. Dice que ese dinero les sirve para realizar proyectos que no pueden costear mediante otros financiamientos como la SEP, debido a que es de uso “más libre”.

E: ¿Y no han pensado adelantar la gratuidad? Hacerse gratis antes

MI: No, porque teníamos miedo al cambio de gobierno, que cambie la... el sistema, porque tú sabes que un gobierno tiene sus leyes y su forma de trabajo, cambio de gobierno puede haber otra cosa. No, vamos así como lentito así <0:30:00>

E: ¿Y en qué sentido tienen miedo? ¿Qué po... qué temían?

MI: A que no se cumpla lo de... del dinero que iba a ingresar a cada colegio por hacerse gratuito”.

“Porque igual... porque igual, porque igual es harto... harto dinero, entonces imagínate que todos los colegios se hayan hecho, al mismo tiempo, gratuitos, son muchos millones de...”.

“Exactamente, eh... como generalmente no hay tanta dificultad de los apoderados, no hay aquí una deuda que haya por eh... colegiatura, entonces se va a esperar hasta el último año, que es el caso del 2024, si no me equivoco”.

E: ¿por qué mantener el financiamiento compartido? Si po... si no, ustedes no seleccionan y los recursos el Estado se los puede pagar

MI: Sí, porque igual ese dinero que entra por financiamiento a nosotros nos sirve para hacer los proyectos dentro del colegio, porque por SEP no podemos, por ejemplo, construir, no podemos hacer otras cosas, entonces con esa plata sí lo podemos hacer

E: Es más libre pa usarla

MI: Es más libre para usarla y en beneficio de los alumnos”.

“MI: Hasta el... hasta el momento todavía no es rentable

E: Todavía les... todavía perderían plata

MI: Todavía no es rentable, sí. Todavía no es rentable, por eso

E: Porque no tienen mucha morosidad ustedes

MI: Exacto, no hay morosidad (ya [risas]), exactamente”.

7. Consecuencias SAE

Según la inspectora el SAE ha aumentado la brecha entre la cantidad de vacantes y el número de postulaciones. Antes del SAE para 35 cupos en prekínder postulaban 100 personas aproximadamente, después del SAE para 70 cupos postulan 500.

“ahí generalmente un curso era 35 alumnos para pre kínder y teníamos una como de cien alumnos que venían a postular”.

“lo que se nos da ahora en el sistema, que ahora es más grande la brecha, porque ahora tenemos dos cursos, por ejemplo en prebásica, en pre kínder, son 70 cupos, porque son de 35, pero este año postularon casi 500 alumnos (claro, claro, sí), entonces se amplía más”.

El único cambio notorio que observa la inspectora a propósito del SAE es un aumento de los estudiantes con NEE desde la aplicación del nuevo sistema. No lo menciona como algo malo, es más, lo entiende como una mayor apertura de oportunidades para ese tipo de estudiantes, al haber sido eliminadas las pruebas de admisión. Ahora bien, sí considera que ha significado más trabajo para el establecimiento porque deben disponer de una mayor cantidad de talleres de nivelación.

MI: Sí, pero de... de que se inició este proceso, sí se ha ido aumentando, yo te digo tres años ha ido aumentando los niños con necesidades especiales

E: Ah, tú dices... desde que tienen el SAE tú percibes que hay más alumnos con...

MI: Sí”.

“Bueno porque antes... nosotros hacíamos prueba y había una selección (claro), entonces entre comillas éramos como más elitistas (claro), y ahora no po, ahora entra... todos tienen la misma oportunidad”.

“Sí, ahora obviamente... nosotros igual trabajamos con los niños, igual los sacamos adelante, pero es... más trabajo

E: Más trabajo

MI: Es más trabajo, porque igual hay que hacer más talleres, todo para ir nivelando a esos pequeños que van quedando un poquito más atrasados”.

E: ¿Y hay algún otro aspecto en lo que tú has percibido algún cambio a propósito del SAE? En... el PIE es uno ¿pero en otro... en otro aspecto?

MI: No”.

No observa mayores problemas relacionados al tipo de composición del establecimiento. Afirma que la apertura religiosa se hizo desde mucho antes del SAE, por lo que no es algo nuevo para ellos y que las mayores exigencias de trabajo se deben en gran medida al continuo crecimiento del colegio, que también viene de antes. Si bien nota la presencia de algunos estudiantes nuevos de un nivel académico más bajo también identifica estudiantes de buen nivel que ingresan por el SAE. No puede considerarse que sea algo significativo. No implica mayores problemas para el colegio y viene acompañado de una preocupación por nivelarlos, no por sus posibles efectos en el resto, sino por su propio bienestar académico.

“E: Por ejemplo en temas de religión, que me decías antes... ¿no han entrado (es que no...) más alumnos con...?”

*MI: Es que lo que pasa es que lo de la religión ya se abrió hace tiempo (claro), y ahora sí que **... <0:20:16>”.*

“E: Sin embargo antes igual te... tenías que venir y hacer el trámite directo en el colegio, ahora por sistema quizás alguien... podría haber más gente que postula sin pensar en... en que es un proyecto educativo religioso

MI: Exactamente

E: Pero no le... no, no... no les ha pasado eso

MI: No, para nada

E: ¿Y en tema... y en términos disciplinarios?

MI: No tenemos grandes problemas, yo soy la bruja acá [risas]”.

“Bueno, los que llegan sí necesitan un poco de... como te digo, talle [...] Con talleres para nivelar a algunos. Incluso ahora, por ejemplo vimos en la reunión de gestión, la última, que habían niños que habían llegado a enseñanza media, algunos, por algunos cupos que se van a tercero o cuarto medio, que venían con niveles más bajos, entonces ahora estamos viendo si en el mes de marzo podían entrar unos dos, tres días antes para nivelarlos y que queden a la par con sus pares, para que después no venga una repitencia con esos niños y todo, y puedan seguir adelante igual que el resto”.

“Y hay otros que llegan muy buenos (claro), hay... es que llega de todo”.

Comenta que le llegan estudiantes de otros colegios prestigiosos del centro, lo cual atribuye a su mantención del copago: a la gente le da confianza pagar, pero que también le llegan de colegios menos prestigiosos, los cuales se mueven por la calidad de la educación y la convivencia.

“MI: Mire, acá... no sé si tú conoces los colegios acá de Osorno, nos llegan del San Mateo, nos han llegado del Blaise Pascal, del Creación, todo eso que son colegios más menos buenos, que es más de la elite del centro y nos (claro) llegan acá igual a postular

E: Eh... llegan pensando en que pagando menos tienen igual una buena educación, ese... esa situación

MI: Sí po, exactamente”.

“MI: Como también nos llegan acá, por ejemplo, del Mission College, de acá de... de estos acá del CB8, del otro lado, también nos llegan

E: ¿Por qué se vienen?

MI: Porque, por la educación po. Y por la parte de convivencia”.

Por último, habla que debido al SAE no pueden asegurarse de que los apoderados conozcan el proyecto por lo que han generado procesos de inducción. Sin embargo son procesos que iniciaron en el tercer año de aplicado el SAE.

“MI: No a los papás. Eso lo tenemos ya, lo vimos este año que sí a los papás hay que hacerles una inducción y la vamos a hacer el próximo año, cuando lleguen, ingresen

E: ¿Por qué... por qué necesitan hacer eso?

MI: Porque ellos no conocen el proyecto en sí, porque claro, nosotros le pasamos en el momento de matrícula, a pesar de que está en el sistema, ven todo lo que es el proyecto educativo y todo eso, al momento de matrícula nosotros le entregamos el reglamento interno, el reglamento de evaluación, todo a los apoderados, pero se hace necesario que ellos muchas veces no lo leen, entonces hay que hacer una reunión para indicarle cómo es el proceso y cómo trabajamos nosotros, especialmente la metodología, porque nosotros somos muy exigentes”.

“Es... exactamente. Porque nosotros el... los niños que llegaban antes eran más menos de la misma línea y ellos querían, indagaban todo, entonces por sistema es distinto porque “ya, yo quiero postular al colegio CB4 y porque quedé y...”, y aquí estamos”.

8. Valoración SAE

No se ven demasiado afectados por el SAE. Tuvieron problemas iniciales con el cálculo de la repitencia, pero fue más bien un temor por falta de información. Los niveles de orientación e información por parte del ministerio han mejorado durante los tres años que han sido parte.

*“No, fíjate, se ha ido todo dando de buena forma, bien expedito. Nosotros subimos * <0:32:26>, eh la información igual al sistema, así que no tenemos problema”.*

“después, terminado ese proceso, a final de año, cuando ya se hizo la selección, eh... nosotros asustados por la repitencia, qué pasaba con estos alumnos repitentes, porque igual nosotros no queremos que se vayan, [...] después al terminar el periodo de matrícula, nos dábamos cuenta que nos calzaba justo”.

“E: O sea en general no han tenido problema, más allá del temor, no ha habido un problema en ese sentido

MI: No”.

Si bien dan cuenta de una llegada de alumnos con menos nivel académico, no es un tema preocupante. Además, destacan que llega de todo, incluso buenos estudiantes, ante lo que su disposición es a aprender a trabajar con todo tipo de estudiantes.

“E: Hay de... claro, ahora hay más variación

MI: Exactamente. Y hay que trabajar con todo, hay que aprender a trabajar con todo”.

No ven demasiados problemas en eliminar el financiamiento compartido en términos de nivel de demanda o tipo de estudiante. La inspectora dice que su demanda -y se infiere que también el tipo de alumno- se ha mantenido desde que eran gratuitos y que eso no es tema. Parece no haber una valoración demasiado importante al copago, más allá de lo financiero.

“E: Mm. ¿Qué... qué piensas tú que pasaría en el colegio si se hiciera gratuito? Aparte del tema de la plata ¿crees que, dado que hay una gran demanda, que habría una mayor demanda por el hecho de ser gratuito? O sea que haya familias que quisieran venir pero no... no postulan porque hay copago

MI: Pero es que nosotros que no haya... haya mayor demanda, no nos implica mucho, porque nosotros tenemos nuestros cupos, siempre hemos trabajado con la cantidad de alumnos totales, todo eso, y antes nosotros fuimos gratuitos, y el nivel de educación, todo eso, era el mismo

E: Claro, entonces para ti es sólo un tema financiero

MI: Solamente un tema financiero, exactamente”.

No recibió mayores quejas de los padres sobre el SAE y comenta que le parece de fácil uso.

“Sí, es que tenía a su hermana que estaba estudiando aquí, y el chiquitito, como mi... media hermana [risas], dijo, no... no sabía postular, yo le dije “yo te lo postulo”, lo ingresé, todo, al sistema, pero es súper fácil y expedito”.

Tienen una disposición orientada a nivelar y apoyar a los estudiantes que tienen dificultades para integrarse al nivel de exigencia del colegio. La inspectora comenta que no hay deserción en el colegio y que se preocupa por el bien de los nuevos estudiantes.

“Es que hacemos un trabajo en conjunto, tenemos equipo de... multidisciplinario, todo eso. Si veo que un (pero lo...), que un niño, por ejemplo, está desenfocado acá en el colegio, rápidamente lo llamamos, llamamos a los papás, vamos con la psicóloga, vamos con la asistente social y hasta ahí... y lo sacamos adelante”.

“E: No han tenido más... abandono por este hecho, de estos últimos dos años

MI: Nosotros...

E: Alumnos nuevos que abandonarían por esto

MI: Nunca hemos tenido...

E: Y “no, ¿sabís qué? en realidad esto es demasiado, no pensé que era pa tano”

MI: No. Nosotros no tenemos deserción de alumnos, nada”.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 4,41 en 2017, 5,15 en 2018 y 5,52 en 2019 lo que muestra una sobredemanda alta y ascendente (378, 452 y 453 postulaciones respectivamente en las tres primeras preferencias para 70 cupos).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2017	96	213	69	378
2018	150	211	91	452
2019	150	237	66	453

Análisis General

Resumen:

- Un colegio familiar y prestigioso de una zona vulnerable de Osorno. Nunca ha tenido problemas de matrícula y tiene una alta sobredemanda. Recibe estudiantes de toda la ciudad.
- Aparentemente no tienen un proyecto educativo demasiado específico, pero si tienen reglamentos estrictos y son exigentes.

- Antes del SAE tenían un proceso de selección con pruebas y sistema de prioridades por hermano e hijo de funcionarios. Casi no incluían entrevistas con apoderados. La selección no parece ser demasiado importante para su proyecto.
- El compromiso con los padres es importante pero no parece ser demasiado crítico.
- Tiene un perfil social de bastante apertura, muchas becas y ayuda a los padres. Se complementa con la orientación social de su carácter religioso, que les permite admitir variedad de alumnos.
- Fueron gratuitos, han mantenido el copago y lo consideran importante porque entrega recursos de uso “más libre” que por ejemplo la SEP, pero no parece ser crítico para su proyecto. No observan problemas de financiamiento importantes originados por la LIE ni se ven preocupados por la disminución del monto del copago. No se logra apreciar que el FICOM tenga un valor de selectividad para ellos.
- Tienen una disposición bastante neutral ante la LIE y el SAE y no observan mayores problemas con ninguno. Los temores que tuvieron fueron iniciales y por temas técnicos (cálculo de repitencia).
- Han tenido cambios en su composición: más estudiantes con NEE, estudiantes de otros colegios “gratuidados” (de buen y mal desempeño). No es evaluado como un problema por ellos y su disposición es de aprender a manejar la diversidad y apoyar a los nuevos estudiantes.

A considerar:

Interesante que se autodescriben como “una burbuja” pero tienen muchos mecanismos inclusivos (selección no muy importante, no tanta inducción, preocupación por el compromiso aparentemente no muy grande, hartas becas). La directora no menciona cambios importantes que afecten esa “burbuja” ¿Por qué ocurrirá esto? ¿Realmente no hay cambios? Si es así ¿Por qué no los hay? Puede ser también que trate de no mostrar presencia de cambios

y preocupaciones, o bien, que efectivamente no sea un tema para ellos ¿Por qué no es un tema?

Sobre lo anterior, tendría quizás algo que ver la cantidad de alumnos que entra por prioridades “familiares”. Puede ser una de las razones por las que no perciban un cambio de composición significativo (“10 cupos reales” de 70, el resto son hermanos o hijos de trabajadores).

“MI: Por hermanos, sí po, porque ya se... son hermanos. Después vienen alumnos prioritarios, hijos de trabajadores. Yo te digo que los últimos, los que van entre comillas como seleccionados que no son nada, yo te diría que son unos máximo diez, en prebásica

E: De los 70

MI: Sí

E: Ese es tu... esa es tu estimación

MI: Sí, si son muchos”.

“MI: Casi 500 alumnos postularon en el último proceso a pre básica

E: Para en realidad diez cupos reales”.

Otra cosa que es interesante es que las listas de espera post proceso son pequeñas (10 personas) ¿Por qué? Quizás el colegio no es tan prestigioso como explica la inspectora (muy improbable debido a la cantidad de postulaciones), o bien, podría haber algún proceso de selección o autoselección de por medio.

“E: En otras palabras, la mayoría de lo que quedó en lista de espera, por el SAE, no vino después a preguntar (no), porque si no estarían esas listas, serían gigantes

MI: No porque lo... exactamente. No vino a preguntar porque obviamente lo designaron a otro establecimiento

E: Claro, y se quedó tranquilo allá, o (exactamente) al menos no insistió

MI: Exacto, sí”.

No les urge cambiarse a gratuitos pero tampoco tienen demasiado miedo de hacerlo. Puede ser porque su copago es bajo y parece no ser algo demasiado crítico para su proyecto (o al menos así se percibe), aunque lo valoran por su uso “más libre”. No se puede saber si su valoración exclusivamente “financiera” (y no social) del copago es real o la directora lo muestra así por alguna otra razón.

A diferencia de otros colegios como el CB6 o el CB12 de San Vicente, el CB10 de Osorno no parece darle demasiada relevancia al compromiso de los padres con el proyecto.

10.4.19. CB4 de Punta Arenas

Información documento:

Tipo de documento	Análisis FONDECYT
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2017
Informantes	Coordinador académico /encargado SAE
**Citas	Atlas ti.

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Medio-bajo
Dependencia	Particular Subvencionado
Nivel de Enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Humanista-Científica Niños Y Jóvenes
Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Católica
Matrícula Total 2016	1152
Matrícula Total 2017	1156
Matrícula Total 2018	1196
Matrícula Total 2019	1229
Copago 2018	Si
Pago Matrícula 2016-2018	\$1.000-\$10.000
Pago Mensualidad 2016-2018	\$50.001-\$100.000

Información LIE/SAE

Año Ingreso SAE	2018
-----------------	------

La escuela en el mercado local

El liceo CB4 es un establecimiento particular subvencionado de la congregación salesiana, de gran prestigio y más de 100 años de historia en Punta Arenas. Tradicionalmente ahí se ha educado la clase media – media alta- de la ciudad, y en menor medida familias de sectores bajos, posibilitados por el sistema de becas que históricamente ha ofrecido el establecimiento.

En los últimos años el liceo ha introducido ciertos cambios que sin alterar su posición de alto prestigio y demanda en el mercado puntarenense, ha generado resistencias dentro de su propia comunidad escolar. El paso de particular pagado a particular subvencionado en el año 2002, -estratégica decisión que les ha permitido ampliar su matrícula en más de 300 alumnos en pocos años-; la incorporación del PIE en 2014 y la adscripción a la ley SEP en 2017, han sido medidas resentidas por los padres, quienes temen la alteración de un proyecto educativo –según la propia directora altamente exigente en lo académico- destinado a las familias de clase media.

“cuando se pasó a particular subvencionado, también tuvo sus resistencias porque, bueno, los papás pensaban que el perfil de los alumnos que llegaría, la calidad, también podría desperfilar lo que centenariamente ha sido este colegio, pero no fue así en sus primeros años, al contrario, aumentamos nuestra matrícula y como teníamos el proceso de selección, que era en base a pauta, había entrevista para los alumnos, había una prueba primero que todo, porque el colegio siempre se ha perfilado como colegio de excelencia académica, entonces había una prueba que se le aplicaba a ellos, luego una entrevista a padres y apoderados para ver qué tan involucrados estaban y conocían nuestro proyecto educativo pastoral el colegio, y... y teníamos muy buena llegada y aumentamos nuestros cupos”.

Este año sí tuvimos que entrar a SEP porque teníamos un número que nos llegó por los... del sistema único de admisión, prioritarios. No una gran cantidad, pero sí lo suficiente como para ingresar a SEP e ingresamos (ajá), con... un valor aproximadamente de siete millones que nos ingresan por concepto de ley SEP (ajá) versus otros colegios que reciben 60, 50, 20 porque tienen... de acuerdo a los, a los prioritarios y a la concentración de prioritarios también, porque así dice la ley de... de... la ley SEP, pero nosotros no tenemos, no hemos llegado a eso todavía”.

Hasta la entrada en vigencia de la ley de inclusión el liceo tenía un estricto proceso de admisión que incluían la evaluación de notas, informes de conductas y aplicación de pruebas de conocimiento. Para los cursos de preescolar, realizaban además de entrevistas con los padres, una prueba que les permitiera diagnosticar nivel de desarrollo y dificultades de los niños. En este proceso, se priorizaban a los hijos de exalumnos, funcionarios y profesores. Con todo, según la directora la relación entre vacantes y postulantes siempre se ajustó relativamente bien. No era un liceo que tuviese largas listas de espera ni numerosos postulantes, por tanto eran pocos los alumnos que quedaban fuera. La directora atribuye esto a la especificidad de la convocatoria (realizan difusión solo entre padres de su propia comunidad) y a los requisitos que a priori pueden haber generado una autoexclusión de familias. A eso se suma el precio, que bordea el límite superior de copago permitido.

“Esta lista (de espera) era diez, más no, o sea no se inscribían más ¿ya? de los cupos que nosotros estimábamos como vacante aunque pudiésemos dar lugar, no el último año que tuvimos de selección, justamente fue el... anterior a que saliera la ley de inclusión, que fue el último año en que nosotros pudimos hacer nuestra entrevista y... y seleccionar tal cual nuestros alumnos de acuerdo al perfil y de acuerdo a las características de sus padres y apoderados”.

“el prekínder, nosotros, y el kínder, teníamos eh... un test que se les aplica a ellos, pero más que todo no era tan así como selectivo, sino que era para apoyarlo durante su proceso de pre kínder o de kínder en aquellas, sobre todo en aquellas habilidades psicomotrices de las cuales ellos venían descendidos, o también en... en lenguaje”.

“no eran ni más ni menos los criterios que nosotros ya anteriormente, sin este proceso, teníamos, que era... hermanos, hijos de funcionarios, em... hijos de ex alumnos ¿ya? y... y pero sí hijos de ex alumnos, no de ex alumnos, no alumnos ex alumnos como pusieron, sino que nosotros, hijos de ex alumnos, de la comunidad, y posteriormente abierto, pero sí teníamos ese... esa prioridad, de los hermanos, de los hijos de funcionarios, esos criterios ya los teníamos como establecidos”.

Experiencia nuevo sistema de admisión

Ante la desorientación de su propia comunidad educativa, el liceo comienza el primer año del proceso de admisión, realizando charlas informativas para profesores, funcionarios, padres y alumnos. Esas mismas instancias las aprovechan para convocar, mediante invitaciones a otros padres, potenciales postulantes. Participan de la feria del ministerio donde no tienen mucha afluencia de público. Consideran que al ser un colegio tradicional y

de prestigio en Punta Arenas, no necesitan publicitarse en una feria, pues ya son ampliamente conocidos.

“el ministerio hizo una feria ¿ya? eh, de... divulgación de las distintas comunidades educativas, de su proyecto educativo (ajá), de esas... de aquellas actividades que le pudiesen eh, a los papás impactar como para... eh, decir “ya, yo lo voy a poner, lo voy a... lo voy a postular –mejor dicho- a tal o cual colegio”, hicieron una feria de... que convocaron a todos los colegios en forma voluntaria también, y ahí nosotros participamos de esa feria, pero la verdad es que tuvimos bien poca convocatoria de preguntas y todo, porque los papás como ya le decía, conocen mucho la trayectoria centenaria del liceo CB4, entonces no es que sea algo, mm, nuevo para ellos”.

Su principal medio de difusión es la página web, que en período de postulación aumenta su cantidad de visitas. Reciben varias consultas a través de la página del tipo “¿Qué pasa si mi hijo no queda en el CB4? ¿Tengo derecho a apelar?”, por temor de duplicar información indican a todos los padres que consulten directamente en el ministerio. Adicionalmente otros padres van directamente al colegio a plantear la misma duda, a ellos les indican que una vez finalizado este período el sistema de admisión vuelve a los colegios, y si llegaron a quedar vacantes pueden volver directamente al liceo a matricular a sus hijos.

“nosotros no tuvimos en ningún momento contacto con los padres y apoderados, no los llamamos en ningún momento tampoco para darles a conocer nuestro proyecto educativo, como tenemos entendido que otros colegios sí lo hicieron, pero nosotros no, siempre los remitimos al ministerio por cualquier duda, nosotros esperamos de ver que tuviéramos ya los alumnos matriculados para que una vez que tuviésemos los alumnos matriculados, allí recién pudiésemos convocar a estos papás para darle a conocer nuestro proyecto educativo, pero ya con más insistencia en algunas cosas que ellos deberían cumplir”.

“ahí teníamos que explicarle eso sí que después de cierto tiempo, que estaba también determinado en el díptico, quedaban libres pero que ellos ahí, si se acercaban, ahí tenían que acercarse al colegio pero teníamos que ver si quedaban vacantes, porque si no quedaban vacantes, lamentablemente nosotros no podíamos acceder a su petición porque nos estaríamos pasando de eso y no era la idea”.

Administrativamente, organizan un comité encargado de la admisión, responsable del vínculo con el SAE. El liceo tiene dos procesos de admisión fuertes, en pre-k y 1° medio. En prekínder completan sus vacantes en el primer período de postulación, pero en 1° medio para 90 vacantes reciben en primera instancia solo 20 postulantes. Ellos acostumbrados a completar sin dificultad los cupos para este curso no se explican qué pudo haber pasado. Por

lo demás, para la directora esos resultados son contradictorios con la versión de algunos padres (alrededor de 20) que van al colegio a preguntar porque sus hijos no quedaron si pusieron al CB4 en primera prioridad. Relata también el caso de un papá que les fue a reclamar porque quedó en el colegio sin nunca haber postulado ahí. En el segundo período llegan 20 postulantes más y finalmente entre enero y marzo llegan cerca de 10 papás a pedir matrícula. Algunos nunca habían postulado al CB4, pero no quedaron en los colegios que querían o el sistema les asignó a escuelas municipales. Con todo, no logran llenar vacantes para primero medio, pasan de cursos de promedio 45 a cursos de 30-35 alumnos.

“Y el año pasado nos llegó que dadas las co... las noventa, los noventa cupos que reportamos en una primera instancia nos llegaron 20 postulantes y sin lista de espera, para lo cual nosotros encontramos que fue muy poco. E: Acostumbrados ustedes a tener... M1: A tener más. 120 postulantes”.

“llego un momento en que le dije... estaba muy preocupada que ya no dormía pensando que no íbamos a alcanzar a cumplir con los cupos que teníamos y... y se nos venía como abajo los tres cursos, sino que íbamos a tener que tener dos con la desventaja de que algunos iban a tener que quedar afuera porque no podíamos abrir, o sea no podíamos mantener un curso con 20 ni quince alumnos, independiente que de los otros tratáramos de repartirlos equitativamente, pero así y todo peligrábamos y a fin de cuenta nos llegaron más ¿cómo? no sé, pero nos llegaron, pero en todo caso tampoco completamos los cupos que nosotros habíamos reportado”.

“no llegaron a preguntar después, cosa que a nosotros nos llamó mucho la atención, porque los papás, algunos nos manifestaron después que ellos, entre la incertidumbre de que no sabía cómo iba a ser esto, si su hijo no quedó en el CB4 y quedó en el otro colegio, la explicación que nos daban ellos, que se quede en el otro porque tampoco nos va a dar la certeza de que lo volvamos a repostular y que quede en el CB4 y puede quedar en otro colegio en el cual nosotros no queremos que quede, entonces entre una cosa y la otra, me quedo con el colegio que lo destinaron”.

“aquellos papá que, en realidad su hijo no quedó en el colegio... en ninguno de los colegios que ellos postularon y no quieren dejarlo en un colegio municipalizado, así de simple, “no quedaron en estos colegios, entonces yo no quiero”, y vienen a preguntar si hay, pero ya así como lo último, o sea “entre dejarlo aquí y allá... , me quedo acá”, pero no necesariamente a lo que voy, y que conversamos al comienzo, tienen el perfil de que este es un colegio confesional católico, “yo lo traigo porque al final, bueno, entre eso y esto me quedo con esto y bueno, y ahí voy a ver si...”.

“es que allá van a vivir en huelga, es que mi hijo va a tener clases en enero, es que mi hijo va a tener clases, no sé po, los sábado, yo no quiero eso para él, yo quiero que tenga un sistema más regular, entonces prefiero matricularlo acá”.

Tienen a su vez otros problemas menores: la plataforma no permite que los padres se inscriban a jornada de mañana/tarde para pre-k y kínder y aunque logran que los papás admitidos se distribuyan equilibradamente, pierden tres matrículas de padres que no quedan conformes con el horario. Acusan además que la página de postulación no da cuenta de la diferencia de mensualidad entre párvulos y demás niveles, ni presenta toda la información y fotos sobre actividades y proyecto educativo que desde el SAE les solicitaron enviar.

“también enviamos un oficio donde decíamos que era particular, perdón, particular subvencionado con un copago de \$70.000, no obstante era diferenciado, porque la prebásica eh, su costo era de \$45 y de primero básico a cuarto medio eran los \$70 ¿verdad? Ya, y después nos encontramos que en la vitrina aparecía que nosotros teníamos un copago de \$70.000, y nosotros lo habíamos declarado diferenciado”.

Valoración nuevo sistema de admisión

Está altamente disconforme con el sistema (por lo mismo accede a dar esta entrevista), no solo porque en la práctica disminuyeron sus matrículas, sino porque considera que no respeta el derecho de los padres a escoger el colegio de sus hijos. Lo anterior lo sustenta en base a los casos de padres que habiendo postulado al CB4 no quedaron (habiendo vacantes) y a los que quedaron, según ellos, sin haber ingresado al CB4 dentro de las primeras preferencias. No podemos saber si esto es efectivamente errores del sistema o la entrevistada exagera.

“yo no estoy en desacuerdo de un sistema de admisión ¿cierto? pero ese sistema de admisión que esté acorde a lo que los papás quieren y a... a respetarles el derecho de papás de dónde quieren ellos realmente poner a sus hijos y que no lo determine un sistema aleatorio que a lo mejor pues... podría ser bueno si se hiciera como la PSU, por decirle, que yo no quedé en primera prioridad pero “ah, pero puedo tener una segunda”, pero así, en ese sentido bien, bien hecho, no que... que resultara para la visión de los papás que... es como no sé po, que es manipulada”.

“un caso muy particular que, de un niño con... síndrome de asperger para un primero medio, y nosotros no tenemos proyecto de integración escolar en la media (ajá), llega hasta octavo, entonces ese papá vino y nos dijo “yo jamás en la vida se me habría ocurrido postular a mi hijo a liceo CB4 sabiendo que no tiene programa de integración escolar, y... ¿y cómo quedó? Yo vengo a decir que no lo voy a aceptar”.

El resultado final es que en los cursos iniciales hoy día han ingresado familias que no comparten en su totalidad el proyecto y orientación religiosa del colegio. En la práctica esto se traduce en cuestionamientos y resistencias a actividades habituales de la institución, que

según la directora disrumpen un ambiente de alta adscripción a las normas establecidas generando desgaste en los directivos y profesores.

“hay los menos que... eh, no tienen esa cultura de... de alinearse con el proyecto, de que siempre están reclamando, como le decía, por todo y diciendo “me voy a tener que llevar a mi hijo porque no era lo que yo esperaba”, bueno, pero esa es la libertad que tienen todos los papás, hay que decirle, no... nadie se lo está echando, pero si usted se siente que no es cómodo... no está cómodo acá”.

“no quieren venir a las experiencias para papás, no quieren venir, por ejemplo, o no quieren participar de las eucaristías, que están em, como cronograma expuesto asistir uno u otro curso, no quieren”.

“nuestro constante desafío, tratar de convencerlos eh, en base al trabajo del refuerzo positivo, y tratar de convencerlos para ver si... si se quedan o se van, porque también está esa libertad, pero afortunadamente, como le digo, no son los más, pero sí hacen mucho ruido, son menos pero con hartoo ruido, y que generan el... en su entorno más que todo, no... , ellos como más tranquilos pero generan el ruido del entorno, que es lo que nos ha perjudicado en ese sentido”.

Por otro lado, no está de acuerdo con el excesivo resguardo de anonimato de las listas de admitidos –que se entregan solo con el rut del postulante- pues no entrega mayor detalle del alumno que va a ingresar. Esto aparece como una modulación del reclamo de los padres por lo frío e impersonal del sistema. Tampoco les permite controlar si quedan admitidos alumnos que hubiesen sido expulsados del colegio en años anteriores.

Con todo, valora la buena disposición de los funcionarios del SAE para acoger reclamos y sugerencias, convocar a reuniones de evaluación conjunta entre directores y hacer de la implementación del sistema un proceso abierto, participativo y acompañado.

“también en su minuto cuando evaluamos lo hicimos ver, y de hecho ellos tuvieron toda la disposición de cambiar algunas prácticas, de ser más abiertos en esto, por ejemplo, el... ese sentido, “¿qué sentido –le decíamos-, tiene de que esté tan cerrado y que no sepamos quién nos viene?” eso de los RUT, el RUT es un RUT, no es un nombre, no es un rostro, nosotros entendemos cuál es la política de usted, pero a nosotros nos porque cómo, después no se... tienen que contactarse y llamar a estos apoderados, pero y “¿cómo los vamos a llamar si no tenemos idea, detrás de ese RUT, qué apellido tiene?”, a eso lo... lo trataron de arreglar o sea hay muchas cosas que a sugerencias nuestras han ido mejorando”.

No obstante, más que los posibles problemas derivados del sistema de admisión –fuera de la baja de matrículas- la dificultad más importante que enfrenta el liceo responde a la implementación de la ley de inclusión general y en particular a la incorporación –hace 3 años- del programa PIE al colegio. Los padres estiman que los alumnos del programa amenazan los resultados académicos de sus hijos y desvirtúan la orientación del proyecto educativo de alta exigencia del colegio. Así, en situaciones más extremas han amenazado a la directora con retirar a sus hijos si los niños integrados no son retirados de sus cursos.

“E: O sea usted me dice que hay papás, los papás nuevos que llegaron que no están de acuerdo con la integración del colegio

MI: Exactamente, que ellos dicen <porque de... nuestros hijos tienen que compartir con un niño que le tienen que explicar varias veces, que a veces tienen sus arrebatos, que a veces grita, que ¿cómo es posible eso?, entonces que cómo era posible que permitiéramos eso, si sus niños les va mal, por ejemplo, eh, en una determinada evaluación, ellos dicen “sí, pero ¿cómo van a rendir más si aquí también hay niños que tienen que explicarles varias veces las cosas, con lo que eso conlleva y que nuestros hijos se vean detenidos y no avancen?”, y no puedan entender que no es así, que para eso están los profesionales del PIE que atienden a los cinco transitorios”.

“sí un curso, eh, de quinto este año nos tuvo en jaque de que se iban a retirar como 20 alumnos, amenazaron retirar 20 alumnos si nosotros, comillas, no expulsábamos a estos niños que... que ¿por qué teníamos que tenerlos acá en el colegio? porque ellos estaban pagando, entonces “¿por qué tenían que sus hijos soportar que este niño, de repente, tenían que sacarlo porque gritaba o porque... no quería trabajar y... y silbaba o cantaba o no hacía las actividades que daban los profesores, etcétera, etcétera?”, lo cual nosotros tuvimos que irle a dar toda una explicación de la ley de inclusión y de esto y eso y aquello y que bueno, y los dejaron pero... pero con ese desazón que... que hay que gastar como hartas energías para poder eh... controlar una situación de esa naturaleza, sobre todo papás muy obstinados, que estaban dispuestos “¿y por qué mi hijo tiene que interactuar con este niño? ¿Y por qué esto y por qué aquello?”.

El gran problema para los padres no sería la heterogeneidad social, sino la académica. Según la directora por tradición en el liceo siempre se han educado –con mayor o menor intensidad- hijos de estancieros e hijos de obreros- y que precisamente ese ese uno de los valores que refuerzan en la institución. Eso lleva a que la incorporación de alumnos prioritarios no sea problemática ni para el liceo ni para los padres, como si lo es la llegada del programa PIE.

Síntesis

El liceo CB4, -emblemático católico orientado a la clase media alta- se ha visto perjudicado con la implementación del SAE: el primer año de implementación no logra llenar sus vacantes para primero medio (cuestión inédita en su historia). A ello se suma el descontento por la pérdida de control en el proceso de admisión, particularmente la imposibilidad de (seleccionar) reconocer a priori la correspondencia de las familias con el liceo, que es visto por la comunidad como una amenaza a su denso proyecto educativo. En el marco mayor de la ley de inclusión, la incorporación del PIE ha provocado descontento en algunos padres quienes temen la pérdida de la exigencia académica que caracteriza al liceo. Previamente, el paso de particular pagado a particular subvencionado ya había generado el mismo temor en los apoderados. En definitiva se trata de un liceo cada vez más sometido a criterios comunes impuestos por el estado, que gradualmente va perdiendo particularidad y autonomía sobre sus procesos internos que por más de 100 años le habían garantizado la correspondencia y homogeneidad de su comunidad.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 1,65 en 2016, 1,93 en 2017, 1,64 en 2018 y 1,43 en 2019 lo que muestra una media y constante sobredemanda (120, 139, 151 y 115 postulaciones en las tres primeras preferencias para 60, 60, 65 y 60 cupos, respectivamente).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2016	48	51	21	120
2017	34	78	27	139
2018	32	75	44	151
2019	37	49	29	115

10.4.20. CB3 de Punta Arenas

Información documento:

Tipo de documento	Análisis FONDECYT
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2017
Informantes	Inspector General
**Citas	Atlas ti

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Bajo
Dependencia	Particular Subvencionado
Nivel de enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Técnico-Profesional Industrial Niños
Género alumnos	Hombres
Orientación Religiosa	Católica
Matrícula Total 2016	1284
Matrícula Total 2017	1251
Matrícula Total 2018	1331
Matrícula Total 2019	1311
Copago 2018	SI
Pago Matrícula 2017-2019	\$1.000-\$10.000
Pago Mensualidad 2017-2019	\$25.001-\$50.000

Información LIE/SAE

Año Ingreso SAE	2017
Perfil Disposiciones LIE/SAE	Bajo

El CB1 en el mercado escolar local

Tradicional liceo TP salesiano, orientado a alumnos de sectores sociales bajos; con alto prestigio en su espacio. Hace unos 12 años hizo un cambio en su orientación, intencionando más la continuación de estudios post secundarios (Inacap, UMAG), y no el ingreso directo al mercado laboral. Esto implicó fortalecer el área TP, renovando especialidades y comenzando en 7° con tecnología y procesos de inducción; también preocuparse por el desempeño en las áreas HC (aunque esto es más vago en la descripción).

Otro cambio fue incorporar la básica y preescolar. Dado el prestigio de buen colegio, estos niveles inferiores fueron preferidos por familias de un nivel socioeconómico algo superior al alumno tradicional TP, quienes no veían en la TP sino en el HC y la educación postsecundaria su proyección, lo que agudizó el problema de la continuidad y valoración del nivel medio TP. Se generó una discontinuidad básica-media que los obligaba a organizar admisión a la media y renovaba buena parte del alumnado. Esto se intentó evitar con el fortalecimiento TP mencionado, para que las familias que eligen el instituto proyecten a sus hijos en el TP, sabiendo además que ya no es solamente una formación terminal.

Nunca tuvieron problemas de demanda para cubrir sus cupos; organizaban procesos de selección complejos con entrevista, exámenes de conocimiento básico; daban prioridad a los que tenían familiares y cobraban copago (comparativamente bajo en Punta Arenas), con lo cual se configuraba un instituto selectivo dentro del rango de NSE medio y bajo. En PK en cambio, solo se hacía entrevistas personales a los padres.

Experiencia con el nuevo sistema de admisión

En general, manifiesta una visión desapasionada, muy técnica del nuevo sistema de admisión. Le encuentra algunas ventajas y algunos problemas (bastante razonables los puntos que

levanta), pero todos referidos a aspectos técnicos de funcionamiento. No tiene una mirada ideológica ni social sobre el asunto, sino muy profesional y de gestión.

No hicieron jornadas informativas; sí fueron a la feria del Mineduc (que no les gustó, por mal organizada y por sesgar a favor de los municipales). Ellos tienen prestigio local.

Enfatiza que no les generó problemas mayores desde la perspectiva de los estudiantes que fueron admitidos (ni del nivel de demanda, que es alto en su caso).

El NSE de las familias venía bajando desde antes (por el rediseño mencionado y la SEP), por lo que no le atribuye un efecto al sistema admisión en ese sentido.

Expresa que el nuevo sistema les resolvió el problema que siempre tenían de recibir muchas presiones de diferentes actores y autoridades, por recibir alumnos “con recomendación”. Ahora dado que el sistema es público, transparente y dependiente del Mineduc, se quitaron el peso de tener que aceptar (o rechazar) esas presiones basadas en “pitutos”, que les complicaban mucho.

Identifica **problemas de gestión**, importantes, pero no dramáticos con el sistema:

- que la fecha de la semana de inducción a alumnos-familias nuevos se tuvo que mover de diciembre a febrero, bajando la convocatoria
- que la elección-cupos de especialidades TP es difícil de conciliar con una admisión “ciega” (aunque esto es un problema a futuro con los recién ingresados a 7°)
- que el calendario escolar es difícil conciliar con el sistema, dado la proyección sobre repitentes, elección de especialidades, por ejemplo
- que es difícil para los cursos que tienen jornada mañana o tarde hacer calzar las preferencias de los padres, una vez admitidos

Problemas más serios fueron los siguientes:

i) Que se les produjo un “cuello de botella” con los niños entre K y primero (tuvieron que bajar de 100 a 80), por lo que tuvieron que “inducir” a algunas familias a que se fueran, para acomodar los cupos en primero. Lo solucionaron ahora haciendo coincidir cupos de PK con su expectativa de cupos futuros en K y siguientes cursos; es decir, el instituto aspira a “cerrarse” posterior a PK como tendencia.

ii) Que muchos padres, significativamente más que antes, postularon a becas, apoyo económico, rebajas, una vez iniciado el año escolar. Siempre es en diciembre, al matricularse que se daba este proceso y hacía el calce, pero esta vez muchos padres manifestaron necesidad económica durante el año. El cree que lo hicieron como estrategia: postular para quedar, y luego negociar una beca una vez adentro (i.e. el financiamiento compartido deja así de ser una barrera de entrada para estos padres). ¿Más morosidad? Ellos piensan adelantarse a la gratuidad, y dejar de cobrar en un par de años más.

iii) Recibieron más alumnos con necesidades educativas especiales, y con necesidades para las cuales no necesariamente cuentan con especialistas. Esto porque los padres postulan sin tanta atención sobre el punto, pero también porque los diagnósticos son posteriores. Esto genera una necesidad de calzar los profesionales y recursos con una mayor cantidad de alumnos, aun considerando que a veces exceden las restricciones oficiales del PIE dadas por el Mineduc (i.e. cupos de alumnos “PIE” que no se pagan como tales). Ellos pudieron resolver el asunto porque tenían PIE y capacidad de acomodarse y contratar un profesional extra, pero especula lo complejo que debe ser para escuelas sin PIE.

Una dinámica nueva, generada seguramente por el sistema de admisión, es que aumentaron significativamente los cambios de colegio durante al año escolar. Más alumnos que se les fueron, porque estaban a la expectativa de que se generara un cupo en su escuela de mayor prioridad; más alumnos que les llegaron, producto de lo mismo cuando ellos produjeron un cupo. Esta dinámica “fuera del sistema” durante el año fue más intensa y no regulada por el Mineduc (e.g. no se les dio prioridad a los alumnos en lista de espera, sino a los padres que insistieron más y se mantuvieron pendientes de los cupos). El entiende que en este segundo año estará regulado: los colegios deben generar listas con los padres que andan buscando cupos.

Valoración del nuevo sistema de admisión

Lo ya dicho; le ve algunas ventajas, y varios problemas prácticos de gestión. No mayores.

Piensa que en el mercado local de punta arenas, la demanda se autoregula bastante, dado lo caro del copago de la mayoría de los colegios, por lo que no pronostica mayores problemas de desajustes sociales en el futuro próximo.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 2,6 en 2016, 2,52 en 2017, 1,38 en 2018 y 1,23 en 2019 lo que muestra una sobredemanda baja y descendente (154, 152, 149 y 121 postulaciones en las tres primeras preferencias para 50, 50, 80 y 80 cupos, respectivamente). En este caso el descenso de sobredemanda también se explica por un aumento de cupos en el establecimiento.

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2016	40	90	24	154
2017	39	87	26	152
2018	45	66	38	149
2019	35	64	22	121

10.4.21. CA10 de Punta Arenas

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2017
Informantes	Subdirectora
**Citas	Word

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Alto
Dependencia	Corporación Municipal

Nivel de enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Humanista-Científica Niños Y Jóvenes
Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Laica
Matrícula Total 2016	1287
Matrícula Total 2017	1307
Matrícula Total 2018	1280
Matrícula Total 2019	1270
Copago 2018	NO
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	Gratuito

Información LIE/SAE

Año ingreso SAE	2016
Perfil Disposición LIE/SAE	Alto

Los principales temas identificados en la entrevista fueron:

- 1. Prestigio:** *valoraciones y percepción local del colegio, posición en el mercado, niveles de demanda.*

La directiva destaca principalmente su gran prestigio histórico, su alta sobredemanda y su gran rendimiento académico. Agrega que ser colegio completo ha incrementado su demanda en la comuna. Lo más interesante es que hablan constantemente de la reconocida imagen social que tiene el colegio dentro del mercado local y el “plus” que se le agrega a sus alumnos y familias por estudiar en el establecimiento.

“este colegio tiene un prestigio de años y... venir al CA10 tiene un cierto plus”.

“Este colegio siempre ha tenido buenos resultados”.

*[Sobre la cantidad de colegios que entregan la posibilidad de continuar en media]
“Hasta el momento es el único”.*

“somos el colegio que tiene más postulantes, sin tener vacantes. Nosotros casi en ningún nivel tenemos vacantes actualmente, sólo el curso de prekínder que son los que entran”.

“¿por qué? porque tiene como ciertas estatus, como te digo decir eso, tengo a mi hijo en el CA10”

2. Identidad: *autopercepción y narrativa sobre el tipo de colegio y comunidad que son.*

Son un colegio con una identidad fuertemente tradicional, caracterizada por: su prestigio, su exigencia, su disciplina, el orden, el tipo de familias que van allí y su lugar de procedencia. Además, se describen como un colegio “de la comuna” más que un colegio de barrio, lo cual los hace recibir estudiantes de todos los sectores de Punta Arenas.

“nosotros no somos un colegio casi de barrio (ajá), es un colegio de la comuna”.

“nosotros también tenemos un colegio bien organizado con... bien normado”.

“nosotros somos exigentes en... en asistencia, en puntualidad”.

“No vienen con el piercing, no vienen con los pelos que el Alexis Sánchez y el... el corte de pelo de Vidal Es un colegio súper tradicional, con camisa, corbata, a la antigua”.

“Acá los niños no son garabateros, eh... ellos donde van y representan al colegio llaman la atención, porque nos preocupamos de que vayan súper bien presentados, la... a traer el uniforme impecable del colegio”.

2.2. Proyecto educativo: *lineamientos generales y preocupaciones.*

Dicen tener un proyecto educativo fuertemente basado en la excelencia y alta exigencia, además de un énfasis en lo académico y lo valórico.

“es un proyecto educativo que busca la excelencia académica y valores también, por lo tanto nosotros tenemos altos niveles de exigencia”.

2.2. Sistema de admisión previo al SAE: *tipo de admisión pre-SAE, valoraciones del mismo.*

La subdirectora comenta que en el colegio previo al SAE realizaban una selección bastante parecida al nuevo sistema, basada fundamentalmente en vínculos familiares o en personas cercanas al establecimiento (hermanos del liceo, hijos de funcionarios, niños del sector, exalumnos, hijos de exalumnos). Comenta también que en sus inicios (antes de la selección por criterios) el colegio aplicaba un estricto sistema de pruebas de selección, haciendo que entraran solamente “los mejores de lo mejor”.

“Era muy similar, nosotros hacíamos... la gente se venía a inscribir (ya) y tomábamos en cuenta como primera opción a los hermanos de niños en el colegio, los hijos de los funcionarios, a los niños que vivieran en el sector, y así íbamos haciendo nuestro... eh... ‘selección’”.

“También incluían como criterios de selección: “exalumnos, hijos de ex alumnos, porque es importante que si estudiaste en un colegio y quieres traer a tu hijo, por algo es po”.

“como dos o tres años después de su creación, era súper selectivo, aquí aplicaban una prueba”.

“tenían un estricto sistema de selección, aquí entraban los mejores de lo mejor”.

2.3. Composición social: *tipo de alumnos y familias, cantidad, lugares de procedencia.*

Es un colegio altamente familiar compuesto por personas con algún vínculo entre sí o con el establecimiento pero que provienen de todos los sectores de la ciudad.

“claro. Acá vienen todos los hermanos de los hermanos, eh... los niños del sector también eran favorecidos, porque eso también es importante, que sean niños que vivan cerca, eh... los hijos de los funcionarios... con esos criterios nos íbamos dando vuelta”.

“pero aquí hay niños antiguos, digamos, de todo la... de todos los sectores de la ciudad, tenemos de ojo bueno, de la Cardenal, del archipiélago, de Magallanes”.

Según la subdirectora predominan familias de clase media profesionales o con estudios técnicos superiores. La principal característica de los padres es su compromiso con el colegio y destacan por ser bastante formales para hablar y para vestirse.

“Papás de clase media con estudios técnicos superiores, y que creen que la educación es... es el futuro pa sus hijos”.

“fundamentalmente el perfil de los papás es eso, que son gente que... que son profesionales en su mayoría y... y que esperan lo mismo pa sus hijos”.

“la mayoría de los papás son muy comprometidos, entonces son papás que están pendientes, que si el niño falta vienen inmediatamente a justificar”.

“acá hay un nivel socioeconómico muy medio, hay muy pocos casos en que tú notas que es un niño que tiene eh... que es más vulnerable, que tiene más problema económico tal vez, pero aquí los papás manejan como un rango muy parejo”.

“acá también hay hartoo uniformado”.

“los papás aquí son como bien, como... como formales, para vestirse, para hablar”.

3. **Autoselección:** existencia y frecuencia de prácticas de exclusión voluntaria de familias y alumnos.

Comentan que el tipo de familias del colegio se ha mantenido más o menos similar porque las personas que se salen de ese perfil se autoexcluyen del colegio debido a su alta exigencia. Así, la subdirectora declara que esto es algo que la diferencia del resto de los colegios, en los que sí llegan más familias vulnerables.

“acá hay como una autoselección. Cuando los papás yo creo que... ven que la cosa es exigente y tienen el problema de la micro, o que tienen problemas con la puntualidad prefieren irse”.

“entonces cuando están adentro, de repente, se dan cuenta que la cosa es exigente, que... que hay que ponerse las pilas, que cuando no vienen a reunión tienen que venir al otro día a justificar, si el niño falta tienen que venir personalmente, hay exigencias”.

“Por lo mismo, porque se autoseleccionan y porque... por eso, porque saben que este es un colegio muy exigente y que les va a exigir a ellos como apoderados igual”.

- *“hay como una autoselección también en... y los papás como, como que sí... sí o sí se enrielan con la mayoría”.*

4. **Valoración LIE/SAE:** temores, miedos, preocupaciones, juicios, opiniones, valoraciones y disposición sobre la LIE y el SAE.

La subdirectora mostro bastante claridad respecto a los temores que tenían previo a la implementación al SAE, los cuales tuvieron que ver principalmente con el miedo a no poder mantener cierta continuidad en su proyecto debido al cambio en la composición de las familias.

“que llegara gente que no cumpliera el perfil, en el fondo yo creo que esos eran nuestros máximos temores”.

“las familias no fueran familias que realmente estuvieran eh... dispuestas a comprometerse y a adherirse con el proyecto educativo del colegio”.

La subdirectora agrega que el sistema a pesar de tener la intención de dar mayores oportunidades a las familias no lo ha logrado y en cambio ha generado situaciones más injustas que antes, como por ejemplo que las familias tengan que comenzar a pagar movilización porque no pueden entrar al colegio que le queda más cerca, o que las familias que no tienen hermanos dentro del colegio no tienen posibilidades de matricularse.

“se habla de la oportunidad ¿no cierto? de que todos tengan acceso a un buen tipo de educación y lo demás, pero le crean otro conflicto a la familia, que yo creo que nadie lo ve y que es complejo po ¿de a dónde sacas plata pa la movilización si no tienes? Y tienes que hacerlo todos los días”.

“en cierto modo es injusto, porque si tú nunca tuviste un hijo acá ¿qué posibilidades tienes si estás postulando de entrar?”.

Por otro lado resienten fuertemente la gran impersonalidad del sistema, que le ha quitado la oportunidad a los padres “que realmente quiere estar” de entrar al establecimiento. Y ha provocado que muchos niños vulnerables tuvieran que retirarse porque no aguantan las exigencias del establecimiento y se autoseleccionan, o porque no pueden pagar la movilización hasta el liceo. Se interpreta que la subdirectora considera que muchos niños vulnerables quedaron (sin quererlo) en el colegio por el criterio de prioritario, pero que en realidad esos niños querían estar en los colegios más cercanos a su hogar.

“Muy impersonal. Y... provoca, lo que yo le digo, por ejemplo cuando estos niños se retiraron, en esta autoselección que se hacen o por le... o por la

vulnerabilidad, porque yo también lo leí así, de gente que venía hasta acá, siendo que tenía un colegio mucho más cerca, pero por ser vulnerable lo dejaron acá”.

“le quitan la oportunidad a alguien que realmente quiere estar, y que hizo el proceso y postuló”.

Se refieren muy críticamente a la realización de las actividades de difusión SAE, porque consideran que consistió en ofrecerle a las familias un servicio al cual no van a poder acceder por medio del nuevo sistema. Finalmente participaron de estas actividades solo “por cumplir”, porque en realidad no les encontraban el sentido y les avergonzaba hacerlo.

“sacamos folletería repartimos trípticos, pero como por cumplir con una actividad que estaba dentro de las actividades del sistema de admisión, pero a nosotros nos da vergüenza hacerlo, de verdad, porque realmente es fome, es como “mira, te voy a vender a mil pesos estos jeans”, y tú vienes a comprar y no tengo ninguno, entonces ¿para qué te lo ofrezco?”.

Comentan que la prioridad del 15% de vulnerables en el sistema les parece excesivo porque hay muchas familias que dicen ser vulnerables cuando en realidad no lo son. Se interpreta que según ellos estos falsos vulnerables le estarían quitando los cupos a las verdaderas familias de clase media que no pueden ingresar al establecimiento por no cumplir con ese criterio. Pareciera según su discurso que las personas de clase media se habrían quedado sin establecimientos a los cuales postular porque, por un lado, no pueden pagar los privados, pero por otro, tampoco pueden ingresar a los públicos por las prioridades de hermanos y prioritarios, lo cual les disgusta y les parece injusto.

Además consideran que no es un buen criterio el del 15% vulnerabilidad, porque asume que todos los estudiantes de esa clase van a tener la misma disposición y motivación para estudiar y educarse, lo cuál para ellos no es así. Para ellos, hay muchas familias y estudiantes que sí quieren superarse y avanzar en la escala social, pero también hay muchos a los que no les interesa, por lo tanto es injusto que se les de las mismas oportunidades, ya que esto significa dejar fuera a los que no pertenecen a la clase vulnerable pero sí quieren realmente entrar al establecimiento.

“yo pienso que ese 15% de vulnerabilidad está tomando muchos cupos, porque hoy día son todos vulnerables también po, sin serlo” .

“¿por qué un padre de clase media que no puede pagar un particular, o un particular subvencionad no puede venir para acá, porque primero están los del 15% de vulnerabilidad (y...), y yo voy a estar en desacuerdo por siempre con eso”.

“pueden ser súper inteligentes, pero si no eres pobre, sonaste, entonces eso a mí me disgusta del sistema”.

“pienso que no es justo, no es equitativo, porque en la pobreza hay niños que sí se quieren superar, que sí quieren salir adelante, y en otros en que tienen familias en que... tampoco están haciendo nada para que sus hijos salgan de ese círculo, simplemente son pobres y reciben su mantención”.

Consideran que deberían agregarse otros criterios al SAE como por ejemplo: la cercanía con el establecimiento, la excelencia académica, o bien, la motivación del estudiante. Y que bajo los criterios actuales hay también muchas familias vinculadas históricamente al establecimiento, como hijos de exalumnos, que no tienen ninguna posibilidad de entrar.

“Creemos que debería existir un porcentaje. Por ejemplo, de todos los criterios tendrían que quedar un porcentaje de... de postulantes y el 15% de vulnerabilidad es exagerado, podría ser un porcentaje de... de hermanos, un porcentaje de mm, de mm... (hijos de funcionarios), de hijos de funcionarios, porcentaje vulnerable y por ejemplo un porcentaje de niños del sector, un porcentaje de niños que tengan, no sé, que tengan una excelencia académica o que... que tengan las ganas”.

“no sé cómo se podría llamar, no tengo la respuesta a ese nombre, porque ahí volveríamos a... nos volverían a decir “pero eso es selección, no es equitativo, no es igualitario” ¿cachay? pero nada es tan equitativo después de todo”.

Agregado a los temores iniciales, declaran haber tenido prejuicios sobre las capacidades de adaptación a las normas de los nuevos padres en las actividades de inducción. Y hablan de que “era absolutamente esperable” que cambiara tanto la composición del establecimiento.

“Sí, era absolutamente esperable, pero nada qué hacer. O sea hay que empezar a manejarse con lo que hay”.

“Ahora es más... como es más abierto, puede llegar cualquiera que hay que empezar como... a adaptarlos al tema, en cambio la otra gente, sabía como que venía adaptada a las normas del colegio”.

“dije “chuta va a ser complejo, porque los papás de prekínder capaz que no se ubiquen porque... todavía no se manejan bien con las normas y se tiren todos a la cancha amontonados””.

Sobre la baja de rendimiento en algunos cursos: “entonces mi apuesta y dije ya, voy a ser pesada te apuesto a que son los nuevos hagamos el estudio””.

Por otro lado, la subdirectora habla de la amenaza que ha significado para ellos la eliminación del copago de los colegios particulares subvencionados de la comuna, lo cual podría producir un traslado importante de sus estudiantes a aquellos establecimientos. Según ella, uno de los factores que influye en su elevada sobredemanda es que son gratuitos, por lo que si se eliminan los cobros en los PS, aumentará también la demanda en ellos.

“este es un colegio gratito po (claro), municipal, entonces eso también yo creo que aumenta la cantidad de postulantes, el hecho que los... los particulares subvencionados están pasando a particular”.

Finalmente en respuesta a la pregunta por las ventajas y desventajas del SAE la subdirectora comenta entre risas que no hay ninguna ventaja, y que lo que ha predominado es un ambiente de “desazón” en la gente debido a la falsa formación de expectativas que genera el sistema.

“O sea ni una ventaja [risas] no sé, yo no le veo muchas ventajas en realidad, creo que hay más de... más desazón en la gente que... que conformidad”.

“creo que es un sistema que crea expectativas donde... no hay esperanza no más po”.

5. Percepción sobre padres: *percepción de directivos sobre prácticas, gustos, intereses y criterios de elección de padres.*

Sobre la percepción de la escuela sobre los padres, la subdirectora menciona como temas importantes para ellos: la movilización hacia los colegios, los resultados y la calidad académica, la disciplina, el orden y la seguridad de los establecimientos. Destaca lo

relevante que son también aspectos tradicionales como el uso de uniforme y la mantención de exigencias estéticas como no usar aros y tener el pelo corto.

“pa los papás es un tema el movilizarse”.

Sobre por qué los papás se interesan en el CA10: “Por los resultados y por la... por la buena calidad”.

“[Los niños] No vienen con el piercing, no vienen con los pelos que el Alexis Sánchez y el... el corte de pelo de Vidal. Es un colegio súper tradicional, con camisa, corbata, a la antigua, pero a los papás eso les gusta, les gusta mucho”.

“cuando desfilamos [los niños] también llaman la atención porque son los más ordenados, respetuosos y eso es un atractivo pa las personas, el orden, la normativa [...] la seguridad, y los resultados académicos”.

Comentan que en general el SAE le produjo a las familias grandes molestias y descontentos a las familias en cuanto a las oportunidades que se les entrega con el nuevo sistema.

“hay gente afuera que quiere venir acá, que es gente que... que puede ser comprometida pero nunca va a tener la oportunidad, y eso a los papás les molesta y el año paso yo les tuve que explicar muchas veces”.

“la gente también se desencantó y acá venía decir que el sistema no valía la pena y que mi hijo no quedó y bla, bla, bla...”.

6. **Consecuencias SAE:** *percepción de cambios producidos o a producirse por y en respuesta a la implementación del SAE.*

Para el CA10 la mayor y más preocupante consecuencia de la LIE ha sido el cambio de composición de las familias que ingresan al establecimiento. Comentan que debido al SAE comenzaron a llegar padres más joven y menos formales que los apoderados a las que están acostumbrados, con un aspecto visual llamativo por su desorden (pelo largo y presencia de piercings). Además, comentan que los nuevos alumnos son muy distintos a los que siempre han tenido, los describen como alumnos con “expresiones marginalísimas y con muy poca norma”, además de tener problemas importantes de lenguaje y menor nivel académico por lo “infladas” que están las notas en otros establecimientos. Esto plantea un gran desafío para los profesores del establecimiento

quienes han manifestado que ha sido complejo tratar con este tipo de estudiante y que se vienen tiempos difíciles.

“Gente joven... gente menos formal de lo que son los papás acá”.

“Que acá tú no ves ese tipo de papás. Acá los papás son como bastante formales y ahora ya... vimos el aro por acá, o por acá, y pelos parados, pelos largos, medios chascones entonces igual te... como que te llama la atención”.

Sobre el cambio del alumnado: *“Sí, muy distinto. Niños con muchos problemas de lenguaje, este año tenemos más TEL que nunca, em... como hay poca norma, niños que tutean a las... a las educadoras, que quieren rayar las paredes, que vienen de lugares donde les permitían rayar, parece, eh... con muy mal vocabulario, las expresiones marginalísimas, y con muy poca norma”.*

“ha sido más complejo y las colegas lo han comentado. Eh, se vienen difíciles, ha sido más difícil el cuento”.

Sobre si los nuevos estudiantes son buenos estudiantes: *“en sus escuelas son buenos, entonces traen, pa este sistema, notas muy infladas, porque un 6,5 y después acá no pasa nada”.*

Frente al importante cambio de composición que declaran haber tenido comentan haber adoptado algunas nuevas medidas y cambios. Por ejemplo comenzaron a hacer reuniones de inducción y conocimiento en marzo donde le exponen a los padres el proyecto educativo, recalcándoles la importancia que este tiene para el establecimiento y les hacen firmar un manual de convivencia que indica las normas y deberes que deben cumplir como apoderados.

Además, han tenido que citar más constantemente a los apoderados para solicitarles un mayor apoyo con sus hijos y dejarles claro que la nivelación de los estudiantes es una responsabilidad de los propios padres, ya que ellos como colegio no cuentan con un sistema de nivelación.

“tuvimos una reunión con ellos pa conocerlos y todo, en marzo (ya) y para decirles también de que el proyecto educativo que ellos habían visto es lo que aquí se hace valer, que existen normas, que por algo si ellos eligieron este colegio, en el manual de convivencia tienen que aceptar, ellos firman y de adhieren y aceptan lo que dice el manual de convivencia, que el reglamento de evaluación, y nosotros hacemos cumplir aquí los reglamentos”.

“ha tenido que haber más apoyo pa los chicos, van a entrevistas con los papás... las educadoras también hablan muchos con los papás ahora, muchas más entrevistas con algunos niños”.

“a los papás también se les pide que los apoyen más”.

“aun cuando los papás cuando vienen, les decimos “nosotros no tenemos acá un sistema de nivelación pa los niños que vienen de afuera, ese es un compromiso que tienen que establecer ustedes como papás, si quieren venir pa acá””.

Por último, comentan haber dejado a los cursos mezclados y no haber separado los cursos por nivel o por estudiantes nuevos y antiguos, lo cual ha generado una disminución en el nivel de los resultados de algunos cursos.

“dejamos un curso nuevo, sino que se mezclan todos, entonces este semestre, durante el primer semestre, terminó el semestre, hicimos la evaluación del semestre y nos dimos cuenta de que los quinto estaban como súper bajo en su... sus resultados”

Indicadores sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 6,75 en 2016, 6,71 en 2017, 6,84 y 6,93 en 2019 lo que muestra una muy alta y constante sobredemanda (486, 486, 515 y 508 postulaciones respectivamente en las tres primeras preferencias para 64 cupos).

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2016	195	237	54	486
2017	175	255	56	486
2018	155	283	77	515
2019	173	271	64	508

Análisis General

Se puede interpretar en base a toda la entrevista que la subdirectora tiene una valoración negativa de la ley de inclusión. Para ella, la ley de inclusión ha reducido aún más la posibilidad de las personas para entrar en el colegio, el proceso es poco claro para los padres, tiene falencias de forma y tiene partes innecesarias como la “doble lista de espera” que menciona. Pareciera que está en contra del nuevo sistema en todos sus aspectos, cosa que queda claro cuando ocupa una buena parte de la entrevista en hablar sobre la inclusión del 15% de estudiantes vulnerables, lo cual considera que es demasiado y que no está bien controlado, ya que hay muchas personas clasificadas allí que no pertenecen a ese rango.

Ahora bien, se observan afirmaciones contradictorias en el discurso de la subdirectora en varios puntos. Primero, si bien afirma que el nuevo sistema es injusto ya que reduce las oportunidades de las familias realmente comprometidas para entrar, ella misma mencionó que el proceso de admisión anterior estaba regido bajo casi los mismos criterios de prioridad. En segundo lugar, es curioso que hable de que el sistema es injusto y que no da oportunidades, porque luego critica fuertemente el 15% de estudiantes vulnerables que exige la ley. En otras palabras, critica una de las medidas que precisamente está intentando hacer el proceso de ingreso más justo para el común de la población.

De esto se interpreta que el concepto de justicia de la subdirectora tiene que ver con la posibilidad de que ciertas familias que entran en el perfil que busca el colegio puedan quedar efectivamente en él, y no con la posibilidad de que personas que antes no tenían la oportunidad, ahora puedan acceder a colegios de mayor prestigio, como el CA10, por ejemplo.

Parece al mismo tiempo razonable la presencia de una valoración negativa sobre la LIE por parte de la subdirectora debido al gran énfasis que pone el liceo en la excelencia y las altas exigencias, basadas fundamentalmente en la conformación homogénea de su comunidad. Ya que sería esta misma la que, según ella, estaría siendo principalmente perturbada por el nuevo sistema.

Muy importante el lenguaje que utiliza cuando se refiere a las nuevas familias que llegan por el SAE, ya que delimita fuertemente aquellos que considera parte del perfil identitario del

colegio, frente a los que no lo son, por ejemplo cuando menciona: “gente menos formal de lo que son los papás acá” (M1, p 15), aludiendo a otro que no pertenece al “acá”.

Pareciera importarle mucho más la conformación de una comunidad homogénea, disciplinada y ordenada que la mantención de resultados académicos (lo cual no quiere decir que no sea un tema importante para ellos, sino todo lo contrario).

10.4.22. CB1 de Punta Arenas

Información documento:

Tipo de documento	Primer Análisis temático
Año Documento	2020
Tipo de información	Entrevista individual
Año Entrevista	2017
Informantes	Director
**Citas	Atlas ti

Información General Colegio:

Nivel Posición Mercado	Bajo
Dependencia	Particular Subvencionado
Nivel de enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Humanista-Científica Niños Y Jóvenes
Género alumnos	Mixto
Orientación Religiosa	Católica
Matrícula Total 2016	993
Matrícula Total 2017	1035
Matrícula Total 2018	1109
Matrícula Total 2019	1103

Copago 2018	NO
Pago Matrícula 2016-2018	Gratuito
Pago Mensualidad 2016-2018	Gratuito

Información LIE/SAE

Año Ingreso SAE	2016
Perfil Disposición LIE/SAE	Alta

En Resumen los principales temas tratados en la entrevista fueron los siguientes:

1. Prestigio

Destacan como causantes de su prestigio la formación valórica de la escuela, su buena disciplina y ambiente, sus buenos resultados (aunque fluctuantes), y su continuidad (a diferencia de los municipales que detienen las actividades por paros). Dicen no necesitar difusión porque la escuela es conocida dentro de la zona. Los estudiantes que enviaban a los CH y TP “tenían buena formación, iban bien preparados, se distinguían”.

2. Matrícula

No parecen darle demasiada importancia a las campañas de difusión de la escuela. En el primer año del SAE dejaron un aviso en la radio, pero el segundo año ya no lo hicieron y obtuvieron la misma cantidad de demanda.

Dicen tener alta sobredemanda (270 para 70 cupos en prekínder aprox.) y no tienen problemas para llenar los cupos (llenan todos en el primer proceso). El director incluso comenta que podrían abrir fácilmente otro prekínder (o medio curso) con la cantidad de personas que pregunta por matrícula después del proceso (25 personas).

3. Sistema de admisión Previo al SAE

Nunca han seleccionado ni pedido requisitos religiosos y su colegio siempre ha sido gratuito. Tienen SEP y PIE y su público objetivo son familias de escasos recursos. Tienen bastantes

más alumnos PIE que los que el proyecto les financia (entre 12 y 18 por curso; les financian 5).

4. Identidad, cultura escolar y proyecto educativo

Tienen una fuerte identidad y dan bastante importancia al compromiso de los padres. Los hacen firmar un contrato que les exige asistir una vez al mes a reuniones de apoderados para conocer la situación de su hijo. También los citan a un día de inducción en donde presentan el colegio y les recuerdan sus compromisos como apoderados.

5. Consecuencias LIE/SAE

No tuvieron miedo de no poder llenar bien los cupos porque siempre han tenido harta demanda. Lo que si les afectó es que según ellos ley fijó la cantidad de alumnos prioritarios en un máximo (no un mínimo) de 15% y ellos tienen cursos con bastante más que eso (25%), con lo cual baja el número de alumnos prioritarios y con ello también los recursos SEP. Comenta que el primer año tenían 34 niños prioritarios y que con el nuevo proceso (en el segundo año) podían tener un máximo de sólo 18 o 19. El director aclara que cuando les enviaron la lista de los postulantes los prioritarios estaban fijados en el mínimo (15).

Comentan que los padres desde el principio no entendían bien cómo funcionaba el SAE y cometieron muchos errores por ello. Ha tenido consecuencias en el colegio como que gente ya matriculada en el colegio postula al mismo, o personas que no postulan porque no logran encontrar al establecimiento en el sistema (les recomienda primero los municipales). El director agrega que llega gente que no conoce el colegio salvo por algunas referencias y que se sorprenden por la estructura del mismo al momento de llegar. También comenta que las personas que llegan después de cerrado el proceso lo hacen por estar desinformados o porque no les gusta el colegio en el que quedaron, y afirma firmemente que los padres prefieren el sistema antiguo. Comenta que hay uniformados que “añoran el... el otro sistema, porque acá siempre tenían un, como un... como un respaldo (ah), las hermanas siempre, aunque sea uno o dos más, le daba ya que viene del norte (ah, claro) etcétera, le daban esa posibilidad”, pero ahora no se pueden hacer excepciones.

A pesar de nunca haber seleccionado, observan como una dificultad el hecho de que las listas de admitidos llegan directamente desde el ministerio, ya que reciben estudiantes que “no

saben nada del colegio” y no conocen su proyecto educativo. Ejemplifican con un caso de otro colegio de la zona (adventista) en el que les llegó un estudiante que quedó allí porque no quedó en ningún otro lugar y era su última opción. En su caso, dicen tener 3 o 4 padres que “no quieren saber nada con el colegio católico ni con el proyecto educativo”, que según el director postularon porque no quedaron en ningún otro.

El director comenta también que existe un tema de cambio generacional asociado, que no es consecuencia del SAE, y que provoca que no haya una “madurez paternal o maternal” suficiente para que los apoderados asuman las responsabilidades escolares y se comprometan con las escuelas: “antes los apoderados tomaban conciencia a qué venían y a qué tipo de colegio venían, y por eso se comprometían más. Hoy día eh, los niños de prekínder y kínder los papás son muy lolos, son gente que, que ha tenido a sus hijos en muy temprana edad y por lo tanto, incluso algunos no han asumido la responsabilidad tampoco de la paternidad o la maternidad en este caso.

Ahora bien, dice no haber tenido más dificultades que antes para hacer que los padres firmen los compromisos iniciales porque en Punta Arenas “como todos se conocen saben del colegio” y los que llegan “están dispuestos a asumir las reglas”. Además, comenta no haber percibido diferencias en las jornadas de inducción entre los padres ingresados por SAE y los de antes del nuevo sistema. Según el director los profesores no han manifestado tampoco diferencias en los estudiantes del establecimiento.

Otro problema menor es que recibieron padres que no informaron las NEE de sus hijos (el sistema no les da la opción), por lo que tuvieron que hacer un trabajo de diagnóstico los primeros dos meses de clases, lo cual los retrasó mucho. Pudieron atender a todos los estudiantes PIE, pero tuvieron que contratar a dos psicólogas extra. Anticipa -porque ha conversado con otros directores- que otros colegios (municipales y privados) tendrán problemas con la llegada de estudiantes con NEE que no pueden atender, ya que, a diferencia de ellos, no tienen los profesionales competentes ni los recursos PIE, lo cual ha sido una gran ventaja. Según él, los privados que cobran caro y se preocupan mucho por lo académico tendrán consecuencias negativas en sus resultados simce, y el problema se producirá porque están demasiado acostumbrados a seleccionar. En los públicos, la dificultad se dará por la insuficiencia de recursos para contratar a los profesionales necesarios.

Finalmente un problema técnico importante es que el nuevo sistema les aceleró (acortó los plazos) de todo el proceso de ampliación de la enseñanza media, lo cual fue un desafío

6. Valoración LIE/SAE

Para el director la ventaja del sistema anterior es que la mayoría de los padres que llegaban eran exalumnos y por lo tanto lo conocían bien, y el problema del SAE es que “es muy frío y únicamente le interesa distribuir los alumnos”. En su opinión ha restringido el derecho de los padres de elegir el colegio y proyecto que quieren. Además, ya no les permite hacer procesos de inducción (períodos y actividades informativas) antes de que los padres hagan las postulaciones, lo cual genera que lleguen padres a los colegios sin conocer sus proyectos, y como nunca han discriminado no pueden hacer nada: “antes había una inducción, incluso antes, una motivación, eh... los papás conocían antes el proyecto educativo y después elegían”; “y nosotros... a nosotros tampoco, *pongo un caso* <0:24:39> tenemos la conciencia de que nosotros siempre fuimos gratuitos e inclusivos (claro), por lo tanto nunca discriminamos a nadie (claro, claro) entonces”.

Valoran negativamente el hecho de que tuvieron que esperar hasta el último momento a que llegaran las familias a matricularse y finalmente no llegaron. El 90% se matriculó el primer día. El director cree que los padres que no se matricularon son algunos que quedan pero que no son del sector y que prefieren otra escuela más cercana o un colegio particular.

Otro punto negativo es que según el director no se dio prioridad a los hermanos de los alumnos del colegio. Tuvieron casos que quedaron fuera (4 familias aprox). Informaron de estas situaciones al ministerio, pero consideran que fueron “poco accequibles a recibir críticas”.

Otra crítica es que la gente de escasos recursos no sabe postular por internet. Consideran que el proceso de los puntos de postulación no son una solución para ello porque la gente tampoco pide ayuda, dice que incluso los mismos niños son los que postulan.

Indicadores Sobredemanda

Tienen un ratio de sobredemanda (postulaciones/vacantes) en prekínder de: 3,04 en 2016; 3,2 en 2017, 3,5 en 2018 y 3,3 en 2019 lo que muestra una alta y constante sobredemanda

(241, 246, 294 y 290 postulaciones respectivamente en las tres primeras preferencias para 70 cupos). Han mantenido un nivel de demanda relativamente estable entre 2016 y 2019.

Detalle postulaciones por año:

Postulaciones	1° preferencia	2° preferencia	3° preferencia	Total
2016	79	134	28	241
2017	113	113	20	246
2018	110	141	43	294
2019	90	145	55	290

Análisis General

Es una entrevista muy interesante porque muestra un colegio que a pesar de ser para personas de escasos recursos y de no haber tenido ningún tipo de selección en la admisión (fuerte perfil social), encuentran una gran cantidad de problemas en el sistema. En general parecen evaluar negativamente la LIE y el SAE y consideran que todo esto ha sido “un gran desafío”. Se puede ver que les ha significado una serie de problemas, que, sin embargo han logrado resolver.

Lo más curioso quizás está en que la crítica más fuerte que hacen del nuevo sistema es que es muy frío e impersonal y que está restringiendo la posibilidad de los padres de elegir sus colegios de preferencia. Esto es interesante porque al mismo tiempo el director dice no haber percibido diferencias importantes respecto a los padres en los procesos de inducción y firma de compromiso, así como tampoco respecto a los alumnos. ¿A qué se debe entonces su crítica, si no ha tenido mayores problemas de composición? La respuesta puede estar en lo que comenta reiteradamente sobre que los padres postulan a los colegios sin conocer su proyecto, haciendo que les lleguen familias que “no tienen nada que ver” con la orientación del establecimiento. Puede ser que la fuerza de sus críticas se deba a que tienen miedo de que esta situación empeore y comiencen a llegarles cada vez más padres que obstaculicen la correcta ejecución de su proyecto; a pesar de que hoy no tienen mayores problemas.

Este miedo podría ser explicado en un colegio no selectivo como este por la variable religiosa, en el sentido de que tener una orientación de ese estilo te genera un primer filtro de adhesión al proyecto, que al romperse puede generar temor. Sin embargo, se sabe por la entrevista que el CB1 ya tiene desde antes familias que son distintas al perfil católico tradicional (distintas religiones, homosexuales, divorciados, menciona el director), por lo que no quedaría claro el origen de su temor. Ahora bien, se estaría asumiendo que el hecho de que esas personas sean diferentes implica también que no adhieran al proyecto educativo católico, lo cual puede ser incorrecto. Es más, lo más probable es que el colegio no tiene mayores problemas con ellos justamente porque adhieren al proyecto a pesar de no ser católicos en su totalidad.

En fin, es probable que los temores que presenta el director tengan que ver más con el miedo proyectado a futuro ya mencionado anteriormente, y que las dificultades que les han generado los 3 o 4 padres que no adhieren al proyecto sean más significativas de las que se pueden percibir explícitamente en la entrevista y por lo mismo generen miedos más grandes.