

El liceo en tiempos turbulentos

¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?

Coordinadores

Cristián Bellei • Mariana Contreras
Juan Pablo Valenzuela • Xavier Vanni

LOM EDICIONES

El liceo en tiempos turbulentos

¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?

LOM EDICIONES
UNIVERSIDAD DE CHILE
INSTITUTO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN EDUCACIÓN IE
LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar
CIAE
CENTRO DE INVESTIGACIÓN AVANZADA EN EDUCACIÓN
Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo
Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación
Gobierno de Chile

LOM
PALABRA DE LA LENGUA
YÁMANA QUE SIGNIFICA
Sol

Bellei Carvacho, Cristian Iván
El liceo en tiempos turbulentos: ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena? [texto impreso] / Cristian Iván Bellei Carvacho; Mariana Contreras Mendoza (Coordinadora); Juan Pablo Valenzuela Barros (Coordinador); Xavier Andrés Vanni Cucurella (Coordinador); Andrea Flanagan Bórquez [et al].— 1ª ed. – Santiago, 2020.
448 p.; 25,5 x 18,5 cm.
ISBN: 978-956-00-1256-2
1. Educación Media – Chile - cambios I. Título.
Dewey : 373.180983.-- cdd 21
Cutter : V161l

Fuente: Agencia Catalográfica Chilena

Se agradece el financiamiento otorgado por el Fondo Basal para Centros de Excelencia proyecto FB0003 de PIA-ANID (ex CONICYT).

Se agradece el financiamiento de Líderes Educativos,
Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, para la investigación.

El liceo en tiempos turbulentos
¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?

En este libro se utilizan de manera inclusiva términos como “profesor”, “alumno”, “directivo” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

© LOM ediciones
Impreso en 2.000 ejemplares
1ª edición marzo 2020

© 2020, Universidad de Chile. CIAE.
Diagonal Paraguay 265, Santiago
www.uchile.cl

ISBN: 978-956-00-1256-2
RPI: 2020-a-1205

Edición de textos de casos: Isabel Hurtado

LOM, Concha y Toro 23, Santiago
www.lom.cl

Impreso en los talleres de LOM
Miguel de Atero 2888, Quinta Normal

Impreso en Santiago de Chile

El liceo en tiempos turbulentos

¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?

Coordinadores:

Cristián Bellei
Mariana Contreras
Juan P. Valenzuela
Xavier Vanni

Autores:

Claudio Allende
Cristián Bellei
Nicole Bustos
Andrea Ceardi
Mariana Contreras
Paulina Contreras
Loreto de la Fuente
Fernanda del Pozo
Rocío Díaz
Karin Ermter
Andrea Flanagan
Fabián Guajardo
Manuela Guerrero
Macarena Hernández
Carmen Montecinos
Suyen Quezada
Eduardo Santa Cruz
Pamela Ugalde
Juan P. Valenzuela
Xavier Vanni
Carlos Videla

Índice

Primera Sección
El estudio

Introducción: El liceo chileno en tiempos turbulentos 9
¿Qué sabemos sobre el mejoramiento de la educación secundaria y la experiencia de los jóvenes en los liceos? 33
Método: estudiando el mejoramiento escolar en educación media 61
Características generales y trayectorias de desempeño de los liceos estudiados 71

Segunda Sección
Hallazgos generales

¿Qué explica el mejoramiento escolar observado en los liceos chilenos? 91
Institucionalidad, contexto y políticas. Jugadas mayores a su propio riesgo 92
Capacidades internas: la base del mejoramiento de los liceos 103
Procesos pedagógico-curriculares: conservación y cambio en el corazón de los liceos 112
Convivencia y relación con los alumnos y sus culturas juveniles. Hacia una preocupación integral por los jóvenes 126
Perfiles institucionales en Enseñanza Media. Cuatro tipos de liceos frente al desafío del mejoramiento 139

Tercera Sección
Liceos que mejoran en tiempos turbulentos

Liceos públicos tradicionales académicamente orientados 163
Mejoramiento, excelencia académica y fin de la selección: el desafío de conciliar calidad e inclusión en el Liceo A-59 de Los Ángeles 165
El círculo virtuoso del mejoramiento. Liceo Bicentenario Valentín Letelier Madariaga 189

Liceos de formación comprehensiva de pequeñas comunidades 217
Educación pública de vanguardia para la justicia social en el mundo rural. Liceo Bicentenario Polivalente de Excelencia San Nicolás 219
El valor de la comunidad. Liceo Hualañé 253
Adaptándose y enfrentando estratégicamente los desafíos. Liceo Antonio Varas 279

Liceos metropolitanos de sectores populares 301
Esfuerzos y contradicciones para mantener vigente la educación pública.
El caso del Liceo Histórico. 303

Liceos de formación para el trabajo en poblaciones desaventajadas 331
La dignificación de la experiencia educativa técnica en el mundo rural.
Liceo People Help People de Pilmaiquén 333
«Creer para ver»: Liceo Industrial Ingeniero Ricardo Fenner Ruedi,
derribando sus propios límites 365
Liceo Pablo Neruda: Empuje y Reinvención 391
Respondiendo a los desafíos de un entorno cambiante. Liceo Minero América 415

Primera Sección
El estudio

Introducción: El liceo chileno en tiempos turbulentos

Cristian Bellei, Mariana Contreras, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni

Hace tiempo que Chile no está conforme con sus liceos, desde inicios del siglo XX para ser más precisos. La acusación de enciclopedistas, formadores de letrados inútiles, tiene ya más de un siglo; la denuncia de su elitismo social es de antes de la segunda guerra mundial; y la idea de que había que «experimentar» para «renovar» sustancialmente el liceo es más vieja que casi todos los liceos que hoy funcionan en Chile (Bellei, 1995). Nada que hacer, el liceo chileno atravesó el siglo XX bajo fuerte crítica. Pero claro, desde el mundo ilustrado. Ninguna de esas críticas hizo mella en la demanda social por ir al liceo y para escándalo de los nostálgicos del liceo reproductor de elites, las clases medias, populares y hasta los hijos de los campesinos encontraron un asiento en sus aulas. La presión de estos grupos sociales por continuar estudiando más allá de la educación básica fue tan grande que venció incluso la definición explícita hecha por la Dictadura en su «Directiva Presidencial» sobre educación de 1979, en el sentido de considerar la enseñanza media un nivel «de excepción», sólo para quienes tuviesen la vocación y capacidad para los estudios de alta exigencia, y recursos para costeárselos. Así, el siglo XXI encontró al liceo chileno con estos dos rasgos bien consolidados: Chile tiene un liceo masificado y de baja calidad.

No obstante, la insatisfacción con la educación secundaria no ha estado acompañada en las últimas dos décadas con una prioridad por su transformación sustantiva. Desde el campo de las políticas educacionales, la última reflexión en profundidad y proceso de reforma sobre educación media se realizó en Chile hace un cuarto de siglo, a mediados de los 1990s. Aunque demanda por cambios ha habido. En 2006 el país y el mundo fueron impactados por la «revolución de los pingüinos», cuando los estudiantes secundarios

emplazaron a toda la institucionalidad educacional a buscar soluciones a la altura de sus expectativas de justicia y deseos de aprender acorde con la ciudadanía del siglo XXI. Por cierto, el sistema educacional chileno ha estado cambiando aceleradamente en las últimas décadas y la presión hacia las instituciones educacionales por «mejorar» es cada vez más fuerte e insistente, aunque han predominado discursos que empobrecen la conversación educacional, primero de competencia mercantil y luego de medición estandarizada.

Entretanto, ¿qué ha ocurrido en la realidad de los liceos chilenos durante la última década como respuesta a estas presiones sociales y políticas por introducir cambios?, ¿qué han hecho los liceos para mejorar sus procesos y logros educacionales? Este libro es una ventana a esa realidad. Es fruto del estudio «Comprendiendo el mejoramiento educacional sostenido en la enseñanza secundaria en Chile», cuyo objetivo general fue identificar y comprender cómo algunos establecimientos de educación media en el país han mejorado su capacidad para ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos, en diferentes contextos sociales e institucionales, iniciando su mejoramiento desde diferentes niveles absolutos de desempeño escolar. El propósito final del proyecto fue producir conocimiento para que docentes, directivos y quienes toman decisiones políticas cuenten con evidencia útil y rigurosa acerca de las complejidades de estos procesos. Un equipo del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile habíamos realizado un estudio con similares preocupaciones, enfocado en la educación básica, que derivó en el libro *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* En lo fundamental, este proyecto replicó dicha iniciativa, pero adaptándola a las particularidades de la educación media. Que son importantes, como explicamos a continuación.

El liceo y sus complejidades

La educación secundaria –más que ningún otro nivel educativo- está tensionada por intentar compatibilizar principios que se contraponen: pretende ser meritocrática y compensatoria, terminal y preparatoria, socializadora y selectiva, sensible a los intereses de los jóvenes y alineada con las demandas de la sociedad. Una institución con semejante misión no puede sino defraudar a muchos. Por eso es importante comprenderla en su realidad.

En primer lugar, la educación media chilena es hija de una tradición de segmentación y selección educativa, orientada al rendimiento y la competencia entre estudiantes, sin por tanto una intrínseca vocación de masificación. Esta «tradición», que ha sido en verdad la función de filtro de la educación secundaria, no se compatibiliza fácilmente con la lógica más contemporánea de concebir a la educación como un derecho universal de los propios niños y jóvenes: ¿deben los jóvenes demostrar mérito para ganarse una oportunidad en el liceo? La consagración oficial de la educación media como un derecho universal en Chile ocurrió ya iniciado el siglo XXI, cuando la educación media pasó a ser constitucionalmente «obligatoria» en 2003 (Bellei y Fiabane, 2003). En el siglo y medio anterior, el liceo de formación general había sido selectivo y por eso no era obvio que

debía ser masivo. Su expansión fue tan celebrada como criticada, si bien era buena idea que los adolescentes no estuvieran en las calles, ¡qué mal formados egresan los jóvenes liceanos comparados con las generaciones anteriores! Por cierto, esta percepción de que el liceo masivo degradó sus estándares para acomodar a los recién llegados está igualmente retratada en los estudios clásicos de Sizer (1984) en EE.UU y Bourdieu (1999) en Francia: ya por la poca disposición al estudio exigente, el bajo capital cultural familiar, o las difíciles condiciones sociales de existencia, el liceo simbólico, prestigioso, dista mucho de aquel otro real al que acceden las mayorías. Y no ha faltado quien cree que es cosa de cerrar las puertas para mantener el pasado vivo.

Lo que en la realidad ocurre es que no existe «el» liceo, sino muchos tipos de liceos, o más bien, muchas formas de organizar y vivir la experiencia de la educación secundaria. La enseñanza media está presionada por la heterogeneidad, tanto de su oferta curricular como de sus propios alumnos, quienes a esas alturas ya tienen una «historia escolar» que les afecta, y son canalizados en ofertas educacionales segmentadas académica y socialmente. Esto en Chile se ha expresado históricamente en la separación institucional y curricular de las modalidades científico-humanista (HC) y técnico-profesional (TP). El liceo científico-humanista es el heredero de la tradición preuniversitaria, y a pesar de la constante crítica a su «enciclopedismo», su organización fundamental basada en asignaturas que replican las disciplinas universitarias ha permanecido *grosso modo* inalterada. La idea de hacer al liceo más práctico y cercano a «las necesidades del desarrollo» se canalizó en Chile subiendo el estatus de las diferentes formas de escuelas de oficio y capacitación laboral, las que desde fines de 1960 son reconocidas como «enseñanza media», en igualdad formal de condiciones. Todo otro empeño por inventar una modalidad que superase el dualismo «mente/manos» no pasó del intento, o quedó relegado a la marginalidad de unos pocos liceos artísticos. Tampoco se ha podido quitar al liceo técnico-profesional el sello de educación para la clase baja. Bueno, en verdad, no se ha intentado. Esto tampoco es privativo de nuestro sistema educacional. En Europa, la mitad de los países tiene esta misma diferenciación curricular, y su preocupación permanente es cómo evitar que ésta se convierta en una segmentación socioeducativa. Un debate clásico a este respecto es caracterizar el modelo de formación dual alemán, en que los estudiantes de más bajo desempeño tempranamente son derivados hacia la educación vocacional, que se realiza principalmente en las empresas, como más eficiente, pero más inequitativo que el modelo norteamericano de liceo general y comprehensivo, que aspira a ser común y en cierto modo pre-universitario para todos (Kerckhoff, 2000; Dupriez, 2010).

La diversidad de la experiencia liceana va mucho más allá de la segmentación HC/TP de su currículum. En el libro *The Shopping Mall High School*, sobre los establecimientos secundarios norteamericanos de mediados de los 1980s, los autores muestran cómo la masificación de la secundaria y el intento por acomodar a la diversidad de estudiantes en un liceo común derivó en una gran variedad de opciones y personalizaciones de la carrera secundaria, al punto de que para muchos estudiantes es posible graduarse eli-

giendo siempre asignaturas poco exigentes (Powell, Farrar y Cohen, 1985). Al otro lado del Atlántico, Francoise Dubet, en *Les lyceens*, dio un paso más y relacionó las diferentes experiencias de los jóvenes en el liceo con su origen y destino de clase social, distinguiendo así entre los «verdaderos» liceístas provenientes y herederos de la elite; los «buenos» liceístas que conformarán las clases medias profesionales sin aspirar a sobresalir pero sí a mantenerse en un nivel adecuado de logro e integración social; los «nuevos» liceístas que viven la ilusión de un ascenso social cuando en verdad ocupan la posición relativa más deprimida, porque acceden a liceos marginalizados; y los «futuros obreros» formados en la secundaria «profesional» que es en verdad la formación de más bajo prestigio pero con el futuro cierto de ir directamente al trabajo (Dubet, 1991). Así, por diseño o por defecto, la secundaria resulta obstinadamente diversa, pero internamente muy estratificada, rasgo igualmente histórico en Chile (Salas, 1930).

Ciertamente, las escuelas también son diversas y desiguales, pero de un modo más convergente que los liceos; están todas en un mismo continuo: la alfabetización en lectoescritura y matemática, y el desarrollo de capacidades genéricas de aprendizaje y sociabilidad. La masificación no alteró fundamentalmente la misión de la escuela, y aunque hay entre ellas importantes diferencias de «calidad», son todas *grosso modo* similares en su estructura curricular e institucional. Los liceos son en cambio instituciones más complejas y diferenciadas entre ellas y también internamente, porque requieren organizar un currículum más amplio y especializado, lo que hace que los sistemas educacionales tiendan a concentrar recursos en menos establecimientos para satisfacer los requerimientos curriculares de la enseñanza secundaria. Esto provoca que el espacio geográfico del que provienen los alumnos sea también más amplio y más heterogéneo que en el caso de las escuelas primarias, por lo que su base comunitaria tiende a ser más débil. Adicionalmente, la necesidad de educadores especializados facilita que las culturas profesionales y académicas del campo de origen se cuelen a través de los docentes, muchos de los cuales tienden a sentirse más cercanos a los científicos de profesión, los literatos, o los técnicos del oficio, que a los colegas docentes con los que comparten alumnos, pero no disciplinas. Todos estos elementos liceanos configuran para los estudiantes una primera aproximación al «mundo exterior» de los adultos para el que se preparan: el laboratorio de ciencias HC anticipa la Universidad como el taller TP anuncia la empresa. Uno de los hallazgos más interesantes de nuestro estudio es que algunos liceos en Chile se han estado asimilando a las escuelas básicas, perdiendo este rasgo histórico.

El hecho de que la escuela prepare para seguir en el sistema escolar y el liceo para salir de él, hace una diferencia muy importante a la hora de observar la capacidad de estas instituciones de mantenerse «relevantes» para sus respectivos públicos. Las organizaciones que «reciben» a los graduados de los liceos son mucho más autónomas e institucionalmente lejanas. Por un lado, la educación postsecundaria crecientemente diversificada y con muy pocas conexiones con el sistema escolar en Chile; por otro, el mundo del trabajo, fuertemente segmentado, diverso y cada vez más rápidamente cambiante; y ambos

campos (educación postsecundaria y empleo) predominantemente privados. Mantenerse «al día» para satisfacer a semejante *collage* de públicos –que no pocas veces demandan prioridades contrapuestas– es una tarea objetivamente difícil. Mucho más abordable es responder a un plan de estudio definido por el Mineduc y preparar a los estudiantes para rendir ciertos tests. No es de extrañar entonces que el liceo chileno lleve tanto tiempo «atrasado respecto de su sociedad» y sea acusado tan recurrentemente de anacrónico. El liceo como faro del progresismo intelectual y social que describe Sol Serrano (2018) en su reciente ensayo, se limita a las décadas del apogeo mesocrático entre los 1930s y 1960s, justo antes de que se hiciera masivo.

Un último aspecto que merece mencionarse en este breve esbozo de complejidades liceanas es que, especialmente desde la década de los 1960s en adelante, los jóvenes y más recientemente los adolescentes han producido una «cultura juvenil», distinguible y en muchos aspectos opuesta a la del mundo adulto, particularmente a la que transmite la educación institucionalizada. La sociología advirtió esto muy tempranamente, cuando Talcott Parsons en 1942 inauguró el concepto de «cultura juvenil» y estableció la seminal visión conservadora sobre la juventud, mostrando cómo en la sociedad contemporánea ese interregno entre la infancia y la adultez no era solo espera, sino creación, pero claro, una creación marcada por la irresponsabilidad que permite precisamente el ser estudiante, orientada por el deseo de «pasarlo bien», anti intelectual, motivada por la apariencia, la atracción sexual y los vicios. La enorme masificación de la experiencia liceana tuvo el efecto paradojal –según el clásico análisis posterior de James Coleman (1961)– de producir las condiciones para que emergiera y se fortaleciera una verdadera «sociedad adolescente» cuyo rasgo cultural básico es distanciarse de las exigencias adultas de la educación formal. El liceo tendría así una labor titánica, porque su estructura de valores es opuesta a la de la cultura juvenil en que habitan las nuevas generaciones. La caudalosa juvenología que vino después no ha hecho sino insistir en esta idea del divorcio (insalvable en los marcos actuales, insisten casi todos los autores) entre «cultura escolar» y «cultura juvenil», incluyendo los estudios en Chile (Edwards et al., 1995; Assaél et al., 2000).

Incluso si uno no va tan lejos con esta aproximación culturalista, lo cierto es que la población estudiantil de la secundaria tiene oportunidades reales más allá de la asistencia a la educación formal: entrar al mundo del trabajo, conformar una familia, compartir con el grupo de pares; y todas ellas ejercen un polo de atracción permanente y creciente en el tiempo, que compite con la educación (sobre todo si ésta resulta poco significativa o poco estimulante), haciendo la deserción una alternativa, más fuerte para quienes tienen menos recursos o han sido maltratados por el sistema educacional. En cualquier momento el joven «se vuelve adulto», especialmente si es pobre. La sombra de la deserción temprana del sistema escolar es un recuerdo permanente de que en educación los procesos históricos no son tan acumulativos como parecen, la inercia mecánica no funciona, y motivar para mantenerse estudiando es un desafío siempre nuevo, cohorte tras cohorte, y en último término, una experiencia individual. En una época en la que

terminar el liceo parece obvio y seguir estudiando en la postsecundaria comienza a ser la norma, el costo personal de abandonar el liceo crece enormemente para el grupo cada vez más reducido que lo hace. Hay que quedarse entonces, incluso si no hace sentido, si no motiva. El credencialismo (i.e. la tendencia a exigir y obtener cada vez más diplomas educacionales en la sociedad) es vivido así por muchos como un rito y por no pocos como una condena. Para los liceos, esto es un enorme desafío no sólo pedagógico, también organizacional, motivacional y para la convivencia.

En el caso chileno, el protagonismo estudiantil agrega la dimensión política. La organización de los estudiantes secundarios tiene larga historia en nuestro país, con centros de alumnos y elecciones democráticas, bajo el liderazgo de los liceos públicos experimentales desde los años 1930s. También tiene historia la protesta social de los secundarios, llegando incluso al desborde y la violencia de masas, como recuerda Pedro Milos en su estudio sobre el 2 de abril de 1957, en que pusieron en jaque al gobierno del general Ibáñez, o a la desobediencia valiente durante la dictadura de Pinochet (Milos, 2007). Pero probablemente el movimiento estudiantil con mayor impacto en la conversación nacional sobre educación y la agenda de políticas educacionales sea precisamente la mencionada revolución de los pingüinos de 2006, reforzada luego por el movimiento estudiantil de 2011. El reclamo de los estudiantes era por cierto multidimensional, pero es claro que en su centro latía la demanda por una mayor igualdad en educación. El efecto de este movimiento sobre las políticas educacionales ha sido tan vasto que éstas no se entienden durante la última década sino en referencia a la protesta estudiantil.

Políticas hacia la educación secundaria y características básicas de los liceos en Chile

La educación media chilena adquirió la estructura institucional que conocemos durante la reforma educacional iniciada en 1965 (Bellei y Pérez, 2016). Luego de una educación básica obligatoria de ocho años, vendría una educación secundaria de cuatro (previamente ambos ciclos eran de seis años), provista por instituciones de educación media de modalidad científico-humanista (formación académica) o técnico-profesional (formación laboral). Un egresado de cualquier escuela básica podría acceder a cualquier liceo, y un egresado de cualquier liceo podría acceder a la educación universitaria; todos los certificados serían reconocidos como formalmente iguales. Esto que ahora parece obvio, no lo era. Los egresados de la modalidad TP antes no tenían la licencia secundaria, requisito para ir a la universidad, y a muchos liceos se accedía sólo por sus preparatorias. Fue aquella reforma la que creó un sistema unificado de educación desde la infancia a la universidad. Y para el liceo esto resultó revolucionario. La cobertura de enseñanza media explotó, pasando de 18,3% a 36,8% entre 1920 y 1960, mientras que Bellei y Pérez (2016) estiman que para la población de entre 15-19 años la cobertura en educación media se incrementó desde 17% en 1964 a 33% en 1970, es decir, se duplicó en solo 6 años (ver también Ponce de León, 2018).

La dictadura militar no implementó políticas de promoción ni mejoramiento de la enseñanza media y –como hemos dicho– más bien propuso limitar su expansión, pero la reforma neoliberal que impuso resultó ser un buen aliado para sostener el proceso de masificación en curso, aunque ahora impulsado por la oferta privada que capitalizó la incombustible demanda social por acceder al liceo (Cariola, Bellei y Núñez, 2003). Los liceos públicos fueron traspasados del Mineduc a las municipalidades (salvo unos cuantos liceos TP que fueron entregados a los gremios empresariales para su administración), para que compitieran con la oferta privada, que fue promovida por medio de una subvención por alumno (entregada también a instituciones con fines de lucro) igual a la recibida por los liceos públicos. Así, la cobertura de la educación media llegó a un 75% en 1994, pero su composición había cambiado drásticamente, pasando de un 25% de matrícula privada en 1980 a un 48% en 1994. La combinación de masificación, privatización desregulada y falta de políticas de mejoramiento, crearon las condiciones para lo que se denominó la «crisis de la enseñanza media» en Chile en el período de la transición a la democracia (Lemaitre et al., 2003). Tomó todo el primer gobierno democrático decidir qué hacer. En 1994 se dio inicio a lo que sería hasta la fecha la última reforma de la enseñanza media en Chile.

El vehículo institucional fue el programa MECE-Media (1995), desde donde surgió y se articuló un conjunto amplio de políticas y cambios que a la postre darían cuerpo a la reforma. Se organizaron procesos de reflexión colectiva docente a través de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), se abrió una enorme oferta de Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE) para satisfacer los más diversos intereses juveniles, se introdujeron laboratorios de informática a través de Enlaces y se instaló y equipó en cada liceo un Centro de Recursos de Aprendizajes (CRA) que renovó el concepto de biblioteca. A la par se implementó una reforma curricular (1998) que cambió fuertemente los objetivos, contenidos, planes y programas de todas las asignaturas, aumentó el ciclo de formación común hasta el grado 10° (dejando la formación TP en dos años), reorganizó y redujo la cantidad de especialidades TP, e introdujo el Simce en 2° medio. Luego se expandió el tiempo escolar haciendo que los liceos funcionaran en una Jornada Escolar Completa (1997), por nombrar sólo los cambios más relevantes. De esa misma matriz surgieron otros programas, como Montegrande (1997), que promovió proyectos institucionales de innovación en 50 liceos a lo largo de Chile, y Liceo Para Todos (2001), que apoyó focalizadamente a los 424 liceos de mayor pobreza y bajo desempeño, especialmente para disminuir la deserción temprana de los jóvenes. Este torbellino de cambios impulsados en poco más de media década desembocó en el reconocimiento del derecho universal a la educación media con la ley de 12 años de escolaridad obligatoria de 2003. De esta forma el país asumía la convicción de que, en la sociedad contemporánea, la educación media provee aprendizajes fundamentales y tiene que ser para todos.

La ironía es que, desde entonces, la educación media dejó de ser una prioridad para las políticas educacionales. Para ser precisos. No es que no se hayan implementado políticas;

en efecto, se han implementado muchas, pero éstas han sido poco específicas en abordar las complejidades de la educación media. De hecho, varias son la prolongación de políticas iniciadas en enseñanza básica: el uso de asistencia técnica externa para introducir cambios aplicado por el Programa de Liceos Prioritarios (2006), el aumento del valor del *voucher* para los más pobres de la Subvención Escolar Preferencial (2011), o el apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales a través del Programa de Integración Escolar (2009). También han sido recurrentes los cambios curriculares (2009, 2013, 2019), al punto de que la educación media ha estado en la práctica continuamente con algún tipo de ajuste curricular en curso durante la última década. Pero el país no ha vuelto a tener una reflexión profunda sobre los cambios sustantivos que requiere la educación media. Una muestra que raya en lo caricaturesco es que, como parte de la nueva Ley General de Educación (quizás el cambio más importantes gatillado por el movimiento estudiantil de 2006, la LGE reemplazó a la LOCE impuesta por la dictadura el último día en el poder en 1990) se determinó que la educación media volvería a extenderse a 6 años (y la básica se reduciría en 2 años, quedando ambos ciclos de igual duración), sin embargo, este cambio fue postergado para 2026, y a una década de esta legislación, nadie parece tomarse en serio su importancia ni la necesidad de preparar su implementación.

Una de las políticas generales que más han impactado a la educación secundaria en la última década y media es el aumento de la relevancia de las pruebas estandarizadas. Por un lado, si bien la admisión a las universidades del Consejo de Rectores (las más prestigiosas y tradicionales del país) ha estado basada fundamentalmente en la Prueba de Aptitud Académica, PAA, desde 1967; en 2003 se produjo un cambio importante, al reemplazarla por la Prueba de Selección Universitaria, PSU. La principal diferencia entre ambas es que la PAA medía aptitudes generales y conocimientos curriculares básicos y muy limitados, en cambio la PSU es una prueba de conocimientos y habilidades presentes en el currículum oficial de toda la enseñanza media, lo cual hace de la cobertura curricular un imperativo para quienes quieran obtener altos puntajes. Por otro, si bien el Simce fue incorporado en media una década más tarde que en básica y con una sola medición (al final del ciclo de formación común, en 2° medio), al estar asociado con políticas de incentivos (e.g. el SNED premia con dinero a los docentes en buena medida en base a los puntajes Simce que obtienen sus alumnos) y control del desempeño (e.g. la SEP), su efecto en los liceos ha sido rápido e intenso. Más aun, la creación en 2011 del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) institucionalizó esta política: los liceos pueden ser cerrados si sus alumnos obtienen bajos puntajes Simce continuamente durante cuatro años. Una muestra adicional de la relevancia de estas pruebas es que el programa de Liceos Bicentenario (2012), que apoyó a 60 liceos para aumentar su desempeño académico, fijó sus objetivos y basó sus estrategias principalmente focalizándose en que elevaran sus puntajes Simce y PSU.

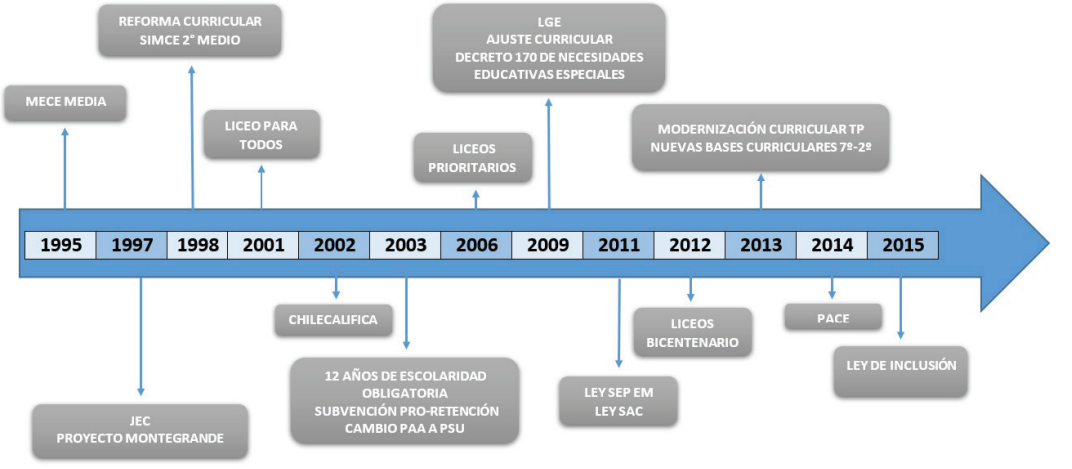
Un último ejemplo de política general que ha afectado a la educación media en este período es la privatización. Impulsada inicialmente por la reforma de mercado de 1980,

la privatización adquirió nuevos bríos en democracia con la promoción de la masificación del cobro a las familias por la vía del «financiamiento compartido» desde mediados de los 1990s, el financiamiento público a la expansión de la infraestructura privada hecho para aumentar la jornada escolar, y la falta de una política agresiva de inversión en la oferta pública por los municipios o el Estado nacional. El resultado: hacia 2007 un 57% de los estudiantes chilenos cursaba su educación media en un establecimiento privado, cifra que alcanzó un 65% en 2017. Una de las muchas consecuencias del diseño institucional de mercado que facilitó esta privatización es la hipersegregación social de los liceos chilenos, que se encuentran (entre los países con datos comparables) entre los más segregados del mundo (Valenzuela, Bellei, y De los Ríos, 2013).

Interesantemente, el hecho más destacado en el campo de las políticas educacionales en Chile en lo que va de este siglo provino de los estudiantes secundarios (Bellei y Cabalín, 2013). La revolución de los pingüinos de 2006 demandó cambios a aspectos institucionales de la educación chilena, la mayoría de ellos vinculados a las políticas neoliberales: terminar con la LOCE, hacer toda la educación gratuita, fortalecer la educación pública, terminar con el lucro de parte de los dueños de establecimientos privados financiados por el Estado, y combatir la segregación social, entre otros. Para procesar estas demandas, la Presidenta Bachelet creó un Consejo Asesor Presidencial, el cual propuso una agenda enorme de cambios, algunos de los cuales recogían estas demandas. Durante el proceso de negociación política posterior, salvo terminar con la LOCE y la creación de una Superintendencia de Educación para garantizar el cumplimiento de las normas y requisitos para proveer educación (lo que incluyó un mejor resguardo de derechos de los estudiantes y sus familias), las demás demandas estudiantiles fueron postergadas. Tuvo que sobrevenir un segundo movimiento de protestas estudiantiles en 2011, aún más masivo y sostenido que el anterior, para que la propia Presidenta Bachelet, en un nuevo gobierno iniciado en 2014, impulsara una serie de reformas institucionales que incluían algunas de estas sostenidas demandas. En concreto, mediante la Ley de Inclusión (2015) se puso fin (gradual) al cobro a las familias en el sistema escolar financiado por el Estado, se prohibió el financiamiento público a establecimientos con fines de lucro, y se creó un sistema público de admisión escolar que evita las masivas prácticas de discriminación contra estudiantes y sus familias, que ocurrían, fundamentalmente, en el sector privado subvencionado. También se eliminó gradualmente la selección académica para ingresar a los liceos, lo cual afectó a muchos establecimientos públicos históricamente selectivos (aunque la ley contempló una excepción parcial para algunos liceos denominados «emblemáticos»). Además, se terminó con la municipalización de la educación escolar y se creó la Nueva Educación Pública (2017) que, mediante una red de 70 nuevos Servicios Locales de Educación, asumirá gradualmente la administración de las escuelas y liceos públicos a lo largo de Chile. Estos cambios se encuentran en sus primeros años de implementación y constituyen el contexto de conversaciones en el cual se realizó este estudio (Ávalos & Bellei, 2019).

Para obtener una visión sintética de los procesos reseñados, el siguiente esquema presenta cronológicamente las principales políticas, programas y regulaciones que han afectado a la enseñanza media en Chile en las últimas dos décadas.

POLÍTICAS DE ENSEÑANZA MEDIA, 1995-2015



Fuente: Elaboración propia. Ver texto para detalles.

Finalmente, el siguiente cuadro resume algunas de las estadísticas básicas que permiten describir el estado de situación de la educación media en Chile.

Características básicas de la educación media en Chile.

Matrícula
Estudiantes: 896.547 (2017 regular jóvenes)
Matriculados en educación CH: 628.688
Matriculados en educación TP: 267.859 (incluye estudiantes de 1º y 2º medio, que aunque no están cursando una especialidad están matriculados en colegios técnicos)

Número de colegios con enseñanza media: 2.969 (en 2017)
Municipal: 832
Particular Subvencionado (y administración delegada a gremios empresariales): 1.735
Particular Pagada: 402
Por Modalidad Educativa
Científico-Humanista: 2.023
TP y Polivalente: 946

Zona Geográfica
Urbano: 2.801
Rural: 168

Grupo socioeconómico GSE (solo colegios que han rendido SIMCE de enseñanza media, pues con esa información se construye esta variable)
Bajo: 651
Medio-Bajo: 757
Medio: 707
Medio-Alto: 389
Alto: 376

Matrícula por dependencia:
Municipal: 317.040
PS: 456.124
PP: 78.090
Corporaciones: 45.293

Cobertura en educación media e indicadores de eficiencia interna:
Tasa de graduación de 4º medio (cualquier edad) 2016 (Education at a Glance 2018): 91%
Tasa de retención de media anual (2017): 93,4%
Tasa de repitencia en media (2017): 5,4%
Tasa fuera del sistema 20-24 años (no ha terminado 4º medio, ni está estudiando): 12,4%
Desertores 20-24 (%, 2017): 11,6 (CASEN); 12,5% (CENSO)

Niveles de desempeño según PISA (2015)
Resultados Chile vs promedio OCDE (% de estudiantes bajo nivel 2, mínimo de calidad):
Ciencias Naturales: Chile 34,8% vs 21,2%
Lectura: Chile 28,4% vs 20,1%
Matemática: Chile 49,4% vs 23,4%

Liceos según modalidad
Liceos que imparten cada rama de enseñanza TP (cada liceo puede ofrecer más de una alternativa –solo jóvenes, no adultos) (2017)
Comercial: 461
Industrial: 517
Técnica: 454
Agrícola: 154
Marítima: 39
Artística: 2
Liceos reconocidos como «emblemáticos»: 17 liceos públicos
Liceos Bicentenario: 60 (a partir de programa de 2011-2012). En 2019 se suman 40 liceos Técnico-Profesionales a la iniciativa, pero sin características de selectividad académica.

Buscando la buena educación media para todos en Chile

El estudio que documenta este libro fue desarrollado con esos elementos a la vista. Para enmarcarlo conceptualmente, así como saber qué aspectos de la realidad estudiar y contar con antecedentes acerca de estudios previos en Chile sobre liceos y jóvenes, se realizó una amplia revisión de literatura que se publica m{as adelante en este libro. Como se mencionó, el objetivo fue comprender los procesos de mejoramiento educacional ocurridos en Chile en la enseñanza secundaria durante la última década, en diversidad de contextos y condiciones institucionales. Los detalles de la metodología del estudio se explican en el capítulo que sigue a la revisión de literatura.

La primera etapa correspondió a un estudio cuantitativo para la identificación de liceos con trayectorias de mejoramiento a través de la construcción de un Índice de Desempeño Educacional para la enseñanza media chilena. El índice permitió estimar que, en promedio, el desempeño de la educación secundaria chilena no cambió en el período, aunque con una importante diversidad entre liceos: mientras el 23% de los establecimientos del país con enseñanza media mostró un incremento o se mantuvo en niveles altos de desempeño, un 33% disminuyó o se mantuvo en niveles muy bajos de logro en el mismo periodo. Más aun, los datos mostraron una cierta polarización incluso al interior del sistema financiado por el Estado, dado que esta tendencia negativa afectó al 49,9% de los liceos municipales y sólo al 27,1% de los privados subvencionados. Además, sólo el 10,9% de los establecimientos del país mostró un mejoramiento sostenido durante toda la década, siendo aún más inusual esta positiva trayectoria entre los liceos del sector municipal (8,0%), técnico-profesional (7,5%) y con estudiantes de menores recursos socioeconómicos (6,9%).

En la segunda etapa, de entre los liceos que mostraron trayectorias de mejoramiento sostenido y consistente en sus resultados educacionales durante la última década, se seleccionó una muestra heterogénea de 12 liceos para realizar estudios de caso en profundidad, con el objetivo de conocer sus procesos internos y comprender qué han hecho para alcanzar estos logros. Una descripción básica de los liceos investigados se encuentra en el capítulo "Características generales y trayectorias de desempeño de los liceos estudiados". Versiones editadas de los estudios de caso se publican como capítulos en la tercera sección de este libro. Posteriormente, se realizó un análisis colectivo de estos casos, el cual se presenta detalladamente en la segunda sección "Hallazgos Generales".

Reestructuraciones institucionales han marcado los procesos de mejoramiento

La mayoría de los liceos estudiados ha emprendido reestructuraciones institucionales, cambios mayores en la configuración de su proyecto educativo institucional, como parte medular de sus procesos de mejoramiento. Algunos liceos de formación general pasaron a proveer formación técnica, otros se hicieron mixtos, otros se unieron a una escuela básica; se trata de cambios mayores, jugadas arriesgadas que en medida importante cambian el perfil identitario del establecimiento. Así, antes que «mejoramiento gradual continuo», lo que ha marcado estos procesos son «saltos» en el desarrollo institucional. Por cierto, luego de esos puntos de inflexión, los liceos también han necesitado poner en marcha un amplio set de estrategias generales y tácticas puntuales para sostener el mejoramiento de sus procesos y lograr mayores resultados, pero es la combinación de ambos niveles de cambio «estructural» y «de procesos» lo que caracteriza los liceos en el período estudiado.

Creemos que esta alta prevalencia de cambios institucionales se relaciona con la mayor exposición de los liceos a requerimientos más demandantes del entorno, expresados en la necesidad de mostrar eficacia ya sea para insertar laboralmente a sus egresados o

permitirles acceder a la educación superior. Los liceos son evaluados por familias y estudiantes en función de logros que van más allá del sistema escolar, lo que hace más difícil demostrar su relevancia. En un entorno de competencia de mercado, los liceos aparecen altamente expuestos a las preferencias de las familias/estudiantes y esto les demanda diversificarse y diferenciarse curricularmente.

Nuestro estudio también muestra que los liceos han emprendido estos cambios de un modo más autónomo, más solitario. Es notable la relativa baja presencia de políticas de mejoramiento educacional específicas de enseñanza media en este período. Aunque algunas políticas se mostraron relevantes, estas son anteriores (como la Jornada Escolar Completa) o genéricas (como el aumento de recursos de la SEP), y muchas son sólo extensiones de cambios antes introducidos en el nivel básico, como el Programa de Integración Escolar (PIE). Quizás la única excepción sea el programa de liceos Bicentenario en que participaron tres de los liceos, pero que más bien reforzó sus identidades y procesos previos de mejoramiento, especialmente su vocación por el logro académico.

Se ha requerido por tanto enormes capacidades de liderazgo interno para empujar, implementar y conducir los hipercomplejos cambios institucionales y procesos de mejoramiento que observamos. Los equipos directivos –que tienden a ser más amplios y especializados que en básica– han desarrollado competencias en diferentes frentes, no sólo en la dimensión pedagógico-curricular, sino de diseño de proyectos, negociación de convenios institucionales, búsqueda de alianzas, trabajo con actores de la comunidad, resolución de problemas de convivencia y disciplina, gestión de recursos, estudio del mercado laboral, conocimiento de la oferta de educación superior, entre otras. Los directores además han demostrado poseer las características conocidas de estos líderes institucionales, como una importante capacidad de comunicación, motivación de los demás, y generación de relatos que muestren un horizonte de desarrollo para sus instituciones. Por cierto, todo esto se relaciona directamente con el tipo de cultura docente que los liceos cobijan en su interior, que diferencia sensiblemente a unos de otros casos estudiados.

La cultura profesional docente es el gran capital para impulsar cambios sustantivos

Los procesos de cambio institucional y mejoramiento escolar que les han sucedido han demandado mucha energía y saber profesional de los profesores para iniciarse y sostenerse en el tiempo. Esto ha supuesto tres desafíos secuenciales: constituir un equipo docente estable y comprometido, desarrollar un alto sentido de la responsabilidad y eficacia entre los docentes, y producir una cultura profesional basada en capacidades autónomas y autorregulación del cuerpo docente. Este último elemento sólo lo observamos en los casos más consolidados de desarrollo institucional.

Constituir y desarrollar un equipo profesional docente estable requiere un tipo de gestión de recursos humamos docentes que ha sido ampliamente documentada, y este

estudio más bien enfatiza su carácter de condición *sine qua non* para un buen trabajo de enseñanza. El desarrollo de un sentido de eficacia individual y colectiva, y de responsabilidad compartida lo vinculamos en este estudio a la capacidad de los liceos de generar identidades institucionales muy fuertes, motivadoras y desafiantes para los profesores. Más abajo profundizamos en ellas.

Finalmente, el asunto más característico y, a nuestro entender, crítico del desarrollo de una cultura profesional docente en los liceos se ha jugado en la presencia de los departamentos de asignaturas. Todos menos dos liceos organizan el trabajo colectivo docente por departamentos; sin embargo, la importancia y autonomía que los departamentos tienen varía sensiblemente entre ellos. En los casos de mayor desarrollo, los departamentos cumplen prácticamente todas las funciones del diseño y monitoreo pedagógico-curricular: los docentes crean módulos o adaptaciones curriculares propias, comparten planificaciones y materiales para la enseñanza, discuten problemas pedagógicos y diseñan soluciones, proponen innovaciones en sus áreas, elaboran proyectos de desarrollo y actividades electivas o complementarias para los estudiantes, entre otras. Los departamentos de asignatura son también el entorno institucional de aprendizaje profesional entre pares, especialmente para los más jóvenes y los docentes recién llegados, que encuentran en él el espacio de inducción a sus labores en el liceo; y cumplen funciones de control y monitoreo de la enseñanza, cobertura curricular y evaluación de los estudiantes, por la vía del control horizontal ejercido por el colectivo y a veces delegado en el jefe de departamento.

Dada la complejidad y alta especialización del currículum de la enseñanza media, hace mucho sentido que los docentes especialistas se hagan colectivamente responsables de la enseñanza/aprendizaje de su área. Eso sí, en la mayoría de los casos que estudiamos, el nivel de desarrollo profesional autónomo basado en los departamentos corresponde solo parcialmente a la forma descrita. En el otro extremo se ubican liceos en que las labores de supervisión (incluyendo observaciones de aula) y revisión del trabajo docente (como planificaciones y evaluaciones) las realiza el jefe de UTP, siendo la base no el colectivo, sino el trabajo individual de cada profesor.

Innovaciones parciales y tensionadas caracterizan el cambio pedagógico-curricular

La innovación que observamos en estos liceos tiende a estar bastante restringida dentro de los espacios institucionales y la experiencia formativa de los estudiantes. En el grupo de liceos de formación general (HC), los casos con procesos más complejos de desarrollo han intentado proveer una formación integral comprehensiva, introduciendo habilidades cognitivas de orden superior al currículum, complementadas con un enriquecimiento de la oferta tradicional, como el aumento de idiomas, y opciones avanzadas de matemática, lenguaje y ciencias; estos liceos también ofrecen muchas alternativas curriculares de libre elección en donde alumnos y docentes exploran no sólo nuevas temáticas muchas veces ausentes en el currículum obligatorio, sino nuevas metodologías,

más horizontales y prácticas, por ejemplo en formato de taller. En el caso de los liceos de formación vocacional (TP), la necesidad de adaptar su oferta a los requerimientos cambiantes del mercado laboral les ha hecho mejor dispuestos a la innovación curricular, expresada por ejemplo en el diseño de módulos propios que complementan y especifican la formación en sus especialidades, así como la introducción de diseños curriculares por competencias. Otro aspecto de fuerte trabajo en los liceos vocacionales ha sido el esfuerzo por mejorar la articulación entre el área de formación general y especializada, expresada, por ejemplo, en la adaptación de contenidos de las asignaturas básicas a las necesidades de la formación especializada, lo cual ha requerido un interesante trabajo docente interdepartamentos para identificar estas necesidades y acomodarlas en las diferentes disciplinas.

Innovaciones que se apartan más significativamente de la tradición también encontramos, pero fueron excepcionales y focalizadas. Por ejemplo, en un par de liceos vimos esfuerzos iniciales por introducir la enseñanza por proyectos y metodologías de aprendizaje basadas en la indagación; también encontramos ensayos de trabajo interdisciplinario, en que docentes de diferentes asignaturas o áreas colaboran para organizar sus contenidos en torno a temáticas comunes abordadas complementariamente desde sus respectivas disciplinas. Las actividades curriculares de libre elección aparecen como un espacio predilecto para introducir innovaciones en este sentido, porque los talleres permiten una aproximación más real al aprender-haciendo (incluso si ese «hacer» es intelectual, como realizar una investigación social), formas más flexibles de planificación de la enseñanza (incluso rompiendo la agrupación por cursos y grados), y métodos de enseñanza menos directivos, incluyendo casos liderados por los mismos estudiantes.

Esto no quiere decir que la pedagogía –principalmente tradicional, centrada en el profesor y la transmisión de conocimientos– que se usa en los liceos estudiados no sea de calidad y no esté enriquecida con respecto a sus formas más básicas. En un contexto de buen clima de aula y alta estructuración de las clases, abunda el uso de recursos pedagógicos complementarios para el aprendizaje, se dan espacios para la reflexión y trabajo autónomo de los alumnos, y se provee mucha retroalimentación y refuerzo a los estudiantes, por nombrar algunos aspectos.

Un asunto crítico es cómo abordar la heterogeneidad de desempeños y capacidades de los alumnos. Aunque estudiamos estos liceos por ser comparativamente poco o no selectivos, en algunos casos observamos formas de selección de estudiantes durante el proceso escolar y elevadas tasas de repitencia y abandono, es decir, de no abordar la diversidad positivamente. Pero en general los liceos estudiados sí han intentado hacerse cargo de la heterogeneidad, abordándola principalmente desde la diferenciación pedagógica y curricular. Así, el programa PIE tiene una presencia relevante en varios liceos, introduciendo docentes o especialistas de apoyo en las aulas; también se dedican horas JEC y recursos SEP a sesiones adicionales de nivelación y reforzamiento para estudiantes rezagados; y se realizan diferentes modalidades (más o menos flexibles) de agrupación de

estudiantes por desempeño para una enseñanza especializada, principalmente en asignaturas troncales del currículum. En el otro extremo, sólo unos pocos liceos ofrecen espacios de enriquecimiento curricular y pedagógico para los estudiantes más avanzados.

Finalmente, uno de los cambios más presentes, intensos y conflictivos observados en los liceos es la creciente tendencia a la estandarización, tanto del trabajo docente como la enseñanza y la evaluación de los estudiantes. Esta tendencia de políticas ha afectado doblemente a los liceos, por el Simce y la PSU. La preparación para estas pruebas ocupa un lugar prioritario en la mayoría de los liceos estudiados, incluso en los de modalidad vocacional; además de las clases regulares, los preuniversitarios de preparación para rendir la PSU están más o menos extendidos entre los liceos. En varios casos los intentos de introducir cambios más innovadores se han visto –en opinión de los propios actores escolares– limitados por la sobrecarga del currículum y la necesidad de responder a estas mediciones estandarizadas, con fuertes consecuencias para los alumnos y los liceos. El proceso de estandarización también lo observamos en las formas de trabajo y control del trabajo docente, como planificaciones, observaciones y evaluaciones de cobertura curricular.

Preocupación por el bienestar subjetivo de los alumnos, pero escasa consideración de las culturas juveniles

Mayoritariamente, los liceos estudiados han logrado resolver desafíos esenciales de la educación institucional, como motivar a los estudiantes con sus procesos educacionales y gestionar adecuadamente la convivencia social en los establecimientos. Así, aunque éstas son áreas de preocupación y trabajo permanentes, ninguno de los liceos del estudio enfrenta situaciones críticas de conflictividad, violencia, o apatía entre los jóvenes, asuntos muy presentes en la educación media chilena en general. Este logro no es sino el fruto de un intenso trabajo muldimensional, en que destacan la incorporación de profesionales de apoyo sicosocial, la socialización en un entorno respetuoso de las normas y la sana convivencia, la aplicación estricta de manuales de convivencia y la mantención de un clima de relaciones docentes-alumnos respetuosas y amistosas. En estos liceos las demandas y necesidades de los estudiantes son escuchadas y se procura mantenerlos ocupados e involucrados, ofreciéndoles una enseñanza desafiante y oportunidades diversas de formación regular y complementarias, incluyendo las mencionadas actividades electivas, en donde el deporte, las artes y los múltiples intereses juveniles ocupan un lugar central.

Visto más en general, la preocupación por el bienestar subjetivo de los alumnos ha sido un asunto central en estos liceos. Por diferentes vías, los liceos han abordado las necesidades personales, desde materiales hasta de consejería sicológica y vocacional, proveyendo un acompañamiento cercano, ya sea del profesor jefe, orientación o profesionales de la sicología. Algunos liceos se han esforzado por apoyar a los alumnos en desarrollar sus proyectos de vida, superando la mera orientación por qué carrera o especialidad elegir. Incluso, algunos liceos se preocupan de conectar a los alumnos con las redes de apoyo de

servicios locales de asistencia social o sicológica, y de reemplazarlas cuando éstas no están disponibles. Por cierto, aunque muchas de estas necesidades son colectivas, el abordaje ha tendido a asumir el modelo clínico de atención individual. Estos liceos también han hecho un intenso trabajo correctivo y preventivo de conductas juveniles consideradas de riesgo, como el consumo de drogas, el embarazo adolescente, o la violencia entre pares; sin embargo, en todos estos casos, la aproximación dominante ha transitado desde la reacción a la prevención, dejando de lado abordajes integralmente formativos.

No obstante esta cercanía con los estudiantes, observamos una débil incorporación y sensibilidad de los liceos hacia las diferentes manifestaciones de las culturas juveniles, así como nuevas temáticas de interés de los jóvenes o –más en general– de cambio cultural ocurriendo en la sociedad contemporánea. Las manifestaciones estéticas de los jóvenes siguen siendo muy reprimidas en los liceos, así como la aceptación y valoración de las diferencias de género y orientación sexual, por nombrar dos dimensiones críticas a este respecto. En general, docentes y directivos tienden a mantener una relación muy paternalista hacia los estudiantes, que en algunos casos es además infantilizante y de excesivo control. Llama la atención, por ejemplo, el bajo protagonismo que observamos de los centros de alumnos en canalizar inquietudes y demandas estudiantiles, precisamente en la década en que su aporte al debate nacional de políticas educacionales resulta indiscutible. Esta aparente contradicción quizás refleja algo más profundo: los liceos tienen claro que al momento de egresar estos jóvenes tomarán opciones relevantes para sus vidas personales, laborales y familiares futuras, y tendrán derecho a participar en el gobierno del país como ciudadanos, y aunque les remarcan discursivamente esto a sus alumnos, los continúan tratando como niños adolescentes.

Perfiles de liceos: la importancia del contexto y la identidad institucional

Una noción central para comprender las complejidades involucradas en la gestión y mejoramiento de los liceos es que la educación media es más diversa que la básica. Los liceos difieren significativamente entre sí no sólo porque tienen diferentes desempeños, sino porque sus objetivos institucionales, así como contextos sociales y espaciales también varían. En este estudio hemos denominado «perfiles institucionales» de liceos a las configuraciones organizacionales típicas de los establecimientos en relación a su proyecto educativo institucional, sus objetivos y su vinculación con el entorno y con sus comunidades educativas. Los perfiles de liceos tienden a producir sellos institucionales, ciertas identidades colectivas que al mismo tiempo que permiten posicionarse en el demandante mercado escolar chileno, sirven luego para motivar y cohesionar a las comunidades internamente. De alguna forma, todos estos aspectos se encuentran muy desarrollados en los liceos que investigamos. En concreto, hemos identificado cuatro tipos de liceos, cuyos perfiles son desarrollados en detalle en el capítulo “Perfiles institucionales en Enseñanza Media. Cuatro tipos de liceos frente al desafío del mejoramiento” de la segunda sección.

i. Liceos públicos tradicionales académicamente orientados: son la imagen social dominante del liceo público heredero de la tradición selectiva y preuniversitaria, se orientan a proveer una formación académicamente demandante que habilite a sus alumnos a ingresar a la universidad y seguir estudios profesionales; su organización interna se basa en el trabajo profesional de los departamentos de asignatura. Durante el período, han estado particularmente tensionados por la competencia de establecimientos privados, la presión por resultados en la PSU y la tendencia a abandonar (desde la Ley de Inclusión por mandato legal) los mecanismos de selección académica en sus procesos de admisión, puesto que históricamente atraían especialmente a los estudiantes de mejor desempeño o motivación académica de sus zonas.

ii. Liceos púbicos de pequeñas comunidades: son típicamente los liceos únicos de sus ciudades, casi siempre pequeños centros urbanos rodeados de comunidades rurales, por lo que se benefician de un fuerte capital social de sus comunidades, el apoyo del municipio, la ausencia de un mercado escolar, y una cultura juvenil y comunitaria menos expuesta a los conflictos de las grandes ciudades. Sus propuestas educacionales tienden a ser más integrales, comprehensivas, orientadas por una formación más inclusiva, que debe acomodar en su interior toda la diversidad de desempeños, motivaciones y expectativas futuras de los jóvenes de sus entornos. Se caracterizan por relaciones cercanas alumno-profesor y un alto compromiso e identidad de los docentes, funcionarios y autoridades locales con sus liceos, de los que muchas veces son ex alumnos o donde educan a sus propios familiares y conocidos.

iii. Liceos metropolitanos urbano-populares: son liceos con propuestas educacionales más simples, fuertemente orientadas a lograr un alto desempeño en las pruebas externas, especialmente el SIMCE, y que educan a poblaciones escolares de familias con escasos recursos socioeconómicos en contextos de grandes urbes y alta segregación socio-espacial, por lo que tienden a enfatizar también el control disciplinario como parte de su propuesta educativa. Para posicionarse en el agresivo mercado educacional de las metrópolis y ante la precariedad de la oferta a la que generalmente acceden los alumnos de clases sociales bajas, estos liceos se levantan como opciones educacionales seguras y bien organizadas. Durante el período son los liceos que más han tendido a incorporar estrategias estandarizadas de la educación básica en sus formas pedagógicas y de organización y control del trabajo docente.

iv. Liceos técnico-profesionales: son la versión tradicional chilena de la educación vocacional que ofrece una alternativa educativa orientada a la preparación en un oficio para aumentar las opciones de inserción laboral a estudiantes provenientes de clases sociales bajas y/o de bajo desempeño escolar. Durante el período estudiado estos liceos han ido adaptando su oferta educativa, mejorando el equipamiento de las especialidades y ampliando su vinculación con las empresas. En un país en que la educación TP ha sido postergada, estos liceos la desarrollan con estándares claramente superiores. Crecientemente están dejando de definirse como una educación terminal y han fortalecido la formación general común, ampliando el horizonte de sus estudiantes, incluyendo una preocupación por sus proyectos de vida y la continuidad de estudios post-secundarios, especialmente en instituciones de educación superior técnica.

El futuro: atreverse a repensar el liceo

Nuestro estudio no responde todas las preguntas sobre la educación media chilena y algunas son urgentes de abordar para tener una imagen más completa sobre sus problemas y potencialidades. Particularmente importante es conocer más acerca de las dificultades que enfrenta la enorme proporción de liceos que no inicia procesos de mejoramiento o no los sostiene en el mediano plazo; y más aún, aquellos que siguen trayectorias de deterioro institucional en su desempeño, hasta llegar a situaciones a veces críticas. El hallazgo de un sistema educacional en proceso de polarización, en que los estudiantes de menor nivel socioeconómico y más bajo desempeño académico se distancian crecientemente del resto es un toque de alerta de la máxima gravedad. La educación tiene por cierto un valor absoluto, pero también uno posicional, relativo a la sociedad en que se vive, y las tendencias a la marginalización de una parte de los liceos son preocupantes. Otro asunto relevante de estudiarse es la experiencia liceana en su totalidad, mirar los liceos desde dentro, en su complejidad institucional y como espacio de convivencia, para comprender el tipo de experiencia formativa y vital que el país está ofreciendo a su juventud y el modo en que ésta la está significando. Los cambios en curso son demasiado profundos para abordajes parciales, focalizados o meramente técnicos, que no lograrán dar cuenta de los desafíos que enfrentamos para reformar el liceo chileno.

En efecto, quizás la conclusión más general de nuestro estudio sobre liceos que mejoran en Chile sea que ese mejoramiento se encuentra tan constreñido que parece insuficiente para producir la educación secundaria que los jóvenes requieren para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea y ser actores protagónicos en su transformación. Es interesante notar que un estudio reciente sobre cambio en los liceos de Estados Unidos llegó a conclusiones similares respecto de la limitada innovación sustantiva presente en este nivel, lo que sugiere –como hemos insistido– que cuestiones básicas de estructuración y definición de la educación secundaria, así como un clima compartido de ciertas políticas educacionales, pueden ayudar a explicar estos hallazgos (Mehta & Fine, 2019). Nuestro estudio también da luces sobre las posibles causas de esta falta de innovación sustantiva, hipótesis que debieran servir para abrir un debate amplio sobre cómo remover las barreras sistémicas que inhiben el cambio o lo llevan en direcciones insatisfactorias.

Las dinámicas de mercado, el financiamiento vía subvención por alumno y la tradición selectiva han producido muchos efectos indeseados, incluyendo prácticas de exclusión que desvían los esfuerzos del mejoramiento genuino y producen «ilusiones» de mejoramiento; esta competencia ha sido exacerbada por la aplicación masiva de pruebas estandarizadas con altas consecuencias para los liceos y los estudiantes, que a su vez producen un estrechamiento curricular y refuerzan una pedagogía tradicional. A estas condicionantes de política educacional, se suman factores estructurales, como la pobre preparación de los estudiantes en la enseñanza básica, el debilitamiento de la profesión

docente y su formación inicial, y la fuerte segmentación y segregación social y académica de los liceos, que imponen una carga adicional a aquellos que educan a poblaciones desaventajadas. Por último, hay falencias institucionales como las bajas capacidades de los administradores municipales y de los propietarios de establecimientos privados, y la ausencia de instancias de apoyo efectivas para acompañar el cambio en los liceos, que han repercutido en enfrentar una época de enormes desafíos y transformaciones más bien solos.

Estas constricciones no han impedido que los liceos que estudiamos «mejoren», pero ellas han significado –con diferentes pesos en cada caso– un lastre que les ha obstaculizado despegar hacia mayores alturas. En otras palabras, no es sólo que ha habido ausencia de políticas de apoyo y mejoramiento para los liceos, es que algunas de ellas han sido parte del problema.

¿Qué hacer entonces para hacer avanzar la educación media chilena?

Por cierto, varias de las limitantes mencionadas están siendo abordados y el país debería continuar con convicción en ese camino: disminuir algunas de las dinámicas de mercado, combatir las discriminaciones y la segregación, fortalecer la profesión docente, y refundar la educación pública, por nombrar sólo algunas. Pero abordar esos problemas sistémicos sólo aumenta la probabilidad de que los liceos mejoren; todavía hará falta mucha inversión de energía y sabiduría adicional para generar las capacidades en sus docentes y directivos para producir el tipo de cambios que se necesitan.

Estamos convencidos de que el liceo chileno necesita repensarse en términos fundamentales. Su currículum abultado y rígido, su decimonónica división HC / TP, y su obsesión con las pruebas estandarizadas no dan para más. Su pedagogía tradicional y la falta de protagonismo de los jóvenes, tampoco. Así como los liceos que estudiamos han debido hacer cambios institucionales drásticos y profundos para dar un salto de mejoramiento, así el sistema educacional chileno precisa de una revisión a fondo acerca de la experiencia formativa que quiere proveer a todos sus jóvenes. Más que mejorar, innovar; más que aumentar el rendimiento, cambiar lo que se entiende por buen desempeño, introduciendo habilidades cognitivas de orden superior, competencias sociales y capacidades intrapersonales que equipen a los jóvenes para navegar en el siglo XXI. El mundo que emerge alrededor es demasiado complejo y novedoso, y la respuesta del sistema educacional no puede ser aumentar una hora de esta o aquella asignatura, o agregar un «taller PSU» en la tarde.

En concreto, esto supone, entre otras cuestiones, fortalecer la noción de una formación general común extendida, pero mucho más desafiante que la actual, más comprehensiva en su aproximación, más interdisciplinaria, más profunda en su abordaje; con menos contenidos y más densidad; menos fragmentada y cargada de información y más orientada a desarrollar competencias transversales cognitivas, sociales y personales. Esto requiere un tipo de pedagogía menos directiva y rígida, y más flexible, sensible y desafiante, capaz de motivar a los jóvenes a asumir un rol más activo y protagónico de

su propio proceso formativo, considerando mejor sus propios intereses. Nada de esto es nuevo; los educadores progresistas lo han promovido por muchas décadas (Tyack & Cuban, 1995), pero las transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y culturales en curso han puesto nuevamente estas ideas en la primera línea de la reforma educacional.

Luego de este ciclo común, la educación media debería abrir mucha más diversidad de alternativas para los jóvenes, ya sea como especializaciones en áreas del saber y el hacer, o como electivos que los propios alumnos vayan modulando más flexiblemente. Los jóvenes deberían encontrar en la fase final de la educación media un amplio espacio para explorar sus intereses y fortalecer sus capacidades, para construir su identidad y su proyecto de vida, pero de manera flexible, reconociendo el carácter tentativo de las elecciones en esta etapa, aunque capitalizando el potencial motivacional y de desarrollo personal que éstas tienen. Por otra parte, en el contexto de la masificación del acceso a la educación superior, es necesario generar una política de articulación sustantiva de las instituciones de enseñanza media y educación superior, que permita generar trayectorias formativas y una verdadera educación continua, cuestión que pese a estar en los discursos desde hace décadas no ha pasado de allí. De igual forma, es indispensable articular mejor la transición entre la enseñanza básica y secundaria (especialmente en los establecimientos que comienzan en 7º básico o 1º medio), puesto que en ese cambio se exacerban las inequidades, y un alto porcentaje de dichos estudiantes reprueba o abandona el sistema escolar.

Generar el contexto institucional para que esta propuesta sea posible, demanda cambios adicionales, muchos de los cuales no dependen de los liceos, como modificar la organización del currículum y las evaluaciones externas estandarizadas. Pero también requiere capacidades y procesos de innovación a nivel de los propios establecimientos, para lo cual las políticas educacionales y el fortalecimiento de los actores escolares son imprescindibles. Se debiera retomar la noción de políticas integrales de cambio y mejoramiento de la educación media, pero esta vez con mayor sensibilidad a las necesidades diferenciadas de los distintos tipos de liceos. En este estudio hemos enfatizado la relevancia de considerar esa heterogeneidad de perfiles institucionales de los liceos, la cual –bien orientada– es una riqueza del sistema, quizás la antesala de nuestra visión acerca de una enseñanza media «superior» más diversificada.

Referencias

Assaél, J., Cerda, A., Ceballos, F., & Sepúlveda, R. (2000). *Joven y alumno ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares.* Santiago: LOM ediciones y PIIE.

Ávalos, B. & Bellei, C. (2019). Is Chilean education departing from market-oriented and new public management systems? In Carlos Ornelas (ed). *Politics of Education in Latin America: Reforms, Resistance and Persistence*. Boston: Sense-Brill Publishers.

Bellei, C. & Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación: la reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En *Eduardo Frei Montalva: un gobierno reformista*; C. Huneeus & J. Couso, editor; Santiago: Editorial Universitaria, pp. 207-242.

Bellei, C. (1995). «Los debates sobre la Educación Media chilena en el siglo XX (1910-1973)», en *Estudios Sociales* Nº 85, trimestre 3, CPU, Santiago.

Bellei, C. y Cabalín, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System, *Current Issues in Comparative Education*, 15(2): 108-123

Bellei, C. y Fiabane, F. (editores) (2003). *12 Años de educación obligatoria*. LOM - PIIE - UNICEF, Santiago.

Bourdieu, P. et al. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.

Cariola, L., Bellei, C., & Núñez Prieto, I. (2003). *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. IIPE, Unesco, París.

Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*. The Free Press.

Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*. Paris, France: UNESCO.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris, Le Seuil.

Edwards, V., Calvo, C., Cerda, A. M., Gómez, M. V. & Inostroza, G. (1995). *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media.* Santiago: Programa MECE-Media, Mineduc.

Kerckhoff, A. C. (2000). Transition from school to work in comparative perspective. In *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 453-474). Boston, MA: Springer.

Lemaitre, M. J., Cerri, M., Cox, C. & Rovira, C. (2003). *La reforma de la educación media. Políticas educacionales en el cambio de siglo.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Mehta, J. & Fine, S. (2019). *In Search of Deeper Learning: The Quest to Remake the American High School*. Harvard University Press.

Milos, P. (2007). *Historia y memoria: 2 de abril de 1957*. Lom ediciones.

Parsons, T. (1942). Age and sex in the social structure of the United States. *American Sociological Review*, 604-616.

Ponce de León, M. (2018). Los dilemas del crecimiento de la educación. En *Historia de la educación en Chile (1810-2010) Tomo III* (S. Serrano, M. Ponce de León, F. Rengifo y R. Mayorga, editores). Taurus.

Powell, A., Farrar, E. y Cohen, D.K (1985). *The Shopping Mall High School. Winners and Losers in the Educational Marketplace*. Houghton Mifflin Harcourt.

Serrano, S. (2018). *El liceo. Relato, memoria, política*. Penguin Random House.

Salas, I. S. (1930). *The socio-economic composition of the secondary school population of Chile.* Columbia University.

Sizer, T. R. (1984). *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School.* Houghton Mifflin Company.

Tyack, D. B. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Harvard University Press.

Valenzuela, J.P., Bellei C. y De Los Ríos D. (2013). Socio-economic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy,* Vol. 29 (2): 217-241.

¿Qué sabemos sobre el mejoramiento de la educación secundaria y la experiencia de los jóvenes en los liceos?

Mariana Contreras, Xavier Vanni, Cristian Bellei

La evidencia ha mostrado que buena parte de los procesos y características de los establecimientos que mejoran son compartidos por escuelas primarias y secundarias. Al mismo tiempo, aunque la investigación sobre los procesos de mejora en escuelas secundarias es mucho más escasa que aquella sobre escuelas primarias, coincide en señalar que los liceos enfrentan condiciones y desafíos particulares que añaden nuevas especificidades a las características de los procesos de mejora identificadas en las escuelas básicas.

En la primera parte de este capítulo se sintetiza y discute evidencia proveniente del campo del mejoramiento y la efectividad poniendo énfasis en las particularidades del mejoramiento en la educación secundaria. En la segunda, se presenta una revisión de literatura chilena sobre tres dimensiones clave de la relación entre jóvenes y liceos: la convivencia, la participación, y las elecciones y trayectorias educacionales. Esta sección ha sido elaborada a partir de una revisión bibliográfica de artículos de carácter empírico –mayormente cualitativos o mixtos– publicados desde el año 2000 en adelante, y tiene como propósito entregar antecedentes para enmarcar el estudio de mejoramiento de liceos.

I. Factores, características y condiciones del mejoramiento escolar en educación secundaria

Condiciones externas

Al igual que en las escuelas básicas, en los establecimientos secundarios el contexto es un factor que hace una gran diferencia tanto en las posibilidades de mejoramiento como de su sostenibilidad, puesto que las instituciones escolares se ven afectadas por un amplio conjunto de factores externos que inciden tanto en la oferta educativa y en los procesos mejoramiento, como en el esfuerzo que se requiere para alcanzar altos logros de aprendizaje (Bellei et al., 2015; Harris, Chapman et al., 2006; Maden, 2003; Thrup et al., 2007).

En su estudio del cambio educativo en escuelas secundarias, Hargreaves y Goodson (2006) plantean la necesidad de considerar los aspectos políticos e históricos que afectan el mejoramiento y su sustentabilidad, entre los cuales se encuentran: los ciclos de reforma y los cambios frecuentes y/o contradictorios en las orientaciones de las políticas, que pueden generar aceptación, resistencia o confusión en los liceos; los cambios demográficos, que pueden modificar el perfil de los estudiantes y con esto los desafíos a los que los profesores deben enfrentarse; cambios generacionales en las plantas docentes, que se traducen en la coexistencia de diferentes culturas, visiones e identidades profesionales al interior de un establecimiento; cambios en las relaciones entre las escuelas en el contexto de un mercado educativo; y la sucesión de los directores. En ese sentido, el contexto escolar es dinámico e interactúa con las capacidades internas de los establecimientos y sus diferentes etapas de desarrollo, por lo que la naturaleza y la intensidad de los desafíos varían según los cambios en las condiciones externas, en el espacio o a lo largo del tiempo. Los liceos pueden convertir estos cambios en recursos para mejorar, conectando las agendas internas y externas, de manera de construir vínculos y capital social más allá del establecimiento (Gu & Johansson, 2013).

Adicionalmente, los establecimientos localizados en contextos socialmente desaventajados se enfrentan a problemáticas, como el desempleo, el consumo de drogas, la violencia y otros derivados de la marginalización urbana; dificultades para retener a profesores y mayor movilidad de los estudiantes, a los que se suman alumnos que son expulsados de otras escuelas, todo lo cual hace más difícil gatillar y sostener procesos de mejoramiento (Harris & Chapman, 2004; Harris et al., 2006; Nicolaidou & Ainscow, 2005; Mujis, 2007). Además, en los sistemas que enfatizan la competencia y la elección de escuela (como en Chile), la mayor disputa por los recursos y las tendencias a la segregación social hacen que los establecimientos ubicados en sectores de menor nivel socioeconómico tengan mayores dificultades y menos condiciones para mejorar (Leithwood et al., 2010; Bellei et al., 2015).

Así, uno de los grandes desafíos que enfrentan los establecimientos de educación media en contextos desaventajados es la concentración en ellos de estudiantes de bajo rendimiento, bajo nivel socioeconómico de sus familias y mayor conflictividad. La evidencia para Chile da cuenta de que mientras la segregación social de los establecimientos de media es similar a la de las escuelas primarias, la segregación académica se intensifica considerablemente al pasar los estudiantes a la enseñanza media (Villalobos y Valenzuela, 2012). Evitar o disminuir la segregación socioeconómica del alumnado es también un mecanismo para mejorar las condiciones de enseñanza en los liceos.

La literatura internacional muestra que una de las estrategias implementadas por liceos que han mejorado para aumentar el prestigio o mejorar su imagen en la comunidad local, atraer nuevos estudiantes y con ello diversificar la matrícula, ha sido el establecer un sello o identidad que los distinga. Convertirse en un establecimiento confesional u obtener el estatus de «liceo especializado» en ciertas áreas, como las artísticas o científicas, son algunas de las vías utilizadas para ello (Harris et al., 2006; West, Ainscow y Stanford, 2005; Focus, 2017).

Por último, respecto del apoyo externo y las políticas educacionales, es importante señalar que han sido reportados con mucha mayor frecuencia programas de apoyo exitosos para escuelas primarias que para secundaria, dado que la mayor complejidad de esta última haría más difícil el desarrollo de procesos de mejora sostenidos impulsados desde fuera (Borman et al., 2003; Stringfield, 2014).

Liderazgo en Enseñanza Media

El liderazgo escolar es uno de los factores más destacados en la evidencia internacional y nacional como factor del mejoramiento, especialmente la relevancia de la estabilidad de los liderazgos, de los procesos de sucesión y las prácticas de liderazgo efectivas, muchas de las cuales son compartidas por la educación primaria y secundaria (Day et al., 2011; Focus, 2017; Muñoz-Chereau, 2013; Lee, 2015; Robinson et al., 2008; Sammons, et al., 1996; Volante, 2012). Sin embargo, también se identifican especificidades de la media, dado que los establecimientos secundarios son más grandes y complejos, tienen más profesores, y típicamente se organizan en departamentos por niveles y áreas curriculares.

De acuerdo a Day et al. (2011), las prácticas de los directores de secundaria difieren respecto a sus pares de primaria en i) la extensión y la profundidad de la distribución del liderazgo, en especial en relación a la cantidad de responsabilidad compartida con los líderes medios; ii) una mayor preocupación en el desarrollo profesional y las relaciones personales y profesionales en términos de fortalecer la confianza y el empoderamiento de los docentes; iii) y un mayor énfasis en el uso de datos del desempeño de los estudiantes para identificar sus necesidades personales. A partir de una revisión de investigaciones, Robinson et al. (2011) concluyen que, no obstante seguir siendo importantes, comparados con sus pares

de básica, los directores de establecimientos secundarios parecen tener un liderazgo instruccional menos directo en términos de sus interacciones con los docentes de aula, y más mediado por otros líderes medios, como los jefes de departamento.

Los departamentos de disciplinas

Coincidentemente, diversas investigaciones recalcan la importancia del desarrollo profesional y del fortalecimiento del trabajo departamental para la mejora en secundaria (Harris, 2001; West, Ainscow y Stanford, 2005; Harris et al., 2006; OFSTED, 2009; Stringfield et al., 2014). Los establecimientos secundarios que mejoran encuentran en los jefes o líderes de departamento un motor de cambio y por tanto promueven su liderazgo a partir de la creación o asignación de nuevos roles y responsabilidades (Day et al., 2011; Leithwood, 2016; Preston et al., 2016). En parte esto se relaciona con la mayor complejidad y diversidad disciplinar del currículum y la enseñanza en educación secundaria, lo que implica que muchas veces los docentes se sienten más identificados con sus departamentos que con el establecimiento mismo, de manera tal que un líder de departamento estaría mejor posicionado para proveer apoyo y orientación a los profesores (Highfield, 2010; Leithwood, 2016; OFSTED, 2009).

Las características y prácticas de un líder de departamento efectivo, en general, son similares a las de un buen liderazgo pedagógico a nivel del establecimiento. Algunas de ellas son capacidades para establecer metas y transmitir expectativas; capacidades de generar un clima de intercambio; planificar, coordinar y evaluar el currículum; promover y participar del aprendizaje y desarrollo de los profesores, y eventualmente evaluar su trabajo, entre otras (Harris, 2001; Leithwood, 2016).

La literatura añade al menos dos temas relevantes en relación a la complejidad de la organización por departamentos. En primer lugar, los establecimientos secundarios no son uniformemente efectivos ni mejoran homogéneamente, pues tienden a estar formados por departamentos con diferentes niveles de capacidades; de hecho, puede haber departamentos efectivos en escuelas poco efectivas y viceversa (Ko et al., 2015; Harris, 2001; Sammons et al., 1997; Stringfield et al., 2008). Generalmente, las características que se ha encontrado que hacen efectivo a un departamento coinciden con aquellas identificadas para la escuela, tales como cultura del logro, altas expectativas, liderazgo efectivo, y centralidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sammons et al., 1997; MacBeath, 2007). Por otra parte, las escuelas secundarias están conformadas por subculturas asociadas a cada departamento, modos particulares de desarrollar e interpretar las prácticas escolares, que pueden tener más influencia sobre los docentes que la cultura de la escuela. La literatura destaca por tanto la necesidad de considerar las culturas particulares de los niveles intermedios entre los niveles establecimiento y aula en los procesos de mejora (MacBeath, 2007; Ko et al., 2015; Harris, 2001).

Cultura escolar

La investigación ha mostrado desde hace décadas que la cultura escolar es un elemento clave para comprender el cambio y la mejora en los establecimientos escolares (Stoll & Fink, 1996; Lee & Louis, 2019). En particular, se ha encontrado que las escuelas secundarias con mayor efectividad tienen culturas escolares definidas por altas expectativas para estudiantes y adultos, que estimulan a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y a los maestros a promover una cultura de trabajo colaborativa sobre los logros de sus alumnos; tienen un alto compromiso, motivación y cooperación entre los miembros para lograr objetivos compartidos que se traducen en una comunidad de aprendizaje entre adultos y una cultura de aprendizaje entre estudiantes. En cambio, las escuelas secundarias con culturas débiles tienden a generar pequeños grupos aislados, trabajo en solitario o una cultura balcanizada (Muñoz-Chereau, 2013; Hargreaves, 1996; Wahlstrom & Louis, 2008). Algunas características adicionales de la cultura escolar asociadas al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes que se han identificado son el apoyo a las necesidades de los estudiantes, y el respeto y la confianza interpersonal (Seashore Louis y Lee, 2016; Tichnor-Wagner, Harrison, & Cohen-Vogel, 2016). La investigación además da cuenta de la relevancia de balancear en los establecimientos secundarios el peso y desarrollo de los diferentes departamentos, asunto en que los líderes escolares resultan claves para estimular y generar las condiciones para una mayor comunicación y colaboración interdepartamental (Little, 2002; McLaughlin y Talbert, 2007).

Por último, una cultura escolar favorable también está definida por el desarrollo de un ambiente acogedor para los estudiantes, basado en la escucha permanente de sus puntos de vista, y la preocupación respecto a sus intereses y necesidades. Estos focos de acción, implementados tanto en espacios formales como informales, de modo individual (e.g. entrevistas personales con estudiantes) y colectivo (e.g. organizaciones de estudiantes, clubes de interés) ha sido visto como una estrategia clave para la remoción de barreras que impiden el aprendizaje y la mejora (Focus, 2017; Hopkins et al., 2009; OFSTED, 2009; West, Ainscow y Stanford, 2005).

Enriquecimiento y personalización del currículum y la pedagogía

La dimensión curricular ha sido relevada como un asunto central para el mejoramiento en el nivel secundario (Preston et al., 2017). El principal hallazgo en la materia es que los liceos que mejoran redefinen un currículum propio para responder a las necesidades e intereses de sus estudiantes, enfocándose en: (a) enriquecer el currículum base, es decir, ofrecer alternativas de aprendizaje relevantes, atractivas y diversas a través de la provisión de cursos de especialidad que respondan a los intereses de los estudiantes y los motiven en su proceso educativo (OFSTED, 2009; West, Ainscow y Stanford, 2005; MacBeath et al., 2007); (b) personalizar el currículum, lo

que se expresa en establecer objetivos y metas individuales para cada estudiante que estén en directa relación con sus habilidades, intereses, y elección de cursos y especialidades, lo que además supone una diversificación pedagógica dada la diversidad de ritmos de avance y trayectorias (Elgueta, 2004; West, Ainscow y Stanford, 2005; Hopkins, et al., 1999, MacBeath, et al., 2007; Day et al., 2011; OFSTED, 2009). Sin embargo, Day et al. (2011) concluyen que la personalización y diversificación del currículum ocurren principalmente en una fase avanzada del mejoramiento, cuando los establecimientos han desarrollado capacidades para identificar vacíos y necesidades de los alumnos, han alcanzado ciertos estándares de aprendizaje, o han mejorado la calidad de la enseñanza.

Como se sabe, el que los alumnos disfruten el proceso de aprendizaje es central, pero en secundaria resulta un desafío especialmente complejo, por lo que los liceos más innovadores trabajan de manera flexible, con un currículum basado en el desarrollo de habilidades, a partir de una aproximación temática a las materias. Por ejemplo, privilegian el desarrollo de proyectos de investigación transversales a diferentes asignaturas, salidas pedagógicas y aprendizajes fuera de la sala de clases (Day et al., 2011; Harris et al, 2006., OFSTED, 2009). Algunos establecimientos incorporan cierta flexibilidad horaria para maximizar el uso del tiempo pedagógico, como incluir días de descanso en el horario habitual para destinarlo a proyectos personales de cada estudiante, o trabajar en bloques de materias temáticas.

Las especialidades de los establecimientos son escogidas pensando en ampliar los horizontes de los estudiantes y generar mayor cercanía con aquellas asignaturas que parecen más difíciles, lo que incluso mejora la conducta (OFSTED, 2009). De este modo, enfrentan una dificultad principal que aqueja a las escuelas secundarias: la inadecuación del currículum a la realidad de los jóvenes, particularmente en contextos desaventajados (Harris et al., 2003).

A nivel pedagógico, en los establecimientos que mejoran destaca una enseñanza de alta calidad basada en el uso de diferentes enfoques, combinando trabajo individual y grupal, mayores espacios de discusión, aprendizaje basado en la investigación, evaluación formativa, retroalimentación a los alumnos y una participación activa de los estudiantes (Preston et al., 2016; Sammons, Thomas, & Mortimore, 1996). Los docentes en estos establecimientos utilizan actividades reales y relevantes para la vida de los estudiantes, haciendo la enseñanza más significativa y enfatizando habilidades de pensamiento de orden superior (Preston et al., 2016; Routledge & Canatta, 2016). Este enfoque de enseñanza basado en los alumnos hace que éstos se sientan considerados protagonistas y desarrollen una relación de confianza y apoyo con el equipo directivo y profesores, obtengan mejores resultados académicos, disfruten el proceso de aprendizaje, y tengan mayor confianza en sí mismos (Sammons et al., 1996).

Bienestar, desarrollo socioemocional y otras habilidades e intereses de los estudiantes

Diversas investigaciones han mostrado que los estudiantes que tienen sentido de pertenencia a su establecimiento educacional y experimentan conexiones positivas y significativas con adultos y compañeros son más persistentes, motivados y comprometidos con su aprendizaje. Cuando docentes y estudiantes se conocen bien, y los docentes se preocupan por el bienestar personal y el éxito educativo de los estudiantes, se crea un clima escolar positivo que mejora la participación de los alumnos (Lee, Bryk & Smith, 1993; Lee & Smith, 1999; Walker y Greene, 2009).

En particular, en los establecimientos secundarios más efectivos, las mayores expectativas y preocupación por las necesidades de los estudiantes se expresan en estrategias concretas, tales como: i) asignar profesores guías o consejeros a los estudiantes durante varios años como una forma de abordar de manera integrada sus problemas académicos y socioemocionales; ii) establecer normas de disciplina exhaustivas, aplicarlas consistentemente y abordar los problemas de conducta de manera rápida; iii) usar datos para monitorear el progreso de los estudiantes y retroalimentarlos en el ámbito académico y social, y iv) generar estrategias para que los estudiantes vayan asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje y resultados (Rutledge et al., 2015; Rutledge & Cannata, 2016).

Actualmente los jóvenes, particularmente en los sectores más pobres, se enfrentan a un contexto complejo para su desarrollo socioemocional. Factores como la segregación urbana y la marginación social, la precariedad material y familiar, la violencia, el consumo de alcohol y otras drogas, entre muchos otros inciden en su bienestar, desarrollo y posibilidades de responder adecuadamente a las exigencias del liceo. Por mencionar solo un ejemplo, de acuerdo a los equipos directivos, la depresión en jóvenes sería una de las causas de las altas tasas de abandono escolar y deserción en enseñanza media (Espínola, 2011).

Los establecimientos que mejoran han centrado sus preocupaciones en el bienestar socioemocional, la protección de los jóvenes dentro y fuera del espacio escolar, y el trabajo de habilidades no cognitivas. Implementan programas de apoyo socioemocional para mejorar la autoestima, seguridad y bienestar de sus alumnos. Así mismo, asignan asistentes y tutores individuales a los estudiantes con mayores dificultades de manera de atender sus necesidades, y también actuar como enlace entre la escuela y la familia. Adicionalmente, desarrollan alianzas con servicios de atenciones locales, como servicios sociales, consultorios y centros de atención familiar.

La literatura también muestra que como parte del interés por el bienestar y el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, los establecimientos de secundaria que mejoran, desarrollan actividades extracurriculares variadas que incluyen cursos de nivelación y reforzamiento para alumnos que tienen mayores necesidades de apoyo académico, a través de una política de puertas abiertas después de la jornada de clases, los sábados y

durante vacaciones (Day et al., 2011; Elgueta, 2004; OFSTED, 2009; West, Ainscow, & Stanford, 2005). Las actividades extracurriculares juegan un rol muy importante en el establecimiento de relaciones cercanas para los alumnos; de hecho, existe evidencia que muestra que los alumnos que participan en actividades deportivas y de voluntariado, tienen el doble de probabilidad de graduarse de secundaria y de entrar a la universidad, adquiriendo capital social y desarrollando relaciones de apoyo con otros miembros de la comunidad escolar (Feldman & Matjasko, 2005; Peck, Roeser, Zarrett, & Eccles, 2009). Algunos de los apoyos ofrecidos por los establecimientos a sus alumnos se extienden por fuera de ellos, en alianzas con otras organizaciones en las que la comunidad local se vuelve central.

Uso de datos y mejoramiento

Se ha acumulado cierta evidencia que muestra los beneficios de implementar sistemas de recolección y análisis de datos para la toma de decisiones basadas en información. En algunos establecimientos con procesos de mejoramiento se habría desarrollado una cultura de uso de datos destinada a mejorar las experiencias de aprendizajes de los estudiantes (Preston et al., 2017; Schildkamp, K., & Ehren, 2013; Wilcox y Angelis, 2011). El uso sistemático de la información refuerza el compromiso con las metas de los establecimientos y retroalimenta el trabajo de docentes y alumnos, potenciando los procesos de enseñanza y aprendizaje (Harris, 2001; Harris, Chapman, Muijs, Russ, & Stoll, 2006; Preston et al., 2016). Los datos son utilizados como un insumo para actualizar la oferta curricular del establecimiento, y mejorar la gestión pedagógico-curricular, produciendo diagnósticos sobre los estudiantes y organizando actividades de apoyo según sus distintas trayectorias y características (Harris et al., 2006; OFSTED, 2009; West, Ainscow, & Stanford, 2005). El seguimiento de los estudiantes también es clave en la detección temprana de alumnos con dificultades psicosociales o en riesgo de desertar (Espínola, 2011). Por cierto, para un uso efectivo de datos en los establecimientos, se ha encontrado que los líderes escolares deben facilitar la toma de decisiones basada en evidencia, desarrollando un clima de confianza entre los profesores y ciertas rutinas organizacionales para el uso de la información con que se cuenta (Datnow y Schildkamp, 2017).

El uso de datos permite abordar una de las principales dificultades que enfrentan los establecimientos de enseñanza media en contextos desaventajados: el heterogéneo y bajo nivel de preparación de los estudiantes que ingresan a los primeros cursos (Harris et al., 2003; Balbontín, 2012), lo que vuelve muy importante diagnosticar el nivel de los estudiantes que ingresan a fin de asegurar la continuidad del aprendizaje en los cursos superiores. Por lo general estos diagnósticos son académicos, pero algunos establecimientos también enfatizan en habilidades y necesidades referidas al bienestar social y emocional de los jóvenes (Harris, et al., 2006; Rutledge et al., 2015). A partir de sus resultados se establecen apoyos para nivelar conocimientos o adecuar el currículum a necesidades particulares, lo que incluye clases de nivelación fuera del horario escolar, inclusión de

materias de últimos grados de educación básica, creación de grupos de estudiantes según niveles de desempeño y tutorías, entre otras (Balbontín, 2012; Day et al., 2011; Elgueta, 2014; Harris et al., 2006; OFSTED, 2009; Stringfield et al., 2014).

Foco en las trayectorias futuras laborales o académicas

Finalmente, la literatura identifica la importancia de la orientación vocacional que adopta la forma de una conversación permanente entre profesores y estudiantes sobre aspiraciones futuras, continuidad de estudios e inserción laboral (MacBeath et al., 2007; OFSTED, 2009; Day et al., 2011). El foco en la continuidad de estudios superiores en poblaciones desaventajadas es cada vez más relevante, para lo cual los liceos han desarrollado programas propedéuticos en alianza con universidades, apoyo para la continuidad de estudios superiores, y sistemas de ayuda y monitoreo de inserción laboral, todo lo cual aumenta el atractivo de los liceos para familias y estudiantes (Balbontín, 2012).

II. Algunos antecedentes sobre jóvenes y liceos en Chile

Clima y convivencia escolar en los liceos

La investigación en Chile ha observado críticamente la relación entre la cultura juvenil, sus formas de expresión y sociabilidad, y la cultura escolar y sus exigencias, identificando varios aspectos de conflicto y tensión al respecto.

En términos generales, los estudios discrepan acerca de cómo los estudiantes perciben el clima y convivencia en sus liceos. Mientras algunos consideran una convivencia escolar positiva (IDEA, 2005; Murillo y Becerra, 2009), otros dan cuenta de una imagen negativa (Cornejo, 2009; González y Rojas, 2009) o en el mejor de los casos moderada (Guerra et al., 2012). Eso sí, hay relativo consenso en que la percepción suele ser más desfavorable en liceos municipales y que tiende a empeorar entre los estudiantes mayores (IDEA, 2005; Cornejo, 2009, González y Rojas, 2009; Guerra et al. 2012). Particularmente, los aspectos peor evaluados por los estudiantes se vinculan con las relaciones interpersonales entre miembros de distintos estamentos de sus comunidades educativas (Cornejo, 2009; González y Rojas, 2009). Según la perspectiva de los jóvenes, las principales problemáticas serían la falta de espacios para la expresión de prácticas, identidades e intereses juveniles; la falta de cercanía, preocupación y diálogo por parte de los profesores (Cornejo, 2009; González y Rojas, 2009; Guerra et al., 2012); y las prácticas de discriminación y percepción de injusticia en la aplicación de normas y sanciones (Cornejo, 2009; González y Rojas, 2009; Murillo y Becerra, 2009).

Según Cornejo (2009), los problemas de convivencia entre jóvenes y adultos al interior de los liceos serían manifestaciones de tensiones entre la cultura escolar y las culturas juveniles. Desde el punto de vista de los jóvenes, el liceo sería una institución cerrada y lejana, que los obliga a realizar diariamente actividades a las que no les ven sentido y

que se alejan de sus formas de ser. Los estudiantes estarían desmotivados respecto a la actividad educativa (Cornejo, 2009; Marambio y Guzmán, 2009), pues, en definitiva, el liceo no lograría incorporar sus vivencias a fin de movilizar sus energías y emociones, e involucrarlos como sujetos activos del aprendizaje (Cornejo, 2009). Adicionalmente, los jóvenes percibirían el liceo como aburrido y rutinario, sin espacios para la recreación o el relajo, pues la Jornada Escolar Completa en sus extensos horarios no contempla tiempo para la realización de actividades fuera de las académicas (Muñoz, 2007; Marambio y Guzmán, Bergerson, 2012).

En el extremo, algunos jóvenes representarían el liceo como un espacio carcelario, en el que pasan todo el día encerrados en clases (Muñoz, 2007; Marambio y Guzmán, 2009; Bergerson, 2012; Vargas, 2008) donde son constantemente reprimidos en sus diferentes expresiones identitarias (Bergerson, 2012; Marambio y Guzmán, 2009) y obligados a mantener su cultura al margen de los límites de la institución, pues muchos adultos interpretan sus prácticas juveniles como disruptivas o desviadas (Marambio y Guzmán, 2009). La representación carcelaria del liceo también se vincula con la falta de reglas y protección. Según esta visión, en algunos liceos municipales habría que defenderse y velar por la propia seguridad, pues en ellos se consumiría droga, robaría y ejercería agresiones físicas violentas, mientras los adultos no harían nada o tomarían medidas poco efectivas (Vargas, 2008).

Más específicamente, muchos jóvenes perciben que en el liceo hay carencia de diálogo y comunicación con los profesores, por lo que la relación docentes-estudiantes estaría marcada por la distancia y frialdad (Cornejo, 2009). La mayoría de los estudiantes vería a sus profesores como poco tolerantes y estresados (Muñoz, 2007), y no sentiría confianza para hablarles de sus problemas (Guerra et al., 2012). Al interior del aula, las relaciones estarían condicionadas por una estructura de funcionamiento que prioriza lo regulativo y la obtención de resultados académicos (González y Rojas, 2009). Según los estudiantes, las clases se reducirían a un dictado permanente donde producto de la presión por los resultados no hay espacios de diálogo o de expresión alternativos (Muñoz, 2007). Sin embargo, ellos no quieren sólo clases expositivas del profesor en que la principal actividad sea tomar apuntes (Bergerson, 2012) y demandan clases más participativas, donde los docentes presten atención a sus opiniones y necesidades, y propicien relaciones más afectivas y cercanas (Cornejo, 2009).

En términos más institucionales, los estudiantes en general tendrían una percepción de injusticia en el trato y en la aplicación de normas y sanciones en los liceos, sumado a prácticas discriminatorias (Cornejo, 2009; González y Rojas, 2009). Por ejemplo, en una encuesta nacional sobre convivencia escolar realizada en 2005, se encontró que la mitad de los alumnos de 2° y 3° medio estaban en desacuerdo con que «en mi curso tratan a todos los(as) alumnos(as) por igual y sin favoritismos», mientras un tercio de los alumnos de 3° discrepaban con que «los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del establecimiento»; más aún, sólo la mitad de los alumnos de 7°

básico a 3° medio estuvo de acuerdo con que «en el establecimiento se tienen en cuenta las opiniones del alumnado para resolver los problemas que se plantean» (IDEA, 2005). Particularmente los jóvenes de liceos municipales acusan discriminación y estigmatización por parte de sus profesores vinculadas a una visión estereotipada que asocia nivel sociocultural, rendimiento y comportamiento (Muñoz, 2007; González y Rojas, 2009). Así, los jóvenes consideran que no son tratados de forma igualitaria, ya que los docentes tienden a favorecer a los estudiantes de mejor rendimiento, en desmedro de aquellos que han presentado problemas conductuales o académicos (Tijmes, 2012). Adicionalmente, los jóvenes acusan falta de preocupación por las demandas de los estudiantes que han sido tachados de problemáticos (Muñoz, et al., 2014).

En suma, desde la perspectiva de los jóvenes, el espacio escolar estaría marcado por vastos conflictos derivados de la falta de diálogo y entendimiento entre estudiantes y adultos, y la escasa apertura de la institución escolar a las diferentes expresiones juveniles. No obstante, el conflicto dentro de los liceos tendería a ser minimizado o invisibilizado por los adultos, pues, por un lado, los docentes se focalizan en los conflictos entre alumnos y, por otro, es reprimido con restricciones, normativas y disciplina que reflejan indiferencia hacia la postura de los estudiantes. Según Villalta et al. (2007), esto se explica porque los docentes sienten una sobrecarga de tareas. Más aun, en los casos en que el conflicto es asumido, se lo trata sin considerar los problemas de fondo, que tienen relación con las necesidades de los sujetos inmersos en relaciones de poder dentro de un contexto institucional (González y Rojas, 2009).

Finalmente, la evidencia muestra la relevancia de la violencia en los liceos. Según Berger et al. (2011), la violencia escolar es dinámica e involucra a todos los actores del establecimiento; así, los comportamientos agresivos no se circunscriben al grupo juvenil, también se observan entre adultos y estudiantes (Ramos y Redondo, 2004; Tijmes, 2012), aunque ésta es menos común. Entre pares, lo más frecuente es el ataque verbal: burlarse, molestar y hacer bromas (Ramos y Redondo, 2004; Tijmes, 2012; Villalta et al., 2012); en tanto, desde los adultos a los jóvenes las agresiones más comunes serían la imposición de autoridad, gritos y ridiculización (Ramos y Redondo, 2004). En términos de distribución, la violencia sería mayor en los cursos menores (Contador, 2001; García y Madriaza, 2005; Muñoz, 2007; Tijmes, 2012), en los liceos municipales (Guerra et al., 2012; Tijmes, 2012) y entre los hombres (Guerra et al., 2012), aunque entre las mujeres habría mayor violencia verbal, rechazos y amenazas (Berger et al., 2011). Según los jóvenes, los adultos naturalizan la violencia y el uso de medios coercitivos, punitivos y agresivos como manera de disciplinar y poner límites (Muñoz, 2007; Berger et al., 2011), y ante situaciones de agresión entre pares, muestran desinterés, no intervienen o lo hacen de forma pasiva (Villalta et al., 2007; Muñoz et al., 2007).

De acuerdo a esta línea de investigación, las bromas, burlas, hostigamiento y algunas formas de violencia física tienen un fuerte componente simbólico y social entre los jóvenes (Zarzuri y Ganter, 2002), emergiendo como una estrategia de conocimiento,

ordenamiento y jerarquización del espacio social, y construcción de identidades (García y Madriaza, 2004; Berger, 2011); en otros casos, los jóvenes interpretan la violencia como forma de catarsis o desahogo frente a problemas personales, reacción a sentirse marginados, rebeldía y desafío hacia los profesores o autoridades; respuesta a la presión que sienten por los estudios; y mecanismo de entretención frente al aburrimiento que producen largas y rutinarias jornadas escolares (García y Madriaza, 2005; Berger, et al., 2011; Muñoz et al., 2007).

Participación estudiantil en el espacio liceano

La participación estudiantil en el contexto escolar se ha comprendido y canalizado fundamentalmente a través de marcos normativos que promueven organizaciones internas y regulan su capacidad de acción e intervención. En este contexto, los centros de alumnos y luego los consejos escolares son hoy en día las dos instancias formales de participación estudiantil que tienen lugar en los establecimientos de educación media.

Los centros de alumnos responden a una lógica de democracia representativa donde la participación es delegada a un cierto número de miembros elegidos. Según algunos autores su definición legal encierra al menos tres elementos críticos para la participación efectiva y autónoma de los estudiantes: 1) la participación del conjunto de estudiantes se reduce al voto para la elección de representantes; 2) el reglamento interno del centro de estudiantes no es aprobado de manera autónoma por el alumnado sino que es resuelto en una comisión donde además participan el director, un profesor designado por el consejo de profesores, el presidente de CCPP y un orientador; 3) el centro de alumnos debe contar con un asesor cuya función es orientar las actividades del centro, que es propuesto por los estudiantes pero elegido finalmente por el director (Pérez, 2007; Inzunza, 2009).

Estudios de fines de la década de los noventa y principios de los dos mil daban cuenta que los estudiantes tenían poco interés en participar de los centros de alumnos, pues los consideraban organizaciones intervenidas por los adultos y con escaso poder de participación efectiva (Edwards et al., 1995; Cerda et al., 2000). Una década después, nuevos estudios reafirman tales hallazgos: los estudiantes no perciben el centro de alumnos como un espacio de representación efectiva o una forma adecuada para la participación (Aparicio, 2013), cuestionan el real alcance de la participación y representatividad, y perciben que aun desde la figura de representante estudiantil, las autoridades no los escuchan, no les brindan espacio para tratar los temas que a ellos les interesa y no los convocan a ser parte de reuniones resolutivas (González y Medina, 2011; Aparicio, 2013). Según Villalobos (2014), en la práctica cotidiana, las instancias participativas y resolutivas para la toma de decisiones en los liceos que involucren estudiantes siguen siendo muy reducidas.

La principal crítica en torno a la participación de los centros de alumnos es que esta se vería reducida a la organización de actividades recreacionales y celebratorias (como

el día del alumno o del profesor), a la recolección de fondos para la mejora de las condiciones del establecimiento y, en los mejores casos, a la proposición de talleres para desarrollar en horas de libre disposición o extracurriculares (Cerda et al., 2000; Pérez, 2007; González y Medina, 2011; Aparicio, 2013). En los liceos de sectores populares, la participación de los centros de estudiantes estaría aún más circunscrita a la recaudación de fondos que permitan ayudar a solventar problemas de la misma comunidad, como enfermedades o cesantía de alguno de sus miembros, mientras que en el otro polo, en los liceos emblemáticos la participación se ligaría a un carácter político e ideológico, donde la finalidad es la mejora de las condiciones estudiantiles y una reivindicación social que trasciende el liceo y se enmarca en la demanda del movimiento nacional (González y Medina, 2011).

Por otro lado, los jóvenes dan cuenta de la existencia de severas limitaciones para la participación de los centros de alumnos en el quehacer de los liceos. Entre ellas se cuenta la intervención de profesores asesores y directivos en el diseño y planificación de sus actividades (Aparicio, 2013) y en ciertos casos la intervención de profesores asesores en la toma de decisiones de los estudiantes (Cerda et al., 2001), una actitud de vigilancia y control sobre las actividades que realizan (Cerda et al., 2000; Pérez, 2007; González y Medina, 2011); falta de espacios y tiempos para realizar reuniones del centro o asambleas de todos los cursos (González y Medina, 2011) y restricciones para el uso del liceo en actividades de los jóvenes (Cerda et al., 2001).

Otra limitación de los centros de alumnos tiene relación con la imagen que los adultos tienen de los dirigentes estudiantiles. Estos tienden a ser infantilizados a partir de su condición juvenil, comúnmente asociada a la inmadurez, irresponsabilidad y ausencia de discernimiento (Cerda et al., 2000). De este modo, los adultos consideran que los jóvenes no tienen las capacidades para participar en sus centros (Aparicio, 2013) o bien que tienen una cierta incapacidad para asumir su propia organización, y lograr niveles de participación y gestión óptimos (Inzunza, 2009). En este contexto, algunos directivos y profesores entenderían que el rol de los adultos es señalarles a los estudiantes el camino correcto y mantener un cierto control sobre las organizaciones estudiantiles (Cerda et al., 2001). Además, los liceos parecen esperar dirigentes que respondan a diversos criterios de excelencia académica y personal, es decir buenos alumnos (Cerda et al., 2000; González y Medina, 2011). Sin embargo, la contradicción esencial se revela en la marginación de las expresiones juveniles; la escuela se define como un espacio abierto a la participación de alumnos, no de jóvenes, y promueve la expresión de intereses y necesidades de orden institucional, como los temas académicos o de infraestructura, mas deja fuera de sus márgenes la diversidad de demandas juveniles y ciudadanas (Cerda et al., 2000., Sandoval, 2003).

Para algunos autores, las limitaciones de las estructuras de los centros de estudiantes que no logran dar cabida a la expresividad juvenil en toda su diversidad identitaria explican el surgimiento de nuevas formas de organización y participación estudiantil

en el movimiento estudiantil de 2006 (Cornejo et al., 2007). En efecto, el movimiento de los pingüinos propuso como formas organizativas colectivos –grupos de estudiantes que comparten una identidad ideológica y se definen en torno a su práctica política de base–, y piños –grupos de jóvenes con vínculos de amistad que comparten una visión de mundo, intereses y una estética en común (gustos musicales, actividades deportivas, etc.), no necesariamente ideológica, sino más bien ligada sus condiciones de vida– que ejercían liderazgo al interior de los liceos, pero que la mayoría de las veces no participaban en la organización formal de estos. De hecho un número importante de voceros del movimiento, en contra de las lógicas de participación representativa, no pertenecía a los centros de alumnos de sus instituciones (González et al., 2008). En segundo término, el movimiento se organizó en torno a la asamblea, instancia de participación abierta y horizontal, donde se discuten y toman decisiones de manera permanente, que no está sujeta a la lógica representativa, sino que propone la figura de vocero como canalizador de la voz del estudiantado (Inzunza, 2009).

Mediante estas lógicas de organización, el movimiento logra aglutinar a jóvenes de origen popular y liceos municipales altamente precarizados, por lo general ausentes de movilizaciones estudiantiles. Asimismo, el movimiento logra la adhesión de grupos de estudiantes que tradicionalmente la escuela ha mantenido fuera de sus márgenes, en términos culturales e identitarios, como los llamados piños o grupos de hip hop, grafitis y otros (González et al., 2008). Inzunza (2009), a partir de estos y otros antecedentes, pone en duda la función de los centros de alumnos al interior de los liceos y plantea la pérdida de sentido y legitimidad de estas organizaciones. Según su posición, el surgimiento de nuevas formas de expresión y participación, que pueden funcionar de modo autónomo a esta entidad y generan mayor adhesión de los secundarios, cuestiona el centro de alumnos como única organización formal reconocida dentro de los liceos.

Aun con todas sus limitaciones, los jóvenes perciben que son los miembros de los centros de alumnos quienes tienen mayor capacidad de incidir y participar en las actividades y decisiones del liceo, pues la participación directa de los estudiantes dentro de sus establecimientos sería aún más limitada que las de sus representantes (González y Medina, 2011; Aparicio, 2013). En general, los estudiantes consideran que sus opiniones y formas de expresión rara vez son consideradas o representadas por profesores y directivos (Aparicio, 2013; Navarrete, 2008) y según dirigentes estudiantiles, los alumnos tienen miedo de poder hablar y expresar su opinión y prefieren quedarse mudos frente a las autoridades para no causar problemas (Cardemil, C., 2013). Así, frente a algún tipo de desacuerdo los jóvenes expresarían su descontento a través de oposición o quejas, pero no directamente como una reivindicación clara de sus demandas (González y Rojas, 2009).

En relación a la definición curricular y organización de la enseñanza, los jóvenes sienten que no tienen incidencia. Los temas propios y de interés de la juventud, como la sexualidad y el género, el medio ambiente o la formación ciudadana, son excluidos de su formación (Cardemil, 2013), mientras la participación dentro del aula se reduciría a la

participación en debates y otras iniciativas impulsadas por profesores (Aparicio, 2013), las que en ningún caso sitúan al alumno como protagonista de la clase. En el ámbito extracurricular, se promueve la participación de los jóvenes, pero en actividades que los mismos adultos han definido y que no necesariamente responden a los intereses juveniles. En los mejores casos los estudiantes son consultados por sus preferencias de talleres mediante encuestas; no obstante, las que son consideradas son en general aquellas que mejor se enmarcan dentro de los lineamientos del establecimiento (Aparicio, 2013).

La segunda instancia de participación estudiantil son los consejos escolares. Estos están compuestos por miembros representantes de toda la comunidad educativa; entre ellos, el presidente del centro de alumnos y eventualmente un segundo representante de los estudiantes, dependiendo del tamaño de la institución. A fines del 2005 todos los establecimientos del sector municipal contaban con un consejo escolar constituido (Ortiz, 2006. Citado en Muñoz, 2011). No obstante, en algunos lugares aún se desconoce la figura del consejo (Muñoz, 2011), o bien, la participación formal de los estudiantes es baja (Aparicio, 2013).

Las investigaciones sobre el funcionamiento de los consejos escolares muestran que las principales actividades de los estudiantes en la materia se reducirían a los lineamientos mínimos que entrega la política ministerial: recibir y entregar información institucional, ministerial o sobre las actividades de cada estamento, discutir sobre aspectos relacionados con la convivencia y la disciplina escolar y discutir o proponer nuevos proyectos (Pérez, 2007; Drago, 2008; Muñoz, 2011). Tales proyectos, sin embargo, se siguen limitando a la obtención y gestión de recursos financieros para mejorar la escuela (Drago, 2008; Muñoz, 2011) y no se han trabajado mecanismos de formación para suplir las limitaciones que estudiantes de los sectores más pobres puedan presentar para participar activamente en los consejos (Drago, 2008).

La evidencia muestra además que los consejos escolares, aun cuando los directivos del establecimiento sostengan un discurso a favor del fortalecimiento de la participación, restringen su carácter resolutivo a temas administrativos o cotidianos (Drago, 2008; Muñoz, 2011) de manera tal que estas instancias no logran conformarse como un espacio de participación democrática donde todos los estamentos tengan injerencia en la toma de decisiones sobre aspectos claves del funcionamiento de los liceos (Pérez, 2007). En la perspectiva de los estudiantes que participan en ellos, los consejos escolares son un espacio de consulta que nada tiene que ver con la toma de decisiones sobre problemáticas de sus liceos (Pérez, 2007), e inclusive para algunos jóvenes esta instancia es vista como una pérdida de tiempo y como un espacio altamente inefectivo para la democratización de las instituciones escolares, pues no les permite incidir en temas estratégicos (Muñoz, 2011).

La segmentación entre educación HC y TP: elecciones vocacionales y expectativas de educación postsecundaria

Los estudios sobre trayectorias educacionales de jóvenes secundarios han identificado la transición desde la escuela básica a la media como un nudo crítico, particularmente asociada al fenómeno de deserción escolar y a la elección de la modalidad general (H-C) o vocacional (T-P), con potenciales efectos sobre la proyección hacia la educación superior (CPCE, 2016).

Respecto a la modalidad educativa TP, es claro que se trata de una opción fuertemente sesgada hacia los sectores de menor nivel socioeconómico y menor motivación y desempeño académico (Arias et al., 2015; Catalán, 2016), pero no es evidente hasta qué punto esta elección está motivada por una temprana vocación (Sepúlveda et al., 2009; Dávila et al., 2008), una estrategia familiar que valora la mayor empleabilidad temprana que ofrece esta modalidad (Razcynski et al., 2011), por las limitaciones de la oferta educacional local a la que tienen acceso las familias (Dávila et al., 2008), o por una racionalidad precavida ante el futuro orientada a obtener «un pequeño título» (Ganter & Tornel, 2016). En efecto, los estudiantes reconocen escasa orientación, información y acompañamiento de sus escuelas al momento de decidir en qué liceo cursar la secundaria (Dávila et al., 2008; Razcynski et al., 2011); las familias y estudiantes indagan poco sobre las opciones disponibles, de forma que los estudiantes escogen liceos T-P sin conocer mayormente las especialidades que ofrecen (Razcynski et al, 2011), siendo los amigos y conocidos la principal fuente de información (Dávila et al., 2008; Razcynski et al. 2011); en general, existe una discordancia entre los procesos reales de transición vividos por los alumnos y los dispositivos institucionales para informarles y acompañarlos (CPCE, 2016). Sólo en algunos establecimientos secundarios polivalentes de mejor desempeño se ha encontrado una orientación más intensiva a sus alumnos para decidir entre las modalidades H-C y T-P, pero en un contexto fuertemente restringido por las opciones institucionales y capacidad del propio liceo (Sepúlveda y Sevilla, 2015).

Así la elección de establecimiento de enseñanza media en sectores sociales bajos estaría fuertemente marcada por el contexto sociocultural del estudiante y la oferta local disponible, todo lo cual contribuiría a la reproducción de las desigualdades de origen. De hecho, los estudios sobre efectividad de la EMTP muestran que para estudiantes con buen rendimiento académico la EMTP reduce la probabilidad de continuar estudios (Arias et al., 2015), y que en general disminuye la probabilidad de asistir a instituciones de educación superior de mejor calidad y prestigio (Catalán, 2016), aunque la efectividad en términos laborales tiende a ser positiva, pero con una gran heterogeneidad y no siempre consistente con el área de formación de la especialidad elegida (Arias et al., 2015; Sepúlveda, 2016).

Profundizando en esta dimensión, la investigación sobre expectativas futuras de estudiantes secundarios –basada en datos de encuestas– coincide en identificar una aspiración mayoritaria y transversal por continuar estudios superiores. Incluso, una fracción

importante de estudiantes de la modalidad técnico-profesional ven ésta como una certificación inicial para aumentar sus posibilidades de inserción laboral a fin de financiarse sus estudios superiores (Sepúlveda et al., 2009; Sepúlveda y Valdevenito, 2014; Sepúlveda y Sevilla, 2015); lo que coincide con que sólo un grupo minoritario de jóvenes, fundamentalmente de nivel socioeconómico bajo, aspiraría a ingresar inmediatamente al mundo del trabajo o a las fuerzas armadas (Lagos y Silva, 2009; Dávila et al., 2008; Sepúlveda, 2016). Este nuevo imperativo social respecto de sus proyectos de vida, lleno de nuevas oportunidades, tiene un correlato subjetivo de presión, temor, incertidumbre y malestar entre los jóvenes, especialmente si no pertenecen a las clases altas (Canales et al., 2016; Duarte & Sandoval, 2017; Puga, 2017).

Así las mayores diferencias por clase social no se expresarían tanto en la aspiración a continuar estudiando, sino en una mayor propensión entre jóvenes de estratos bajos a proyectarse combinando estudio y trabajo, o alternando ambas actividades, anticipando trayectorias educativas más prolongadas y menos lineales (Sepúlveda y Valdevenito, 2014; Paulus et al., 2010; Silva y Lagos, 2009; Dávila et al., 2008; Canales et al., 2016). Complementariamente, los secundarios manifiestan una clara preferencia por la universidad en desmedro de los institutos profesionales y centros de formación técnica, incluso aquellos que estudian en la modalidad técnico-profesional (Dávila et al., 2008; Lagos y Silva, 2009; Sepúlveda et al., 2009), siendo la opción de estudios técnicos postsecundarios relevante sólo para las clases bajas (Sepúlveda y Valdevenito, 2014).

Estudios cualitativos, sin embargo, encuentran que los jóvenes de sectores socioeconómicos bajos –independiente de las preferencias manifestadas– no reconocen mayores diferencias entre universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica en términos de exigencia académica y costos (Lagos y Silva, 2009); que la información que manejan sobre las alternativas de educación postsecundaria es muy pobre e inexacta; y que no cuentan con mecanismos institucionales de apoyo y orientación en sus liceos para compensar la carencia de conocimiento disponible en sus familias o redes sociales (Lagos y Silva, 2009; Paulus et al., 2010; Orellana, 2017). Todo esto en marcado contraste con la situación de los estudiantes de familias de sectores socioeconómicos altos (Sepúlveda y Valdevenito, 2014).

Diferencias asociadas con el nivel socioeconómico también han sido documentadas (por medio de encuestas) respecto de los criterios que tendrían en cuenta los secundarios al momento de decidir en concreto qué institución/carrera seguir. Si bien los estudiantes manifiestan mayoritariamente guiarse por sus intereses y vocación, para los alumnos de establecimientos técnico-profesionales adquieren mayor relevancia aspectos ligados a las oportunidades laborales futuras (Dávila et al., 2008; Sepúlveda et al., 2009), mientras los jóvenes de estratos sociales superiores manifiestan una «orientación vocacional absoluta» asociada al interés por estudiar una carrera en una universidad en particular sin argumentarse con arreglo a las oportunidades de empleo (Sepúlveda y Valdevenito, 2014). Es decir, existe una clara segmentación por clase social del nivel de información,

la capacidad de usarla y el modo en que se observa el complejo campo de la educación superior entre los jóvenes (Orellana et al., 2017).

Por último, un hallazgo sugerente indica que las altas expectativas educacionales de los jóvenes secundarios (menos los de clase alta) se ven tensionadas frente a su percepción de tener bajas posibilidades reales de alcanzar sus objetivos (principalmente por dificultades económicas y académicas), por lo que anticipan que deberán, pragmáticamente, ajustar sus proyectos a las opciones viables que tengan en ese momento (Dávila et al., 2008; Sepúlveda et al., 2009; Castro y Silva., 2009; Sepúlveda y Sevilla, 2015), incluyendo optar por alternativas académicas menos exigentes (instituciones no selectivas) (Sepúlveda y Valdevenito, 2014). Más en general, el esfuerzo y mérito individual son vistos como la clave que les permitirá agenciar los objetivos que se han propuesto y superar las limitantes que les constriñen, pero esto en un contexto de enorme segmentación de clase social, en donde los sectores medios deben resignarse a opciones menos competitivas y los de clase baja enfrentar el miedo y la incertidumbre sobre un camino difícil de seguir; y todos, la frustración y carga del endeudamiento (Canales et al., 2016; Duarte & Sandoval, 2017). Así, el grado en que la educación continuará ocupando un lugar central en el proyecto de vida juvenil expresa una desigualdad de clase tanto objetiva como subjetiva (Puga, 2017).

Referencias

Aparicio, C. (2013). La participación de los estudiantes en centros de secundaria. Estudio de casos en institutos chilenos y españoles. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona.

Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C. Huneeus, C., & Rucci, G. (2015). *Educación técnico-profesional en Chile*. Banco Interamericano de Desarrollo, BID.

Baeza, J. (2002). El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular. (2001), Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Serie investigaciones, N° 19.

Baeza, J. (2006). Demandas y organización de los estudiantes secundarios: una lectura sociológica más allá de fronteras y análisis coyunturales. (2001), Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Serie investigaciones, N° 19. Revista *Temas Sociológicos* nº 11, pp. 263-268.

Balbontín, R. (2012). Exploring effective secondary schools in challenging context: a study in two chilean regions. Tesis para optar al grado de Doctora en Filosofía - Universidad de Nottingham.

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. & Vanni, X. (eds.). (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago, Chile: LOM.

Berger, C., Potocnjak, M., y Tomicic, T. (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes. *Psykhe*, 20(2), pp. 39-52

Bergerson, D. (2015). «No somos ratones»: La negociación de disciplina, democracia y derechos en la convivencia escolar. Un estudio etnográfico del Liceo Confederación Suiza. *Independent Study Project (ISP) Collection*. Paper 2257.

Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T. & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of educational research*, 73(2), 125-230.

Canales, M., Opazo, A., & Camps, J. P. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última década*, 24(44), 73-108.

Cardemil, C. (2013). Formación ciudadana y liderazgo en estudiantes de enseñanza media. *Cuadernos de Educación* nº52. Universidad Alberto Hurtado.

Catalán, X. (2016). Elección de modalidad educativa en la enseñanza media y su rol en la postulación a las universidades del CRUCH. *Calidad en la Educación*, 45, diciembre 2016, pp. 288-320.

Cerda, A., Santa Cruz, L., Assaél, J. (2001). Los centros de alumnos como espacio de aprendizaje de la participación ciudadana. *Revista Docencia*, nº 15, pp. 37-46.

Cerda, A.M., Assaél, J., Ceballos, M., y Sepúlveda, R. (2000). Joven y alumno: ¿conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares. LOM ediciones - PIIE.

Cornejo, R., González, J. y Caldichoury, J. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad en las políticas educativas. El caso chileno.* Santiago: Foro Latinoamericano de Políticas educativas (Flape).

Cornejo, R. (2009). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Un estudio descriptivo y de factores asociados. Rodrigo Cornejo. En: Cornejo, R. y Muñoz, L (Eds.). *Juventud y enseñanza media en el Chile Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina* (pp. 186 -211). Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Santiago de Chile.

CPCE (2016). *Estudio sobre transiciones educativas en la enseñanza media y definiciones de la política para este nivel educativo: Informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD. Santiago, Chile: Treviño, E; Scheele, J; Gelber, D; Meyer, A; Claro, J P; Thieme, C; González Fiedler, S; Salazar, F.

Datnow, A. and Schildkamp, K. (2017). *Uso de datos en la promoción de la mejora. Mejoramiento y liderazgo en las escuelas. Once miradas.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales-Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.

Dávila, L; Ghiardo, F. y Medrano, C. (2008). *Los Desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles.* Ediciones CIDPA. Valparaíso, Chile.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement.* McGraw-Hill Education (UK).

Drago, C. (2008). Los consejos escolares como espacios de participación de las comunidades educativas. Estudio en tres escuelas de la Comuna de Peñalolén durante el año 2007. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación mención Currículum y Evaluación. Universidad de Chile.

Duarte, C. & Sandoval, M. (2017). Salir del Liceo como metáfora del Chile contemporáneo. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (33), 5-19.

Elgueta, S. (2004). Liceos ejemplares en contexto de pobreza. *Persona y Sociedad*, 18(3), 9-20.

Espínola, V. (2011). *Mapa de la Efectividad de la Educación Media en Chile: Factores de gestión asociados a la completación de estudios secundarios.* FONIDE, MINEDUC.

Farías, M. (2014) School Choice and Inequality in Educational Decision. *Multidisciplinary Journal of Educational Research,* 4(1), 1-34.

Feldman, A. F., and Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development : A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159–210.

FOCUS (2017). Estudio de trayectorias educacionales en enseñanza media: Fase cualitativa. Informe Borrador. Agencia de la Calidad de la Educación.

Ganter, R., & Tornel, M. (2016). Sentidos y significados sobre la educación y el trabajo en jóvenes estudiantes de enseñanza media técnico-profesional; comuna de Hualpén-Concepción. *Ultima década*, 24(45), 55-73.

García, M y Madriaza, P. (2004). Clamores juveniles y su relación con la violencia escolar. Conflicto y aspiración por recrear un orden social. *Persona y Sociedad*, 18(1), pp. 31-50.

García, M. y Madriaza, P. (2005) Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhe*, 14(1), 165-180.

García, M y Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11(3), 247-256.

Ghiardo, F y Dávila, O. (2005) Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles. Última Década (23), 33-76

González, C. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: Una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la región de Valparaíso. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 105-135.

González, J., Cornejo, R., Sánchez, R., y Caldichoury, J. (2008). Perspectivas y significados del Movimiento Nacional de Estudiantes Secundarios chilenos.

Némesis: Revista de estudiantes de sociología de la Universidad de Chile., nº. 6, pp, 41-48.

González, L y Medina, P. (2011). Participación estudiantil de los jóvenes en los liceos de Santiago de Chile. Reflexiones a partir de los significados que tiene para alumnos y alumnas la participación dentro de sus establecimientos educativos. Tesis para Optar al Título de Profesora en Enseñanza Media en Historia. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

González, P. y Rojas, D. (2009). Convivencia y conflicto escolar en el aula: un estudio descriptivo sobre las relaciones entre jóvenes y profesores de dos liceos de enseñanza media. En: Cornejo, R. y Muñoz, L (Eds.). *Juventud y enseñanza media en el Chile Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina* (pp. 212-249). Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Santiago de Chile.

Gu, Q. and Johansson, O. (2013). Sustaining school performance: School contexts matter. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 301-326.

Gu, Q., Sammons, P. & Mehta, P. (2008) Leadership characteristics and practices in schools with different effectiveness and improvement profiles. *School Leadership and Management*, 28 (1) 43 – 63.

Guerra, C., Vargas, J., Castro., L., Plaza, H. y Barrera, P. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 103-115.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.

Hargreaves, A., and Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational administration quarterly*, 42(1), 3-41.

Harris, A. (2001). Department Improvement and School Improvement: A missing link? *British Educational Research Journal*, 27(4), 477-486.

Harris, A. and Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.

Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J. & Stoll. L. (2003). Raising Attainment in Schools in Former Coalfield Areas. *Research Report* No 423, University of Warwick.

Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll. L. (2006). Improving Schools in Challenging Contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(4), 2006, 409-424.

Highfield, C. (2010). Disparity in student achievement within and across secondary schools: an analysis of department results in English, maths and science in New Zealand. *School leadership and management*, 30(2), 171-190.

Hopkins, D., Reynolds D, & Gray, J. (1999). Moving on and Moving up. Confronting the Complexities of School Improvement in the Improving Schools Project. *Educational Research and Evaluation*, 5(1), 22–40.

IDEA (2005). *Informe Final Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar.* Santiago, Chile: Ministerio de Educación/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Inzunza, J. (2009). La asociatividad juvenil en los liceos públicos chilenos: la disolución de los centros de alumnos. En: Cornejo, R. y Muñoz, L (eds.). *Juventud y enseñanza media en el Chile Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina* (pp. 374-393). Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Santiago de Chile.

Jara, C. (2011), «Sobre el falso concepto de participación en educación», *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*. N º 1. 2º semestre. 1-10.

Ko, J., Hallinger, P. & Walker, A. (2015). Exploring whole school versus subject department improvement in Hong Kong secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 215-239

Lee, L. C. (2015). School performance trajectories and the challenges for principal succession. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 262-286.

Lee, M. and Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education* 81(1), 84–96.

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American educational research journal*, 36(4), 907-945.

Lee, V. E. Bryk, A. S. & Smith, J. B. (1993). Chapter 5: The organization of effective secondary schools. *Review of research in education*, 19(1), 171-267.

Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140.

Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. John Wiley & Sons.

Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37, 693-714.

MacBeath, J. (2007). Improving school effectiveness: restrospective and prospective. En Townsend, T. (Editor) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Part One. Pp. 57-74. Holanda: Springer.

MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Frost, D., Steward, S. and Swaffield, S. (2007). *Schools on the edge: Responding to challenging circumstances*. London: Paul Chapman.

Maden, M. (Ed.). (2003). *Success against the odds – Five years on: Revisiting effective schools in disadvantaged areas.* London: Taylor & Francis e-Library.

Maiztegui, C., González, M. y Santibáñez, R. (2013). Ciudadanía inclusiva y clima escolar en los centros educativos: Reflexiones sobre el caso de Chile a partir de los datos del informe Pisa 2009. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS). 2(1), pp. 69-91.

Marambio, J. y Guzmán, S. (2009). La construcción de la escuela como espacio carcelario: Una representación social de los jóvenes relativa a la (sobre) vivencia (en) de su espacio escolar. En: Cornejo, R. y Muñoz, L (eds.). *Juventud y enseñanza media en el Chile Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina* (pp. 59-91). Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Santiago de Chile.

McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2007). Building professional learning communities in high schools: Challenges and promising practices. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas* (pp. 151-165). New York, NY: Open University Press.

Molina, W. (2013a) Sentido de futuro en estudiantes secundarios: paradojas de equidad y calidad desde su experiencia. *Estudios pedagógicos* XXXIX, N°1: 143-164.

Molina, Walter. (2013). Juventudes escolarizadas, sentidos y metáforas sobre el liceo municipal en el Chile contemporáneo. *Última década*, *21*(38), 37-65.

Muijs, D. (2007). Improving Failing Schools: Towards A Research Based Model Stating the problem–what are failing schools?. In 20th Annual World International Congress for Effectiveness and Improvement.

Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, UCSC, 10(19), pp. 107-129.

Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A. y Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 16(2), 16-32.

Muñoz, M.T., Saavedra, E. y Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía,* 28(82), 197-224.

Muñoz-Chereau, B. (2013). Agregar o no agregar valor contextual en lenguaje: un estudio de caso instrumental en dos establecimientos chilenos de educación media. *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana* 50262(2), 28–50.

Navarrete, B. (2008). Juventud y política en liceos municipales. El caso de Maipú. *Última Década*, nº 28. pp. 167-202.

Nicolaidou, M. and Ainscow, M. (2005). Understanding failing schools: Perspectives from the inside. *School Effectiveness and School Improvement* 16(3), 229-248.

OFSTED (2009). *Twelve outstanding secondary schools: Excelling against the odds.*

Orellana, V., Guzmán, C., Bellei, C., Gareca, B., & Torres, F. (2017). Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación. *Serie Cuadernos de investigación en Aseguramiento de la Calidad*, 17.

Paulus, N; Geoffroy, E; Mendoza, M. (2010). «El tránsito a la vida post secundaria. La experiencia de la primera generación de egresados de un liceo de una zona popular en Santiago». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 3(2).

Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N. & Eccles, J. S. (2009). Exploring the Roles of Extracurricular Activity Quantity and Quality in the Educational Resilience of Vulnerable Adolescents: Variable-and Pattern-Centered Approaches. *Journal of Social Issues*, 64(1), 1–17.

Pérez, E (2011). La transición de segundo a tercer año de educación media municipalizada de Temuco, Chile. Tesis para Optar al Grado de Doctor en Educación. Universidad de Barcelona

Pérez, M. (2007). Democracia y Educación Una reflexión a Partir del Significado que le Otorgan los Alumnos a su Participación en el «Consejo Escolar» y en las «Organizaciones Estudiantiles». Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R. & Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562.

Puga, I., Atria, R., Fernández, R. & Araneda, C. (2017). Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno. *Ultima década*, 25(47), 118-153.

Ramos, C. y Redondo, J. (2004). El Fenómeno de la Agresión en el Liceo. Un estudio descriptivo de la percepción de los jóvenes de nueve liceos urbano-populares de la Región Metropolitana, *Revista de Psicología Universidad de Chile*. 8(1), pp. 35-55.

Razcynski D. et al. (2011). *El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas*. FONIDE.

Razcynski, D. y Hernández, M. (2014). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 7(3), 71-87.

Ríos, D., Maturana, D., Almonacid, C., Shink, H., y Jaramillo, I. (2010). Innovaciones en centros educativos vulnerables: liceos que optimizan la gestión para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación,* 53(6).

Robinson, V. M., Bendikson, L. & Hattie, J. (2011). Leadership and student outcomes: are secondary schools unique? Leadership and Learning. Sage, London, pp. 131-42.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.

Rutledge, S. A. and Cannata, M. (2016). Identifying and understanding effective high school practices. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 60-64.

Rutledge, S. A., Cohen-Vogel, L., Osborne-Lampkin, L. T. & Roberts, R. L. (2015). Understanding effective high schools: Evidence for personalization for academic and social emotional learning. *American Educational Research Journal* 52(6), 1060-1092.

Saavedra, E., Villalta, M., Muñoz, M.T. (2007). Violencia escolar: La mirada de los docentes. *Revista de Filosofía y Psicología* 2(15), pp. 39-60.

Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1996). *Towards a model of academic effectiveness for secondary schools.* Paper presented to the British Educational Research Association Annual Conference. University of Lancaster.

Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments.* Sage.

Schildkamp, K. and Ehren, M. (2013). From «intuition»-to «data»-based decision making in dutch secondary schools?. In *Data-based decision making in Education* (pp. 49-67). Springer, Dordrecht.

Seashore Louis, K. and Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement* 27(4), pp. 534-556.

Sandoval, J. (2003). Ciudadanía y juventud: el dilema de la integración social y la diversidad cultural. *Última década* N° 11, pp. 31-45.

Sepúlveda, L. & Sevilla, M. (2015) *(S)elección en liceos polivalentes. Análisis de los mecanismos de adscripción de estudiantes a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional*. FONIDE.

Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Páginas de Educación*, 9(2), pp. 49-84.

Sepúlveda, L. Ugalde, P y Campos, F. (2009) *Estado y Perspectivas de la enseñanza técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores.* FONIDE.

Sepúlveda, L y Valdebenito, M. (2014). ¿Las cosas claras?: Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. En: *Rev. Estudios Pedagógicos* vol. XL, nº 1, 2014.

Silva, C y Lagos, A. (2009). *Trayectorias y expectativas educativas en la región de Los Lagos.* CIDPA Ediciones.

Stoll, L., and Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement.* Open University Press.

Stringfield, S., Reynolds, D. & Schaffer, E. (2008). Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4- and 9-year findings from the High Reliability Schools project, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 19:4, 409-428.

Stringfield, S., Reynolds, D. Schaffer, E. (2014). The Creation and 13-Year Sustaining of Dramatically Improved Secondary Schooling. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, Pennsylvania, USA.

Thrupp, M., Lupton, R., & Brown, C. (2007). Pursuing the contextualisation agenda: Recent progress and future prospects. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement: Review, reflection and reframing* (pp. 111–126). Dordrecht: Springer.

Tichnor-Wagner, A., Harrison, C., & Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602-642.

Tijmes, C. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social. *Psykhe*, 21(2), 105-117.

Treviño, E., Scheele, J., Gelber, D., Meyer, A., Claro, J. P., Fiedler, C. T. S. G., & Salazar, F. (2016). *Estudio sobre transiciones educativas en la enseñanza media y definiciones de la política para este nivel educativo.*

Vargas, C. (2008). Adolescentes, marginalidad y violencia escolar: estudio descriptivo del discurso sobre la violencia utilizada por jóvenes de nivel socioeconómico bajo, asistentes al Liceo Polivalente Veneciano. Tesis para optar al grado de Licenciada en Psicología. Universidad Academia Humanismo Cristiano.

Villalobos, C. y Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de análisis económico*, 27(2), 145-172.

Villalobos, F. (2014). Porque no somos nada y lo queremos todo. La experiencia estudiantil de la democracia en la escuela: Un estudio de caso. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. PUCV.

Villalta, M., Saavedra, E. y Muñoz, M. (2007). «Pasado a llevar». La violencia en la educación media municipalizada. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 45-62.

Volante, P. (2012). Liderazgo instruccional y logro académico en la educación secundaria en Chile. En Weinstein, J. y Muñoz, G. *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 349-370).

Wahlstrom, K. L. & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational administration quarterly*, 44(4), 458-495.

Walker, C. O., and Greene, B. A. (2009). The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 463-472.

West, M., Ainscow, M. & Stanford, J. (2005) Sustaining improvement in schools in challenging circunstances: a study of successful practice. *School Leadership and Management*, Vol. 25, N°. 1, pp. 77-93.

Wilcox, K. C., and Angelis, J. I. (2011). High school best practices: Results from cross-case comparisons. *The High School Journal*, 138-153.

Zarzuri, R. y Ganter, R. (2002). *Culturas juveniles, narrativas minoritarias y estéticas del descontento*. Santiago: Ediciones UCSH.

Método: estudiando el mejoramiento escolar en educación media

Cristian Bellei, Mariana Contreras, Juan Pablo Valenzuela,
Xavier Vanni, Claudio Allende

El objetivo de la investigación *«Comprendiendo el mejoramiento escolar sostenido en educación secundaria en Chile»,* en que se basa este libro, fue comprender cómo algunos establecimientos de educación media en el país han mejorado su capacidad para ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos durante la última década, en diferentes contextos sociales e institucionales, iniciando sus procesos desde diferentes niveles de desempeño escolar. El propósito final del estudio fue producir conocimiento útil para que tomadores de decisiones políticas, administradores de liceos, directivos y docentes cuenten con evidencia rigurosa y reciente contextualizada en la realidad nacional. En este capítulo describimos cómo se llevó a cabo.

Aproximación general: estudios de caso

Los «estudios de caso» son una opción acerca de qué se quiere estudiar, y están definidos por el interés global en el caso, en tanto entidad social delimitable, no por los métodos de indagación usados (Stake, 1998; Bryman, 2012). En esta investigación, los casos fueron definidos como liceos que hubieran experimentado un mejoramiento sostenido de su desempeño educativo durante la década anterior. Así, cada establecimiento educacional constituyó una unidad de análisis particular a ser estudiada intensivamente, lo cual implicó describir detalladamente su evolución y modo actual de funcionamiento, sus características y procesos internos, y sus vínculos con el contexto, siguiendo una línea de investigación desarrollada en enseñanza básica (Bellei et al., 2014; Bellei et al., 2015).

En concreto, los objetivos específicos de los estudios de caso fueron:

- Describir en profundidad las características, procesos y cambios desarrollados por los liceos que han mejorado durante la última década.

- Analizar dichos procesos, identificando dimensiones y elementos que permitan explicar sus trayectorias de mejoramiento en la última década.
- Identificar los factores que permitieron iniciar, sustentar y profundizar sus trayectorias de mejoramiento.
- Profundizar en el rol de los líderes escolares y los equipos docentes en dichos procesos de mejoramiento.

Explotando lo característico de los estudios de caso, se buscó alcanzar una comprensión holística de cada liceo en función de la pregunta de investigación, lo que supuso adicionalmente elaborar hipótesis para interpretar la evolución experimentada durante la década anterior (Creswell, 2007). En consecuencia, dos desafíos importantes fueron «reconstruir» retrospectivamente una cierta evolución de mediano plazo de los liceos y obtener una visión integral sobre su «calidad» educacional, más allá de los indicadores estandarizados disponibles en los que se basó el análisis inicial acerca de su desempeño (Bellei et al., 2019). Esto supuso poner especial atención a las eventuales inconsistencias o contradicciones existentes en los casos, y mantener una distancia crítica para interpretar la relación procesos-resultados desde una perspectiva comprensiva, escapando de la causalidad mecánica. Para el desarrollo de una visión comprensiva y en profundidad del caso, fue necesario utilizar diversas fuentes de información y recolectar datos de diferente tipo, combinando varias técnicas de producción de datos (análisis de documentos institucionales, entrevistas a los distintos miembros de la comunidad escolar, encuestas a estudiantes, observaciones de espacios y dinámicas), y tipos de evidencia cualitativa / cuantitativa, con el objeto de facilitar la elaboración de una comprensión profunda de la trayectoria del liceo durante la última década y media.

La investigación consistió en un estudio de casos múltiples (Stake, 1998), en que cada liceo fue seleccionado por satisfacer una definición básica de mejoramiento educacional, pero luego procurando obtener una extensa variación de casos. Los hemos considerado así, de un modo instrumental, para intentar observar nuestro fenómeno en un espectro amplio de cómo se presenta en la realidad educacional chilena. Nuestra intención fue elaborar luego interpretaciones más generales sobre cómo ocurre el proceso de mejoramiento educacional, buscar patrones comunes e identificar tipos de liceos que permitan comprender dicha variabilidad (George & Bennett, 2005). La muestra estuvo constituida por 12 liceos; para cada caso se elaboró un informe descriptivo e interpretativo, y luego se realizó un análisis colectivo que integró el conjunto de los estudios de caso.

Selección de la muestra

El primer desafío del estudio fue identificar liceos que hubieran seguido trayectorias sostenidas de mejoramiento educacional durante la década anterior. La definición operacional se realizó mediante la construcción de un Índice de Desempeño Educacional (IDE) para enseñanza media, que consistió en adaptar a este nivel una metodología previamente aplicada a la enseñanza básica (Valenzuela, Bellei & Allende, 2016).

En lo esencial, el IDE combina (mediante un análisis factorial y dando un peso estable a cada variable en el tiempo) un conjunto amplio de indicadores de logro escolar a nivel de liceos, en concreto: el promedio Simce 2° Medio[1] en Lectura y Matemática; el porcentaje de estudiantes que supera el nivel insuficiente de desempeño Simce 2° Medio en Lectura y Matemática; la variación interna de resultados Simce 2° Medio en Lectura y Matemática; el «efecto establecimiento» para Simce 2° Medio en Lectura y Matemática, estimado mediante regresión multinivel que considera características observables de los estudiantes y los liceos (incluyendo la composición socioeconómica del alumnado y la selectividad de los establecimientos); la tasa anual de repitencia; y la tasa anual de retención escolar. El IDE se calculó para todos los liceos chilenos con información disponible para el período 2001 a 2014 (usando promedios móviles entre años contiguos para dar más estabilidad a las mediciones).

Ciertamente, el IDE no es una medida completa del desempeño educativo de un establecimiento, dado que no cubre todas las dimensiones del currículum ni todos los aspectos del logro escolar, pero consideramos que representa una medida razonable de desempeño básico que los establecimientos debiesen alcanzar. La necesidad de contar con información comparable entre liceos y en el tiempo restringe severamente las posibilidades de variables disponibles para más de una década. Debido a esta insuficiencia, para la selección de la muestra se tomó en cuenta una serie de aspectos adicionales que la literatura ha relevado como importantes en un establecimiento, como explicamos más adelante.

Dado su carácter estandarizado y el hecho de usar como punto de referencia la primera medición de la serie, con el IDE se pudo comparar la evolución 2001-2014 del desempeño educativo de 2.122 liceos (el 71% del total de establecimientos con enseñanza media del país). El índice permitió estimar que, en promedio, el desempeño de la educación secundaria chilena se mantuvo invariable en el período, aunque con una importante diversidad en su interior: mientras el 27,1% de los establecimientos incrementó su desempeño, otro porcentaje similar, un 30,4%, mostró un deterioro para el mismo periodo. Además, sólo el 10,9% de los establecimientos del país con información para el periodo (232 en total) mostró una mejora sostenida (i.e. aumento significativo del desempeño en el IDE en al menos dos o tres períodos entre 2001-2014, sin retrocesos significativos o con retroceso sólo al inicio del período), y otro 2,3% mantuvo un alto desempeño a lo largo del período, siendo aún más inusual este mejoramiento sostenido

1 Sólo fueron incluidos liceos con 15 o más alumnos con datos Simce.

entre los liceos municipales (8,0%), técnico-profesionales (7,5%) o de nivel socioeconómico bajo (6,9%).

La selección de liceos a estudiar se limitó al total de 232 establecimientos que mostraron una trayectoria de mejora sostenida a lo largo del periodo analizado. Dado el propósito del estudio, nos concentramos –dentro de ese grupo– en los 174 liceos de NSE bajo, medio bajo y medio (de acuerdo a la clasificación de la Agencia de la Calidad de la Educación); los que luego redujimos a los 106 que en el último bienio (2013-2014) obtuvieron una efectividad relativa superior a establecimientos en condiciones similares (i.e. «efecto establecimiento» igual o mayor a 10 puntos). Por último, privilegiamos aquellos establecimientos que fueran menos selectivos, dejando sólo liceos que obtuvieran un índice de selectividad (construido a partir de los cuestionarios de padres SIMCE, utilizando preguntas sobre requisitos para ingresar a los establecimientos) menor a media desviación estándar por debajo del promedio de Chile. Esto produjo un grupo de 35 liceos de interés para nuestro estudio cualitativo.

Para conformar la muestra final de 12 casos a estudiar aplicamos básicamente cuatro criterios sustantivos: que los liceos mostrasen logros adicionales a los considerados en el IDE, que no fuesen selectivos o tuviesen baja selectividad, y que fuesen heterogéneos en varios sentidos relevantes. Respecto de lo primero, observamos un amplio conjunto de otros indicadores de logro de los liceos, buscando también tendencias positivas o buenos resultados, entre ellos: que sostuvieran o mejoraran su matrícula, la asistencia a clases de los alumnos, los resultados PSU, especialmente de historia y ciencias, las tasas de titulación para liceos TP, los indicadores de desarrollo personal (IDPS) de la Agencia de Calidad (autoestima, participación, convivencia y vida saludable). También priorizamos que fuesen liceos gratuitos y que no hicieran mayores exigencias en sus procesos de admisión (i.e. que no discriminasen según características de las familias ni aplicasen tests o entrevistas a los postulantes[2]). Luego de preseleccionar algunos liceos, indagamos por información complementaria sobre los proyectos educativos y la oferta extracurricular de los liceos, buscando instituciones lo más comprehensivas posible. Finalmente, también buscamos que la muestra fuese heterogénea en sus características institucionales, nivel socioeconómico de sus estudiantes, ubicación geográfica, modalidad de enseñanza y nivel inicial de desempeño medido por el IDE. Así, la muestra final está conformada por nueve liceos públicos y tres privados; siete liceos HC, cuatro TP y un Polivalente; cuatro de nivel socioeconómico bajo, seis de nivel medio bajo y dos de nivel medio; dos ubicados en el norte, tres en el centro, cuatro en el sur y tres en el área metropolitana. Una descripción cuantitativa más detallada de los liceos estudiados se encuentra en el capítulo "Características generales y trayectorias de desempeño de los liceos estudiados" de este libro.

2 Como se ve, el criterio de no-selectividad lo aplicamos en varios momentos del proceso, porque consideramos un asunto muy relevante para los estudios de mejoramiento educacional. Como se explica en el capítulo de resultados, uno de los hallazgos importantes de este estudio es que muchos liceos continúan siendo selectivos durante los procesos educacionales, más allá de la admisión.

Focos de indagación: niveles y dimensiones considerados en los estudios de caso

En esta investigación los focos de los estudios de caso fueron determinados por el interés en conocer la historia reciente y la situación actual de cada liceo. Se trató de identificar y describir los procesos más relevantes sucedidos a lo largo de la década. Esto resultó desafiante, especialmente por el carácter longitudinal de la pregunta de investigación y la multidimensionalidad del fenómeno del mejoramiento educacional. Para reducir esta complejidad y basándonos en la revisión de literatura realizada, se identificó como prioritario observar tres niveles del sistema de cada establecimiento: contexto, liceo y aula; y conocer la percepción y disposición hacia el liceo de tres tipos de actores: directivos, docentes y alumnos. Por supuesto, estas dimensiones y aspectos no agotan lo relevante, pero constituyen el núcleo que permite cierta comprensión básica de los casos y facilitan luego su análisis transversal. Cada dupla de investigadores a cargo de desarrollar su estudio de caso debió luego ponderar la relevancia de profundizar sobre alguno de estos aspectos o añadir otros durante la recolección de información. A continuación, se listan los niveles y dimensiones más generales considerados en la matriz de análisis de la investigación.

Estructura de matriz de análisis para estudios de caso: niveles y dimensiones

Nivel Contexto	Contexto institucional del sistema escolar Contexto del entorno del liceo
Nivel Liceo	Historia del liceo Liderazgo y prácticas de liderazgo Equipos directivos Gestión de recursos materiales Gestión de recursos humanos (docentes y no docentes) Gestión del currículum (qué se quiere enseñar) Gestión pedagógica (cómo se quiere enseñar) Actividades extracurriculares y formativas complementarias y de apoyo Convivencia y apoyo psicosocial Participación de los estudiantes y culturas juveniles Relación familias-liceo Cultura del liceo
Nivel Aula	Condiciones para el trabajo en el aula Prácticas pedagógicas Clima de aula
Profesores	Características de los profesores Características psicológicas referidas al trabajo Cultura profesional docente
Alumnos	Perfil de los estudiantes del liceo Involucramiento con su proceso educativo Aspectos psicosociales de los estudiantes Uso del tiempo fuera de liceo Exalumnos (visión del liceo)

Logros del Liceo	Resultados de los alumnos (académicos, habilidades sociales, desarrollo personal)
Cambio y Mejoramiento	Nivel de consolidación e institucionalización de los procesos de mejoramiento

Producción de información: fuentes y técnicas de indagación

Los estudios fueron realizados en terreno por duplas de investigadores que entrevistaron –individual y grupalmente– a un amplio grupo de miembros de esas comunidades, incluyendo docentes, alumnos, directivos y apoderados, entre otros. También aplicaron encuestas a alumnos, observaron algunos espacios y actividades, y revisaron documentación e indicadores de los liceos. El trabajo de campo se realizó durante 2016 y 2017, y ocupó una semana de cada dupla en el liceo; en muchos casos esto fue complementado posteriormente por visitas focalizadas, entrevistas telefónicas o consultas vía e-mail. Los instrumentos de recolección de información fueron elaborados para –complementariamente– cubrir los focos de indagación y permitir la triangulación de evidencia. Cada dupla debió además adaptar los instrumentos de acuerdo al interés de cada caso, según fuese emergiendo en el terreno; esto también incluyó agregar entrevistas u observaciones según estimasen conveniente. A continuación, se detalla cada una de las fuentes y técnicas de indagación comunes a todos los casos.

Entrevistas: Se combinaron entrevistas individuales (mínimo 13) y grupales (mínimo 7), incluyendo un taller de reflexión colectiva con docentes antiguos del liceo para reconstruir su historia reciente. A continuación, se listan todas ellas y se especifica su foco principal (no exclusivo) de indagación.

Entrevistas y focos temáticos.

ENTREVISTAS INDIVIDUALES		
ACTOR	**N**	**FOCO PRINCIPAL**
Director	2	(1) Funcionamiento, organización básica e historia del liceo. (2) Proyectos de mejoramiento, dudas y otros aspectos de interés.
UTP	1	Aspectos técnicos pedagógicos y curriculares
Coordinador TP	1	Aspectos técnicos pedagógicos y curriculares
Jefe de departamento	3	Organización interna, articulación con otros sectores, aspectos pedagógicos y curriculares, distribución del liderazgo.
Inspector	1	Convivencia
Asesor CCAA	1	Participación
Orientador - Psicólogo	1	Convivencia, formación psicosocial, orientación.
Sostenedor	1	Características institucionales, contexto liceo

Exalumnos	1	Visión general del liceo en lo académico, experiencia, convivencia, participación. Trayectorias
Informante externo	1	Historia del liceo, trayectoria.
TOTAL	**13**	
ENTREVISTAS GRUPALES		
ACTORES	**N**	**FOCO PRINCIPAL**
Docentes	3	(1) Taller de reconstrucción de la historia del liceo. (2) Enseñanza en el aula y temas pedagógicos curriculares (3) Temas culturales
Estudiantes	3	(1) (especialmente con alumnos de 1° y 2°) Convivencia, experiencia escolar y culturas juveniles. (2) (especialmente con alumnos de 3° y 4°) Temas académicos, satisfacción con el liceo, expectativas futuras (3) Participación (entrevista con CCAA y otros líderes o representantes de organizaciones estudiantiles)
Apoderados y centro de Padres	1	Relación familia liceo, visión del liceo (convivencia, participación, cultura, logros).
TOTAL	7	

Encuesta a alumnos sobre enseñanza en el aula y temas pedagógicos: Aplicada en 1º y 3º medio a un máximo de tres cursos por nivel. El cuestionario incluyó preguntas generales sobre tiempo, planificación y clima de aula, y diferenciadas para las disciplinas de lenguaje y matemática en los temas de estructuración de la clase e interacción pedagógica. Las preguntas seleccionadas para indagar estas dimensiones provenían de encuestas complementarias de estudios internacionales aplicadas principalmente a estudiantes de secundaria en los que Chile había participado (como PISA), permitiéndonos así comparar los resultados de los liceos de la muestra, con el promedio a nivel nacional.

Pauta de observación de aspectos básicos del liceo: Esta tuvo por objetivo facilitar un registro que permitiera: (1) Describir aspectos asociados a la infraestructura, equipamiento y funcionamiento del liceo y (2) Describir el clima de relaciones del liceo. En relación a los recursos, pone especial énfasis no sólo en su existencia, sino su uso y el tipo de interacción que se realiza en/con ellos. La información se recogió durante la visita, observando los aspectos referidos, y consultando informalmente a algún miembro de la comunidad educativa. También se indagó acerca del cambio de aspectos materiales del liceo durante el período.

Documentos básicos del liceo: Durante la visita al liceo los investigadores recolectaron al menos los siguientes instrumentos:

- Proyecto educativo institucional. Actual y alrededor del año 2010.

- Reglamentos internos, de convivencia y de evaluación. Actual y alrededor del año 2010.
- Plan de mejoramiento escolar Subvención Escolar Preferencial (2012-2016) e Informe evaluación del plan del período previo.
- Documentación clave relativa a cualquier otro proyecto o programa relevante que se haya implementado en el liceo en el período, y sus informes respectivos: PME, Plan JEC, ATE.

Ficha de caracterización del liceo: Este instrumento buscó organizar información relevante para describir las actividades y composición del liceo, en concreto, programas implementados o en desarrollo, la oferta de talleres extracurriculares, alianzas y convenios con instituciones externas, recursos humanos especializados de apoyo a los alumnos y docentes, información sobre la formación TP (tasas de egreso y titulación, distribución de alumnos por especialidades) y en general toda información que resultara importante para una buena caracterización del liceo. Esta Ficha fue completada por las autoridades del liceo y cuando fue necesario, complementada por los investigadores en terreno.

Ficha de estadísticas básicas del liceo: Al inicio del estudio, cada investigador recibió información secundaria sobre su establecimiento, incluyendo series de matrícula, desempeño académico medido a través de SIMCE y PSU (absoluto y relativo respecto de establecimientos en condiciones similares), eficiencia interna, información sobre «otros indicadores de calidad» del Mineduc, caracterización socioeconómica, entre otros.

Análisis individual y colectivo de los estudios de caso

Cada dupla de investigadores que desarrolló el trabajo de campo elaboró un reporte del liceo estudiado. En concreto, las duplas de investigadores elaboraron un «Cuaderno de campo» durante el trabajo en terreno, registrando los hechos claves, decisiones importantes, así como impresiones e interpretaciones iniciales. Luego, con esos materiales iniciales, elaboraron una primera interpretación general del caso, que fue sometida a una discusión colectiva con el equipo de coordinación del proyecto y otras duplas de investigadores. Posteriormente, todo el material empírico fue transcrito y codificado, utilizando como listado común de códigos las dimensiones de análisis listadas en el cuadro anterior. Cuando fue necesario, las duplas crearon códigos inductivamente a partir de su propio material. El listado compartido de códigos facilitó la comparación posterior de los casos y reanálisis posteriores desarrollados en la fase de análisis transversal. Los autores elaboraron finalmente el estudio de caso de cada liceo, triangulando los hallazgos, utilizando el conjunto de fuentes primarias y secundarias de información.

En lo fundamental, los informes de los estudios de caso debían dar cuenta de la trayectoria y situación actual del liceo y permitir comprender, en perspectiva longitudinal, los factores, estrategias, hitos y situaciones que –a juicio de los investigadores– caracterizan la evolución del establecimiento durante la última década y media en las dimensio-

nes más relevantes. Aunque lo medular de los textos se situaba en los últimos diez años, debieron cubrir aspectos relevantes de períodos previos, particularmente desde el año 2000. Se pidió a los autores que sus informes incluyeran elementos de tres niveles: i) en su mayor parte, descriptivos del funcionamiento actual y de la evolución del liceo; ii) en segundo término, analíticos del funcionamiento actual y del proceso de mejoramiento o cambio del liceo; y iii) ocupando una parte menor del texto, interpretativos, que expresaran la hipótesis de la dupla de investigadores acerca de la trayectoria de mejoramiento del caso estudiado. Sobre esto último, se esperaba que los autores elaborasen una o varias hipótesis explicativas de la trayectoria del liceo, las que podían o no coincidir con las de los propios actores de la comunidad escolar.

Vale la pena detenerse brevemente en el asunto de la perspectiva analítica. Se solicitó a los investigadores estar abiertos a plantearse dudas y preguntas sobre el caso, aun cuando no tuvieran respuestas o explicaciones a todas ellas. Igualmente, plantearse asuntos problemáticos, debilidades, contradicciones y tensiones presentes en el liceo. Por último, evitar en el reporte aproximaciones evaluativas sobre el liceo, y asumir en cambio una postura reflexiva y comprehensiva sobre el mismo. No pretender estar de acuerdo con el quehacer de las instituciones en todos sus ámbitos ni buscar en estas algo como un modelo a seguir. Cada caso debía ser entendido en su contexto amplio, considerando las vicisitudes de su propia historia, las particularidades de sus territorios y las características de sus habitantes; del mismo modo, los logros de estos liceos debían ser valorados dentro de sus propios márgenes y contextos. Cada uno de los borradores iniciales fueron revisados y comentados detalladamente por los coordinadores del estudio. Para fortalecer aún más la consideración de la perspectiva de los actores, los borradores finales de los estudios de caso fueron compartidos con los directivos de cada liceo, a fin de recibir sugerencias críticas y correcciones.

Con todos estos insumos, los autores elaboraron sus informes finales, cuyas versiones editadas se publican en este libro. En dos casos, el equipo directivo solicitó que no se publicara su estudio de caso, en otro, prefirió que se publicara, pero sin identificar el nombre del establecimiento.

Luego, un grupo de investigadores (incluyendo los coordinadores de la investigación) analizó colectivamente los estudios de caso y también revisó selectivamente el material empírico original, para producir el análisis transversal que sistematiza los hallazgos generales, identifica los aspectos críticos referidos a las preguntas de investigación y discute los principales resultados del estudio. Este análisis transversal buscó al mismo tiempo identificar patrones comunes, contrastar aspectos divergentes, y finalmente producir una tipología que describe e interpreta cuatro perfiles distintos de liceos y sus procesos de mejoramiento educacional. El producto de este análisis colectivo de los casos se presenta en los capítulos contenidos en la segunda sección “Hallazgos generales”.

Referencias

Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM ediciones.

Bellei, Cristián; Morawietz, L; Valenzuela, J.P; y Vanni X. (2019). Critical Issues for the Study of School Improvement: Contributions from a Research Program in Chile. En *The SAGE Handbook of School Organization* (edited by Michael Connolly, David H. Eddy-Spicer, Chris James and Sharon D. Kruse). London: Sage Publications.

Bellei, Cristián; Morawietz, L; Valenzuela, J.P; y Vanni X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM ediciones, Universidad de Chile.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquirí & Research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications.

George, A. L. & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. The MIT Press.

Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Valenzuela, J.P., Bellei, C. & Allende, C. (2016). Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. *School Effectiveness and School Improvement*; v. 27, 4.

Características generales y trayectorias de desempeño de los liceos estudiados

Claudio Allende, Juan Pablo Valenzuela

Este capítulo describe algunas características básicas de los 12 establecimientos considerados en el estudio y sus trayectorias de desempeño académico. Como se explicó, la muestra fue seleccionada a partir de información oficial disponible sobre eficiencia interna, desempeño educativo y efectividad escolar entre los años 2001 y 2014, sin embargo, cuando fue posible, en este capítulo se incluyeron datos más recientes sobre los liceos. Para la selección de la muestra se consideró a todos los establecimientos municipales y particulares subvencionados de enseñanza media del país, excluyendo a los establecimientos privados sin subvención del Estado, puesto que atienden a una población de altos ingresos que no era parte del objeto de interés del estudio. En varios indicadores incluidos en este capítulo se presentan también promedios nacionales para liceos que educan a alumnos de similar nivel socioeconómico a los estudiados, esto permite una comparación con establecimientos de similares condiciones.

Características generales de los liceos estudiados

Las Tablas I y II muestran la información básica que permite caracterizar a los establecimientos seleccionados, donde es posible apreciar que nueve de ellos son liceos municipales y tres, particulares subvencionados. Los liceos se distribuyen a lo largo de Chile, pero concentrándose en la zona centro-sur del país;, solo dos liceos se ubican en regiones del norte. Así mismo, es posible observar que solo dos establecimientos seleccionados pertenecen a zonas rurales del país, uno localizado en la región de Los Lagos y el otro en la región de Los Ríos.

Al hacer referencia a los establecimientos que proveen educación media en Chile, es necesario tener en consideración las importantes diferencias en la oferta y objetivos educacionales de los liceos Humanista-Científicos (HC) y Técnico-Profesionales (TP) (los establecimientos Polivalentes ofrecen ambas modalidades). La Tabla I muestra que de los 12 establecimientos seleccionados, seis son liceos HC, cinco son liceos TP, y un establecimiento es Polivalente. Con respecto a los liceos TP, aquellos ubicados en el norte del país ofrecen principalmente especialidades relacionadas con la minería, en cambio las especialidades de los liceos ubicados en la zona centro-sur son muy variadas, incluyendo especialidades en administración, mecánica, elaboración de alimentos, forestales y agrícolas, entre otras. Además, cuatro ofrecen solo educación media, cuatro comienzan en 7° y 8° básico, y cuatro corresponden a establecimientos completos de párvulos, básica y media.

Con respecto al grupo socioeconómico, los establecimientos de la muestra pertenecen a los grupos socioeconómicos (GSE) bajo (A), medio bajo (B) y medio (C), según los niveles definidos por la Agencia de Calidad de la Educación. Específicamente, cuatro se ubican en el GSE A, cinco en el GSE B y tres en el GSE C. Como se observa en la Tabla I, la distribución por GSE, en general, es relativamente estable durante el periodo 2003-2016, aunque es posible observar cambios en algunos liceos, alternando entre los GSE A y B, o entre GSE B y C. Estos cambios son relevantes si tenemos en cuenta la estrecha relación entre nivel socioeconómico y desempeño académico documentada en la literatura.

Es muy relevante resaltar que la mayoría de los liceos de GSE Bajo corresponden a liceos Técnico-Profesionales o Polivalentes, reflejando una tendencia nacional de este tipo de establecimientos. Con solo dos excepciones en la muestra, el Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás (en adelante Liceo San Nicolás), de GSE Medio-Bajo, pero donde la mayor parte de su actual matrícula se encuentra en los cursos HC. Mientras que el otro, el Liceo Minero América, pertenece al GSE Medio, pero está localizado en la comuna de Calama, donde el nivel de ingresos de las familias es considerablemente mayor que en el resto del país.

En el sistema escolar chileno, la matrícula de un establecimiento es un indicador tanto de la escala de trabajo como del nivel de recursos financieros potenciales que dispone para implementar su proyecto educativo. De los establecimientos seleccionados, cinco de ellos son grandes (cerca de 1.000 alumnos o más matriculados en enseñanza media) –uno de ellos está localizado en una zona rural, el Liceo Industrial R. Fenner, pero parte importante de su matrícula asiste al internado del establecimiento–, tres liceos son de tamaño intermedio (entre 400 y 800 alumnos), y cuatro son de tamaño pequeño (entre 200 y 400 alumnos) de los cuales solo uno es rural. Es interesante destacar que los dos liceos estudiados con la menor matrícula en enseñanza media corresponden a establecimientos completos ubicados en zonas metropolitanas.

En relación a la evolución de la matrícula experimentada por los liceos durante la última década, los resultados en general siguen la tendencia al declive de la matrícula en la educación municipal de los últimos años, pero de manera más atenuada y matizada. De la muestra analizada, cinco liceos fueron capaces de mantener relativamente estable su matrícula, y solo dos lograron aumentarla en los últimos 10 años, uno privado y otro público: el Liceo People Help People y el Liceo San Nicolás, los que duplicaron y hasta triplicaron su matrícula respectivamente en el periodo analizado. Por el contrario, cinco liceos vieron reducida su matrícula de enseñanza media en los últimos 10 años, observando reducciones desde un 19% (Liceo Minero América, público) y hasta un 50% (Bright College, privado). Como veremos en el análisis de los casos, las razones de estas disminuciones son diversas.

En la Tabla II analizamos algunos indicadores de eficiencia interna de los liceos. En el caso de la asistencia, mientras al comienzo del periodo observado la mitad de los establecimientos se encontraban bajo el promedio de sus pares del mismo GSE, al final del periodo solo un establecimiento se encuentra bajo dicho promedio (Liceo People Help People), cuya reducción se produjo durante la década de análisis del estudio.

Respecto de la repitencia (que en Chile afecta a alumnos de bajo desempeño académico o alta inasistencia), la Tabla II muestra que prácticamente todos los liceos han reducido sus tasas de repitencia a través del tiempo, disminuyendo, en muchos casos desde tasas de dos dígitos a tasas de un dígito. Así mismo, siete de los doce liceos presentaron en el año 2016 tasas de repitencia menores al promedio del país, número que aumenta a nueve liceos si consideramos la tasa de repitencia de los liceos de similar nivel socioeconómico. En efecto, la tasa de repitencia ha mejorado sostenidamente en prácticamente todos los liceos estudiados desde el año 2005, año en que solo cuatro liceos tenían tasas de repitencia menores al promedio nacional. Esto muestra que, en general, dentro de estos establecimientos la repitencia no se ha usado como un mecanismo para seleccionar alumnos y mejorar espuriamente sus resultados. Más aun, dado el aumento significativo de su desempeño en el mismo período, esto sugiere que los liceos han encontrado formas efectivas de apoyar a los estudiantes con más dificultades. Las excepciones a los resultados descritos están marcadas por el Liceo Hualañé, Liceo Minero América, Liceo Histórico y Liceo Canelo, siendo los últimos dos liceos los únicos que mantienen tasas anuales de repitencia iguales o por sobre el 10%.

La Tabla II también muestra la retención escolar de los liceos, entendida como la cantidad de alumnos que se mantiene en un mismo establecimiento luego de 3 años de haber ingresado en 1º medio. Este indicador busca mostrar la capacidad de los establecimientos para retener a sus alumnos a través del tiempo, más allá de si aprueban o repiten de curso durante el ciclo escolar de educación media. Respecto a la tasa de retención, los resultados muestran que prácticamente todos los establecimientos del estudio aumentaron la retención de estudiantes a través del tiempo (10 de 12), siendo dicho aumento en promedio casi un 14%. Dentro de estos establecimientos, sobresale el Liceo People

Help People, el cual en el transcurso de una década logró aumentar la tasa de retención desde un 30% en la cohorte 2004 a un 57% en la cohorte 2013. De igual forma, el Liceo Valentín Letelier aumentó su tasa de retención desde un 61% en la cohorte 2004 hasta un 87% en la cohorte del año 2013, logrando ubicarse en una década casi 8 puntos porcentuales por sobre el promedio nacional. En contraste, los dos casos donde hay mayores tasas de repitencia –Liceos Canelo e Histórico–, son los liceos que presentan menores tasas de retención de alumnos 39% y 49% en 2013, respectivamente, lo que implica que de cada 100 alumnos que comienzan 1º medio en estos colegios, menos de la mitad de ellos continúa en el mismo establecimiento tres años después.

Con respecto a la tasa de titulación de los establecimientos técnico-profesionales y polivalente al primer año de graduación de 4to medio, es posible observar que todos los liceos de la muestra seleccionada se encuentran por sobre el promedio de los liceos del mismo nivel socioeconómico; así mismo cuatro de estos se encuentran muy por sobre el promedio nacional. En este sentido, destacan las excepcionalmente altas tasas de titulación, obtenidas el año 2017, por los liceos Pablo Neruda (76%), el Liceo People Help People (86%), Bright College (97%), y el Liceo Industrial Ricardo Fenner (93%). Si bien en el periodo reciente prácticamente todos los liceos lograron aumentar o mantener relativamente estables sus tasas de titulación (nótese que esta serie es sólo 2014 - 2017), el caso del Liceo Pablo Neruda es destacable, dado que aumentó en más de 20 puntos porcentuales la tasa de titulación de alumnos entre 2016 y 2017.

Finalmente, la Tabla II muestra un tercer indicador, referido esta vez a condiciones organizacionales de los liceos: la tasa de rotación de profesores de los establecimientos seleccionados, tasa que representa el porcentaje de profesores de educación media que se retira del liceo de un año a otro. Este indicador es relevante, pues –en general– una mayor estabilidad del cuerpo docente conlleva positivos efectos para el mejoramiento escolar y las oportunidades educativas de los estudiantes. Una menor rotación de docentes puede estar asociada al buen ambiente laboral imperante dentro del establecimiento, a la capacidad del liceo para formar entornos de colaboración y cooperación entre docentes, a la estabilidad laboral que los liceos ofrecen a sus docentes, junto a las oportunidades de desarrollo profesional disponibles, indicadores que impactan directamente en la posibilidad de contratar docentes más calificados, pero también de mejorar su efectividad a través del tiempo. Inversamente, altas tasas de rotación de profesores también implican altos costos para los establecimientos debido a que la recontratación de docentes involucra procesos de selección, inducción y capacitación que deben ser realizados toda vez que se contrata a un nuevo profesional (Ávalos y Valenzuela, 2016).

En términos de resultados, a nivel nacional, aproximadamente uno de cada cinco docentes se retira anualmente de establecimientos de educación media. En el último periodo (2016-2017) cinco establecimientos estudiados tuvieron una tasa de rotación igual o mayor al promedio nacional, siendo el Liceo Histórico el caso más llamativo, ya que en el transcurso de una década incrementó consistentemente su tasa de rotación pasando

de un 4% en el periodo 2005-2006 a un 41% en el periodo 2016-2017, reflejando una creciente dificultad para retener a sus profesores. Por otro lado, tres establecimientos que en el periodo 2005-2006 tenían tasas de rotación mayores al promedio nacional lograron disminuirlas de forma notable (Liceo Pablo Neruda, Liceo Industrial Ingeniero Ricardo Fenner y Liceo San Nicolás). Si bien la disminución no fue constante a través del tiempo, estos tres establecimientos lograron reducir sus tasas de rotación en el transcurso de 10 años en más de 20 puntos porcentuales, pasando de tasas de dos dígitos a tasas de un solo dígito.

Tabla I: Características Generales de los Establecimientos

Nombre Establecimiento	Región	Comuna	Dependencia[a]	Ruralidad[b]	GSE[c]				Niveles de Enseñanza[d]				Modalidad Educativa[e]	Matrícula Total educación media			
					2003	2008	2012	2016	2003	2008	2012	2016	2016	2003	2008	2012	2016
Liceo Pablo Neruda	Arica y Parinacota	Arica	M	U	B	B	B	A	M	M	M	M	TP	832	521	791	775
Liceo Técnico Profesional People Help People	Los Lagos	Puyehue	PS	R	A	A	B	A	B78_M	M	M	M	TP	154	234	357	355
Bright College*	(Zona central metropolitana)		PS	U	A	B	B	A	C	C	C	C	TP	314	295	274	157
Liceo Industrial Ingeniero Ricardo Fenner	Los Ríos	La Unión	PS	R	A	A	A	A	M	M	M	B78_M	TP	1026	1051	1084	970
Liceo Hualañé	Maule	Hualañé	M	U	A	A	A	B	M	M	M	M	HC	509	555	489	529
Liceo Valentín Letelier	Maule	Linares	M	U	B	C	B	B	M	M	B78_M	B78_M	HC	1774	1733	1205	1171
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	Ñuble	San Nicolás	M	U	A	A	B	B	C	M	B78_M	B78_M	P	344	496	779	1033
Liceo Histórico*	(Zona central metropolitana)		M	U	B	C	B	B	C	C	C	C	HC	624	738	557	634
Liceo Antonio Varas	Los Ríos	Lago Ranco	M	U	A	A	A	B	C	C	C	C	HC	425	375	288	235
Liceo Minero América	Antofagasta	Calama	M	U	C	C	C	C	M	M	M	M	TP	1467	926	1012	1188
Liceo Los Ángeles	Biobío	Los Ángeles	M	U	C	C	C	C	M	M	B78_M	B78_M	HC	1337	1278	1200	985
Liceo Canelo*	(Zona central metropolitana)		M	U		B	C	C	B	C	C	C	HC	-	217	201	194

[a]M = Dependencia Municipal; PS = Dependencia Particular Subvencionado.
[b]U = Urbano; R = Rural
[c]Grupo socioeconómico definido por el MINEDUC. A = Bajo; B = Medio-Bajo; C = Medio
[d]B = colegio de ecuación básica; B78_M = colegio imparte educación básica 7° y 8° grado junto con educación media; M = colegio con educación media; C = colegio completo.
[e]TP = Liceo Técnico Profesional; HC = Liceo Humanista Científico; P = Liceo Polivalente.
*Bright College, Liceo Histórico y Liceo Canelo son seudónimos creados para identificar aquellos liceos que no aceptaron publicar sus estudios de casos o solicitaron su publicación anónima.

Tabla II: Características Generales de los Establecimientos (Continuación)

Nombre Establecimiento	Promedio Asistencia [a]				Tasa de Repitencia [b]				Retención Escolar [c]				Tasa titulación TP [d]				Rotación de Profesores [e]			
	2005	2008	2012	2016	2005	2008	2012	2016	2004	2007	2010	2013	2014	2015	2016	2017	2005-2006	2008-2009	2012-2013	2016-2017
Liceo Pablo Neruda	88%	93%	92%	93%	18%	8%	7%	3%	42%	59%	57%	59%	57%	42%	51%	76%	38% (29)	19% (26)	25% (44)	4% (45)
Liceo Técnico Profesional People Help People	96%	88%	86%	89%	12%	5%	6%	5%	30%	33%	48%	57%	83%	70%	80%	86%	23% (13)	50% (14)	26% (23)	29% (31)
Bright College	93%	92%	91%	91%	2%	2%	1%	0%	69%	67%	60%	87%	89%	91%	94%	97%	0% (11)	9% (11)	8% (12)	20% (5)
Liceo Industrial Ingeniero Ricardo Fenner	94%	94%	93%	92%	5%	2%	1%	1%	65%	80%	73%	75%	92%	93%	97%	93%	25% (36)	11% (36)	11% (36)	5% (37)
Liceo Hualañé	91%	93%	93%	92%	8%	6%	8%	9%	67%	73%	76%	78%	-	-	-	-	15% (20)	5% (20)	16% (19)	0% (23)
Liceo Valentín Letelier	92%	90%	91%	93%	9%	11%	11%	5%	61%	62%	67%	87%	-	-	-	-	10% (72)	11% (71)	21% (56)	29% (75)
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	94%	95%	95%	95%	3%	6%	5%	5%	65%	63%	71%	73%	34%	24%	36%	31%	28% (32)	22% (32)	11% (66)	8% (96)
Liceo Histórico	91%	89%	89%	90%	10%	10%	18%	10%	43%	40%	44%	49%	-	-	-	-	4% (23)	9% (23)	24% (25)	41% (27)
Liceo Antonio Varas	92%	89%	93%	93%	13%	7%	9%	7%	60%	61%	60%	74%	-	-	-	-	21% (14)	8% (13)	33% (15)	12% (17)
Liceo Minero América	95%	94%	94%	93%	6%	8%	4%	7%	81%	76%	79%	71%	26%	35%	15%	37%	11% (37)	29% (38)	10% (39)	26% (50)
Liceo Los Ángeles	94%	93%	95%	93%	12%	5%	6%	3%	80%	89%	90%	84%	-	-	-	-	10% (51)	5% (43)	24% (42)	13% (54)
Liceo Canelo	89%	85%	90%	90%	10%	3%	10%	12%	66%	45%	52%	39%	-	-	-	-	20% (5)	38% (13)	16% (19)	22% (23)
Promedio nacional	93%	92%	91%	91%	8%	8%	8%	6%	78%	78%	76%	79%	36%	35%	35%	35%	22%	22%	25%	22%
Promedio NSE A B C	93%	91%	90%	90%	9%	10%	9%	8%	75%	75%	72%	76%	28%	27%	28%	28%	20%	22%	25%	23%

[a] Promedio asistencia educación media.

[b] Tasa de repitencia educación media.

[c] Porcentaje de estudiantes que se mantienen en la escuela 3 años después por cohorte.

[d] Tasa de titulación al primer año de egreso de educación media.

[e] Porcentaje de profesores de educación media que se retira del liceo. En paréntesis el número de profesores del año base.

Trayectorias de Desempeño de los liceos de la muestra

Tal como se describe en el capítulo metodológico, la selección de los 12 liceos se hizo entre aquellos que presentaron un proceso de mejoramiento de su desempeño relevante y sostenido en el tiempo, pero comenzando desde distintos niveles de desempeño al inicio del periodo. Para comparar longitudinalmente el desempeño de los liceos estudiados, observando la evolución del propio desempeño y de otros establecimientos, se estimó para el periodo 2001-2016 el Índice de Desempeño Escolar (IDE), propuesto por Valenzuela, Bellei y Allende (2016). Esta metodología, originalmente construida para educación básica, es posible utilizarla también en educación media, dada la existencia de los datos necesarios para todos los indicadores utilizados en el análisis factorial que da origen al índice. El IDE de educación media, al igual que el original, está compuesto por variables de efectividad relativa, eficacia absoluta, eficiencia interna y equidad de los establecimientos de educación media. Así mismo, por construcción, el índice tiene promedio cero para el periodo base (2001-2003) y se expresa en unidades de desviación estándar (DS). Cabe mencionar que, para evitar la excesiva influencia de cambios no sistemáticos en los resultados escolares, las estimaciones se presentan como promedios móviles (Kaine, Staiger y Geppert, 2002).

Los resultados del IDE para la muestra se presentan en los gráficos 1 (liceos con especialidades Técnico-Profesionales) y 2 (Liceos Científico-Humanistas). Lo primero que se puede concluir es que el IDE promedio a nivel nacional, incluyendo todos los tipos de liceos, no se modificó durante todo el periodo analizado, es decir, la evolución del desempeño agregado de los liceos chilenos se mantuvo constante. Tampoco varió la trayectoria del IDE para los liceos de nivel socioeconómico Bajo, Medio-Bajo y Medio, aunque, como se aprecia, el promedio de este grupo se mantuvo aproximadamente 0,4 desviaciones estándares por debajo del promedio de los liceos del país.

Para los liceos participantes en el estudio se observa que en el primer periodo (2001-2003), solo tres de los once establecimientos con datos[1] se encontraban por sobre el promedio nacional, es decir, un IDE sobre 0, cantidad que aumenta a cinco liceos si se considera el promedio de los establecimientos de similar GSE; solo el Liceo Los Ángeles lograba al inicio del periodo valores significativamente más altos que el promedio nacional (sobre media desviación estándar). Luego de más de una década, 10 de los 12 establecimientos considerados alcanzaron un valor en el IDE superior al promedio nacional, cantidad que aumentaba a 11 liceos si consideramos el promedio del IDE solo de los establecimientos de GSE similar. En concreto, cuatro de los establecimientos del estudio (Bright College, Liceo Valentín Letelier, Liceo San Nicolás y Liceo Canelo) finalizaron el periodo con índices de desempeño escolar que en promedio aumentaron más de 1,8 desviaciones estándar en el periodo analizado, mientras que otros 7 colegios lo hicieron entre 0,8 y 1,2 desviaciones estándares. Estos resultados son muy destacados, puesto

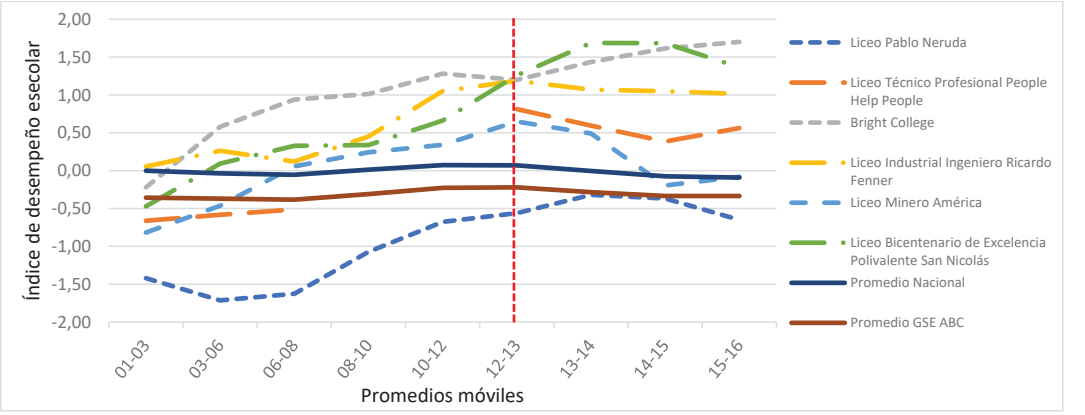
1 El Liceo Canelo tiene información solo desde el periodo 2003-2006, pues antes no contaba con estudiantes de enseñanza media.

que, durante el periodo, el aumento del IDE promedio para los liceos de similar GSE fue de solo 0,02 desviaciones estándares, mientras que el promedio nacional experimentó un pequeño deterioro.

Los gráficos 1 y 2 muestran que la principal característica de los liceos estudiados es que prácticamente todos aumentaron sustantivamente su IDE a través de los años, la mayor parte en algunos subperiodos para luego consolidar lo alcanzado, mientras que solo algunos lo han hecho en forma sistemática en el tiempo. Nótese que cinco de ellos comenzaron por debajo del desempeño de sus pares del mismo nivel socioeconómico y otros dos eran solo similares a dicho promedio. En concreto, de los doce establecimientos, cinco presentan una trayectoria de mejoramiento sostenida a través del tiempo o, dado que ha alcanzado un desempeño muy excepcional, una mantención en un muy alto IDE (Bright College, Valentín Letelier, San Nicolás, Los Ángeles y Liceo Canelo). Estos colegios pertenecen a todos los GSE considerados y aunque tres de estos establecimientos son Liceos Públicos Bicentenario, en todos ellos su trayectoria de mejoramiento ya era destacada previo al programa. En el caso del Liceo San Nicolás, este es la única oferta de educación media para la zona urbana de su comuna. Por el contrario, seis establecimientos concentraron su mejoramiento en el IDE en un periodo acotado de tiempo, generalmente durante un lapso de cuatro años, luego del cual han podido sostener dicho logro o han presentado un leve deterioro. Esos resultados dan cuenta que una de las características de las trayectorias de desempeño de los liceos es que la mayoría de las veces éste se concentra en periodos de tiempo, y que luego el desafío es sostener dicho mejoramiento. Este atributo que observamos en enseñanza media también ha sido observado en las trayectorias de las escuelas básicas, sugiriendo que las estrategias requeridas para la mejora, y su institucionalización en la cultura de los establecimientos, son diferentes dependiendo de la etapa de desarrollo en que se encuentran y que demandan tiempo para consolidarse.

Por último, los gráficos también muestran que los liceos del estudio varían significativamente en su nivel de desempeño, tanto al inicio como al final del período, con valores IDE en un rango de aproximadamente 1,5 desviaciones estándar. Incluso es posible observar que, al término del periodo uno de los establecimientos, el Liceo Pablo Neruda, todavía no alcanzaba al promedio de los colegios de similar GSE del país, dado su muy bajo punto de partida. Esto recuerda un propósito importante de la investigación, que fue conocer los procesos de mejoramiento y sus complejidades tanto para liceos de alto como mediano y bajo desempeño.

Gráfico 1. Índice de desempeño escolar (IDE) para liceos Técnico-Profesionales [a]



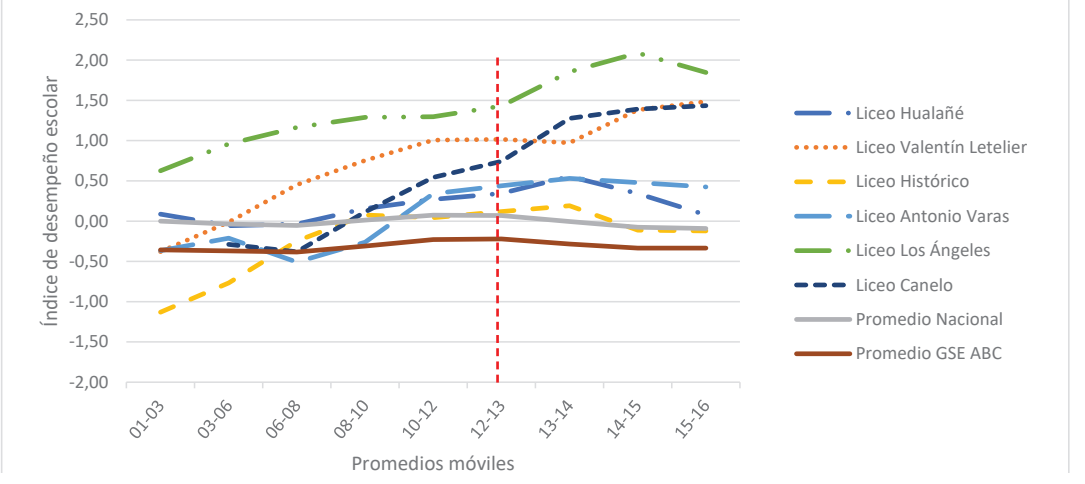
Nota: Durante el periodo 2008-2012 no es posible estimar el IDE para el Liceo People Help People debido a su baja representación muestral.

[a] Este cuadro incluye un liceo Polivalente: el Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás

* La línea vertical roja muestra el último promedio móvil utilizado para seleccionar la muestra de establecimientos del estudio.

** El IDE está basado en una distribución normal con media 0 y desviación estándar 1 para el promedio móvil del periodo 2001/2003, por lo cual su evolución está en desviaciones estándares respecto al periodo de base (2001/2003). Valores negativos indican que el desempeño del establecimiento está por debajo del promedio nacional respecto del año base y los positivos, por sobre el promedio.

Gráfico 2. Índice de desempeño escolar (IDE) para liceos Humanista-Científicos



* La línea vertical roja muestra el último promedio móvil utilizado para seleccionar la muestra de establecimientos del estudio.

** El IDE está basado en una distribución normal con media 0 y desviación estándar 1 para el promedio móvil del periodo 2001/2003, por lo cual su evolución está en desviaciones estándares respecto al periodo de base (2001/2003). Valores negativos indican que el desempeño del establecimiento está por debajo del promedio nacional respecto del año base, y los positivos, por sobre el promedio.

Evolución de indicadores de logro académico

En esta sección se analizará la evolución de algunos indicadores del IDE que se basan en las pruebas SIMCE, como son el promedio de puntajes SIMCE, el efecto escuela y el porcentaje de alumnos en distintos niveles de aprendizaje en las pruebas de Lectura y Matemática de 2º medio. Adicionalmente, se observará los promedios de la prueba de selección universitaria (PSU), resultado que para algunas de las comunidades estudiadas representa el indicador más relevante para evaluar la efectividad académica de su proyecto educativo.

Es importante aclarar que ni el SIMCE ni la PSU, como test estandarizados, miden completamente el logro escolar, puesto que no consideran múltiples objetivos y aprendizajes relevantes de la experiencia formativa en la educación media. Estas pruebas tampoco miden la calidad de los establecimientos educacionales, puesto que no evalúan los procesos ni condiciones de enseñanza, ni permite identificar los múltiples factores que afectan el aprendizaje de los alumnos, muchos de los cuales son externos a los liceos (Himmel, 1992; Flórez, 2013). Por ende, los resultados de estas pruebas deben ser considerados con precaución y analizados en su debido contexto.

Los resultados del promedio SIMCE Lectura (Cuadro 1) en el primer periodo observado, muestran que solo un colegio obtuvo un resultado por sobre el promedio nacional (Liceo Los Ángeles). Sin embargo, si solo consideramos el promedio de los establecimientos con GSE bajo, medio-bajo y medio, el número de liceos por sobre el promedio de sus pares aumentaba a cinco (Liceo Industrial Ricardo Fenner, Liceo Hualañé, Liceo Valentín Letelier, Liceo Los Ángeles y Liceo Canelo). En cambio, en el último periodo observado, 7 liceos se ubicaron por sobre el promedio nacional de la prueba SIMCE Lectura, número que aumenta a 9 si se considera solo a los establecimientos de similar GSE. Por otro lado, los resultados en la prueba SIMCE matemática del último periodo muestra que todos los liceos menos uno, el Liceo Pablo Neruda, se ubican por sobre o en el margen del promedio nacional de la prueba, y por sobre el promedio de los establecimientos de GSE similar.

En términos de las trayectorias de puntaje SIMCE, en ambas disciplinas se observaron grandes avances. Sin embargo, fue mayormente matemática, la disciplina que concentró mayor avance en todos los liceos.. Así, mientras el promedio de aumento en puntajes entre el primer periodo y el último observado en lectura fue 26 puntos, en matemática dicho incremento fue de 55 puntos. Los liceos más destacados en lectura fueron el Bright College y el Liceo San Nicolás, con incrementos de 45 y 52 puntos respectivamente en todo periodo analizado. Por otra parte, en matemática, algunos liceos presentaron aumentos verdaderamente notables en sus puntajes, superando en siete casos un incremento de más de una desviación estándar (50 puntos) en todo el periodo. Dentro de estos destacan los liceos Canelo (93 puntos), San Nicolás (91 puntos), Valentín Letelier (86 puntos), y Bright College (79 puntos).

La literatura ha mostrado que en parte importante los resultados en las pruebas SIMCE están asociados al nivel socioeconómico y al capital cultural de las familias; por ende, los resultados mencionados podrían estar reflejando principalmente cambios en la composición social de dichos establecimientos. Por esto, para obtener una estimación de la efectividad escolar relativa, que en alguna medida controle esta condición dentro de cada establecimiento, se estimó un «efecto establecimiento de enseñanza media», que consiste en ajustar los puntajes observados con las características de los estudiantes, así como de los establecimientos[2].

Los resultados del efecto establecimiento para lectura y matemática también se muestran en el Cuadro 1. Es posible observar que 6 de 12 liceos tenían un efecto establecimiento en lectura superior al promedio nacional en el primer periodo para el cual fue posible realizar las estimaciones. En cambio, en el periodo final (2015-2016) todos los establecimientos considerados en la muestra presentaron un efecto establecimiento por sobre el promedio nacional, así como por sobre el promedio de los liceos del mismo GSE; como se puede ver, el Bright College y el Liceo Los Ángeles obtuvieron poco más de 50 puntos por sobre lo esperado para sus características de composición estudiantil. Por otro lado, 7 de 12 liceos obtuvieron un efecto establecimiento mayor al promedio nacional en matemática en el primer periodo, número que aumentó a 11 en el último periodo analizado, con un promedio de 45 puntos en el efecto establecimiento para los colegios considerados en el estudio. En términos relativos, es posible mencionar que 6 establecimientos (Liceo People Help People, Bright College, Liceo Valentín Letelier, Liceo San Nicolás, Liceo Los Ángeles, y Liceo Canelo) son los que han mostrado los efectos establecimiento más altos, superiores a 50 puntos; mientras los 5 establecimientos que les siguen obtuvieron efectos establecimiento igualmente relevantes de entre 20 y 40 puntos. Los resultados estarían dando cuenta que el aumento del desempeño medido por el IDE en estos establecimientos sería en buena parte determinado por la mejora en el logro en matemática, tendencia que ha sido sostenida en el tiempo en prácticamente todos los establecimientos estudiados.

El Cuadro 2 muestra el porcentaje de alumnos que se ubican en los niveles de aprendizaje insuficiente y adecuado definidos oficialmente para Lectura y Matemática. Estos indicadores pueden ser considerados un indicador de «equidad absoluta», ya que describen a grandes rasgos la heterogeneidad con la que un establecimiento debe trabajar y la capacidad de garantizar un nivel básico de logros de aprendizaje. Como se ve, la gran mayoría de los establecimientos estudiados obtiene un porcentaje de alumnos en nivel

2 Esta estimación se realizó a través de un modelo jerárquico en dos niveles de intercepto aleatorio, donde las variables de control correspondientes al primer nivel del modelo (estudiantes) fueron: la educación de la madre y del padre; el ingreso de los hogares; el número de libros en el hogar; y el sexo de los alumnos. El segundo nivel de esta estimación (escuela) consideró el promedio por establecimiento de la educación de las madres y padres; el promedio del ingreso de los hogares (ajustado a pesos del 2013); la dependencia institucional del establecimiento; un índice de selectividad del establecimiento (construido a través de análisis factorial utilizando las respuestas a la pregunta ¿Qué requisitos o antecedentes fueron solicitados para que el alumno pudiera ingresar a este establecimiento?, realizada en el cuestionario de padres y apoderados del SIMCE); y un set de variables dicotómicas indicando las regiones donde se ubicaron las escuelas.

insuficiente mayor al promedio nacional tanto en Lectura como en Matemática (10 de 12 en Lectura y 8 de 12 en Matemática) en el primer periodo observado. Sin embargo, en el periodo 2015-2016, la mayoría logra reducir este indicador a niveles muy por debajo del promedio nacional; solo 3 de 12 en Lectura y 1 de 12 en Matemática, mantienen una proporción por sobre el promedio nacional..

Finalmente, el Cuadro 3 muestra los resultados en la prueba de selección universitaria (PSU). Dado el carácter voluntario de la PSU y el que no todos los liceos orientan a sus estudiantes a rendirla, es importante considerar el número de alumnos que rinden las pruebas respectivas, información que también se incluye en el cuadro 3.

Los resultados indican que entre los liceos Humanista-Científicos (HC) y Polivalentes del estudio solo 4 establecimientos lograron superar el puntaje promedio nacional en Lenguaje y Comunicación (Liceo Valentín Letelier, Liceo San Nicolás, Liceo Los Ángeles y Liceo Canelo) en el último año observado.

Al observar los resultados de la PSU de matemática, al igual que como ocurría con los puntajes SIMCE, la realidad es bastante diferente, ya que de los 8 liceos HC y Polivalentes estudiados todos lograron superar el promedio nacional de los establecimientos de GSE bajo y medio en el año 2016. Además, 6 establecimientos lograron incluso superar el promedio nacional en dicho año. En términos de trayectorias el Liceo Los Ángeles, el Liceo Antonio Varas, y el Liceo Canelo fueron los liceos que incrementaron sus puntajes de forma sobresaliente, llegando estos últimos a totalizar más de 100 puntos de aumento en la PSU en los últimos 8 años.

Por otro lado, los liceos TP presentan los menores puntajes en la PSU, ubicándose todos por debajo del promedio nacional e incluso por debajo del promedio de los establecimientos con GSE similar. Este menor desempeño es coherente con el comportamiento histórico de los liceos TP, puesto que ellos no han estado orientados a preparar a sus estudiantes para la PSU, proceso relativamente reciente, como se verá en el análisis de los casos. En términos de trayectorias, destaca el Liceo Técnico Profesional People Help People que, si bien no ha logrado obtener puntajes por sobre el promedio nacional, ni por sobre los colegios de GSE bajo y medio, logró aumentar sus puntajes PSU a lo largo de los 8 años observados, llegando a sobrepasar en algunos periodos el promedio de colegios similares, terminando en el último año (2016) con cerca de 40 puntos adicionales en Lenguaje y Comunicación, y cerca de 100 puntos por sobre el promedio inicial en Matemática.

Evolución de indicadores SIMCE de logro académico

Cuadro 1. Evolución promedio SIMCE y efecto establecimiento o liceo, 2° medio, por establecimiento 2006/08 a 2015/16.

NSE	Nombre Establecimiento	Promedio Móvil SIMCE Lectura 2do medio	Promedio Móvil SIMCE Matemática 2do medio	Efecto Escuela Lectura
A	Liceo Pablo Neruda	203 229 239 230	190 222 234 223	
	Liceo Técnico Profesional People Help People	230 252 258 250	247 258 294 290	
	Liceo Industrial Ingeniero Ricardo Fenner	253 280 274 278	253 282 289 282	
B	Liceo Hualañe	250 261 267 251	244 258 270 263	
	Liceo Valentín Letelier	276 289 280 284	271 293 305 327	
	Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolas	255 267 297 282	261 278 329 318	
	Liceo Antonio Varas	238 260 262 264	222 259 277 264	
C	Liceo Minero América	256 262 268 237	251 255 264 261	
	Liceo Los Ángeles	289 289 298 299	299 307 343 332	

Nota: El último promedio móvil utilizado para seleccionar la muestra de establecimientos corresponde al periodo 2013-2014.

Cuadro 2. Evolución de niveles de desempeño SIMCE lectura y matemática, 2° medio, por establecimiento 2006/08 a 2015/16.

NSE	Nombre Establecimiento	Porcentaje Insuficiente SIMCE Lectura				Porcentaje Adecuado SIMCE Lectura				Porcentaje Insuficiente SIMCE Matemática				Porcentaje Adecuado SIMCE Matemática			
		06-08	10-12	13-14	15-16	06-08	10-12	13-14	15-16	06-08	10-12	13-14	15-16	06-08	10-12	13-14	15-16
A	Liceo Pablo Neruda	85%	64%	54%	65%	3%	7%	13%	8%								
	Liceo Técnico Profesional People Help People	63%	44%	39%	45%	5%	17%	28%	18%								
	Liceo Industrial Ingeniero Ricardo Fenner	40%	19%	20%	18%	16%	40%	37%	37%								
B	Liceo Hualañe	44%	35%	33%	44%	19%	27%	36%	16%								
	Liceo Valentín Letelier	28%	17%	19%	18%	40%	50%	42%	47%								
	Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolas	40%	30%	15%	20%	20%	31%	58%	41%								
	Liceo Antonio Varas	58%	36%	37%	33%	15%	26%	30%	27%								
C	Liceo Minero América	37%	31%	29%	56%	21%	23%	32%	11%								
	Liceo Los Ángeles	15%	12%	10%	9%	49%	51%	60%	59%								
	Promedio Nacional	42%	38%	43%	49%	27%	30%	26%	22%								
	Promedio NSE A B C	51%	46%	50%	55%	17%	21%	19%	16%								

Nota 1: El último promedio móvil utilizado para seleccionar la muestra de establecimientos corresponde al periodo 2013-2014.

Nota 2: Esta investigación utilizó los estándares de aprendizaje de 8vo básico como una aproximación de los estándares de aprendizaje de segundo medio, debido a que estos últimos solo estuvieron disponibles desde 2015 en adelante.

Cuadro 3. Evolución puntajes prueba de selección universitaria (PSU), 2010-2016

NSE	Nombre Establecimiento	Promedio PSU Lenguaje y Comunicación	Promedio PSU Matemática	Número de alumnos que rinde PSU
A	Liceo Pablo Neruda	397 386 390 402	398 388 404 407	46 76 118 101
	Liceo Técnico Profesional People Help People	483 414 425 390	464 392 438 421	4 10 28 50
	Liceo Industrial Ingeniero Ricardo Fenner	433 434 448 432	442 461 461 471	45 114 105 104
B	Liceo Hualañe	481 492 481 492	530 515 511 509	96 108 78 82
	Liceo Valentín Letelier	513 524 536 517	517 530 529 516	355 156 251 289
	Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolas	480 532 542 527	490 536 552 541	49 61 158 187
	Liceo Antonio Varas	433 483 482 480	454 488 502 515	39 35 48 47
C	Liceo Minero América	452 438 445 441	459 441 442 449	190 188 217 222
	Liceo Los Ángeles	548 529 549 586	562 559 560 607	312 280 292 203
Promedio Nacional		496 497 499 498	502 503 504 503	142 103 104 104
Promedio NSE A B C		466 466 471 470	469 470 473 473	127 107 108 105
		2010 2012 2014 2016	2010 2012 2014 2016	2010 2012 2014 2016

Nota: Los años corresponden al año en que efectivamente se rindió la PSU, y no al proceso de selección que se informa comúnmente.

Referencias

Anderson, G. E., Jimerson, S. R. & Whipple, A. D. (2005). «Student ratings of stressful experiences at home and school: Loss of a parent and grade retention as superlative stressors». *Journal of Applied School Psychology,* 21(1), 1–20. doi:10.1300/J370v21n01_01.

Avalos, B. & Valenzuela, J.P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.

Flórez, M. T. (2013). *Análisis crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE)*. Reino Unido: Universidad de Oxford.

Himmel, E. (1992). Comentario a «Análisis del SIMCE y sugerencias para mejorar su impacto en la calidad, de E. Schiefelbein». En: *La realidad en cifras.* Santiago: FLACSO, pp. 281-289.

Jimerson, S. R. (2001): «Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century». *School psychology review*, 30(3), 420.

Kane, Thomas; Staiger, Douglas y Geppert, Jeffrey (2002). «Randomly Accountable: Test Scores and Volatility». *Education Next*, Spring 2002, 2(1), pp. 56-61.

McGrath, H. (2006). To repeat or not to repeat?. *Journal of the Western Australian Primary Principal's Association*, 26(2), 39-46.

Reschly, A. L. & Christenson S. L. (2013). «Grade retention: Historical perspectives and new research,» *Journal of school psychology*, 51(3), 319–322.

Sameroff, A. & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of care-taking casualty. In F. Horowitz, E. Hetherington, P. Scarr-Salapatek & A. Siegal (Eds.), *Review of child development research*, vol. 4 (pp. 187- 244). Chicago: University of Chicago Press.

Solis, A. (2017). «The Effects of Grade Retention on Human Capital Accumulation». Working paper, Department of Economics, Uppsala University (Online). Uppsala. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-337403>.

Tingler, L., Schoenberger, J. & Algozzine, B. (2012). Does grade retention make a difference? *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and ideas*, 85(5), 179-185.

Valenzuela, J.P., Bellei, C. & Allende, C. (2016) Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 27:4, 473-491.

Segunda Sección
Hallazgos generales

¿Qué explica el mejoramiento escolar observado en los liceos chilenos?

Cristian Bellei, Mariana Contreras, Nicole Bustos, Loreto De La Fuente, Rocío Díaz, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni

A continuación, se exponen los principales hallazgos del estudio obtenidos del análisis colectivo de casos de liceos que mejoran. Hemos organizado estos hallazgos en cuatro secciones. La primera aborda los asuntos institucionales, así como la relación de los liceos con el contexto y las políticas educacionales; la segunda analiza las capacidades internas que han hecho posible los cambios en los liceos estudiados, en concreto el estamento directivo y el colectivo docente; la tercera se concentra en el corazón del trabajo educativo profundizando en los aspectos curriculares y pedagógicos de estos procesos de cambio; finalmente, la cuarta sección trata la dimensión de convivencia social en los liceos, el bienestar de los estudiantes y sus culturas juveniles.

Esquemáticamente, como se argumentará en detalle, encontramos que los liceos han emprendido procesos importantes de reestructuración institucional y lo han hecho eminentemente basados en sus capacidades internas de liderazgo directivo y trabajo colectivo docente, haciendo un uso estratégico de sus conexiones con el entorno y las oportunidades de las políticas educacionales; estos cambios han llegado a las dimensiones curriculares y pedagógicas, sobre todo enriqueciéndolas, diversificándolas e intensificándolas, más que transformándolas sustantivamente; todo esto ha sido sostenido por un intenso trabajo de involucramiento de los jóvenes con su aprendizaje, basado en una preocupación prioritaria por su bienestar subjetivo y social, aun en el marco de relaciones más bien tradicionales con las expresiones culturales de la juventud.

I. Institucionalidad, contexto y políticas. Jugadas mayores a su propio riesgo

En un contexto marcado por fuertes presiones provenientes de las dinámicas de mercado y de las evaluaciones estandarizadas externas (dos políticas generales de enorme relevancia de estas décadas), los liceos han tomado opciones mayores para responder a estos requerimientos, implementando cambios institucionales que han modificado sensiblemente sus proyectos educativos. Dado que en este período ha habido cierta carencia de políticas y programas especializados en asuntos sustantivos de la educación media, y que los liceos poseen una mayor autonomía respecto de sus sostenedores, estos cambios institucionales se han llevado a cabo con cierta orfandad por parte de los liceos. La fuerza de la díada Simce-PSU deja su huella en la orientación del trabajo liceano; pero a ella se agrega la vinculación del liceo con su entorno: cómo se conecta con la educación básica, y, sobre todo, qué opciones de salida trabaja para sus estudiantes. La combinación de ambas tensiones define significativamente el tipo de procesos internos de los liceos.

1. Procesos hipercomplejos de mejoramiento: reestructuración institucional, estrategias y tácticas

La investigación sobre mejoramiento y cambio escolar ha mostrado que un asunto crítico en estos procesos es la motivación o el factor que inicia el cambio, el gatillador de las transformaciones. Frecuentemente, este gatillador se encuentra fuera de las organizaciones, es algún elemento del ambiente que despierta la motivación, empuja a innovar o señala las alertas para iniciar cambios., Por cierto, la decisión de tomar en cuenta esas señales y la orientación que el proceso de cambios tome dependen del modo en el que los actores internos del liceo procesen estas influencias, y su capacidad para llevar a cabo los cambios.

En los casos estudiados hemos identificado dos desafíos estructurales que los liceos enfrentan y que se constituyen en fuerzas externas que pujan por cambios internos: mantenerse atractivos a fin de captar matrícula y mantenerse relevantes en términos de las opciones de salida de sus egresados. Ambos desafíos están por cierto relacionados: un liceo relevante es en principio más atractivo, pero remiten a dimensiones y actores del entorno que son distintos (i.e. los jóvenes y sus familias, las instituciones de educación superior y los empleadores), y que admiten soluciones diferentes.

Ahora bien, a diferencia de las escuelas básicas, los indicadores de la relevancia de los liceos son metas y resultados concretos, observables y con fuertes consecuencias individuales: que los alumnos entren o no a la universidad, que realicen sus prácticas profesionales, que encuentren o no trabajo. Así, en un sentido importante exceden el campo de la educación escolar, por lo que son más demandantes y menos sujetos al control directo de los liceos. Dicho de otra forma, son logros «reales» y no artefactos del sistema escolar (como lo es el puntaje en la prueba Simce que tanto presiona al mejoramiento en las escuelas básicas, por ejemplo), resultados genuinos que determinan directamente

oportunidades de vida de los egresados. Este hecho hace que los establecimientos de enseñanza media estén de algún modo más expuestos al escrutinio social en sus territorios.

En el caso chileno, este escrutinio se canaliza de manera muy significativa a través de dinámicas de mercado, vía competencia entre liceos por captar las preferencias de las familias y –crecientemente– de los propios jóvenes. Así, cumplir con tales indicadores es primordial para posicionarse y mantenerse atractivos en mercados escolares competitivos; dicho de otro modo, el posicionamiento en el mercado educacional de los liceos está directamente relacionado con las condiciones de salida de sus estudiantes. Es importante notar que, si bien los establecimientos de educación secundaria son en cantidad menos que las escuelas, su mercado es igualmente competitivo, ya que otras características le imprimen mayor presión. Por ejemplo, al ser menos unidades, los liceos son más visibles, más identificables para la comunidad y por tanto más sensibles a las dinámicas de prestigio/desprestigio local. Además, dado que los alumnos tienen mayores posibilidades de desplazamiento, incluyendo conmutar entre ciudades diariamente o por la vía de internados (como algunos casos de nuestro estudio), el espacio geográfico de la competencia es mayor. A eso se agrega que los liceos ofrecen un servicio que está más segmentado y especializado que el de las escuelas básicas (que *grosso modo* son equivalentes entre sí: todas llevan a la secundaria en base a un currículum muy semejante), existiendo las modalidades de formación general y profesional, y una enorme diversidad de especialidades laborales y concentraciones curriculares diferentes al interior de cada establecimiento. Esto hace que los liceos necesiten ser mucho más sensibles a las preferencias de la demanda escolar, puesto que una oferta poco atractiva rápidamente se refleja en una disminución de la matrícula (lo que, dado el sistema de *vouchers*, repercute directamente en los recursos disponibles). Por último, los liceos tienen un período más breve de tiempo que las escuelas básicas para demostrar su efectividad; la enseñanza media en Chile contempla solo 4 años, por ende, los alumnos están renovándose más frecuentemente y son muy sensibles a los logros que presenten los liceos.

Todos estos elementos han estado fuertemente presentes en los casos estudiados y han sido clave para gatillar y orientar sus procesos de cambios. Lo que resulta más interesante al respecto es que, para mejorar sus resultados, posicionarse en el mercado o bien sobrevivir en este, los liceos estudiados han introducido cambios que involucran estrategias complejas y heterogéneas que apuntan a reestructuraciones o transformaciones mayores de la organización escolar y que en algunos casos conllevan redefinir los sentidos y propósitos generales de sus Proyectos Educativos Institucionales. Esto no niega que algunos liceos, en particular aquellos que tenían menor desempeño al inicio de la década, hayan desarrollado procesos de «normalización» de la convivencia o de su funcionamiento (lo más cercano a «reestructuraciones» que hemos observado en escuelas básicas en estudios similares), pero, cuando estos están presentes se conjugan con cambios más complejos que implican transformaciones institucionales mayores. Los liceos han necesitado jugadas más ambiciosas y arriesgadas, y éstas han estado a la base de procesos de

mejoramiento que luego se despliegan en el tiempo. Antes que «cambio gradual continuo», la mayoría de los liceos ha experimentado «saltos» en su desarrollo institucional.

En nuestra muestra, quizás el mayor ejemplo de reestructuración está dado por los liceos que cambiaron la orientación de su proyecto educativo, pasando de ser liceos científico-humanistas y por tanto con una orientación pre-universitaria, a ser liceos técnico-profesionales enfocados en preparar directamente para el mundo del trabajo. Cuatro liceos experimentaron este proceso de reconversión durante la década de los 1990s y a inicios de los 2000s. En todos estos casos se trata de liceos que atendían principalmente a una población de bajo nivel socioeconómico y que experimentaron crisis de matrícula; para recuperar la demanda intentaron ser más atractivos abriendo especialidades de formación técnica, siguiendo una orientación de políticas impulsada por el Mineduc para liceos de sectores populares a inicios de los 90'. Introducir especialidades técnicas implica enormes cambios en la organización curricular, la gestión institucional y la infraestructura de los liceos; también conlleva cambios en el cuerpo docente, por cuanto se debe contratar profesores especialistas. La recuperación de matrícula resultó tan exitosa que tres de los cuatro liceos se convirtieron completamente en liceos TP, y sólo uno de ellos mantuvo el canal de formación general pasando a ser «polivalente». Para sobrevivir, estos liceos aumentaron su atractivo social modificando radicalmente el criterio para evaluar su relevancia, ofreciendo una educación mejor conectada con la demanda social de sectores de bajos ingresos, en el marco de un sistema educacional socioeducativamente fuertemente segmentado.

Otras formas de reestructuración institucional que observamos no alteran necesariamente el currículum ni la orientación del proyecto educativo, pero apuntan a modificar sustancialmente la composición de la población escolar. Por ejemplo, dos liceos de la zona central se integraron estructuralmente con escuelas básicas (uno se fusionó con una escuela preexistente, el otro es en verdad una escuela que se amplió hacia la secundaria), pasando a convertirse en establecimientos educacionales completos de preescolar, básica y media. Ser instituciones que ofrecen toda la trayectoria escolar facilita la captación de matrícula en la secundaria, dado que cuentan con una base de estudiantes propios; además, disminuye la incertidumbre sobre el tipo de estudiantes que se matriculará en la media y facilita la coordinación curricular, pedagógica y de normas de convivencia, aspectos todos percibidos como facilitadores del trabajo escolar. Otro ejemplo de reestructuración orientada al cambio de composición de la matrícula lo constituyen dos liceos tradicionales de ciudades intermedias que históricamente fueron «liceos de hombres» y ante bajas de matrícula y resultados abrieron cupos para estudiantes mujeres, pasando a ser mixtos. En este caso, si bien los liceos mantuvieron su carácter de «emblemático» académicamente orientado, incorporar mujeres significó un importante desafío en términos de la convivencia, la cultura y la identidad institucional.

Por último, también identificamos reestructuraciones mayores impulsadas por cambios en la gestión institucional, que tuvieron repercusiones tanto inmediatas como de

largo plazo en los liceos. Una escuela agrícola del sur pasó a ser un liceo municipal, para luego ser cedido a una corporación empresarial, la cual introdujo enormes cambios en la gestión institucional, el proyecto educativo y la propuesta curricular; también cambió significativamente al cuerpo docente. Un liceo de la zona central fue entregado en administración a un grupo de docentes, quienes pasaron a ser los responsables y copropietarios; un liceo de la zona minera del norte se trasladó de ciudad, como consecuencia del cierre del campamento en que se situaba, lo cual modifica de manera importante su posición en el mercado local y sus dinámicas de relación con el entorno. Por último, un establecimiento participó en el programa Montegrande y tres participaron en el programa Liceos Bicentenario, que pretende explícitamente posicionarlos en los niveles altos de los rankings de desempeño académico, reforzando su orientación preuniversitaria.

Las reestructuraciones institucionales mencionadas han sido tan relevantes, que sólo en dos de los doce casos estudiados no identificamos este tipo de cambios mayores como parte de los procesos de mejoramiento; más aún, estas excepciones refuerzan nuestra interpretación toda vez que ambos casos corresponden a liceos ubicados en pequeñas localidades semirrurales y enfrentan, por tanto, mucho menos presión de la competencia.

Contra el telón de fondo de estas reestructuraciones, los liceos han desplegado, luego, estrategias de mejoramiento relativamente complejas en la gran mayoría de los casos, incluyendo esta vez a los dos liceos que no introdujeron reformas institucionales mayores. Muchas de ellas han sido posibilitadas o reforzadas por políticas educacionales. Así, por ejemplo, la expansión del tiempo escolar por incorporación de la Jornada Escolar Completa, que ha hecho de los reforzamientos académicos y talleres complementarios elementos prácticamente universales en estos liceos; el enorme aumento de recursos de la Subvención Escolar Preferencial –que se incorpora en enseñanza media en 2013– canalizados a través de Planes de Mejoramiento Escolar; y el foco en estudiantes con mayores dificultades organizado a través del Programa de Integración Escolar y equipos multidisciplinarios de atención psicosocial. El set de cambios introducidos en este período tiende a ser relativamente común, con fuerte incorporación de profesores ayudantes o de reforzamiento, mayor planificación y control de la enseñanza, evaluación constante de los aprendizajes, y otras formas de organizar la enseñanza, que serán analizadas más adelante. Por último, los liceos con especialidades técnico-profesionales (la mitad de nuestra muestra), han mantenido un constante trabajo de rediseño curricular, actualización del equipamiento y mejoramiento de los vínculos con el entorno laboral, aspectos que también serán profundizados en lo que sigue. En otras palabras, las reestructuraciones mayores han marcado el rumbo, pero se ha necesitado de múltiples estrategias complementarias de mejoramiento para emprender y sostener la marcha.

Por último, los liceos también han estado sometidos a la presión por aumentar sus resultados académicos medidos por evaluaciones externas, en este caso el Simce y la PSU, lo que ha derivado en un conjunto de tácticas de mejoramiento puntual focalizadas en dichos tests. En alrededor de la mitad de la muestra, el objetivo de formar a sus

alumnos para la continuación de estudios postsecundarios (especialmente universitarios) imprime una enorme presión por introducir diferentes formas de preparación para la PSU, que incluyen evaluaciones internas que emulan su formato, clases de reforzamiento en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, y preuniversitarios; también una fuerte orientación por maximizar la cobertura curricular. Además, en la mayoría de los liceos, incluyendo aquellos que no se orientan a la educación postsecundaria, la presión por aumentar los puntajes del Simce ha sido importante, dados los incentivos del Mineduc en torno a esta prueba, pero también su visibilidad en el mercado escolar vía rankings de desempeño; ésta ha sido canalizada por la incorporación de constantes evaluaciones estandarizadas y otras formas de preparación para la prueba. Esta presión por las evaluaciones externas ha aumentado notablemente en el período estudiado, en que la PSU reemplazó a la PAA, ajustándose más al currículum de la secundaria, y en que el Simce se instaló y potenció como instrumento de evaluación y «rendición de cuentas» desde la política pública. Así, a la mencionada mayor visibilidad de logros «genuinos» de los liceos se suma el requerimiento por aumentar los resultados en estos tests, lo cual enfatiza la idea de que el período estudiado ha sido enormemente demandante para estas instituciones.

2. Vínculos con el entorno: dimensión clave para el atractivo y relevancia del liceo

Hemos dicho que dos desafíos estructurales que enfrentan los liceos son el mantenerse atractivos para captar nuevos alumnos y relevantes al momento del egreso, pues el sentido y también la cuantificación de sus logros institucionales se relaciona estrechamente con lo que harán sus alumnos posteriormente. De ahí que el trabajo de vinculación con instituciones externas del ámbito laboral y/o de la educación superior sea un área clave de gestión en los liceos estudiados, que permite aumentar las probabilidades de éxito, ya sea mejorando las posibilidades de los estudiantes de acceder a universidades, institutos y centros de formación técnica, o de ingresar al mundo laboral. Este trabajo de vinculación con entidades externas adquiere distintas formas en los liceos TP y HC.

En el caso de la educación media TP, qué se enseña y cómo se enseña requiere estar en sintonía con las demandas del mundo productivo. Por ello, el diálogo permanente con las empresas les permite desarrollar una oferta educativa actualizada y conectada con las necesidades del mercado laboral, adaptando los contenidos y habilidades que se enseñan en las especialidades, ajustando rápidamente módulos particulares frente a cambios en el mercado laboral, y actualizando el equipamiento y la tecnología que se requiere para la formación técnico-profesional. Este vínculo favorece también el desarrollo de prácticas y posterior inserción laboral de los estudiantes.

Así, todos los liceos TP cuentan como base con convenios con empresas relevantes en sus territorios y ámbitos productivos, quienes se encargan de garantizarles cupos para la realización de prácticas profesionales. En tanto, solo uno de los liceos de la muestra, el Minero América, desarrolla un programa de formación dual para una de sus especia-

lidades. En este ámbito, un rol muy importante de las empresas es la retroalimentación que hacen a los liceos sobre las fortalezas y debilidades de los alumnos que reciben en práctica, información que permite a los liceos tomar decisiones respecto a adecuaciones curriculares y formativas, actualizaciones tecnológicas, mejoras en equipamiento e insumos, entre otras.

El equipamiento de las especialidades es otro ámbito relevante de colaboración de las empresas. Por ejemplo, en el Liceo Minero América, el Consejo Asesor Empresarial ayuda a conseguir insumos para las especialidades; el Liceo San Nicolás, por su parte, equipó el taller de la especialidad de Madera gracias a la donación de una empresa de la zona y recibe para la especialidad de Elaboración de Alimentos el excedente de fruta de agricultores cercanos; el Liceo People utiliza como parte de su predio de producción, terrenos que estaban en desuso cedidos temporalmente por empresarios vecinos; mientras que el Liceo Pablo Neruda cuenta con una planta fotovoltaica que le permite auto-abastecerse y vender energía a otra empresa distribuidora de la comuna, a través de la colaboración de una gran industria presente en el territorio. Es interesante apuntar que estas alianzas han permitido un desarrollo en equipamiento tal, que los liceos a su vez han podido realizar un aporte a su entorno, prestando instalaciones y talleres a los municipios para el desarrollo de actividades formativas a vecinos, o incluso a otras empresas del campo de sus especialidades, como en el caso del Liceo Ricardo Fenner. Esto genera un círculo virtuoso del que todos se benefician y un reconocimiento del mundo productivo respecto del alto nivel de actualización de los estudiantes formados en estos liceos, lo que incrementa sus posibilidades laborales.

En esta misma línea, en los liceos estudiados destaca el rol de los Consejos Asesores Empresariales (CAE), quienes brindan efectivo apoyo a los liceos en diversos ámbitos: productivos, curriculares, de equipamiento o recursos, entre otros. La importancia de estos organismos varía entre liceos, así por ejemplo el Liceo Pablo Neruda se reúne con el CAE dos veces al año, mientras que en los liceos de la SNA, los consejeros empresariales actúan como representantes del sostenedor en los territorios y mantienen una comunicación muy estrecha y fluida con los equipos directivos. En el caso del liceo People Help People, por ejemplo, los consejeros visitan todas las semanas el liceo y según su especialidad, asesoran a la directora en materias productivas, como el monitoreo y cuidado de la salud de los animales, el manejo de los cultivos de flores o decisiones de compras.

En los liceos HC el vínculo con entidades externas apunta más bien a instituciones de educación superior, sin embargo, estas solo están presentes en algunos casos donde, además, de ningún modo tienen la importancia y profundidad que las empresas alcanzan para los liceos TP. Las relaciones institucionales con universidades, CFT e institutos profesionales aparecen enfocadas principalmente a facilitar el acceso a la educación superior, aunque muchas de ellas son programas abiertos, de carácter universal y que no necesariamente modifican o transforman las dinámicas de trabajo internas de los liceos ni se adaptan a sus particularidades.

Algunos de estos vínculos provienen de políticas pro equidad en el acceso universitario que han implementado universidades y el Mineduc. Los liceos Hualañé, Antonio Varas, San Nicolás y People Help People, por ejemplo, cuentan con el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) del Mineduc. El PACE no sólo garantiza cupos de acceso preferente, también contempla componentes de formación y orientación a los estudiantes de 3° y 4° medio en torno a la ampliación de expectativas vocacionales y el desarrollo de habilidades transversales, y de perfeccionamiento a docentes. Si bien –según directivos de los liceos– el PACE ha tenido un bajo impacto en ampliar las posibilidades reales de acceder a la educación superior de sus estudiantes a través de sus cupos preferentes, los talleres realizados con los jóvenes les han sido útiles y complementarios a la labor que ellos realizan, también para promover un mayor interés en sus proyectos educativos futuros.

El Liceo Hualañé desde 2013 además se ha visto beneficiado por el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) de la Universidad de Chile, un mecanismo de ingreso especial para estudiantes de alto rendimiento de liceos municipales que no alcanzan el puntaje de corte en las carreras a las que postulan. Aunque este programa no contempla intervenciones en ámbitos pedagógicos o curriculares, el liceo activamente promueve y orienta a sus estudiantes a postular a través de esta vía preferente; y ha sido muy efectivo: antes, sólo un estudiante de Hualañé lograba entrar a la Universidad de Chile, con el SIPEE, entre 5 y 6 estudiantes acceden anualmente. Otro modo de apoyo para el ingreso a la educación superior realiza la Universidad de Talca en el Liceo Valentín Letelier. Se trata de la implementación de un *Liceo Virtual,* una plataforma educativa *online* que permite a los estudiantes reforzar asignaturas de enseñanza media y contenidos que les preparan para la PSU. El liceo valora esta herramienta y promueve su uso, que depende completamente de la voluntad de los estudiantes. En la misma materia, algunos liceos tienen convenios con preuniversitarios, a través de los cuales disponen de algunas becas de arancel para sus alumnos.

Solo los liceos San Nicolás y Ricardo Fenner (de formación TP) desarrollan un trabajo de vinculación más profundo con instituciones de educación superior, tendientes a la articulación de módulos y asignaturas con universidades, CFT e institutos profesionales. El San Nicolás por ejemplo, ha establecido convenios con al menos cinco instituciones, lo que ha permitido a sus estudiantes convalidar módulos y cursos en diferentes carreras tanto del área técnica como científico-humanista. Estos convenios además contemplan instancias de acercamiento y preparación de los alumnos del liceo a la vida universitaria, apoyo en orientación vocacional y perfeccionamiento para los docentes. Por su parte, el liceo facilita a las instituciones con convenio sus talleres y laboratorios para actividades prácticas de docentes y estudiantes. El Fenner, además de tener mecanismos de articulación con institutos y centros de formación técnica, cuenta con becas provistas por las mismas instituciones que financian los estudios a alumnos destacados de cada promoción.

Un último aspecto en materia de promoción de la educación superior es que todos los liceos participan en ferias informativas y charlas vocacionales que se realizan en el marco de actividades promocionales de la oferta de pregrado de universidades, institutos y centros de formación técnica, y algunos organizan actividades informativas en sus propios liceos con el apoyo de estas instituciones. Estas actividades también se observan en liceos técnicos donde, durante la última década, crecientemente la continuidad de estudios se abre como una alternativa a la inmediata inserción laboral.

En síntesis, los vínculos más intensos y relevantes con el entorno se dan en la educación TP. Estos liceos desarrollan sus propuestas educativas en estrecha sintonía con instituciones del ámbito productivo y laboral, intercambian permanente información y orientaciones con empresas, intentando generar un continuo entre el liceo y la empresa, dotando de sentido la experiencia escolar de los jóvenes. En estos casos, la inserción en el mundo del trabajo se empieza a experimentar dentro del liceo, desde antes del momento de egreso. En los liceos HC, en cambio, el vínculo con las instituciones externas cumple un papel distinto. El común de los estudiantes tiene escasos vínculos con el mundo de la educación superior a lo largo de su formación en el liceo, salvo por su participación en cursos de preparación de la PSU, ferias vocacionales o charlas. Menos aún tienen experiencias relacionadas con el ejercicio profesional de las disciplinas de su elección. La inserción en el mundo académico y profesional es vista como un evento futuro de fin de ciclo. Eso sí, una tendencia común a los liceos TP y HC es la creciente importancia de establecer conexiones con instituciones educativas que permitan a los estudiantes continuar su formación después de egresar del liceo.

Por otra parte, algunos liceos también han tendido a generar vínculos con escuelas básicas de su entorno, a fin de atraer nuevos estudiantes para la enseñanza media o de facilitar la transición entre ambos ciclos. Más allá de producir reestructuraciones que hicieran más atractivo el liceo, algunos han intencionado relaciones institucionales con escuelas básicas. La manera en que los liceos se vinculan con las escuelas depende estrechamente de si solo ofrecen educación secundaria o son colegios completos, y de su nivel de selectividad.

Como antes indicamos, algunos de los liceos estudiados adquirieron su forma actual al fusionarse con escuelas básicas o a la inversa, han surgido de la ampliación hacia la media de escuelas básicas. Al restringir la admisión en media y trasladarla a niveles iniciales de párvulos o básica, todos ellos solucionaron buena parte de sus problemas derivados de la heterogeneidad de los estudiantes que ingresan en primero medio. Además de contar con una base de estudiantes formados tempranamente en el mismo establecimiento, la fusión de escuelas-liceos permite reducir la necesidad de atraer estudiantes para cursos superiores. Son los liceos metropolitanos de zonas populares y dos liceos de pequeñas comunidades los que funcionan como colegios completos. El caso más notorio es el de San Nicolás, que después de casi veinte años de haber separado básica y media en dos establecimientos independientes, se reunificaron en uno solo recientemente: escuela y

liceo comparten el mismo director y el mismo modelo educativo, de manera que los estudiantes son formados desde párvulos en sintonía con lo que se espera de ellos en la media, lo que es reforzado porque los primeros cursos de media están articulados con los últimos de básica y los profesores de ambos niveles trabajan juntos para facilitar la transición de los estudiantes de un nivel a otro.

Otra forma de relación escuela - liceo está circunscrita a la captación de estudiantes para primero medio. En el Pablo Neruda los coordinadores de especialidad junto con la orientadora visitan escuelas básicas, se presentan en reuniones de apoderados con el objeto de dar a conocer la propuesta educativa del liceo, y al mismo tiempo invitan a estudiantes de básica a participar en visitas guiadas al liceo. En el Antonio Varas, aunque se trata de un liceo completo, y el People, la estrategia es similar: los encargados de admisión recorren la comuna para promocionar la oferta educativa del liceo.

Por último, vimos que los liceos que no se vinculan mayormente con escuelas básicas tienden a ser aquellos que han sido académicamente selectivos durante la década, es decir, que no han tenido dificultades para llenar sus vacantes y atraen a estudiantes de alto desempeño. De cualquier modo, en general, observamos que fuera de los colegios completos, los vínculos escuela - liceo son acotados y tienen más bien este carácter estratégico de promoción de la oferta educativa. Escuelas y liceos aparecen como dos mundos apartados. Solo en el Liceo San Nicolás se desarrolla un trabajo en red entre las escuelas de la comuna y el liceo, donde este último ejerce de referente para todas las escuelas básicas que gradualmente han ido adoptando el mismo modelo pedagógico y de gestión.

Como se ve, es posible afirmar que los vínculos que los liceos establecen con el entorno han sido en general limitados en su alcance y complejidad, ya que han estado motivados fuertemente por el interés de hacer fluida las transiciones básica-media o postegreso de los estudiantes en un corto período de tiempo. Ciertamente, la colaboración con otros actores del entorno, como servicios públicos y organizaciones civiles, comunitarias o culturales, también existe (como mostraremos más abajo tanto en las dimensiones pedagógico-curriculares como de bienestar sicosocial de los alumnos), pero es restringida; en tanto para los liceos supone el despliegue de capacidades y tiempos de gestión que son escasos.

3. La relativa distancia de las políticas públicas

Las políticas educacionales definen prioridades, generan condiciones y proveen recursos de diferente tipo para intentar llevar los procesos internos de los liceos hacia determinados propósitos. El énfasis en «mejorar el desempeño» de la educación ha sido una prioridad política general del período; en qué medida las políticas han apoyado también los procesos internos de los liceos para acompañarlos en esa mejora es otro asunto. En efecto, como se explicó, desde mediados de 2000, Chile ha carecido de políticas específicas que aborden las particularidades de la enseñanza secundaria. Salvo excepciones, lo

que ha predominado ha sido un escalamiento progresivo de políticas de básica a la media, que han tenido como principales objetivos el aumento de recursos o el monitoreo de los logros de aprendizaje. Antes de ese período, los programas para la educación media habían sido focalizados en liceos científico-humanistas de ambos extremos del desempeño (Liceo Para Todos, Liceos Prioritarios y Montegrande), quedando al margen los liceos técnico-profesionales y, en general, aquellos de desempeño medio. Esto no quiere decir que las políticas hayan estado completamente ausentes en este período, pero que su aporte ha sido más bien complementario y no sustancial, como veremos a continuación.

En los liceos estudiados, buena parte de las condiciones base para el mejoramiento se han generado a partir del aumento de recursos disponibles. En efecto, a través de la JEC y luego la SEP los liceos han podido mejorar su infraestructura e invertir en equipos y materiales requeridos para el cumplimiento de sus proyectos (por cierto, dado el sistema de *vouchers*, se trata de una condición siempre contingente, que presiona por mantener una buena matrícula). Adicionalmente, en la mayoría de estos liceos, los recursos provenientes de políticas ministeriales han sido complementados con ingresos obtenidos de otros programas y fondos, tanto públicos como privados, que los propios liceos o sus sostenedores han gestionado. Como resultado, actualmente todos los establecimientos de la muestra cuentan con los recursos suficientes para un buen funcionamiento y mantención, lo que ha supuesto administraciones eficientes que han respondido a los requerimientos reales de estudiantes y profesores. Según observamos, uno de los focos claves de inversión en estos liceos han sido los recursos humanos. Contratar profesionales en áreas deficitarias, ampliar las plantas docentes y mejorar sus condiciones laborales, incorporando horas para el trabajo no lectivo y colectivo, y sumar nuevos cargos en equipos directivos, han sido los principales focos de atención. Quizás esta priorización en equipos internos explique la ausencia o marginalidad de la contratación de asesores externos como ATES o fundaciones, apoyos que en otros establecimientos se encuentran muy extendidos. Para los liceos técnicos, desde 2009 el Mineduc impulsa los Planes de Equipamiento para la EMTP, fondos concursables específicos para la compra de implementos que permitan cumplir con sus perfiles de egreso. Para la mayoría de los liceos, estos fondos (a los que se han sumado aportes empresariales y fondos regionales) han sido esenciales, sobre todo dado que la SEP restringe las opciones de compra de equipamiento para liceos técnicos.

En menor medida, encontramos políticas sustantivas que han tenido efectos directos sobre el quehacer principal de los liceos: cómo se enseña y qué se enseña. Aquí destacamos tres. La primera es el programa de liceos Bicentenarios, que apunta a mejorar los logros en liceos de alto rendimiento, quienes deben postular al programa. Tres liceos de la muestra fueron seleccionados en el primer concurso el año 2010, y corresponden justamente a los de más altos resultados dentro del estudio. En estos establecimientos, uno de los efectos de la política ha sido la reactivación o reforzamiento del prestigio que ya habían acumulado en sus comunidades. Además, con más o menos intensidad, el pro-

grama se tradujo en una mayor tecnificación de la gestión de los procesos pedagógicos y curriculares. En el Liceo Los Ángeles, por ejemplo, la llegada del Bicentenario significó instalar un nuevo modelo de gestión pedagógica basado en el monitoreo y la evaluación permanente de resultados, el que fue liderado por una nueva jefa UTP contratada precisamente para conducir los cambios que Bicentenario propició. Al agregar los niveles de 7° y 8° básico, el liceo también amplió su infraestructura y equipo docente, y paulatinamente fue mejorando las condiciones laborales de estos y el equipamiento general del liceo. En San Nicolás, el Bicentenario, además de implicar un aumento de matrícula y crecimiento de infraestructura por la apertura de los últimos cursos de básica, fue ampliamente valorado por la comunidad escolar, sobre todo porque significó obtener mayor confianza y autonomía del Mineduc y el municipio para tomar decisiones e implementar cambios.

Más recientemente, la Ley de Inclusión y, en específico, la puesta en marcha del nuevo Sistema de Admisión Escolar, que prohíbe la selección de estudiantes, impone nuevos desafíos a los liceos Bicentenarios y a otros que aplicaban prácticas selectivas explícitas durante el proceso escolar. La gestión de la heterogeneidad, de la convivencia, y las prácticas de docentes habituados a trabajar con estudiantes de alto rendimiento y predisposición al liceo, se han visto afectadas y han obligado a todos los liceos a introducir nuevas estrategias para mantener resultados, aspectos que se desarrollan más adelante.

En este contexto, el PIE es una política ampliamente valorada por las comunidades escolares que lo han implementado, pues para los docentes ha sido un apoyo significativo para trabajar con estudiantes que enfrentan más dificultades. Casi todos los liceos estudiados han incorporado el programa durante la última década, apropiándoselo y adaptándolo según sus necesidades y capacidades. Si bien ha enfrentado problemas, por tratarse de una política diseñada para la enseñanza básica que se ha extendido a la media sin mayores adecuaciones, el PIE ha implicado un cambio cultural importante para los liceos y un avance respecto a la manera tradicional de asumir el trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

La tercera política sustantiva que destacamos son las reformas curriculares para la EMTP, que han facilitado el trabajo de los liceos técnicos de la muestra. De particular valor ha sido el paso a una formación por competencias laborales, la definición de competencias genéricas para el primer año de formación diferenciada y de competencias específicas en segundo año para aquellas especialidades que tienen mención, y la determinación de objetivos de aprendizaje para este ciclo que estructuran los planes de egreso. Aunque todos estos cambios son de muy reciente incorporación a nivel nacional, los liceos estudiados los han adoptado rápidamente y –como se verá más adelante– han sabido utilizar provechosamente las posibilidades de ajustar e introducir módulos a fin de hacer más pertinente la formación de sus estudiantes. En otros ámbitos, las iniciativas de política para la educación TP han sido discontinuas o han constituido intentos frustrados. Así, la certificación de competencias con Chile Califica, la acreditación de especiali-

dades o la articulación con CFT e IP han quedado en el camino y esta última solo se ha logrado materializar en dos de los liceos TP estudiados, por iniciativa y gestiones que han emprendido los mismos equipos directivos. Con todo, si bien, los cambios curriculares han delineado un panorama de formación más claro, los apoyos más relevantes que han recibido los liceos TP para implementarlos e innovar en la gestión curricular han venido de las instituciones en alianza, como empresas e instituciones de educación superior, más que de la propia política pública.

Por cierto, durante la última década han existido otras iniciativas de carácter institucional de apoyo a la retención, la mejora de la convivencia escolar, la prevención del consumo de drogas, la vida saludable, o la continuación de estudios («PARE», «Aquí Presente», «Actuar a Tiempo, Liceo libre de drogas», «Elige vivir Sano», «PACE»), más otras donde los beneficiarios directos han sido los propios estudiantes, como el aumento de becas de alimentación, útiles escolares y residencias estudiantiles. Sin embargo, todas ellas, aunque implementadas con más o menos éxito en los liceos estudiados, no intervienen directamente en el centro de su gestión y no logran conformar un programa articulado de apoyo, sino iniciativas aisladas, muchas de las cuales resultan marginales en el proceso de mejora escolar.

Así, los liceos estudiados aparecen más bien autónomos en sus procesos de mejora, sin un fuerte protagonismo o soporte de iniciativas ministeriales ni apoyos externos, salvo lo mencionado sobre la cooperación de liceos TP con el sector empresarial. En este contexto, los liceos han sustentado sus logros en las capacidades de sus equipos profesionales y en algunos casos, en colaboración con redes y alianzas que ellos mismos han gestionado. Las siguientes secciones profundizan en estos procesos internos.

II. Capacidades internas: la base del mejoramiento de los liceos

Iniciar y sostener los grandes cambios institucionales que han marcado el mejoramiento de los liceos, responder al complejo escenario de políticas, y cooperar productivamente con un entorno diverso y complejo, ha requerido de enormes capacidades profesionales al interior de los liceos. Los liderazgos directivos han sido determinantes, aunque han sido de naturaleza muy variada, especialmente en cuanto a su carácter más o menos jerárquico y su nivel de distribución; a su vez, esto está en directa relación con el tipo de cultura profesional docente de los liceos, especialmente el grado de autonomía y protagonismo del trabajo colectivo de los profesores.

1. Liderazgo directivo e institucional: especialización para trabajar en diversos frentes

El liderazgo es uno de los factores más destacados por la evidencia internacional y nacional en la explicación del mejoramiento y efectividad escolar como de su sostenibilidad: pareciera no ser posible el mejoramiento sin un importante liderazgo (Bellei et al., 2015; Day et al., 2011; Leithwood, 2010). Sin embargo, a nivel nacional sabemos bas-

tante de las características y prácticas del liderazgo a nivel de las escuelas básicas (Weinstein & Muñoz, 2010; Vanni, et al., 2017), pero muy poco respecto de si este liderazgo se expresa y desarrolla de igual manera en los establecimientos de enseñanza media.

Nuestros hallazgos confirman que al igual que en estudios previos en escuelas básicas (Bellei et al., 2014), en la mayoría de los casos el proceso de mejoramiento de estos liceos está marcado por la llegada o la promoción interna de un nuevo director o jefe de UTP, y que estos han tenido un rol protagónico en los cambios implementados y en la trayectoria de mejoramiento de los liceos. Además, de forma similar a las escuelas básicas que mejoran, se aprecian ciertos patrones o focos de las prácticas directivas que varían según el nivel o etapa de la trayectoria de mejoramiento de los liceos. Como hemos dicho, la mayoría de los liceos inició sus procesos a partir de cambios institucionales muy arriesgados, lo que requirió liderazgos capaces de impulsarlos y conducirlos exitosamente, pues muchos otros liceos han intentado cambios similares durante estos años con resultados muy diferentes.

Luego de estas reestructuraciones iniciales, en especial en aquellos liceos de menor desarrollo, los directivos han puesto énfasis en la construcción de un proyecto institucional atractivo y compartido. En varios casos esto supuso la renovación o reestructuración de los equipos directivos y docentes, de manera de conformar equipos con el perfil adecuado a las necesidades del establecimiento y comprometidos con el proyecto, especialmente en las etapas iniciales de su gestión y de las trayectorias de mejoramiento. Más en general, el compromiso de equipos docentes y profesionales ha sido el resultado de un intenso trabajo focalizado inicialmente en el aumento de las expectativas sobre lo que profesores y estudiantes pueden lograr y reforzado luego por el desarrollo de un clima de confianza y responsabilidad colectiva, lo que ha sido logrado fundamentalmente a través de tres prácticas. La primera ha sido estar siempre disponibles a escuchar y acoger las ideas y dificultades técnicas y personales de los docentes, y apoyarlos al respecto; la segunda, la alta valoración y confianza en el profesionalismo de los profesores, y la tercera –en el caso de directores nuevos–, conseguir algunos logros en períodos acotados de tiempo, posibilitando así que las comunidades escolares apoyaran y creyeran en las propuestas de cambio.

En paralelo, una tarea a la que la mayoría de los directores le ha dedicado parte importante de su tiempo, mucho mayor que en el caso de las escuelas básicas, es a buscar, establecer y sacar provecho de vínculos externos. Son en definitiva sujetos dinámicos, siempre en busca de nuevas oportunidades para sus liceos. Como ya hemos dicho, estas alianzas y convenios con instituciones externas han sido cruciales para impulsar prácticas, proyectos y procesos de mejora, en especial vinculados a la continuación de estudios superiores, la inserción laboral de los estudiantes o en el caso de los liceos TP, a la actualización de las especialidades y las capacidades docentes, así como la mejora del equipamiento.

Si buena parte del trabajo de los directores está centrado en la consecución de redes de apoyo externas es porque en estos liceos, en general los equipos directivos son más grandes que en las escuelas básicas, y al interior de ellos existe una clara división de funciones que permite que los directores distribuyan el liderazgo y la gestión de las diferentes áreas del quehacer. Así, comúnmente los asuntos pedagógicos y curriculares están delegados en los jefes de UTP, coordinadores de áreas y jefes de departamentos. En tres cuartas partes de los liceos, fueron los jefes de UTP quienes lideraron e implementaron cambios en la gestión curricular y la introducción de nuevas estrategias o instrumentos pedagógicos. Mientras, los temas disciplinarios y de convivencia tienden a ser responsabilidad de los encargados de convivencia o equipos de inspectores.

No obstante, la distribución del liderazgo dentro de los equipos directivos presenta un amplio rango que va entre aquellos más concentrados en la figura del director a otros muy distribuidos. Ello parece depender del tamaño, así como del nivel de desarrollo o complejidad de los procesos de mejoramiento del liceo. En general, a mayor tamaño y desarrollo institucional, los equipos directivos se amplían incorporando más profesionales en cada una de las áreas como encargados de asuntos estudiantiles, de bienestar y apoyo psicosocial, coordinadores de niveles o ciclos, entre otros; esto también permite que a través de la SEP y el PIE se creen estructuras institucionales más especializadas. En el siguiente apartado veremos que los diferentes grados de distribución del liderazgo también se vinculan con la manera en que trabajan los profesores, lo cual está en directa relación con los niveles de desarrollo e innovación que estos pueden alcanzar.

Adicionalmente, en los liceos de más bajo desempeño, los directores también han centrado parte de su trabajo en el establecimiento de normas claras y estrictas que regulen la disciplina y la convivencia entre estudiantes. En liceos de mayor desarrollo o en etapas más avanzadas del proceso de mejora, en cambio, los directivos han centrado sus esfuerzos principalmente en el mejoramiento de la gestión curricular y pedagógica, con la introducción de dispositivos de tecnificación de este trabajo, tales como la observación de aula y el monitoreo de la cobertura curricular y los logros de aprendizaje, así como también el desarrollo de espacios colectivos y una cultura de colaboración y reflexión docente.

Las prácticas y procesos que hemos referido han sido posibles por la gran estabilidad que estos directivos han tenido en sus cargos, lo que contrasta fuertemente con la alta rotación de directores que se ha identificado en el sistema escolar chileno (Valenzuela et al., 2018). En concreto, en casi la mitad de los liceos estudiados, los directores y varios de los miembros de sus equipos llevan 10 o más años en sus cargos, lo que les ha permitido desarrollar, ajustar y darle continuidad y coherencia a los procesos y estrategias de mejoramiento impulsados.

En casi todos los otros casos en que ha existido recambio de directores, los procesos de sucesión han sido fluidos y exitosos, generalmente porque los nuevos directores conocían bien el proyecto educativo, así como la cultura institucional de los liceos o del

territorio. En varios casos, la sucesión fue una promoción interna de jefes de UTP, mientras en otros, el nuevo director trabajaba en establecimientos cercanos o pertenecientes al mismo sostenedor. Además de conocer los liceos previamente, los directores nuevos han logrado un balance entre las estrategias de cambio y permanencia, lo que ha permitido mantener una cierta continuidad y facilitar la maduración de los procesos de gestión y mejora.

Contrariamente, en los pocos casos de la muestra en que ha existido rotación frecuente de directivos o han llegado nuevos directores con políticas transformadoras que no valoran ni consideran la cultura y formas de trabajo del establecimiento, rápidamente se han producido resistencias de parte de los actores de la comunidad escolar y junto a ellas, mayores dificultades para impulsar cambios, lo que ha repercutido negativamente en los procesos de mejora. En estos casos, han sido los docentes, generalmente organizados en departamentos, quienes, aprovechando sus espacios de autonomía y sus capacidades de gestión, han logrado dar estabilidad y continuidad a los proyectos, demostrando un alto nivel de compromiso con sus estudiantes, aunque ello no pareciera ser suficiente para detener un cierto deterioro de los logros previos.

Finalmente, con respecto a los sostenedores, actor que en Chile da soporte institucional clave a la gestión escolar, lo que observamos en gran parte de los casos son entidades activas, intentando generar condiciones o facilitando el desarrollo de los procesos de mejoramiento. Pero esto no está exento de tensiones, las que son distintas según si el liceo es público o privado.

En el caso de la educación municipal, en general, vemos que los procesos de mejoramiento son más bien impulsados internamente por los propios liceos, en especial en aquellos establecimientos de mayor tamaño y que han alcanzado mayor nivel de desarrollo, dado que –de hecho– muchas veces sus capacidades exceden las de sus sostenedores. Una situación particular ocurre en los liceos municipales de pequeñas comunidades, donde la dirección del establecimiento y el sostenedor se encuentran muy compenetrados, debido a la cercanía geográfica y al tamaño reducido del sistema escolar: algunas veces los actuales sostenedores han sido directivos de los liceos o viceversa, los directivos han trabajado en los DAEM. Aunque en ocasiones esto ha generado tensiones respecto a la autonomía de los directivos y sus proyectos, en otras, ha sido un gran facilitador de la relación y las posibilidades de apoyo hacia los liceos.

En el sector privado también fue posible identificar un contraste importante, según si los liceos son o no parte de una red mayor. En un extremo, el mismo equipo directivo es sostenedor del liceo, por lo que su autonomía es total, pero sus grandes desafíos son la generación de capacidades institucionales, la distribución del liderazgo al resto de la comunidad y la sustentabilidad del proyecto. En el otro, encontramos dos liceos que pertenecen a una red mayor con enormes capacidades institucionales, como es SNA Educa. Esta entidad asume un rol estratégico desarrollando orientaciones, impulsando procesos de mejora institucional, acompañando a los directores de los liceos, y prove-

yendo apoyo técnico. En concreto, diseña un proyecto educativo común a sus liceos, que permite su contextualización en cada establecimiento de acuerdo a sus realidades; así, define objetivos institucionales y metas de logro para cada ámbito de gestión, las que son acordadas con los equipos directivos. SNA Educa también provee a sus liceos una batería de apoyos, como planes y programas propios, pruebas externas de aprendizaje, capacitación, intercambio de buenas prácticas entre docentes y directivos, actividades extracurriculares y de encuentro entre estudiantes, entre otros. Eso sí, este sostenedor monitorea sistemáticamente los procesos y resultados de los establecimientos, y si un liceo no alcanza las metas, se implementa un plan con medidas remediales definidas a nivel central. En este caso, el desafío es mantener un balance entre la autonomía de los directores y el proyecto común de la red.

2. Cultura profesional docente: el valor de la colegialidad

Los procesos de reestructuración institucional y mejoramiento escolar que los liceos han experimentado han demandado una enorme cantidad de energía y capacidades profesionales docentes para iniciarse y sostenerse en el tiempo. Aunque con matices, esto ha supuesto al menos tres condiciones, cada una de ellas sostenida sobre la anterior: constituir un equipo docente relativamente estable y comprometido, desarrollar un alto sentido de la responsabilidad y eficacia al interior del equipo docente, y generar una cultura profesional basada en las capacidades autónomas del cuerpo docente. Los estudios previos sobre mejoramiento escolar han identificado estos aspectos, por lo que en buena medida estos hallazgos son una confirmación de dicho conocimiento. Sin embargo, el modo en que la tercera de estas condiciones se desarrolla en los liceos (a saber, ligada al trabajo por departamentos) amerita una descripción y análisis en profundidad, por lo que destinaremos más espacio para tratarla.

La base para acumular y desarrollar el capital profesional docente es que los liceos atraigan y retengan un equipo docente competente. La gran mayoría de los casos estudiados logra efectivamente cumplir esta condición y en promedio estos liceos tienen altas tasas de retención de sus profesores. Esta observación general necesita dos cualificaciones. Primero, aunque no ha sido la regla sino la excepción, en un par de liceos ha habido una importante renovación del cuerpo docente, generalmente asociada a cambios en la gestión institucional que derivaron en procesos de normalización o reestructuración que implicaron el despido de una importante fracción de profesores; por cierto, una vez superada esta etapa inicial, la retención de los profesores es la norma. Segundo, algunos liceos han enfrentado severos problemas para atraer y retener docentes, especialmente los ubicados en zonas rurales y aquellos que son técnico-profesionales. Dado que los docentes de enseñanza media son formados en asignaturas específicas y –en el caso de los liceos técnicos– son especialistas en su campo laboral, el reclutamiento de docentes es mucho más desafiante que en la enseñanza básica.

A pesar de estas dificultades, como hemos dicho, la gran mayoría de estos liceos realiza una buena gestión de recursos humanos docentes. Esto se logra porque en general intentan ofrecer condiciones laborales satisfactorias, como una alta concentración horaria, tiempos para el trabajo no lectivo y un entorno institucional estimulante para trabajar, generalmente sustentado en la confianza sobre las capacidades docentes. El hecho de experimentar procesos de mejoramiento, cambio y obtener crecientemente mayores resultados, también constituye una motivación adicional para muchos profesores. Algunos liceos son además instituciones prestigiosas en sus comunidades, por lo que trabajar en ellos se convierte en una oportunidad de crecimiento profesional en sí misma. En los casos más desarrollados, los docentes proyectan buena parte de su carrera profesional en sus mismos liceos, ya sea como profesores de aula o asumiendo roles de coordinación, liderazgo entre pares o introduciendo innovaciones más allá de su trabajo regular, como veremos más adelante.

A la consolidación de un cuerpo docente comparativamente estable se agrega la emergencia de un alto sentido de la responsabilidad y de eficacia profesional. En la mayoría de los casos los docentes manifiestan confianza en la calidad de su trabajo y en sus capacidades para enfrentar contextos laborales desafiantes, como lo son –aunque por razones distintas– todos los liceos estudiados. Esto es importante porque refleja una sintonía entre la autopercepción de los docentes sobre su eficacia y el tipo de demandas de los liceos en que trabajan. En otras palabras, observamos un acoplamiento entre las características de los docentes y el proyecto educativo de los liceos, expresado en un fuerte compromiso e identificación con la institución en que laboran. Esta convergencia no es por azar; es producida por varios procesos sinérgicos.

En primer lugar, en general, los liceos estudiados tienen identidades institucionales fuertes, marcadas, y –como mencionamos– constituyen lugares desafiantes para trabajar. Por ejemplo, algunos liceos están orientados al alto desempeño académico y producen climas internos altamente competitivos, que requieren docentes igualmente orientados al logro; otros se desempeñan en contextos sociales fuertemente desaventajados, ya sea por la pobreza, el aislamiento o ambos, y demandan de los docentes un fuerte sentido de misión; otros tienen especialidades técnicas con perfiles identitarios muy marcados, como los liceos agrícolas o mineros, que producen una cierta correspondencia organizacional con sus campos laborales. Más adelante profundizaremos en estos perfiles de identidad institucional de los liceos y su rol en los procesos de mejoramiento estudiados. Por ahora, la clave es advertir cómo éstos se expresan como demandas de compromiso profesional hacia los docentes. En segundo término, dado que los liceos son fuertemente visibles en sus comunidades, esta identidad institucional opera hacia los docentes como requisitos de selección, pero también como mecanismos de autoselección para trabajar en ellos; por cierto, nada de esto es automático y en muchos casos el paso del tiempo es necesario para «descubrir» la pertenencia a esta comunidad, de forma que «los que se quedan» tienden a reforzar la cultura institucional. Por último, estos liceos tienden

a tener formas internas de responsabilización sobre el trabajo pedagógico, por lo que el ejercicio de la docencia es menos aislado que en otros liceos, cuando no constituye derechamente un trabajo colectivo. En concreto, en aproximadamente dos tercios de los casos estudiados existen prácticas de trabajo colaborativo docente más o menos intensas, que ejercen una fuerte influencia socializadora para los propios docentes y de corresponsabilidad horizontal con el trabajo. En los otros casos, este rol lo ejercen autoridades técnicas o directivas de los liceos, en una modalidad más vertical de influencia, pero que igualmente produce el efecto de alineamiento del trabajo y el esfuerzo individual con el proyecto colectivo y las necesidades de la organización.

El que la responsabilización y alineamiento del trabajo docente provengan fundamentalmente del trabajo entre pares o del control jerárquico expresa una diferencia de enorme relevancia entre los liceos estudiados, de forma que la naturaleza del trabajo colectivo docente constituye la tercera y más compleja condición para procesos de mejoramiento y cambio institucional basados en el profesionalismo docente. En los casos de mayor desarrollo en esta dimensión, los liceos organizan el trabajo colectivo de los profesores fundamentalmente en departamentos de asignaturas. En la mitad de los liceos estudiados, los departamentos han sido una pieza clave en sus procesos de mejoramiento, y en solo dos casos están completamente ausentes. La centralidad que adquieren las disciplinas en el currículum y la formación docente en el nivel secundario fortalece esta tradicional instancia de colaboración pedagógico-curricular.

En los liceos cuyos departamentos son más fuertes el grueso de las decisiones pedagógicas y curriculares son tomadas por ese colectivo docente. Ciertamente, no en todos los liceos los departamentos tienen la misma relevancia. En dos de los casos estudiados (dos liceos públicos que han experimentado acelerados procesos de mejoramiento y han alcanzado muy altos niveles de desempeño), el trabajo por departamentos ha alcanzado niveles de complejidad y desarrollo notables. En estos casos los departamentos funcionan semanalmente, con tiempos reservados para el trabajo docente no lectivo. Los departamentos cumplen una agenda que en parte es organizada por la dirección-UTP del liceo y en parte es autónoma; es decir, además de satisfacer lineamientos institucionales, los departamentos son espacios de creatividad y autonomía profesional para los profesores. Esto implica que muchas innovaciones parciales son gestadas en los departamentos, siendo algunas de ellas luego adoptadas por los departamentos de otras asignaturas. Los departamentos organizan el currículum para los diferentes grados, planificando colectivamente, lo que asegura la continuidad y coherencia de la experiencia formativa desde 7º básico a 4º medio. En sus reuniones los docentes diseñan en conjunto y coordinan las evaluaciones de los diferentes cursos, generalmente compartiendo los instrumentos de evaluación, lo que permite observar comparativamente la marcha de los cursos de un mismo grado. Cuando se producen diferencias relevantes de desempeño, los docentes analizan sus potenciales causas para introducir correcciones. Además, en las reuniones de departamento se tratan problemas pedagógicos que hayan surgido en algún curso o asig-

natura, así como casos críticos de alumnos. La discusión se orienta a diagnosticar causas y buscar soluciones a los problemas de enseñanza-aprendizaje. En general, en estos departamentos los materiales de la práctica pedagógica –como planificaciones de clases, libros de clases, guías de trabajo, pruebas, presentaciones de clases– son materiales de trabajo colectivo, ya sea para elaborarlos, analizarlos o compartirlos. En otras palabras, el trabajo colectivo docente no es genérico, en abstracto o solamente teórico, sino muy enraizado en los desafíos concretos del trabajo pedagógico que cotidianamente realizan.

En estos dos liceos los departamentos son también instancias de gestión institucional, ya sea formalmente reconocidos o en la práctica. Los jefes de UTP se apoyan en los departamentos para hacer la planificación del horario y la distribución de docentes a grados/cursos, según sus tiempos y experticias; los departamentos también proponen las actividades curriculares complementarias o de libre elección que se ofrecen a los estudiantes, como talleres y academias; asimismo, en los departamentos se planifican y gestionan actividades extraordinarias de enriquecimiento para los alumnos, como ferias, salidas a terreno, participación en competencias o viajes de estudio. Los jefes de departamento –que son reconocidos por sus pares, ya sea porque son electos por ellos o porque ostentan un claro liderazgo profesional– cumplen roles relevantes para la gestión. En uno de los liceos, los jefes de departamento participan en las entrevistas y selección de nuevos docentes a contratar; en el otro, realizan observaciones de clases de sus pares –generalmente los más jóvenes o recientemente incorporados– como parte del proceso de inducción y evaluación profesional. Más en general, los departamentos son instancias relevantes de desarrollo profesional docente, siendo el espacio de acogida y aprendizaje de los nuevos profesores, proveyéndoles la inducción al liceo, pero también de aprendizaje continuo para todos, dada la intensidad, profundidad y seriedad con que abordan las responsabilidades profesionales y el aprendizaje colectivo que implica identificar problemas y crear soluciones, que es la dinámica constante de sus conversaciones. Por cierto, muchos docentes siguen también cursos de perfeccionamiento o estudian de manera autónoma y comparten con sus colegas sus lecturas y aprendizajes, todo lo cual incrementa exponencialmente el capital profesional disponible en estos liceos.

Por último, una muestra clara de que en estos liceos se reconoce el profesionalismo autónomo de los docentes organizados en departamentos, es que los consultores externos como las ATE no han tenido roles relevantes, porque se prefiere desarrollar las capacidades internas; asimismo, los docentes se han opuesto y logrado interrumpir algunas iniciativas que consideran lesivas para su profesionalismo colectivo, como otorgar premios al «mejor docente del año» o seguir las pautas estandarizadas de enseñanza o evaluación propiciadas por el programa Bicententario, programa que en un establecimiento generó roces con los docentes, quienes vieron amenazada su autonomía con la introducción de mecanismos de monitoreo y control vertical de sus trabajos. En efecto, para mejorar los procesos pedagógicos, el programa introdujo acciones que apuntaban a tecnificar el trabajo de los profesores, como el control centralizado de planificaciones y

evaluaciones, el monitoreo de la cobertura curricular, la evaluación del trabajo docente y, más en general, la alineación de las prácticas de enseñanza, además, en su diseño, asignaba todas estas prácticas de control a un jefe de UTP o coordinador externo al equipo de profesores, y dado que en estos liceos habitualmente era en los departamentos donde se anidaba el trabajo y control de los procesos pedagógicos, se generaron tensiones que, en el Liceo Valentín Letelier por ejemplo, resultaron en la interrupción de la implementación del programa después de algunos años

La descripción anterior refleja el mayor grado de desarrollo de los departamentos observados, pero incluso en los dos liceos en que así funcionan, los departamentos no son homogéneos, habiendo algunas asignaturas en que operan con menor regularidad o sofisticación (siendo en general los departamentos de matemática y lenguaje los más consolidados) o cuentan con menos medios institucionales, como espacio y tiempo, para su trabajo. En los demás liceos los departamentos presentan sólo algunos de los rasgos mencionados, configurándose una gradiente hacia la menor autonomía, menor relevancia para el trabajo práctico, menor intensidad en la coordinación pedagógico-curricular entre docentes, o menor sistematicidad e institucionalización del trabajo por departamentos. Mientras, en otros, como dijimos, los departamentos no existen o tienen una presencia menor, poco relevante. Por cierto, la presencia o ausencia de departamentos y el grado de desarrollo alcanzado dependen fuertemente del tamaño de los liceos, su complejidad organizacional o diversificación curricular, y el tipo de condiciones para el trabajo colectivo, como disponibilidad de tiempo, espacios y cierta autonomía. En los casos en que los departamentos están muy debilitados o no existen, los profesores tienden a trabajar los asuntos pedagógico-curriculares en relación directa con la UTP, de manera que se asemejan a formas de trabajo más presentes en escuelas de enseñanza básica; en efecto, algunos de estos casos son establecimientos completos que incluyen ambos niveles de enseñanza. Dada la especialización del currículum en la enseñanza media, el rol de contraparte que la UTP puede hacer a los docentes es menos especializado en términos sustantivos y tiende entonces a concentrarse en asuntos más procedimentales, como requerir planificaciones y evaluaciones.

Esto último se vincula con un hallazgo más general observado en la mayoría de los liceos estudiados y que es importante apuntar: las prácticas de tecnificación y estandarización del trabajo pedagógico, mecanismos de control externos, rendición de cuentas basadas en el desempeño y observación (en algún sentido evaluativa) del trabajo docente han sido crecientes durante la década y hoy se encuentran en casi todos los casos. Se trata de una tendencia reciente, que en Chile comenzó un poco antes en las escuelas básicas y se ha expandido hacia la secundaria[1]. Las formas de implementación de este set de instrumentos varían en algún grado asociadas a la presencia o no de fuertes departamentos: mientras en algunos casos la UTP concentra todas estas tareas, enfatizando su carácter

1 La historia reciente de estas prácticas se asocia a la introducción del Simce, la evaluación docente y otras políticas de aumento del control externo del trabajo docente de las últimas dos décadas.

jerárquico, externo y formal; en otros, se distribuyen y son asumidas por los jefes de departamento o áreas, manteniendo un cierto grado de control interno de cada asignatura. Sin embargo, aun en los casos en que los departamentos tienen un rol relevante en el liceo, tales prácticas de «responsabilización vertical» externa han provocado tensiones entre profesores y departamentos habituados al trabajo autónomo, con poco control jerárquico y basados en una «responsabilización profesional» horizontal. Estas tensiones apuntan a asuntos medulares del profesionalismo docente, la confianza en su trabajo y el grado de autonomía de que gozan, cuestiones críticas para la evolución futura del mejoramiento e innovación en los liceos estudiados.

III. Procesos pedagógico-curriculares: conservación y cambio en el corazón de los liceos

Los liceos difieren sensiblemente en el foco de aprendizajes relevantes y tipo de los alumnos que tienen: el tipo de alumnos define fuertemente su oferta académica y focos de aprendizaje, de manera que sus proyectos educativos se presentan segmentados según el nivel socioeducativo de sus estudiantes. Sin embargo, todos los liceos están tensionados por el manejo de la heterogeneidad de los estudiantes, lo que deriva en formas pedagógicas que mezclan tradicionalismo, selectividad, estratificación, diversidad de tratamientos, e innovaciones parciales.

Ahora bien, aunque no exclusivamente, sí de manera importante la muestra de liceos fue seleccionada por haber aumentado su desempeño académico en las pruebas Simce. La creciente relevancia del Simce en enseñanza media no puede ser exagerada: aunque creado una década más tarde que en básica, su uso se expandió rápidamente impulsado por políticas educacionales de mercado y uso de múltiples incentivos por desempeño. Pero la educación media chilena está adicionalmente presionada por obtener logros en la PSU, que, a diferencia del Simce, es una prueba con consecuencias directas sobre los estudiantes. El reemplazo de la PAA por la PSU durante la década anterior implicó un mayor énfasis en la cobertura curricular de enseñanza media. Así, la díada Simce/PSU ha ejercido una enorme presión sobre la enseñanza, especialmente en liceos Científico-Humanistas, para los cuales los logros académicos aparecen en el centro de su propuesta. Dado que ambas pruebas tienen un foco curricular, esto se traduce directamente como una presión por aumentar la cobertura del currículum obligatorio en la sala de clases, el que –de acuerdo a la opinión de muchos docentes– es extenso en objetivos y contenidos.

1. Énfasis formativos: limitada e incipiente innovación curricular

La evidencia del campo del mejoramiento y la efectividad da cuenta que una de las características de los establecimientos de educación media que mejoran, es tener un currículum riguroso y desafiante; amplio y profundo en sus contenidos y habilidades, atractivo y relevante para los estudiantes, así como flexible, de manera que permite la

construcción de trayectorias individuales basadas en los intereses de los jóvenes. Nuestros hallazgos sólo identificaron cambios acotados e incipientes en esta dimensión, lo que puede estar asociado a una cierta sobrecarga de contenidos e inflexibilidad del currículum nacional, la presión ejercida por las pruebas estandarizadas y las bajas capacidades en los establecimientos para desarrollar innovaciones curriculares que apunten a habilidades más complejas de enseñar y adquirir.

En general en los liceos estudiados, no observamos innovaciones muy estructurales en los enfoques y la organización curricular, sino más bien un enorme esfuerzo por apropiarse e implementar el currículum nacional y los planes y programas de estudio del Mineduc, considerados ambiciosos y extensos. Junto a ello, en algunos liceos se presentan algunas innovaciones curriculares acotadas e incipientes. En la mayoría de los casos, lo que observamos es una contextualización del currículum, que se traduce en ajustes menores a algunas de las secuencias de contenidos; cambios en el tiempo asignado a algunas materias, como por ejemplo el aumento de las horas de inglés, lenguaje y matemática; o en el caso de los liceos TP, la incorporación de algunos módulos de contenidos o competencias específicas de las áreas productivas locales que no están presentes en los programas del Mineduc, como reconocimiento de rocas y minería metálica en el Liceo Pablo Neruda o barismo y cultura del café en el People. Solo unos pocos liceos, principalmente TP, han desarrollado planes y programas propios en ciertas disciplinas o módulos para la formación diferenciada.

En términos de focos formativos, un elemento común en los liceos del estudio son las altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de sus estudiantes, incluyendo la continuidad de estudios en la educación superior o la positiva inserción en el mercado laboral. A partir de esta base, todos ellos presentan una oferta académica desafiante y rigurosa, no obstante, las nociones de aprendizajes, habilidades u objetivos formativos en general están ligadas al tipo de liceo, contexto y estudiantes con los que trabajan. De este modo, es muy visible cómo los liceos se adaptan a su población y a los cambios que esta va experimentando y cómo los proyectos se estratifican según el nivel socio-educativo de las familias que allí asisten y las características del contexto (no solo social, sino educativo, por ejemplo, el nivel de acceso a instituciones de educación superior u otras oportunidades formativas).

Así, en la medida que aumenta el nivel socio-educativo (siempre dentro de los sectores medios y bajos) y hay mayor mixtura social entre los alumnos o mayores posibilidades en el contexto de acceder a educación superior, los liceos tienden a ofrecer proyectos más académicamente orientados y, en algunos casos, con una visión más comprehensiva de lo que los alumnos tienen que aprender. Al contrario, en contextos urbanos más desaventajados o lugares aislados donde un fuerte desafío es el aumento de las expectativas, la retención de los alumnos en el sistema escolar y el lograr que se gradúen, los liceos ofrecen educación técnico-profesional. Es interesante notar que dos de los tres liceos ubicados en pequeñas comunidades, caracterizados por ser los únicos en sus territorios,

intentan ofrecer una mayor pluralidad curricular para cubrir la diversidad de intereses y necesidades de sus estudiantes, de modo que en la práctica son liceos polivalentes, que ofrecen los canales de formación diferenciada HC y TP, e incluso en el liceo de San Nicolás, una formación orientada al ingreso a las fuerzas armadas.

Dentro del grupo de liceos HC encontramos proyectos curriculares complejos, como los liceos Valentín Letelier y Los Ángeles, que dan importancia al aprendizaje de contenidos y habilidades de diversa naturaleza y áreas, como idiomas, filosofía, ciencias, geografía, habilidades de investigación, resolución de problemas, entre otros, y otros liceos con proyectos más restringidos, centrados en aquellas disciplinas y habilidades cognitivas más básicas. Con todo, los perfiles comprensivos son más bien limitados pues, en general, en los liceos HC la complejidad curricular se ha visto tensionada y restringida por las pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU) que crecientemente han adquirido mayor importancia, dadas las consecuencias que ellas tienen en las políticas educativas, en el resultado final de egreso de los estudiantes y en el acceso a la educación superior. En efecto, instituciones que pueden haber tenido una visión más comprehensiva de lo que deben aprender sus alumnos, hoy día aparecen más enfocadas en las habilidades evaluadas por las pruebas externas. Esto es muy nítido en los liceos urbano-populares, situados en contextos educativos más competitivos y con una población estudiantil de menores recursos: el modo curricular que han encontrado para obtener altos resultados y mantenerse vigentes ha sido la preparación para los tests combinada con diferentes mecanismos selectivos y procesos de descreme. En el caso de los liceos emblemáticos de provincia, la política Bicentenarios y su exigencia por resultados, de igual modo ha tensionado a liceos tradicionalmente más comprensivos. Es decir, ante la presión por desempeño, los liceos se han vuelto más académicamente orientados y focalizados en las mediciones externas. Adicionalmente, pareciera existir un efecto específico de la competencia de mercado en entornos de clase baja, en tanto los liceos ubicados en estos sectores son quienes ofrecen proyectos con la oferta académica más restringida.

Los Liceos TP, como se explicó, se han abocado a la formación por competencias de acuerdo a planes curriculares ministeriales que comúnmente han sido ajustados por los propios liceos y sostenedores para una mejor contextualización a las necesidades del proyecto educativo, de sus estudiantes y de las demandas de las empresas. Dado que el área TP no cuenta con mecanismos formales de evaluación de cumplimiento de perfiles de egreso o adquisición de competencias, su principal instancia de retroalimentación sobre las habilidades y conocimientos que han desarrollado sus estudiantes proviene de los empresarios, en el marco de la realización de prácticas profesionales, lo que les orienta para realizar ajustes curriculares y pedagógicos, y evaluar permanentemente la pertinencia de las especialidades ofrecidas, de manera de asegurar la empleabilidad futura de sus egresados. Es decir, a diferencia de los liceos HC, los TP cuentan así con una evaluación genuina de lo aprendido por sus estudiantes en base a la cual realizar sus ajustes curriculares. Esta vinculación formativa con la empresa es desarrollada intensivamente en el

modelo de formación dual, que solo encontramos en algunas de las especialidades del Liceo Minero América, implementada con bastante éxito e interés de los estudiantes, pero con un gran desafío logístico porque las plazas de formación dual, dados los riesgos que supone tener a menores de edad en faenas productivas, son difíciles de conseguir y a veces insuficiente para la demanda de alumnos. Por otro lado, la formación en habilidades blandas, como la capacidad de comunicación y negociación, es abordada solo en algunos de los liceos estudiados de manera amplia y sistemática, en base a planes y programas con objetivos determinados; en el resto, parece más bien restringida a la adquisición de conductas laborales como normas de seguridad, responsabilidad, presentación personal y autorregulación.

Visto con más perspectiva, quizás el mayor cambio de foco formativo que identificamos en varios de los liceos TP y polivalentes, es el abandono de la visión de la educación técnica como una canal terminal o enfocado solo en la retención estudiantes. Dado el aumento de las expectativas y las mayores posibilidades de acceso a la educación superior, se ha generado una revalorización de la formación general, lo que en algunos casos se ha traducido en un incremento de las horas de asignaturas fundamentales. También algunos liceos como San Nicolás y Fenner han elaborado módulos articulados con instituciones de educación superior de manera que les sean reconocidos a los estudiantes que cursen estudios postsecundarios. Así, los liceos intentan no restringir las opciones de continuidad de sus estudiantes a un solo tipo de trayectoria (ser un buen técnico de nivel medio que se inserta directamente en el mundo laboral), sino que se abren cada vez más a considerar opciones de continuidad de estudios. No obstante, curricularmente es un gran reto para los liceos técnicos fortalecer la formación general de sus alumnos. Estos liceos comienzan generalmente en primero medio y se enfrentan al desafío de nivelar a sus estudiantes, quienes tienden a ser los más pobres y de más bajo rendimiento en básica; pero adicional a ello, deben compatibilizar la nivelación con la enseñanza de los contenidos de 1° y 2° medio, pues desde 3° medio la formación general se restringe severamente frente a la formación TP, de forma que muchos de los contenidos que evalúa la PSU quedan fuera de su currículum.

Es importante notar que la mayoría de los liceos declara que su oferta busca una formación integral de sus estudiantes tanto en la dimensión cognitiva, como social y personal, pero las estrategias para desarrollar estos propósitos son generalmente muy incipientes. En buena parte de los liceos (en respuesta a orientaciones del Mineduc) se han diseñado planes de formación ciudadana y de sexualidad y afectividad. En los liceos con un mayor desarrollo del propósito de formación integral se observa un trabajo en torno a la construcción del proyecto de vida de los jóvenes que les permita orientar sus decisiones vocacionales, establecer objetivos personales y buscar su camino de realización personal. En otros, sobresale el aumento de horas obligatorias de educación física, artes o idiomas, como formas de equiparar la importancia de las diferentes áreas formativas.

Dentro del ámbito de formación integral, los liceos contemplan una variada oferta de talleres extracurriculares para los estudiantes, así como la participación frecuente en diferentes torneos, ferias científicas, olimpiadas, y competencias deportivas. Estos talleres entregan oportunidades a los estudiantes para desarrollar otras habilidades y para enriquecer sus experiencias académicas, artísticas, culturales y deportivas, en espacios con mayor protagonismo de los jóvenes. Más aun, les permiten ampliar sus intereses y horizontes, así como fortalecer sus expectativas, motivación y autoestima.

En cambio, otras «habilidades para el siglo 21» como aquellas de expresión personal, pensamiento crítico, trabajo en equipo, tienen en general un desarrollo limitado en el currículum obligatorio, tanto en los liceos HC como TP estudiados, salvo quizás en los casos de los liceos San Nicolás y Fenner. Por ejemplo, el Liceo Fenner desarrolla las capacidades de expresión oral, análisis y argumentación a través de la realización sistemática de exposiciones y de debates, habilidades sobre las cuales además participan de manera regular en torneos con otros liceos. En San Nicolás es común que los estudiantes, en distintas asignaturas, realicen y sean evaluados a través de trabajos de investigación sobre temas que ellos mismos proponen. No obstante, en el común de los liceos el desarrollo de estas habilidades, cuando existe, se circunscribe más bien a actividades extracurriculares como talleres de debate, actualidad nacional o investigación en ciencias naturales o sociales, que al ser parte del currículum optativo, finalmente solo benefician a algunos estudiantes.

En este marco de mantención de la organización curricular tradicional de los liceos, identificamos en algunos de ellos tres innovaciones curriculares interesantes. La primera es el esfuerzo por integrar sistemáticamente el trabajo entre asignaturas. En algunos liceos TP hay integración entre las áreas general y especializada, a través de un uso más o menos instrumental de las asignaturas generales para facilitar aprendizajes de especialidad o la realización de actividades conjuntas puntuales. Por ejemplo, en el Liceo Minero, se abordan temáticas vinculadas a la minería en distintas asignaturas, a través del mes de la minería en Historia o del desarrollo de habilidades para la inserción laboral mediante la redacción de informes técnicos en Lenguaje. En el San Nicolás, fortalecen la enseñanza de idiomas en la especialidad de gastronomía a través del aprendizaje de recetas de cocina, reconocimiento de insumos y lectura de manuales de maquinarias. También en el área científico-humanista (aunque notablemente en liceos TP como Fenner, San Nicolás, People) observamos intentos de integración curricular, trabajando por unidades compartidas entre asignaturas o dividiendo las asignaturas por ejes temáticos transversales como el medio ambiente, pueblos originarios o períodos históricos y escuelas de pensamiento comunes a las artes, las ciencias y las humanidades. Estos esfuerzos de trabajo inter-asignaturas son enormemente desafiantes, dado que requieren, además de la planificación conjunta de los docentes, abordar los desafíos de implementar estas prácticas manteniendo la división del horario/plan de estudios y evaluar estos procesos de manera genuina, respetando las divisiones entre disciplinas.

Una segunda innovación curricular es una mayor preocupación por los idiomas, que va desde estrategias básicas para reforzar el aprendizaje del inglés aumentando sus horas, realizando talleres extracurriculares de nivel avanzado y campeonatos de este idioma, hasta el desarrollo de una oferta nueva como el Chino Mandarín. El caso más sobresaliente en este sentido es el Liceo San Nicolás, que desarrolla un proyecto de plurilingüismo que apunta a expandir el horizonte de los alumnos y potenciar las estrategias de intercambio estudiantil, para lo cual enseña cuatro diferentes lenguas: inglés, francés, alemán y chino mandarín, y apoya a los estudiantes para certificar oficialmente el nivel alcanzado y optar a becas de estudios e intercambio.

La tercera innovación, que observamos en liceos TP y polivalentes, es la introducción de una asignatura o programa transversal de desarrollo de las capacidades de emprendimiento de los estudiantes. Por ejemplo, un sello del Liceo Fenner y en general de los liceos de SNA Educa, es formar a los estudiantes en capacidades de emprendimiento e innovación, en lo social y empresarial. Para esto, se creó un programa de emprendimiento que durante 1° y 2° medio pone énfasis en el proyecto de vida y lo que significa vivir en sociedad, y luego en 3° y 4° medio se centra en el emprendimiento empresarial y cómo desarrollar ideas de negocios en contextos reales. Además, los alumnos pueden participar en los concursos que organiza SNA Educa en su red de establecimientos, y eventualmente tener la oportunidad de presentar y financiar sus proyectos de emprendimiento social y empresarial a instituciones socias, como Fundación Mustakis o Endeavor.

2. Enseñanza-aprendizaje: pedagogía tradicional enriquecida

En algún sentido, todos los procesos de mejoramiento educacional se dirigen finalmente a modificar la pedagogía. En la medida en que la enseñanza implementada por los docentes busca poner en contacto a los estudiantes con el currículum (en su sentido más amplio), ésta se constituye en el principal mediador escolar para producir oportunidades de aprendizaje en cantidad, tipo y calidad satisfactorias. También es sabido lo difícil que es introducir cambios masivos, consistentes y sostenidos a nivel del aula.

Dada la relevancia que han adquirido las pruebas estandarizadas de logro en la educación media chilena, no debiera sorprender que la pedagogía dominante en las aulas de los liceos estudiados continúe siendo la enseñanza tradicional orientada a maximizar la cobertura curricular, es decir, basada en la transmisión de contenidos, centrada en el profesor, con escaso uso de métodos grupales y altamente estructurada en sus procedimientos. En otras palabras, la clase expositiva predomina. La influencia de los tests también se manifiesta en un generalizado uso (aunque con un par de excepciones, especialmente de liceos ubicados en pequeñas comunidades) de prácticas de aula directamente dirigidas a preparar estas pruebas y que hemos documentado en estudios de enseñanza básica. Por ejemplo, la realización de constantes ejercicios y evaluaciones en el mismo formato estandarizado de estas pruebas externas, como un modo de monitorear el avance en

la cobertura curricular, pero también de entrenar a los estudiantes; el uso de talleres complementarios al plan de estudios básico (muchas veces facilitado por la Jornada Escolar Completa) para reforzar la preparación de las asignaturas evaluadas en estos tests, adoptando también la forma de Preuniversitarios, y hasta llegar (aunque sólo en algunos casos) al reemplazo temporal de ciertas asignaturas (como artes y deportes) por horas adicionales de preparación para estas pruebas, todo esto en línea con el estrechamiento curricular ya analizado.

Ciertamente, la enseñanza orientada a los aprendizajes académicos con fuerte protagonismo docente ha sido reforzada, pero en ningún caso creada por las pruebas estandarizadas. En efecto, el modelo dominante de clases expositivas que emulan la cátedra universitaria ha sido el tradicionalmente usado en los liceos académicamente selectivos preparatorios para la educación superior (coloquialmente denominados «emblemáticos»), como lo muestran también nuestros hallazgos en los liceos de este tipo incluidos en el estudio, quienes han debido «revalidar» su prestigio histórico obteniendo altos puntajes en la PSU y –secundariamente– en el Simce. En todo caso, la clase lectiva centrada principalmente en el profesor también admite variaciones y niveles de complejidad muy distintos. Por cierto, sus formas más básicas (e.g. copiar desde la pizarra, dictado, y preguntas-respuestas grupales preformateadas (Edwards et al., 1994)) no fueron observadas en nuestro estudio. En cambio, las clases tienden a ser más desafiantes y enriquecidas, al menos en tres dimensiones.

En primer lugar, el uso de recursos educativos se ha diversificado enormemente, incluyendo textos de estudio, guías de trabajo (la mayoría de ellas elaboradas por los propios docentes), libros, materiales audiovisuales y computadores, incluyendo el uso de videos e internet. Esta apreciación es reforzada por los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes (ver capítulo de metodología para detalles), en donde la mayoría afirmó que en Matemática y Lenguaje (aunque con mayor incidencia en esta última asignatura) sus profesores «utilizan ejemplos, tecnologías de información y otros recursos que favorecen la comprensión de los temas que quiere enseñarnos» en la mayoría o en todas las clases. Este uso de medios se ve facilitado en algunos casos (como en los liceos Fenner, San Nicolás, y Hualañé) en donde se han habilitado «aulas temáticas» para algunas asignaturas, es decir, aulas que concentran recursos pedagógicos de una materia y son administradas por los docentes de dichas asignaturas, realizando en ellas sus clases a los diferentes cursos según el horario.

En segundo lugar, aunque las clases sean predominantemente centradas en el profesor, los docentes tienden mayoritariamente a dar oportunidades de reflexión, participación y trabajo autónomo a los alumnos, incluyendo el uso de «lectura silenciosa» (típicamente 15 minutos al inicio de las clases), cálculo mental, guías de ejercitación, o preguntas (genuinas, abiertas) para la reflexión colectiva y el intercambio de ideas sobre la materia que está siendo estudiada. Los alumnos reconocen esto claramente. Al replicar con los estudiantes de los liceos estudiados un conjunto de preguntas provenientes de

la prueba PISA 2000-2015 en que Chile ha participado, es posible comparar diferentes prácticas al interior de las aulas de estos liceos respecto del promedio nacional. Así, en un conjunto de preguntas que apuntan a identificar la «pedagogía activa» en las aulas, los resultados promedio de los liceos estudiados superaron considerablemente al promedio nacional tanto en Matemática como en Lenguaje[2], obteniendo 10 y 9 liceos, respectivamente, promedios superiores al resto de los liceos del país. Es interesante señalar que, dentro de este grupo de preguntas, la única en que todos los liceos estudiados tuvieron un resultado inferior a la media nacional fue aquella que apuntaba a introducir el trabajo en grupos dentro de la sala de clases, lo cual reafirma la idea de que los liceos tienden a preferir una pedagogía centrada en el docente y de que el trabajo grupal como habilidad para el siglo 21 es escasamente desarrollada dentro de la sala de clases.

La tercera dimensión en que las clases «tradicionales» de estos liceos son más desafiantes es que los docentes procuran proveer mucho apoyo y retroalimentación a sus estudiantes. Nuevamente, este hallazgo cualitativo es coincidente con los resultados de la encuesta a los alumnos, en que la mayoría de los estudiantes afirmó que «El profesor transita por la sala, revisando y retroalimentando el trabajo e inquietudes de cada uno de los estudiantes» en la mayoría o en todas las clases, tanto en Matemática como en Lenguaje. Este resultado fue más claro en Matemática, en donde la muestra como conjunto obtuvo puntajes más altos que el promedio nacional (situación que se replicó en 10 de los 12 liceos) en un índice orientado a medir «retroalimentación» en la sala de clases.

Una característica fundamental de la pedagogía de estos liceos es el carácter ordenado, estructurado y productivo de las horas lectivas; un buen «clima de aula» caracteriza los casos estudiados. En general, no se reportan mayores problemas de disciplina y disrupción de las clases; éstas tienden a realizarse en un ambiente colaborativo, cordial, de confianza hacia el profesor; las clases son mayormente estructuradas y bien planificadas, el uso del tiempo es intenso, y los alumnos siguen y colaboran en las actividades propuestas por el profesor. En un índice orientado a medir el «clima de aula», el promedio de la muestra fue superior al de los liceos chilenos (que en general no es negativo), situación que se replicó en 7 de los 12 liceos en matemática y en 8 en Lenguaje, siendo en todos los demás casos igual y nunca inferior al promedio nacional (salvo en un liceo en Lenguaje). De acuerdo a esta misma encuesta, algo similar encontramos en cuanto al nivel de estructuración y gestión de las clases, siendo superior al promedio nacional en 9 de estos liceos y en ninguno de ellos inferior. Así, clases altamente planificadas, monitoreadas, centradas en el profesor, son desarrolladas luego con un elevado grado de control y calidad del ambiente a nivel del aula. Es decir, un uso eficiente del tiempo y un adecuado clima escolar son atributos transversales de la mayoría de las clases de estos

2 Especialmente en Matemática en las preguntas «El profesor me pregunta a mí o mis compañeros respecto a nuestra reflexión sobre los problemas planteados en clases», «El profesor invita a los alumnos a participar en el desarrollo de las actividades de la clase», y en Lenguaje en «El profesor les pide a sus estudiantes que expliquen el significado de un texto», «El profesor hace preguntas que desafían a los estudiantes para tener una mejor comprensión de un texto», y «El profesor estimula a sus estudiantes para expresar su opinión sobre un texto».

liceos, factores críticos identificados en la literatura sobre mejoramiento escolar a nivel nacional e internacional.

Por último, contra este telón de fondo de más bien tradicionalismo pedagógico rigurosamente implementado, hay casos puntuales de liceos que han avanzado en el desarrollo de prácticas de enseñanza más vanguardistas y otros que han incorporado pequeñas innovaciones, focalizadas y parciales, pero que en ningún caso son prácticas extendidas o plenamente integradas a la pedagogía del liceo. La innovación más común (presente en casi todos los liceos del estudio, como se mencionó en la sección sobre currículum) es la realización de actividades curriculares complementarias, talleres, academias, o grupos de interés, ya sea dentro del horario (como «talleres JEC») o fuera del horario (como actividades de libre elección). Muchas veces estos talleres son desarrollados mediante formas pedagógicas más flexibles, con mayor protagonismo de los alumnos, y con un gran componente de aprendizaje práctico y no sólo teórico. En los talleres los alumnos desarrollan capacidades sociales, de comunicación y trabajo en equipo, y refuerzan sus identidades y motivaciones personales. Frecuentemente estos talleres contemplan alguna presentación pública, muestra, feria o competencia final, en donde los participantes exponen lo trabajado durante el año. Es interesante apuntar que estos talleres no se reducen a las áreas artísticas o deportivas, sino que incluyen las ciencias naturales y sociales, y habilidades como la argumentación en talleres de debates. Estos talleres son muy valorados por los alumnos como espacios de desarrollo más autónomo en que persiguen mejor sus intereses y logran una relación más horizontal con sus docentes; por cierto, el hecho de que se desarrollen en horarios alternos y con grupos más reducidos, refuerza la idea de una innovación más bien encapsulada dentro de los liceos.

La otra forma de innovación pedagógica que encontramos, aunque todavía menos frecuente, es la introducción de metodologías alternativas, más abiertas, basadas en el protagonismo de los alumnos, donde los profesores ejercen un rol de guía más general, y no se orientan principalmente a la transmisión de conocimientos, sino al desarrollo de habilidades intelectuales superiores. Es el caso de la introducción del método de enseñanza de las ciencias basado en la indagación en los liceos San Nicolas e Histórico, y de aprendizaje basado en la realización de proyectos por los alumnos en San Nicolás y Fenner. Es interesante notar que ambas innovaciones comparten características importantes, como son el centrarse en el trabajo práctico de los alumnos, generar capacidades de cuestionamiento, planteamiento de hipótesis, búsqueda de información, análisis, y exposición de argumentos y conclusiones propias; y estimular el trabajo en equipo y la comunicación. En el caso de la metodología por proyectos, facilita además la integración inter-áreas del currículum antes mencionada. También ambos son métodos cuya fortaleza no es maximizar la cobertura curricular ni adquirir conocimientos específicos, lo que muchas veces les hace entrar en contradicción con el énfasis en las evaluaciones estandarizadas Simce/PSU que hemos señalado. Si bien estos métodos no son nuevos, su uso en la educación chilena ha sido muy restringido, prácticamente inexistente en la

mayoría de los liceos. De hecho, incluso en los casos que encontramos en este estudio se trata de intentos más bien iniciales que están en fase de ensayo.

3. Manejo de la heterogeneidad: una clave central del mejoramiento

Si bien todos los estudiantes son diversos, los liceos reúnen alumnos aún más heterogéneos que las escuelas básicas, pues además de diferentes intereses y habilidades, a estas alturas los jóvenes cargan con trayectorias y experiencias escolares altamente disímiles. Esto hace que para los liceos las prácticas para gestionar la heterogeneidad y optimizar el proceso de enseñanza sean muy relevantes, pero enfrentan desafíos mayores. El primero es el tiempo. La mayoría solo cuenta con 4 años para formar a sus estudiantes, en comparación a las escuelas que al menos disponen de 9 años para cumplir sus propósitos. Se suma a lo anterior las desiguales bases de conocimientos y habilidades con que ingresan los estudiantes a la media, situación que los obliga a nivelar y dificulta el abordaje del currículum de este ciclo. Por último, la pérdida de control sobre el ingreso de alumnos producto de la ley de inclusión constituye un nuevo desafío para aquellos liceos habituados a seleccionar que han visto amenazados sus logros ante una mayor heterogeneidad de estudiantes.

Nuestros hallazgos indican que, para gestionar esta diversidad, todos los liceos estudiados aplican mecanismos que varían en complejidad e intensidad, involucrando aspectos de la gestión pedagógica y curricular, la pedagogía y los procesos de selectividad. Los efectos del uso de estos mecanismos son también variados. Mientras algunos se asocian a resultados altamente desiguales entre estudiantes o derivan en procesos de exclusión, otros logran aplacar los efectos no deseados y dar efectivas respuestas a necesidades diferenciadas de los alumnos. Aunque algunas formas de gestión de la heterogeneidad son históricas en estos liceos, éstas parecen haberse expandido y profundizado durante la última década. Esta intensificación se explica, en parte por la fuerte presión por resultados asociados a pruebas estandarizadas más otros mecanismos de rendición de cuentas que crecientemente han enfrentado los establecimientos. En el marco anterior, dado que la competencia por el ingreso a la universidad se ha acrecentado en los últimos años y que parte del prestigio de los liceos se sustenta en este indicador, mayor es la necesidad de alcanzar mejores desempeños, inclusive en los liceos TP donde la entrada a la educación terciaria a través de la PSU lentamente se ha ido posicionando como un tema relevante.

Durante la última década, la forma más básica de manejo de la diversidad en varios liceos estudiados ha sido la aplicación de mecanismos de restricción de acceso a la enseñanza media. Tales mecanismos están asociados a la forma de los liceos –establecimientos completos o sólo de media– de manera que los primeros han tendido a excluir a una parte de sus alumnos al final de la básica mientras que los que comienzan en 7° básico o 1° medio, han optado por seleccionar académicamente en sus cursos de ingreso. Si bien la muestra de liceos del estudio privilegió los menos selectivos, nos encontramos con que los mecanismos selectivos al ingreso o durante el proceso estaban bastante expandidos y

solo en 5 de los 12 liceos no fueron utilizados en los últimos diez años. Ellos son liceos TP y de pequeñas comunidades.

La selectividad de ingreso fue una práctica tradicional en los liceos emblemáticos de regiones como el Valentín Letelier o el Liceo de Los Ángeles, pero también en otros que gozaban de alto prestigio en sus comunidades como el Liceo Minero América y el Liceo Histórico. Los procesos de admisión exigían entre otros, promedios de notas y rendición de exámenes. Sin embargo, desde 2014 el nuevo gobierno promovió reducir los procesos selectivos y desde el 2016, la ley de inclusión los restringió ampliamente, tensionando el cumplimiento de resultados de liceos de alto rendimiento habituados a trabajar con un perfil de estudiantes más motivados y orientados hacia lo académico. Nótese que la política pública no ha sido consistente al respecto, puesto que el programa Bicentenario buscaba reforzar la selectividad de los liceos participantes, poniendo requisitos, realizando pruebas y exámenes de admisión a sus estudiantes, componente que fue abiertamente rechazado por el Liceo San Nicolás, único en su comunidad, que históricamente ha recibido a todos los alumnos de la comuna y territorios aledaños sin distinción.

Por otro lado, entre las formas de selección durante el proceso escolar se observa la reducción de vacantes para secundaria, la reducción progresiva de vacantes de media según se avanza de grado y la orientación de alumnos de menor rendimiento a liceos de menor exigencia. A todas ellas les hemos denominado estrategias piramidales. En uno de los establecimientos de zonas metropolitanas populares, pasan de tres cursos en enseñanza básica a solo uno en enseñanza media, otro liceo inicia la media con cuatro cursos y termina con solo dos, mientras que un tercero explícitamente sugiere a sus alumnos de menor rendimiento y motivación cambiarse a fines de segundo medio a liceos técnicos aledaños.

Ciertamente, un incremento del desempeño basado sólo en aplicar prácticas selectivas no lo podemos considerar «mejoramiento escolar». No creemos que sea el caso de los liceos estudiados. En efecto, excluyendo la selectividad de ingreso o durante el proceso, las prácticas de gestión de la heterogeneidad han sido claras colaboradoras en los procesos de mejora de estos liceos.

A nivel de gestión pedagógica la práctica más extendida para abordar la heterogeneidad de los estudiantes es la agrupación de alumnos por rendimiento. Esta se presenta de manera tradicional y rígida, como agrupación permanente por curso según desempeño, o flexible donde los estudiantes pueden cambiar de nivel, y por asignaturas. El caso de San Nicolás ilustra bien esta última modalidad. Allí, según un diagnóstico inicial de cada materia, los estudiantes son asignados a una de las tres o cuatro agrupaciones que existen por cada asignatura. Cada grupo corresponde a un nivel de exigencia diferente y, aunque todos cubren los objetivos curriculares establecidos, los grupos más avanzados alcanzan mayores niveles de profundización. Los estudiantes constantemente son evaluados y según su nivel de logro y sus propios intereses pueden cambiar de un nivel a otro o permanecer en el mismo. Otro tipo de agrupación flexible, pero esta vez focalizada en

solo algunas asignaturas y grados, son los casos de dos liceos de zonas metropolitanas populares, donde los estudiantes que rinden SIMCE son separados en dos grupos –avanzados y rezagados– en las asignaturas evaluadas y durante el año pueden ir cambiando de un grupo a otro según sus progresos. Una tercera forma documentada, también ideada para reforzar a los estudiantes que rinden pruebas externas pero acotada temporalmente, implementa el Liceo People Help People. Son tres semanas intensivas al año en que suspenden actividades regulares en los niveles que serán evaluados y, separados en tres grupos, los estudiantes refuerzan contenidos de las asignaturas contempladas en estas mediciones.

En la literatura académica existe un gran debate sobre las consecuencias que el agrupamiento interno puede tener sobre los estudiantes, sobre todo sobre los más desaventajados. Observamos en nuestro estudio que estos efectos varían según las características y forma de implementación de las mismas. Cuando las agrupaciones son flexibles, es decir los alumnos pueden pasar de un nivel o grupo a otro, diferentes para cada asignatura, lo que equivale a considerar que los talentos, habilidades e intereses de los estudiantes son variados, y contemplan apoyos suplementarios para los niveles de más bajo desempeño, las consecuencias negativas comúnmente asociadas al tracking interno, como aumento de brechas de aprendizaje, estigmatización y baja autoestima de los estudiantes de más bajo rendimiento, pueden ser aplacadas.

En todos los casos descritos, es común que a los cursos o grupos de menor rendimiento se les entregue mayores apoyos, asignándoles profesores que tienen mayor manejo de aula, de estrategias didácticas y mejor llegada con los estudiantes. En general, los estudiantes de estos liceos reportan experiencias positivas del trabajo por grupos. En ambos extremos del desempeño valoran el hecho de aprender con compañeros que comparten un nivel similar y a la vez, la posibilidad de cambiar de nivel según sus avances; además, los alumnos tienden a percibir que los docentes se preocupan por las necesidades de cada uno y proveen apoyo diferenciado. En los liceos donde las agrupaciones son rígidas y permanentes, los estudiantes, por el contrario, no comparten una apreciación positiva de la forma en que se organizan sus cursos. En uno de los liceos estudiados, por ejemplo, los estudiantes de los cursos de más bajo desempeño percibían tener menores oportunidades de aprendizaje que sus compañeros de otros cursos, menores exigencias y profesores que no confiaban mayormente en sus capacidades.

Además, en la década anterior se han extinguido prácticas más extremas de agrupación de estudiantes como la mantención de alumnos de peor rendimiento en recintos anexos o las jornadas alternas por desempeño (como ocurría en uno de los liceos estudiados, donde previo a la JEC existía una jornada diurna para alumnos de alto rendimiento y otra de tarde que concentraba a los alumnos de mayor dificultad). Asimismo, a propósito de la ley de inclusión, se observan esfuerzos por reducir el peso del rendimiento académico en la conformación de cursos, de manera que uno de los liceos de zona metropolitana popular desde 2016 agrupa a sus estudiantes desde primero medio según

su antigüedad en el colegio y otro, que ordenaba a sus alumnos por habilidad lectora desde 1° básico, implementa un plan de reagrupamiento progresivo de sus cursos, intencionando que exista diversidad académica y conductual. Por cierto, esto no obsta que, en el ciclo de formación diferenciada, los cursos tiendan en la práctica a jerarquizarse según el desempeño previo de los estudiantes basado en las diferencias de prestigio entre cursos científicos, humanistas y especialidades técnicas.

Fuera de estas prácticas de ordenación, curricularmente estos liceos también han implementado cambios para responder de mejor modo a su creciente diversidad de alumnos. Un aspecto clave que algunos han identificado es la nivelación de conocimientos y habilidades de lecto escritura y matemática propias de la enseñanza básica, indispensable para alcanzar resultados en media. Así, por ejemplo, el históricamente selectivo liceo de Los Ángeles, ante la imposibilidad de seleccionar a sus alumnos, incluye desde 2015 contenidos de básica en los programas de sus cursos iniciales, a lo que se suma un trabajo explícito de formación de hábitos de estudio y de comportamiento dentro del aula, algo inédito para profesores acostumbrados a tratar con alumnos de alto desempeño y motivación al aprendizaje. El Liceo Valentín Letelier, además de dar continuidad al programa de nivelación restitutiva de saberes para sus cursos de más bajo rendimiento, implementado en el marco del programa Liceo Para Todos durante los dos mil, ha sumado horas JEC de nivelación en lenguaje y matemática para todos sus cursos de 7° y 8° básico. En el Liceo People Help People trabajan con una unidad 0, pensada en la nivelación de habilidades de segundo ciclo básico y medidas similares se implementan en los liceos San Nicolás, Fenner y Pablo Neruda.

A la nivelación de saberes se suma un trabajo específico de reforzamiento con estudiantes que aún se encuentran rezagados y que funciona tanto dentro como fuera de la jornada escolar, financiado fundamentalmente con recursos JEC y SEP. Dependiendo del liceo, los cursos de reforzamiento pueden ser obligatorios y focalizados en ciertos alumnos, u optativos y abiertos. En el Liceo Canelo, por ejemplo, los estudiantes con bajo rendimiento en las asignaturas de matemática, lenguaje e inglés deben asistir obligatoriamente a reforzamientos que se realizan durante las horas de clases de artes y orientación y en las tardes. El Liceo San Nicolás también contempla durante las tardes reforzamientos obligatorio para algunos de sus alumnos, a los que voluntariamente se pueden sumar otros estudiantes que lo requieran. En cambio, en el Liceo Ricardo Fenner el reforzamiento para las asignaturas, tanto del plan general como de especialidades, es voluntario y cada curso cuenta con un horario asignado para ello, mientras el Pablo Neruda ofrece talleres optativos de reforzamiento fuera de la jornada escolar.

Otra forma de abordar el trabajo con estudiantes de más dificultades es la incorporación del Programa de Integración Escolar, PIE, presente en 7 de 12 liceos de la muestra y sólo ausente de los liceos emblemáticos bicentenario y algunos liceos TP, quienes ven dificultades en su incorporación por el riesgo asociado a las especialidades que ofrecen. El PIE se ha introducido en los liceos durante la última década y ha implicado un cambio

cultural importante al interior de estos establecimientos, en tanto nuevos profesionales se incorporan en la sala de clases de profesores acostumbrados al ejercicio individual de su profesión, e introducen nuevas formas pedagógicas y de evaluación para abordar la diversidad, enriqueciendo a la vez que complejizando la gestión pedagógica. Si bien el PIE, por diversos motivos, ha generado resistencias iniciales en los profesores, pronto tales resistencias se han transformado en aceptación y valoración pues, en definitiva, ha descomprimido el trabajo de los profesores y unidades técnicas. Los profesionales del programa generalmente disponen de horas para el trabajo dentro del aula común y en la de recursos. En algunos liceos, dentro del aula común, los profesionales PIE trabajan apoyando a todo el curso; en otros, solo se focalizan en los alumnos del programa. Además, gradualmente se les han destinado horas de trabajo con profesores de asignaturas, de manera que las planificaciones y las adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas se trabajan colectivamente.

La amplitud del PIE permite que varios de estos liceos atiendan en el programa a alumnos con NEE y apoyen además a los estudiantes de bajo rendimiento o con dificultades conductuales, aun cuando estos no sean parte de él. Es lo que ocurre en el Liceo People Help People, donde el programa ha pasado a ser parte del núcleo esencial de la propuesta pedagógica del liceo, en tanto su cobertura alcanza no solo a los estudiantes diagnosticados con alguna NEE, sino a todos aquellos que por diferentes motivos presentan dificultades académicas, sociales o disciplinarias.

En la mayoría de los casos el PIE se ve limitado por contar entre sus profesionales con educadores diferenciales que no son especialistas en enseñanza media, lo cual restringe las posibilidades de colaboración horizontal, diálogo con los profesores y ejercicio de la codocencia, que son objetivos del programa. Sólo en el Liceo San Nicolás los profesionales de integración son todos profesores de enseñanza media con postítulos en educación diferencial, lo que representa una ventaja muy significativa a la hora de trabajar conjuntamente con profesores de asignatura y con los estudiantes de media.

Algunos liceos también han incorporado asistentes de sala, práctica que igualmente deriva de la educación básica y es de reciente introducción en media. En el Liceo Ricardo Fenner, por ejemplo, han contratado profesores de educación básica como asistentes para nivelación de 1° y 2° medio. En el Valentín Letelier los profesores de lenguaje y matemática trabajan con asistentes de aula, mientras que, en el People, estudiantes de último año de Pedagogía o recién egresados ayudan a gestionar la disciplina y reforzar a los estudiantes rezagados dentro de la sala, y fuera de ella asisten el trabajo administrativo de los profesores. Por último, una práctica extendida pero más general ha sido la consideración de las habilidades de gestión de la diversidad que los docentes tienen al momento de asignarlos a cada curso, destinando a aquellos de mayor manejo de aula, rigurosos y metódicos a los cursos iniciales, que es donde se requiere más nivelación.

Ahora bien, pese a todos los esfuerzos mencionados, las desigualdades sociales que se manifiestan a nivel de alumnos si bien son reducidas, no son resueltas en su totalidad

por los liceos. Por ejemplo, pese a que en general, la repitencia se ha reducido en todos los liceos y la retención ha mejorado en 8 de los 12, aun con la combinación de agrupamientos, refuerzos y apoyos, en algunos de estos liceos la repitencia y deserción siguen siendo muy altas. Por ejemplo, en el Liceo Canelo, anualmente reprueba un 10% de los alumnos de media y un 9% se retira. En otros liceos esta se focaliza en los cursos iniciales, como en Hualañé, en que la repitencia alcanza un 10% de los primeros medios, o el People, en que cerca de un 10% de los primeros medios reprueba y otro 24% se retira. En otros liceos se observan brechas de resultados entre cursos que han sido agrupados por rendimiento, por ejemplo, en el Liceo Histórico repiten casi tres veces más estudiantes en los dos cursos nuevos que se crean en primero medio en comparación a los dos cursos que vienen de básica, y en el Valentín Letelier, si bien la distancia entre los cursos más avanzados y los menos se ha acortado en la década, permanece en torno a los 90 puntos SIMCE en promedio. En general, estos establecimientos son conscientes del problema y se encuentran permanentemente buscando nuevas estrategias que les permitan equiparar las oportunidades formativas que reciben unos y otros.

En el otro extremo del desempeño, en los liceos estudiados los alumnos más avanzados son escasamente sujetos de iniciativas específicas para potenciar sus habilidades (más allá del agrupamiento por rendimiento), las que por lo general se restringen a actividades extracurriculares y preuniversitarios. Las academias, si bien están abiertas para todos los alumnos, usualmente son preferidas por los estudiantes de mayor rendimiento e interés en aquellas materias (como academias de debate, de matemática, o ciencias), y las selecciones deportivas o artísticas que representan a los liceos en diversos certámenes, son las formas más típicas de promover a los jóvenes destacados. Estas oportunidades son aún más escasas en los liceos TP. En algún momento de la década liceos como el People o San Nicolás trabajaron dentro del aula con tutorías formales entre pares que beneficiaban a estudiantes de ambos extremos del desempeño, a la vez que otros, como el Fenner y el liceo Antonio Varas, contaban con programas de talentos de universidades, pero tales iniciativas no han tenido continuidad.

IV. Convivencia y relación con los alumnos y sus culturas juveniles. Hacia una preocupación integral por los jóvenes

Los liceos, mayoritariamente, han logrado resolver problemáticas esenciales como motivar a los estudiantes con su proceso educativo y gestionar adecuadamente la convivencia y disciplina, al punto de que hoy, si bien estas son áreas de trabajo permanente, no enfrentan grandes problemáticas. Por cierto, los establecimientos varían en sus modos de enganchar y comprometer a sus estudiantes con sus procesos y resultados de aprendizaje, sin embargo, la cercanía y preocupación por el bienestar subjetivo, emocional y social de los estudiantes ha sido una clave de este trabajo. En la dimensión relacional, esto se ha dado en contextos de fuerte tradicionalismo y escaso reconocimiento de las culturas juveniles.

1. Involucramiento y compromiso de los estudiantes con sus liceos

Algunos de los mayores desafíos que enfrentan los establecimientos de educación media es motivar, generar sentido de pertenencia y comprometer a los estudiantes con sus liceos y sus propias trayectorias educativas. A diferencia de lo que ocurre en educación básica, donde es menos frecuente la oposición de los estudiantes a la cultura escolar, en enseñanza media los jóvenes tienen mayor autonomía y poder para decidir en qué medida creen y participan en los proyectos de sus establecimientos y, por cierto, el compromiso de los alumnos es vital en educación.

Debido al atractivo que suscitan los resultados académicos, las especialidades ofrecidas o las ventajas comparativas que estos liceos presentan dentro de sus espacios locales, como, por ejemplo, ser lugares seguros y ordenados en zonas urbano-populares u ofrecer internados en lugares de alta dispersión geográfica, en general, a los establecimientos de la muestra asiste una mayor proporción de alumnos interesados y con expectativas sobre sus liceos. Así, ya sea por autoselección individual o familiar o por la misma selectividad de los liceos al ingreso o durante el proceso escolar, se encuentran en estos una menor proporción de alumnos desenganchados con sus establecimientos. A excepción de los liceos TP de nivel socioeconómico bajo, como el Pablo Neruda o el People, y de algunos liceos de pequeñas comunidades, los alumnos y sus familias han sido muy activos en la elección del liceo y comúnmente, al ingresar, los jóvenes ya son conscientes de la posición ventajosa que ocupan sus establecimientos en el mapa educativo y de las mayores oportunidades que se les abren a ellos estando ahí. Por tanto, muchos llegan con una alta motivación y sentido de responsabilidad.

Por sobre esta condición de base y como resultado de la implementación de variadas estrategias y un trabajo sostenido en torno al compromiso, tanto con el liceo como con sus propias trayectorias, los establecimientos estudiados han logrado motivar a sus estudiantes para que no deserten, asistan a clases y tomen responsabilidad por sus resultados. También, en gran medida, han logrado que los jóvenes desarrollen altas expectativas sobre sus desempeños y sus trayectorias educativas o laborales futuras, aunque ciertamente estas siguen siendo contextuales y asociadas al tipo de formación HC o TP.

Buena parte de los liceos estudiados han comprendido que cuando los jóvenes se sienten acogidos y escuchados aumenta su compromiso, identificación con el liceo y motivación por aprender. Así han enfatizado la preocupación y cuidado por el bienestar emocional y subjetivo de los alumnos, de forma que encontramos en ellos una alta cercanía entre adultos y estudiantes, empatía e involucramiento afectivo de sus profesores, reconocimiento y abordaje de problemáticas y emociones juveniles por parte de los profesores, directivos y otros profesionales. Estos aspectos se han vuelto tan preponderantes que, en casi todos los liceos (a excepción de los HC emblemáticos) se han integrado como estrategias permanentes, que forman parte de programas formativos mayores que involucran los planos de convivencia y bienestar sicosocial.

Tales programas contemplan la realización constante de intervenciones, charlas y talleres grupales para estudiantes con equipos psicosociales internos y la colaboración de instituciones externas, el desarrollo de planes de formación en temáticas afines en consejos de curso y orientación, y la disposición de atención psicosocial y psicológica a alumnos que lo requieren. Mas en lo cotidiano están fundados principalmente en una actitud receptiva de escucha a las necesidades y opiniones de los jóvenes, para quienes sentirse acogidos y cuidados por los adultos tiene gran importancia y explica parte de su sentido de pertenencia y compromiso. A su vez, la cercanía y confianza que genera el involucramiento de los adultos en las problemáticas, subjetividades y emociones de sus estudiantes, se traduce de vuelta en mayor compromiso y respeto de los jóvenes con sus profesores.

Como parte de estas estrategias, al igual que en educación básica, se ha destacado al profesor jefe como una figura clave en quien recae el rol primario de escuchar, atender y muchas veces sostener a los jóvenes. El vínculo afectivo y la cercanía profesor-alumno en estos liceos es fuerte, sobre todo en aquellos que educan a estudiantes de nivel socio-económico más bajo o tienen internados. En algunos casos los profesores tienen la jefatura de curso por varios años, para facilitar la construcción y mantención de estos vínculos. En los liceos Ricardo Fenner y People, por ejemplo, los profesores jefes se denominan «profesores acompañantes» y explícitamente sus roles se asemejan al de un educador preocupado integralmente por sus estudiantes, quienes al vivir internos los reconocen como segundas familias. Lo mismo ocurre en San Nicolás, donde los profesores a cargo de un curso se denominan «tutores» como un modo de relevar la dimensión formativa de su función. En el liceo Pablo Neruda existe un programa de apadrinamiento de alumnos que presentan dificultades socio familiares, por parte de profesores, directivos y otros profesionales, quienes apoyan a los jóvenes en sus necesidades materiales, académicas y emocionales. En los casos de liceos de pequeñas comunidades, como el Antonio Varas o Hualañé, dada la continuidad entre la comunidad local y el liceo, los profesores son figuras muy cercanas a sus estudiantes y familias, sin que entre ellos medien mayores marcos normativos preestablecidos.

Dentro de sus programas formativos, liceos como el Ricardo Fenner y People han incorporado al currículum formal unidades que apuntan a la construcción y desarrollo de proyectos de vida. Para ambas comunidades educativas estos planes han sido muy relevantes dado el contexto sociocultural del que provienen sus estudiantes, quienes comúnmente, al proceder de medios rurales y/o de bajo capital cultural y económico, no lograban proyectar sus vidas académicas o laborales al egresar de cuarto medio en actividades diferentes a las que el contexto los destinaba. Durante la década, efectivamente estos liceos han logrado que los jóvenes diseñen planes de vida, establezcan metas, se proyecten laboralmente más allá de sus posibilidades inmediatas e incluso contemplen la opción de continuar estudios postsecundarios; y, en consecuencia, que articulen sus esfuerzos y acciones presentes en el liceo con aquello que esperan lograr a futuro. En la

misma línea, la propuesta pedagógica y curricular del Liceo San Nicolás está al servicio del descubrimiento y desarrollo de talentos e intereses de los jóvenes, de manera que estos encuentren durante su educación media una vocación o campo donde profundizar y proyectarse al egresar. Para esto, San Nicolás ha desarrollado un currículum altamente flexible donde los estudiantes tienen muchas posibilidades electivas tanto dentro del currículum obligatorio como electivo, en las áreas de formación general y diferenciada. La premisa es que al tener variadas posibilidades de probar y experimentar en diferentes campos los estudiantes podrán reconocer y potenciar sus talentos a la vez que motivarse y estar a gusto en el liceo.

Otra forma importante de generar compromiso en los estudiantes ha sido a través de la transmisión y desarrollo de un sentido de pertenencia y orgullo por las instituciones. En liceos públicos tradicionales como Los Ángeles o Valentín Letelier, muchas veces el orgullo está dado por el hecho de pertenecer a establecimientos con reconocimiento histórico local; en otros liceos el orgullo está dado por los buenos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, el prestigio que han alcanzado las especialidades técnicas o los logros de sus egresados. La mayoría de los liceos ha generado una narrativa sobre sus atributos identitarios destacados (como antes analizamos), los que son transmitidos por diferentes medios a sus alumnos de manera que los jóvenes poco a poco se van impregnando de los valores que sostienen estos logros. Además, la participación continua y obtención de reconocimientos en instancias deportivas, artísticas o académicas, mediante encuentros o competencias con otros establecimientos, opera para los jóvenes como reforzamiento de este sustrato identitario con sus instituciones. En algunos liceos dan bastante importancia a las premiaciones internas y reconocimiento positivo de sus alumnos, en tanto aumentan la autoestima, expectativas e identificación con valores y actitudes promovidas institucionalmente. En San Nicolás, por ejemplo, los estudiantes que obtienen logros en representación del liceo son reconocidos públicamente a través de los diferentes medios informativos disponibles y junto a ello generalmente el equipo directivo les prepara un desayuno especial para celebrarlos.

Por último, la preocupación de los liceos por sus alumnos no solo se restringe a lo subjetivo, emocional o psicosocial. También se traduce en acciones concretas de apoyo material que resultan significativas para que los jóvenes puedan sostener su trayectoria escolar. Ejemplo de ello es el liceo Minero América que dispone de un ropero escolar para quienes no pueden costear su uniforme o el People que entrega becas de uniforme y materiales a sus alumnos de mayor vulnerabilidad. Estos mismos liceos, junto a otros como San Nicolás o Antonio Varas, ofrecen transporte diario y gratuito para todos sus alumnos, beneficio que resulta particularmente importante en zonas rurales o de alta dispersión geográfica, mientras que otros como el liceo de Hualañé, en asociación con el servicio de salud comunal, provee atención médica y dental a sus estudiantes, realizando jornadas de atención en oftalmología, odontología y otras especialidades al interior del liceo.

Los alumnos, especialmente los de liceos de bajo nivel socio-económico, también perciben la preocupación y cuidado de sus establecimientos al verlos como espacios seguros, con buena infraestructura y mantención, cuyo funcionamiento es regular y no se producen alteraciones en la jornada por ausencia de profesores u otros imprevistos, situaciones que son todas muy comunes en establecimientos de sus entornos. Además, valoran que sus liceos sean espacios normados, aun cuando ello implique el seguimiento de manuales estrictos de convivencia y conducta. Del mismo modo, así como valoran que se les escuche y acoja en el plano emocional, es muy común que los jóvenes asocien positivamente las exigencias académicas de sus profesores y las altas expectativas que ellos tienen sobre lo que pueden lograr, con el cuidado y protección.

2. Gestión de la convivencia y disciplina

Una adecuada gestión de la convivencia está en la base de procesos de mejoramiento internos, en tanto favorece el bienestar de la comunidad, el clima de aprendizaje y las posibilidades de colaboración entre pares. En el contexto nacional, la exitosa gestión de la convivencia y la disciplina de los liceos es además crucial para lograr una buena imagen pública y mantenerse atractivo en el mercado escolar. Por el contrario, un mal manejo de este aspecto puede hundir el prestigio local de un establecimiento, su demanda por matrícula y sus resultados.

Dependiendo de su contexto urbano o rural, el tipo de alumno y nivel de desempeño al inicio de la década, los liceos han debido enfrentar más o menos problemas de convivencia y disciplina. Así, los liceos HC emblemáticos que iniciaron la década con desempeños académicos altos y los de pequeñas comunidades, en general, no han enfrentado mayores conflictos de convivencia o disciplina. En los primeros, ello se explicaría por la fuerte orientación académica de los estudiantes, que derivaría en una mayor autorregulación personal, y en el caso de los segundos, las características atribuidas a los jóvenes que resultan una extensión de las atribuidas a las comunidades rurales, como ser calmados, respetuosos y colaborativos, explicarían la menor prevalencia de problemas. En cambio, entre quienes vienen de niveles de desempeño bajo o atienden a alumnos de bajo nivel socioeconómico, como los liceos Pablo Neruda, Fenner y algunos de las zonas metropolitanas populares, estos asuntos fueron críticos y parte de sus procesos de mejora involucraron fuertes estrategias de normalización de las prácticas de docentes y directivos, y de la conducta y disciplina de los estudiantes. En efecto, en varios liceos fenómenos como acoso escolar, violencia y agresiones entre pares, consumo de alcohol y drogas, e infracción de los límites impuestos en los reglamentos, han estado presentes en los últimos diez años y en gran medida se han logrado solucionar. De este modo, en la mayoría de los liceos la gestión de la disciplina y convivencia no se presentan hoy como aspectos problemáticos, sino al contrario, estudiantes y adultos coinciden en caracterizar las relaciones dentro de sus establecimientos como cercanas, amables y respetuosas.

En general los liceos no varían sustancialmente en el modo de gestionar los conflictos. Elaboran manuales de convivencia, donde se estipulan las faltas y sus sanciones, las que se aplican consistentemente y ante casos de infracciones consideradas graves, como agresiones entre pares o hacia profesores o consumo de drogas y alcohol al interior del liceo, los márgenes de tolerancia son estrechos. La aplicación consistente de normas permite que ellas se incorporen como hábitos de comportamiento entre los estudiantes y que luego las nuevas generaciones las asimilen rápidamente al verlas como modelos de acción dentro de sus establecimientos.

Muchos de los manuales de convivencia que han creado estos liceos tienen un enfoque más bien punitivo y contemplan prácticas de disciplinamiento sin mayor sustrato formativo tales como suspensiones, pérdidas de beneficios y castigos. Se identifican en ellos claros resabios de autoritarismo tradicional. Sin embargo, durante los últimos años se observan esfuerzos por transformar tales medidas en sanciones formativas que apunten a la reparación del daño causado o bien a generar alguna contribución a la comunidad. En el Liceo Minero América, por ejemplo, los alumnos que se ausentan sin justificación deben recuperar las horas de clases correspondientes, las suspensiones se reemplazaron por trabajo comunitario y si algún alumno es sorprendido rayando o dañando el mobiliario debe pintarlo de nuevo o repararlo. En el People se ha avanzado en la misma dirección, principalmente cambiando suspensiones del internado por trabajos para el liceo, como limpieza de vidrios o preparación del desayuno. En el Valentín Letelier, además de lo dicho, se ha incorporado la opción de que los alumnos realicen trabajos e investigaciones en relación a los temas en conflicto, los que luego exponen a sus compañeros en consejos de curso.

Si bien los manuales de convivencia debiesen generarse con la participación de representantes de los estudiantes, salvo excepciones como San Nicolás o Pablo Neruda, escasamente estos han sido discutidos sustantivamente con los jóvenes. La participación de los estudiantes se restringe a ser informados sobre cambios de estos instrumentos en el consejo escolar. De este modo, si bien la mayoría de los liceos ha avanzado en reemplazar enfoques punitivos por formativos, modelos que involucren directamente a los jóvenes en la construcción de las herramientas reguladoras de la convivencia y la conducta aún son escasos. Una notable excepción a lo dicho es el Liceo Pablo Neruda, en donde todas las sanciones que recaen sobre los estudiantes son acordadas entre ellos, sus apoderados y equipos directivos.

La resolución de conflictos con apego a manuales de convivencia creados por los liceos en base a normativas ministeriales ha facilitado la gestión de esta dimensión en tanto ha permitido estandarizarla. Si antes cada decisión era abordada a discreción por cada docente o inspector, lo cual generaba grandes diferencias en su aplicación, la estipulación por escrito de las prácticas permisibles y no permisibles han fomentado la aplicación de medidas con mayor consistencia y equidad. Del mismo modo la creación de protocolos y normativas ministeriales ha restringido prácticas que eran habituales y que mermaban

el derecho a la educación de los jóvenes, como las suspensiones y la marginación de la sala en periodos de clases.

Complementariamente, durante esta década, y más desde la llegada de la SEP a la educación media, los liceos se han nutrido de nuevos equipos profesionales. Así, si antes la gestión de asuntos disciplinarios y de convivencia recaía sobre un inspector, hoy todos los liceos cuentan además con equipos multidisciplinarios de convivencia que involucran psicólogos, orientadores y asistentes sociales, entre otros. Estos equipos son los encargados de realizar trabajos de formación y prevención de conflictos con estudiantes, de atender y realizar seguimientos a los alumnos que incumplen las normas estipuladas, y –en algunos liceos– de formar y prestar apoyo a profesores en materias afines tales como mediación o resolución de conflictos a través del diálogo. Por lo general los equipos de convivencia se apoyan de redes externas para realizar charlas y talleres, así como casos de mayor gravedad que requieren de la intervención de instituciones especializadas como SENAME, OPD o servicios de salud. Asimismo, dado que los jóvenes y adolescentes de media presentan problemas psicosociales específicos, como depresión, angustia y estrés, consumo problemático de drogas, embarazo adolescente, entre muchos otros, algunos liceos como el Valentín Letelier, San Nicolás o Fenner han incorporado psicólogos clínicos para atender a alumnos ante la baja cobertura en salud mental de los servicios de salud municipales.

Con la incorporación de equipos de convivencia, el enfoque de resolución de conflictos basada en la mediación, el diálogo y la reflexión ha sido introducida en los últimos años. Los liceos San Nicolás, Valentín Letelier, Ricardo Fenner y Pablo Neruda destacan en este ámbito. Por ejemplo, el Fenner, después de atravesar una etapa de normalización de la conducta de los estudiantes, de creación y aplicación consistente de normativas que se volvieron progresivamente hábitos, abandonó la disciplina como un foco en sí mismo y apuntó a la formación de sus alumnos en la importancia de la sana convivencia, el respeto de los otros y temáticas afines. En otro ejemplo, la unidad de convivencia del Valentín Letelier, sostiene conversaciones permanentes con sus alumnos en torno al por qué de las normas, de manera que estos han ido asimilando su utilidad para la vida en sociedad. En el Pablo Neruda intencionan una reflexión similar en los jóvenes, pero ligada a su futura inserción laboral: respetar las normas es parte fundamental de una exitosa adecuación al mundo del trabajo.

Es interesante que, desde la perspectiva de algunos liceos, parte de los problemas de convivencia y transgresión de las normas disciplinarias surgen del aburrimiento de los jóvenes. Bajo esta premisa, en los liceos Pablo Neruda, Ricardo Fenner y otros ubicados en zonas metropolitanas populares han optimizado los tiempos efectivos de trabajo en aula, han acelerado la entrada a clases después de recreos y cuidan especialmente que los estudiantes no queden dando vueltas en el patio durante la jornada. En varios de estos casos, todas estas medidas fueron incorporadas en un periodo de normalización y han permanecido en el tiempo. Por otra parte, en el Valentín Letelier disminuyeron

los espacios en que los alumnos quedan sin adultos y alargaron los recreos para que los estudiantes reduzcan sus niveles de estrés. En el Bright College, se han introducido actividades en los recreos, como clases de baile y gimnasia. En la misma línea, los liceos coinciden en reconocer los talleres extracurriculares como un aporte a la convivencia, en tanto permiten que los alumnos se conozcan entre sí y se mantengan ocupados fuera de la jornada escolar.

Ahora bien, aunque en estos liceos se observan grandes avances por gestionar la disciplina y la convivencia con enfoque de derechos y de manera que no resulte directamente excluyente para los alumnos que presentan mayores problemas, aun se observa que la mayoría de los liceos, ante casos graves de transgresión de los reglamentos y tras algunas etapas de reparación con los estudiantes implicados, optan por la expulsión en caso de no evidenciar cambios conductuales. Solo los liceos Pablo Neruda y Hualañé bajo ninguna circunstancia llegan a cancelar la matrícula de sus alumnos. Por otro lado, si bien las sanciones formativas se han ido extendiendo, las medidas de castigo sin mayor sustrato pedagógico aún son comunes. Finalmente, si bien estos liceos se muestran abiertos al diálogo con los jóvenes, pareciera que en materia de definiciones de reglamentos y manuales de lo que es aceptable y no, la voz de los estudiantes es relegada a un segundo plano. Por ejemplo, en todos los liceos son comunes los conflictos con los jóvenes por faltas de cumplimiento en el uso del uniforme o la regulación de la apariencia física asociada a estéticas juveniles, pues para muchos jóvenes tales exigencias, a diferencia de aquellas que norman las relaciones de respeto entre pares, carecerían de sentido.

3. Bajo reconocimiento de las culturas juveniles y de la participación estudiantil

El liceo ha sido tradicionalmente en Chile un lugar con escasa apertura a la manifestación de las culturas juveniles. En general, la crítica que han realizado los jóvenes es que se trata de un espacio que se aleja de sus intereses y gustos, que limita sus expresiones personales y que además no logra incorporar sus vivencias a fin de movilizar sus energías y emociones e involucrarlos como sujetos activos del aprendizaje (Cornejo, 2009). Nuestros hallazgos confirman que en general, los liceos estudiados tienen dificultades para aceptar las distintas expresiones juveniles dentro del espacio escolar.

Uno de los ámbitos de menor aceptación y que mayor rechazo y conflicto causa entre los jóvenes, es el de la presentación personal. Adaptaciones del vestuario escolar normado y estipulado en reglamentos internos, el reemplazo de algunas prendas por otras de gusto de los jóvenes, (el caso más típico es el cambio de zapatos por zapatillas), el uso de accesorios como aros, *piercings* o colgantes y las formas de usar el pelo. Todas ellas facilitan la definición y construcción de gustos e identidades y son parte de un entramado de comunicación y sociabilidad juvenil. En general, vimos en los liceos muy poca tolerancia frente a estas manifestaciones y un alto afán por normar y uniformar la apariencia física de sus estudiantes. Los jóvenes, por su parte, tienen una alta resistencia a aceptar tales normativas, muchas de las cuales carecerían según ellos, de sentido para

su formación y otras como el uso obligatorio de delantal, no se adecuaría a la etapa en que se encuentran, pues no les diferencia de niños de básica que utilizan delantal para proteger sus uniformes.

La excepción a la resistencia sobre las restricciones estéticas son los alumnos de liceos TP, quienes comprenden estas normas en tanto cumplen una clara función: prepararlos para el futuro laboral. Todas estas exigencias se justifican en los liceos técnicos, pues serán parte de las exigencias que tendrán los jóvenes en el mercado de trabajo, donde igualmente deberán cumplir con una serie de normas en torno a la presentación personal o serán simplemente uniformados. En otros liceos, se suman justificaciones más inmediatas y prácticas, por ejemplo, aquellos que ofrecen especialidades ligadas a la gastronomía exigen a sus estudiantes un cierto corte de pelo, cuidado de manos y uñas, e inclusive prohíben el uso de tatuajes, ya que la higiene es un factor fundamental en lo que hacen.

En algunos casos, la presentación estética genuina de los jóvenes es circunscrita a un par de días al año en que se les permite ir con ropas de calle o relajar el uniforme. Así vestirse de joven dentro de los liceos sería más bien excepcional. Cabe recordar que la tendencia en el mundo es que los jóvenes de secundaria asistan a clases sin uniformes. Otro pequeño espacio de permisividad, quizás el más importante en esta materia, es que en algunos liceos, como el Minero América, los jóvenes puedan programar música durante los recreos, y de esta manera puede aflorar la expresión de sus gustos asociados a diferentes grupos urbanos como los traperos y los k-pop, entre muchos otros.

Por otro lado, expresiones de diversidad, como son las asociadas al género o a la orientación sexual, son resentidas con mayor énfasis que las expresiones estéticas. Los adultos dentro de los liceos estudiados no saben bien cómo abordar la homosexualidad, menos las problemáticas de identidad de género. La brecha generacional y la falta de formación que tienen al respecto los lleva a tener actitudes muy reticentes a aceptar a los jóvenes en un espectro amplio de diversidad. Quizás la única diversidad reconocida, valorada y fomentada por algunos de estos liceos, sea la relativa al origen socioeconómico de sus estudiantes. En esto los liceos de pequeñas comunidades que reciben a todos los estudiantes de una misma comuna o territorio, son orgullosos de acoger y permitir en sus aulas el encuentro de jóvenes de diferentes clases sociales, algo excepcional dentro del sistema escolar chileno.

En definitiva, los estudiantes en sus dimensiones juveniles e identitarias son relegados del espacio escolar. Dentro de los liceos no se les permite ser jóvenes, sino solo alumnos.

Los mecanismos que tienen los establecimientos para abordar los intereses propios de la juventud son en general bastante reducidos. Si bien, se reconocen esfuerzos por parte de los liceos para incorporar temáticas tales como el uso y consumo de drogas y alcohol, la sexualidad y las relaciones de parejas, entre otras., por lo general, estas son abordadas mediante enfoques muy tradicionales y preventivo/punitivo, antes que comprensivo de tales fenómenos y formativo. Así, es común que, por ejemplo, las drogas se tematicen

como prevención del consumo de drogas y consecuencias negativas asociadas al abuso, y no como una problemática compleja que muestre a los jóvenes distintas aproximaciones a este mundo, desde lo biológico, filosófico, terapéutico y recreacional. Lo mismo ocurre con la sexualidad adolescente, que por lo general es abordada de manera binaria y asociada al género, y antes que todo como un problema para prevenir el embarazo adolescente, dejando de lado miradas más integrales que contemplen lo biológico, afectivo y de salud. Esta aproximación restrictiva de los liceos limita las posibilidades de aprender abiertamente sobre tales temáticas a la vez que el tradicionalismo y hasta moralidad con que se enfrenta dificulta la conexión con las vivencias y experiencias de los propios jóvenes. En los extremos, uno de los liceos estudiados desarrolla un programa de educación sexual basado en la abstinencia, mientras una inspectora de otro liceo expresaba abiertamente su rechazo –casi homofóbico– por las parejas lesbianas.

Más allá del currículum obligatorio, los talleres son por excelencia el modo en que los liceos canalizan los gustos e intereses de sus estudiantes. En general, todos los establecimientos de la muestra contemplan una amplia batería de talleres que abordan diferentes áreas (algunos dentro de la jornada escolar, aunque la gran mayoría fuera de ella), desde las deportivas, artísticas, culturales a otras que refuerzan lo académico. Durante la década, la importancia que los liceos le han dado a los talleres y todas sus extensiones tales como encuentros y competencias interescolares, ha sido creciente. En algunos de estos liceos, los talleres tienen un doble componente participativo, pues son los mismos estudiantes los que participan en la definición de la oferta, comúnmente expresando sus preferencias a través de encuestas. En otros liceos, además, los estudiantes han podido directamente proponer algunas actividades, como es el caso del Liceo Bicentenario de los Ángeles, donde como parte de las demandas que los jóvenes levantaron durante las movilizaciones de los últimos años, consiguieron reformar los tradicionales talleres JEC destinados a más horas de asignaturas basales, reemplazándolos por un taller de tela, otro de mosaico y otro de formación ciudadana. En el Liceo San Nicolás, por su parte, varios de los más de 70 talleres que se ofrecen, en particular aquellos más novedosos o afines a los intereses de los jóvenes, como los de slackline, cosplay o skate, han surgido de la organización y petición de grupos de estudiantes interesados al equipo directivo, quien ha mostrado gran receptividad a tales iniciativas; incluso, en ocasiones, ante la falta de profesores y monitores en la comuna, que puedan dictar los talleres propuestos por los jóvenes, han sido dictados por ellos mismos.

Ahora bien, dado que la gran mayoría de los liceos ofrece estos talleres fuera de la jornada obligatoria y que la exigencia académica que implica estudiar en estos establecimientos es grande, para algunos estudiantes resulta difícil conciliar el tiempo de estudio y el dedicado a otras actividades extracurriculares. Sobre todo en los liceos de orientación más academicista y de alto desempeño, los estudiantes con más dificultades para cumplir en lo académico y más bajo desempeño son quienes enfrentan mayores obstáculos para dedicarse a alguna otra actividad, pues hay que considerar que varios de estos liceos han

introducido diversos mecanismos de reforzamiento académico durante las tardes, por lo que muchas veces la participación en talleres extracurriculares queda condicionada al rendimiento en lo académico. De este modo, lo que se argumenta como formación integral y desarrollo de otras habilidades e intereses de los jóvenes entra en tensión con la idea de obtener altos resultados.

Con todo, los talleres extracurriculares resultan insuficientes para abordar la amplia y compleja diversidad de intereses juveniles, no porque en sí la oferta sea deficiente, sino porque es la única respuesta institucional que manejan los liceos para dar mayor espacio y protagonismo a los jóvenes, en áreas que excedan lo académico o la preocupación individual por el bienestar.

En cuanto a la participación estudiantil organizada, si bien todos los liceos cuentan con centros de estudiantes, directivas de cursos y representantes en el consejo escolar, en muchos casos estos constituyen espacios formales más que reales instancias de representación de los jóvenes. Aunque en la gran mayoría de los liceos los centros de estudiantes habían sido elegidos democráticamente, en uno de los casos estudiados este era habitualmente designado por el equipo directivo. Por lo demás, observamos que varios de los profesores asesores de CCAA que debiesen ser escogidos por los mismos representantes estudiantiles eran designados por los equipos directivos según su disponibilidad horaria.

Los centros de estudiantes están enfocados primordialmente en la organización de diversas actividades recreativas y celebratorias, como el día del alumno o el aniversario del liceo, de obtención de fondos para financiar tales actividades o la generación de proyectos que permitan mejorar las condiciones de los propios establecimientos, como por ejemplo la instalación de basureros o bancas en los patios.

En muy pocos casos observamos ejemplos de un mayor desarrollo de la participación, donde centros de estudiantes y otros representantes son parte de la construcción del proyecto educativo del liceo y sus opiniones son consideradas para decidir sobre asuntos atingentes a áreas primordiales como el currículum, la pedagogía o la convivencia. Los liceos Minero América y San Nicolás son dos de ellos. Allí los estudiantes participan activamente en la construcción de reglamentos de convivencia interna, y en San Nicolás, donde además la participación traspasa los organismos formales de representación, los jóvenes están constantemente generando proyectos formativos, culturales y recreativos que por lo general tienen buena acogida entre el equipo directivo, quien entrega facilidades para su implementación. Por último, los estudiantes del Liceo Bicentenario Los Ángeles destacan por su nivel de organización política, siendo reconocidos a nivel provincial por el liderazgo que ejercen entre los demás liceos del territorio en el movimiento estudiantil. Lo interesante de este caso es que en los últimos años el liceo ha entregado espacios institucionales para que las demandas que los jóvenes han levantado en las calles puedan ser canalizadas al interior del liceo. Así, ante el reclamo por la falta de formación ciudadana y política, el liceo ha incorporado dos asignaturas, una optativa y otra obligatoria de estas áreas; además, como hemos mencionado, han logrado intro-

ducir en las horas JEC talleres que responden a los intereses de los jóvenes, entre otros logros.

Más allá de estos ejemplos, la participación de los jóvenes, a través de sus representantes o por vía directa, es muy limitada, mientras que la participación política fuera de sus liceos es casi nula. En los consejos escolares los representantes estudiantiles mayoritariamente son informados, pero no son parte de la toma de decisiones, y más allá de este espacio, no existen otros que tengan por objetivo potenciar o canalizar la participación y opinión de los jóvenes en asuntos claves. La escasa participación de los jóvenes en sus liceos se explica por el poco desarrollo de estos espacios institucionales y la escasa valoración de la importancia que tiene para la formación de los jóvenes como futuros ciudadanos. A esto se agrega, salvo contadas excepciones, la ausencia de una formación específica en educación cívica y ciudadanía. Finalmente, la excesiva presión e importancia que ha adquirido el rendimiento académico, restringe cada vez más los tiempos para el ejercicio de estas otras dimensiones dentro del liceo, a la vez que los mismos alumnos dentro de ellos ven colonizada su dimensión juvenil por su dimensión de alumnos.

Referencias

Bellei, C.; Valenzuela J.P.; Vanni X.; Contreras D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM ediciones, Universidad de Chile – UNICEF.

Bellei C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. & Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM ediciones.

Day, C.; Sammons, P.; Hopkins, D.; Harris, A.; Leithwood, K.; Gu, Q. et al. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement.* McGraw-Hill Education (UK).

Edwards, V.; Calvo, C.; Cerda, A. M.; Gómez, M. V. & Inostroza, G. (1995). *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago: Mineduc.

Leithwood, K., Harris, A. & Strauss, T. (2010). *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools.* San Francisco, EEUU: Jossey-Bas.

Vanni, X.; Bustos, N.; Valenzuela, J. P. & Bellei, C. (2017). The Role of Leadership in Improving Low-Performing Schools. *International Perspectives on Leading Low-Performing Schools*, 149.

Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). (2012). *¿ Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Centro de Innovación en Educación.

Perfiles institucionales en Enseñanza Media. Cuatro tipos de liceos frente al desafío del mejoramiento

Cristian Bellei, Mariana Contreras, Nicole Bustos, Loreto De La Fuente, Rocío Díaz, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni

Una noción central para comprender las complejidades involucradas en la gestión y el mejoramiento de los liceos es que la educación media es más diversa que la básica, tanto en términos curriculares, como organizacionales e institucionales. Los liceos difieren significativamente entre sí no sólo porque tienen diferentes desempeños en una jerarquía sobre objetivos comunes, sino porque los objetivos institucionales mismos son en buena medida diferentes. Además, el contexto social y territorial en que se ubican y la relación que establecen con «su entorno» (también más extenso que en las escuelas) varían enormemente, todo lo cual constituye lo que hemos denominado perfiles institucionales de liceos.

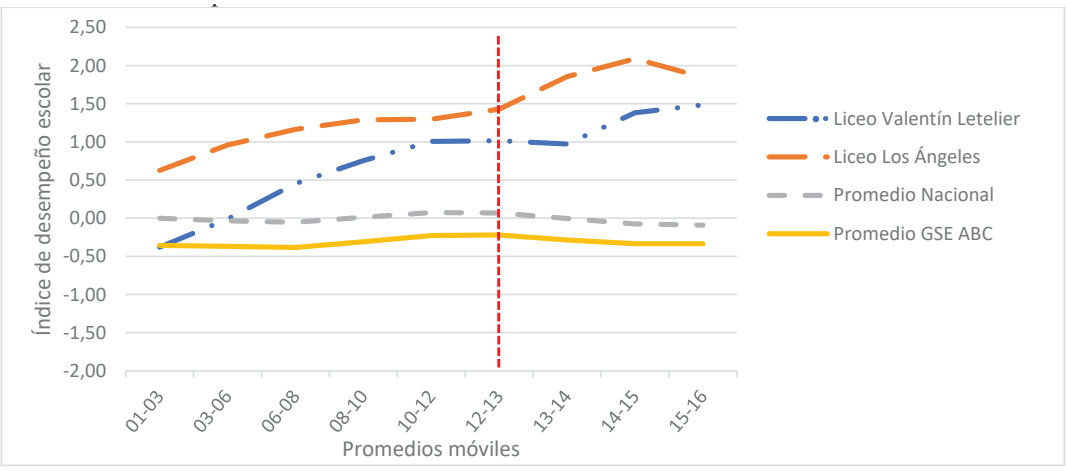
Los liceos tienden a producir sellos institucionales, ciertas identidades colectivas que al mismo tiempo que permiten posicionarse en el demandante «mercado escolar chileno», sirven también para motivar, comprometer y cohesionar a las comunidades educativas internamente. Así, por ejemplo, la necesidad de captar las preferencias de las familias y de los estudiantes les obliga a exacerbar un carácter preuniversitario, prelaboral, academicista o de manejo disciplinario. Una vez integrados a la comunidad, estos sellos identitarios actúan para sus miembros como motivadores, cohesionadores y articuladores de un relato sobre el proyecto personal y colectivo, un sentido de pertenencia que mantiene el prestigio o posicionamiento local que pueda tener cada institución. De alguna forma, todos estos aspectos se encuentran muy desarrollados en los liceos que investigamos.

En nuestro estudio hemos identificado cuatro tipos de liceos, cuatro perfiles institucionales que se pueden comprender como configuraciones organizacionales típicas en relación a su proyecto educativo institucional y su vinculación con el entorno (entendido en un sentido amplio): los liceos públicos tradicionales académicamente orientados; los liceos públicos de pequeñas comunidades; los liceos metropolitanos urbano-populares; y los liceos técnico-profesionales. A continuación, desarrollamos en detalle cada uno de ellos. Por cierto, esta descripción pone énfasis en los elementos característicos, diferenciadores de cada perfil de liceos; sin embargo, debe recordarse que el conjunto de elementos analizados en el capítulo anterior se manifiesta transversalmente en todos ellos, aunque –como se señaló– de maneras diferenciadas. Por cierto, también existe cierta diversidad al interior de cada categoría, a la que referimos cada vez.

1. Liceos públicos tradicionales académicamente orientados

El primer tipo que identificamos son liceos públicos tradicionales de provincia, el Valentín Letelier de Linares y el Liceo A-59 de Los Ángeles. Ambos tienen una connotación histórica en su territorio, que va más allá de la ciudad donde se localizan, ya que han sido referentes para toda la provincia (incluso hasta la entrada en vigencia del Sistema de Admisión Escolar el Liceo de Los Ángeles reservaba cupos para los estudiantes de establecimientos municipales de las diferentes comunas de la provincia, mientras el Valentín Letelier, para artistas y deportistas). Esta importancia se expresa en su gran tamaño (son liceos de más de 1.000 estudiantes, que comienzan en 7° básico) y mejor desempeño académico relativo que sus pares, todo lo cual es aún más meritorio en un periodo de fuerte deterioro y estigma de la educación pública, en contextos urbanos de creciente competencia del sector particular subvencionado. Así, mantener una matrícula elevada ha implicado una enorme tensión para ambos. Actualmente estos liceos atienden a una población escolar de sectores medios y bajos, geográficamente diversa. Para estos liceos su participación en el programa de Liceos Bicentenario del Mineduc desde 2011 significó una renovación y reforzamiento de su perfil tradicional de liceo «emblemático» académicamente orientado. En efecto, al mirar su trayectoria en el índice de desempeño académico, se aprecia que ambos liceos mostraban logros crecientes previo a incorporarse a este programa, los que luego se potenciaron, aumentando su visibilidad pública como referentes de alto desempeño en sus territorios.

Gráfico 1. Liceos públicos tradicionales académicamente orientados



* La línea vertical roja muestra el último promedio móvil utilizado para seleccionar la muestra de establecimientos del estudio.

** El IDE está basado en una distribución normal con media 0 y desviación estándar 1 para el promedio móvil del periodo 2001/2003, por lo cual su evolución está en desviaciones estándares respecto al periodo de base (2001/2003). Valores negativos indican que el desempeño del establecimiento está por debajo del promedio nacional respecto del año base y los positivos, por sobre el promedio.

Logros académicos como primerísima prioridad

Históricamente, ambos liceos se orientan a lograr que sus alumnos accedan a la educación superior universitaria, por lo que su prestigio depende de mantener un alto desempeño académico. En consecuencia, sus indicadores de logro se relacionan fundamentalmente con las pruebas estandarizadas, especialmente la PSU, aunque también el Simce. Este foco en los logros académicos se ha reforzado con la participación en el Programa Liceos Bicentenario, el cual define su éxito en indicadores relativos a estas pruebas estandarizadas. El prestigio basado en el logro académico motiva y aumenta el sentido de pertenencia y compromiso de los estudiantes, mientras que profesores, directivos, familias y la comunidad en general reconocen en ellos un vehículo de la movilidad social. En los profesores se desarrolla un compromiso mayor por educar a alumnos exigentes y desafiantes en lo académico. Dicho de otro modo, el sello de estos liceos ha sido encarnar la meritocracia en la educación pública, mediante su carácter selectivo, academicista y competitivo. Al educar fundamentalmente sectores de clase media-media baja, se refuerza en los estudiantes el carácter único de la posición alcanzada y el sentido meritocrático de esta: los propios alumnos ven en ellos características que los distinguen y explican que sus ex compañeros de básica no hayan llegado ahí.

A pesar de este foco principal en los logros académicos, la formación integral de los estudiantes es un objetivo declarado por ambas comunidades escolares, canalizándola

principalmente a través de una rica oferta de talleres dentro de la jornada escolar y actividades extraprogramáticas, especialmente en las áreas deportivas, artísticas y culturales. Sin embargo, estas oportunidades no siempre son compatibles con un horario que privilegia la elevada carga académica. Ambos liceos, también ponen énfasis en lograr un buen clima escolar al interior de los colegios y de cada aula, clima que es parte de su cultura, pero que ha debido reforzarse –como respuesta a sus procesos de masificación y menor selectividad– con prácticas regulares, entre las cuales sobresale el desarrollo de acciones preventivas, la formación para un buen trato, la resolución pacífica de conflictos con un foco mayor en lo formativo que en lo punitivo, el apoyo a relaciones respetuosas entre pares, el desarrollo de relaciones más cercanas y personales entre docentes y estudiantes, y el fortalecimiento del rol de los inspectores.

Múltiples esfuerzos por mantener el prestigio de liceo público de excelencia

El debilitamiento de la educación pública chilena también afectó a estos liceos en las décadas recientes, lo cual les obligó a desarrollar variados esfuerzos por mantener su histórico prestigio; incluso, uno de ellos participó a inicios de los 2000 en el programa Liceo Para Todos, focalizado en establecimientos de bajo desempeño y alto riesgo socioeducativo. Un cambio sustancial fue hacerse mixtos durante los 1990 e inicios de los 2000, lo cual mejoró significativamente el desempeño académico de su alumnado, según perciben en ambos liceos, probablemente en parte por atraer en mayor medida a estudiantes mujeres de alta motivación y logro. La incorporación a la Jornada Escolar Completa también fue relevante, mejorando la infraestructura escolar, concentrando el trabajo docente, y aumentando las oportunidades de talleres curriculares complementarios. Sin embargo, las desventajosas condiciones de la competencia frente al asedio de los establecimientos particulares subvencionados mantuvieron a estos liceos públicos en la incertidumbre y fragilidad para sostener su posición de liderazgo local.

Esto explica la alta valoración del programa Liceos Bicentenario: ser la única política pública específicamente orientada a fortalecer la dimensión académica de un grupo reducido de liceos científico-humanista altamente competitivos. Con todo, este programa también tensionó la autonomía pedagógica y profesional de los docentes, al imponerles dispositivos estandarizados de evaluación, planificación del trabajo docente y rendición de cuentas. Por último, ambos liceos también se han visto tensionados por el eventual impacto negativo de la Ley de Inclusión, que busca terminar con la selección académica de los alumnos, mecanismo que algunos actores escolares consideran indispensable para el buen desarrollo del proyecto educativo institucional.

En este sentido, los buenos resultados que se siguen observando en estos dos liceos entre los estudiantes de 2º medio, luego de eliminar o reducir la selección académica, refuerzan la idea de que éstos no se explican sólo por dicha selección, sino por procesos internos de calidad. Así, los profesores tienen una alta expectativa de los logros que pueden conseguir sus estudiantes, quienes a su vez tienen un fuerte compromiso y motivación

por el buen desempeño, lo cual es un circulo virtuoso que facilitaría hacer mejores clases a los docentes y sacarles mayor provecho por parte de los jóvenes. Las bases históricas de este mayor compromiso de los estudiantes estarían en la selección académica y el prestigio de los liceos, pero actualmente parece proyectarse por la alta valoración social de la oportunidad de acceder a ellos, así como la valoración del buen nivel académico, condiciones de infraestructura y equipamiento, la diversa oferta de actividades extraprogramáticas, y la cercanía con los profesores, en un contexto país donde las oportunidades de enseñanza media de calidad son relativamente reducidas.

Innovación y liderazgo en la Gestión Pedagógica

Participar en el programa Liceos Bicentenario facilitó importantes cambios en la gestión pedagógica de estos establecimientos, lo que se complementó con el aumento de recursos financieros provenientes de la SEP, que son manejados en forma bastante autónoma por los equipos de ambos liceos. Estos factores han permitido la gradual incorporación de una serie de innovaciones relevantes para explicar el mejoramiento sostenido en el desempeño educativo de la última década.

Una de ellas ha sido una mejor gestión pedagógica y curricular, logrando que los procesos de planificación, análisis de cobertura curricular, observación y retroalimentación de clases sean parte de la gestión regular de estos liceos. Estos procesos suponen un cambio en la cultura tradicional de los docentes acostumbrados a tener una mayor autonomía en general y en la sala de clases, lo que implica transitar hacia un trabajo más colaborativo y con mecanismos de monitoreo y evaluación más explícitos. En esta línea, la evaluación regular del avance de los alumnos también fue incorporada, lo cual ha reforzado la idea de que el mejoramiento escolar esté alimentado por el procesamiento y análisis de información, incluyendo los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La valoración de estos cambios se refleja además en que en ambos liceos, docentes que tenían responsabilidades en las áreas de coordinación pedagógica y curricular en el período del Programa Liceos Bicentenario pasaron luego a ejercer roles de liderazgo directivo en sus respectivos establecimientos.

Adicionalmente, el crecimiento de la matrícula (en uno de los casos por la apertura de los cursos de 7º y 8º básico), así como la decisión de cambiar algunos profesores, implicó una importante renovación y aumento de docentes en ambos liceos. El fortalecimiento del equipo docente también se produjo, dado que parte de los recursos SEP se han destinado a financiar mayor tiempo no lectivo a los profesores y a dar mayor protagonismo a las jefaturas de departamentos (eso sí, especialmente lectura y matemática), financiando tiempos para realizar su trabajo de planificación, monitoreo y colaboración entre pares.

De esta forma, el mejoramiento sostenido producto de una mayor selectividad académica fue acompañado también por cambios en la gestión pedagógica, lo cual explicaría la aceleración de los procesos de mejoramiento expresada luego en los indicadores de desempeño educativo.

Una comunidad de profesores que sostiene el proyecto educativo

En ambos liceos existe una fuerte identidad y cultura profesional de sus profesores, y un alto compromiso con el proyecto educativo. Más allá de la figura de directores y directoras, que han cambiado con cierta frecuencia en los últimos quince años, la comunidad de docentes le ha dado regularidad al trabajo y ha sido el soporte para enfrentar los desafíos que ha tenido cada uno de los liceos, especialmente en aquellos periodos de paulatino deterioro en su desempeño y caída en su matrícula. En ambos establecimientos los profesores tienen un alto sentido de autoeficacia colectiva y altas expectativas hacia sus estudiantes: ellos creen que sus alumnos pueden alcanzar universidades prestigiosas y mantenerse en ellas.

Cómo gestionar la heterogeneidad de los estudiantes: un asunto divergente

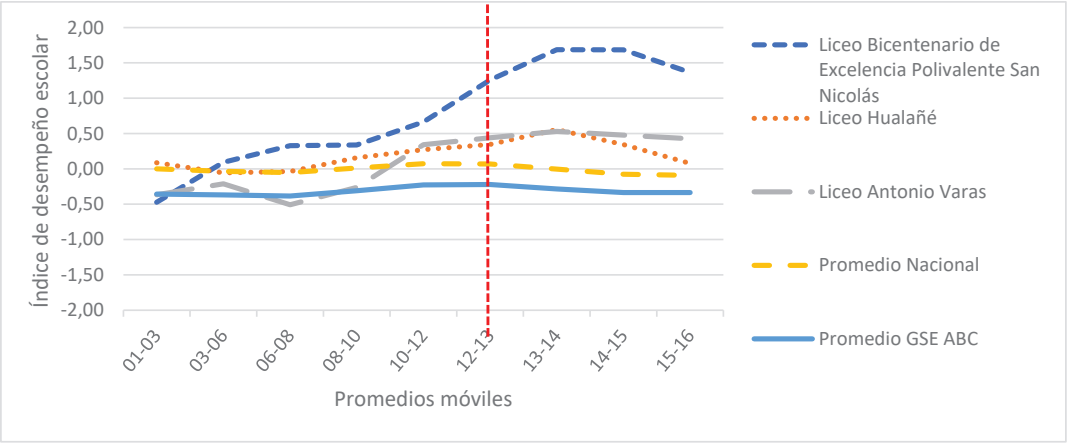
La gestión de las diferencias académicas al interior de ambos liceos es un aspecto de claro contraste entre ambos. En el Liceo de Los Ángeles se ha implementado el Programa de Integración Escolar (PIE) y una reducción de la selección académica (anticipándose a la Ley de Inclusión), acogiendo una gran diversidad de alumnos, además de estrategias de nivelación académica para los nuevos estudiantes que ingresan a séptimo y primero medio, el acompañamiento del mismo profesor jefe durante todo el ciclo escolar y una reducida diferenciación entre cursos de un mismo nivel. En el Liceo Valentín Letelier, en cambio, no se ha incorporado el programa PIE, y el agrupamiento de estudiantes en cursos según su desempeño se utiliza activamente, lo cual ha tenido un carácter histórico en el establecimiento. En la actualidad, el Valentín Letelier ordena en base a criterios de notas y conducta, aunque también aplica un programa de nivelación para los estudiantes con mayores dificultades académicas que ingresan entre 7º básico y 1º medio. Aunque el aumento de la heterogeneidad académica de los estudiantes produce tensión en ambos liceos, la aproximación más segmentada del Valentín Letelier se asocia con mayores diferencias en los logros de los alumnos y una percepción de muchos estudiantes de mayor desigualdad de oportunidades entre cursos.

II. Liceos de formación comprehensiva de pequeñas comunidades

Este segundo grupo está compuesto por tres liceos (Polivalente de San Nicolás, Liceo de Hualañé, y Antonio Varas de Lago Ranco) que tienen en común algunas características estructurales básicas: todos son liceos públicos, ubicados en ciudades pequeñas enclavadas en comunidades de carácter rural; sus alumnos son de nivel socioeconómico bajo o medio bajo; todos tienen formación Científico Humanista (aunque San Nicolás también TP, siendo el único «polivalente» de la muestra) y preparan a sus estudiantes teniendo la continuidad de estudios postsecundarios en el horizonte. Ninguno de estos liceos tenía un desempeño destacado al inicio del período estudiado: San Nicolás y Antonio Varas comenzaron por debajo del promedio nacional, mientras Hualañé estaba en el promedio del

país. El incremento en su desempeño general, medido por el IDE es diverso (aunque más marcado en la segunda mitad de la década): Hualañé alcanza a estar en el tercio de mejor desempeño del país, Antonio Varas, en el 15% de mejor desempeño y San Nicolás en el 1% mejor de todo el país, mientras que en términos de puntaje SIMCE, todos comparten un «efecto neto» muy elevado, de entre 30 y 80 puntos adicionales comparados con establecimientos con estudiantes de similar condición socioeconómica a nivel nacional.

Gráfico 2. Liceos de formación comprehensiva de pequeñas comunidades



* La línea vertical roja muestra el último promedio móvil utilizado para seleccionar la muestra de establecimientos del estudio.

** El IDE está basado en una distribución normal con media 0 y desviación estándar 1 para el promedio móvil del periodo 2001/2003, por lo cual su evolución está en desviaciones estándares respecto al periodo de base (2001/2003). Valores negativos indican que el desempeño del establecimiento está por debajo del promedio nacional respecto del año base y los positivos, por sobre el promedio.

Si bien con matices, los tres liceos comparten también un conjunto de características en sus procesos de mejoramiento, varias de las cuales se relacionan con haber convertido en una condición virtuosa el ser liceo cabecera de sus comunidades locales. Aunque de acuerdo a nuestro análisis, el caso de San Nicolás es tan extraordinario en su desarrollo, que hay muchas razones para considerarlo aparte, un caso excepcional dentro de la muestra total del estudio, creemos que conceptualmente pertenece a este tipo de liceos, aunque la mayor parte de los elementos compartidos los haya desplegado de modo sobresaliente.

Liceos de comunidad orientados a la buena educación para todos

Estos son los primeros liceos en sus comunidades locales, y tienen un enorme arraigo en ellas, al punto de que el liceo se beneficia de una cultura local, un sentido de pertenencia, una identidad colectiva, cuyas bases son genuinas en la realidad circundante, y no han tenido por tanto que «inventarse» a propósito de un proyecto educativo que busca posicionarse o diferenciarse en el mercado escolar. De hecho, son virtualmente liceos únicos en sus pueblos y no enfrentan la competencia directa de liceos privados en

su zona cercana, salvo en un limitado grado el liceo Antonio Varas. La comunidad local ha producido la comunidad escolar de forma natural: al liceo va la inmensa mayoría de los hijos de la comunidad, autoridades locales y pequeños campesinos, hijos de funcionarios y docentes, hijos de ex alumnos, hijos de vecinos y parientes. Muchos docentes o funcionarios son a su vez exalumnos. Estos liceos son espacios donde se proyecta la vida social cotidiana de la zona, liceos abiertos a la comunidad, en que se realizan diversas actividades que exceden las vinculadas al quehacer educativo. De otro modo, son liceos con un enorme capital social.

Este hecho tiene importantes y múltiples ramificaciones. Los profesores y funcionarios trabajan con notable compromiso y se sienten apoyados y respetados por sus comunidades y alumnos. Sienten que les creen, y ejercen con un sentido de misión claro, cuyos resultados ven reflejados en sus familiares, amigos y vecinos. Mas aun, consideran que su trabajo significa cuidar y hacer progresar la comunidad local, lo que aumenta su sentido de la responsabilidad. La continuidad cultural entre el liceo y la comunidad refuerza el proceso educativo. Las familias apoyan al liceo, lo sienten suyo, y se sienten orgullosos de él. Esta cercanía comunitaria también produce un cierto control social sobre los docentes, quienes al tiempo que se ven motivados, se sienten muy observados y expuestos ante sus comunidades, *«todos se conocen y cualquier cosa se nota»*.

La cercanía liceo-comunidad también redunda en la relativa ausencia de problemas disciplinarios mayores. Al contrario, dada la cultura tradicional campesina que heredan y las características de las ciudades y pueblos pequeños, los alumnos son respetuosos de la institución y los docentes, y son percibidos por estos como libres de muchos riesgos y factores de indisciplina que ellos asocian a las grandes ciudades, como las drogas y las conductas violentas. Esto hace que los liceos tiendan a tener resueltos los asuntos de convivencia y disciplina; pero también explica una cierta tendencia a relaciones paternalistas docentes-estudiantes, tradicionalistas, con bajas posibilidades de expresión y promoción de las culturas juveniles. En todo caso, en general los liceos no enfrentan una cultura oposicional de los jóvenes, aunque algunos manifestaron disconformidad por no ser escuchados, aceptados o comprendidos.

Los liceos también se han beneficiado de un trato cercano y hasta privilegiado por parte de las autoridades locales, si no en general, al menos del sector educación. En realidad, dado que son municipalidades pequeñas, la administración de los liceos ha estado muy cerca de la del municipio en educación (en varios casos las personas han sido las mismas: un ex directivo de liceo que asume cargos en el DAEM, una ex autoridad del DAEM que asume la dirección del liceo). La política de los DAEM ha sido apoyar al liceo y en general darle mucha autonomía, confianza, aunque como se dijo ambos niveles están muy cerca y hay un tránsito fluido entre ambas instituciones. Esto se asocia además con una gran estabilidad de los equipos directivos, aunque no siempre en la persona del director, pero sí en el grupo, la orientación y el trato sostenedor-liceo; la estabilidad en los liderazgos y la cohesión que han logrado estos equipos ha sido clave.

El trabajo en comunidades pequeñas además ha hecho muy cercana la relación con el nivel básico. Uno de los liceos es de hecho un establecimiento completo; pero en los otros dos, el liceo se siente cerca de las escuelas, porque hay coordinaciones, trabajo conjunto, información, o incluso personal compartido. Hay cierta estabilidad en el tipo de alumnos que reciben y esto a veces es refinado con trabajo o coordinaciones con las escuelas. Así, para estos liceos, los alumnos que llegarán no les son extraños, por cuanto conocen a sus comunidades y conocen las escuelas en las que se están formando.

El hecho de pertenecer a pequeñas comunidades, algo aisladas de los grandes centros urbanos, les ha hecho reforzar su trabajo con redes externas, ya sea para salir de su relativo aislamiento, o sobre todo para promover oportunidades para sus estudiantes. Esto implica desde un trabajo cercano con otras instituciones públicas, sociales y comunitarias, hasta contacto con universidades, instituciones culturales y empresas externas. Por ejemplo, el liceo de Hualañé ha participado desde hace años en el sistema de ingreso prioritario de la Universidad de Chile, y se incorporó desde un inicio al programa PACE.

Un último aspecto directamente vinculado con ser «el» liceo de la comunidad es que se trata de instituciones que no son selectivas y acogen al conjunto de estudiantes de sus zonas, por lo que contienen una gran heterogeneidad de estudiantes, especialmente en lo referido a composición social y desempeños académicos, pero también a motivaciones e intereses. Los tres liceos han debido hacer frente al desafío de trabajar con un alumnado diverso. Así, al mismo tiempo que tienen preuniversitarios, tienen programas PIE u otros de reforzamiento para alumnos con muy bajo desempeño o problemas de aprendizajes; junto con preparar para ingresar a la universidad, dos de ellos ofrecen formación técnica para el trabajo (uno de manera formal, el otro informalmente). También las academias y talleres de libre elección son un espacio para acoger esta diversidad, que incluye disciplinas artísticas, deportivas, científicas y humanistas; algunas muy enfocadas a la competencia deportiva y otras, a anticipar una experiencia universitaria. El agrupamiento interno de los estudiantes por desempeño –aunque aplicado de manera flexible y dinámica– solo está presente en el caso de San Nicolás.

Compromiso profesional e institucional para una formación comprehensiva

Estos liceos tienen también en común una genuina preocupación por ofrecer una formación integral de calidad a sus estudiantes, aunque han avanzado de manera dispar en el empeño. Al menos dos de ellos han desarrollado planes de estudio propios, han creado currículum; ensayan pedagogías más activas; tienen aulas temáticas, academias y desarrollan una nutrida oferta de talleres ACLE para los estudiantes; además, el liceo de Hualañé hizo de la participación estudiantil su sello institucional. Ciertamente, todos también preparan a sus alumnos para las evaluaciones estandarizadas externas (SIMCE, PSU), pero no se advierte una obsesión o foco excesivo, menos exclusivo, sobre estas pruebas, ni menos un estrechamiento curricular producto de entrenarlas desmedidamente.

Un factor relevante en el mejoramiento educacional de estos liceos ha sido sacar partido de las políticas públicas en educación. Todos han aprovechado de buena manera el aumento de recursos proporcionado por la Jornada Escolar Completa, luego la Subvención Escolar Preferencial y, más recientemente, el Programa de Integración Escolar, de forma que los alumnos tienen más tiempo, más apoyo especializado y más recursos de aprendizaje a su disposición. Estos recursos adicionales han beneficiado a todos los alumnos, pero especialmente a aquellos con más dificultades, que como comentamos, en estos liceos son una población significativa, dada su naturaleza no selectiva ni excluyente. Notablemente, otras políticas focalizadas en liceos de mayor innovación o desempeño también han sido relevantes para dos de ellos: Montegrande y Bicentenario, programas que les permitieron a pequeños y desconocidos liceos implementar proyectos institucionales de mejoramiento ambiciosos y a gran escala.

Finalmente, en estos liceos existen prácticas de trabajo colectivo docente, en donde se comparten cuestiones referidas a la planificación de la enseñanza y materiales didácticos, y se discuten en general temas pedagógicos, aunque en uno de ellos de manera más bien informal. Existe un discurso consolidado sobre la autonomía profesional de los profesores (no tanto como individuos, sino como cuerpo docente) y altos grados de confianza entre ellos. En dos casos esto está basado fuertemente en el trabajo profesional de los departamentos, mientras en el otro, en el liderazgo del jefe de la UTP. Más recientemente, en estos liceos se han comenzado a introducir prácticas comunes de planificación de clases, observación de clases y retroalimentación, y monitoreo curricular (incluyendo evaluaciones comunes), generalmente lideradas desde la UTP.

Una gradiente de desarrollo institucional del mejoramiento

Sobre el telón de fondo de los aspectos analizados, los tres liceos presentan una diversidad importante en términos de la complejidad de sus procesos de mejoramiento, lo que, en definitiva, remite al diferente grado de desarrollo institucional que han alcanzado.

El liceo Antonio Varas aparece como el de menor desarrollo en innovaciones pedagógicas, cuyos procesos de mejoramiento llevan menos tiempo y parecieran estar menos institucionalizados. La cultura docente se asemeja más bien a las de las escuelas básicas. Son docentes menos autónomos y proactivos que en los otros liceos, el trabajo pedagógico depende mucho del liderazgo de los directivos y el trabajo colectivo es incipiente e informal, «a pulso», porque carece de los tiempos y las estructuras necesarias (e.g. no existen departamentos disciplinarios), lo que en parte puede explicarse por su pequeño tamaño.

El liceo Hualañé, en un nivel intermedio, presenta procesos de mejoramiento multidimensionales, incluyendo el diseño e implementación de un proyecto de gran escala (Montegrande) que institucionalizó la innovación pedagógica, el trabajo colectivo docente y la participación estudiantil, y que generó una autopercepción de liceo exitoso,

con capacidad de asumir grandes desafíos, acumulando enorme prestigio. Se observa, una cultura profesional docente más sólida, mayor protagonismo y autonomía de los docentes, así como un trabajo colectivo en departamentos disciplinarios, aunque dispar y algo balcanizado, con escaso trabajo interdisciplinario. Es decir, tiene un liderazgo pedagógico más distribuido. Sin embargo, Hualañé no parece haber seguido innovando y la fortaleza del trabajo colectivo docente aparentemente se ha debilitado; aunque los cambios se institucionalizaron, no lo hizo la gestión del cambio, de forma que la energía creadora disminuyó durante la primera mitad de esta década. En todo caso, el liceo mantiene el sello de una relación cercana y de diálogo entre docentes y alumnos, y de una importante participación de los estudiantes.

San Nicolás, en el nivel superior de desarrollo, ha sido capaz de mantenerse innovando, habiendo producido ya varios ciclos de cambio institucional y habiendo institucionalizado no sólo mejores prácticas, sino un modo de trabajo que le permite mejorar continuamente y en diferentes partes de la organización. A nuestro juicio, la clave está en el profesionalismo, autonomía y capacidades del equipo docente, lo que hace que sus innovaciones sean más complejas, multidimensionales y desafiantes; esto se produjo porque la tremenda capacidad de liderazgo del equipo directivo se puso al servicio de generar esas capacidades profesionales y organizacionales para el mejoramiento continuo; así, su nivel de desempeño en todas las áreas se ha elevado exponencialmente. En último término, el liceo ha colocado al centro de su proyecto educativo y de las innovaciones que han ido generando, los intereses y necesidades de los estudiantes, su reconocimiento como sujetos, y el desarrollo de su proyecto de vida.

III. Liceos metropolitanos de sectores populares

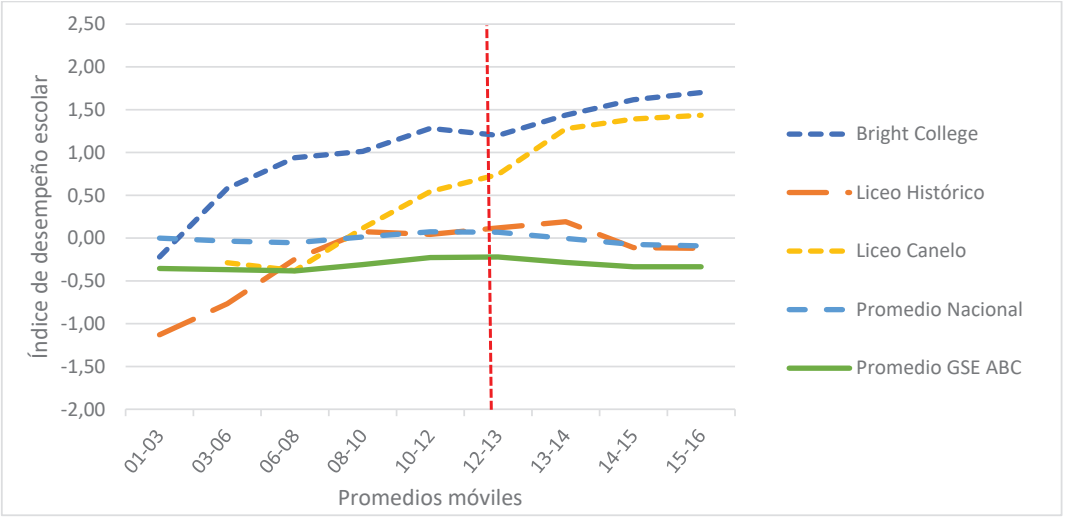
El tercer tipo de liceos identificados en nuestro estudio está conformado por los tres establecimientos metropolitanos de la muestra, a los que denominamos Bright College, liceo Canelo y liceo Histórico[1]. Todos emplazados en zonas o comunas urbano-populares, forman parte de mercados escolares altamente competitivos y dinámicos. Motivados por la idea de desarrollar proyectos de vida distintos a los que impone el entorno o el origen social de los estudiantes, estos liceos levantan un muro para protegerse y diferenciarse del ambiente. A fin de erigirse como alternativas atractivas para las familias y hacerse un lugar dentro de la competencia por matrícula en sus territorios, han orientado su trabajo para posicionarse en los rankings de mediciones SIMCE, ser percibidos como espacios de orden, disciplina y seguridad frente a entornos que perciben como altamente riesgosos, y ofrecer escolaridad completa desde pre-kinder a 4º medio. Es este tipo de posicionamiento y sus implicancias en el proceso educativo lo que les distingue.

En otros aspectos se trata de un grupo más bien diverso, no solo por sus características estructurales, también por sus historias y objetivos curriculares. Mientras el liceo

1 Estos nombres son seudónimos.

Histórico y el Canelo son municipales y ofrecen educación HC, el Bright College es particular subvencionado e imparte educación TP, con solo una especialidad. Vistos según el IDE, Bright College y Liceo Canelo tienen una trayectoria muy similar durante la década pasada: comienzan cerca de 0.5 desviación estándar bajo la media y tienen un pronunciado crecimiento de casi 2 DS en el período, es decir, concluyen en el 5% de colegios de enseñanza media de mejor desempeño; el liceo Histórico en cambio tiene un rendimiento más bajo y muestra un menor crecimiento, partiendo de -1 DS y finalizando levemente sobre el promedio nacional.

Gráfico 3. Liceos metropolitanos de sectores populares



* La línea vertical roja muestra el último promedio móvil utilizado para seleccionar la muestra de establecimientos del estudio.

** El IDE está basado en una distribución normal con media 0 y desviación estándar 1 para el promedio móvil del periodo 2001/2003, por lo cual su evolución está en desviaciones estándares respecto al periodo de base (2001/2003). Valores negativos indican que el desempeño del establecimiento está por debajo del promedio nacional respecto del año base y los positivos, por sobre el promedio.

Agrupamiento, selectividad y otras formas de abordar la heterogeneidad de los estudiantes

Los tres liceos han tenido o mantienen fuertes mecanismos de selectividad de ingreso y/o durante el proceso escolar, que han favorecido a aquellos estudiantes de mejor rendimiento, conducta y/o disposición al aprendizaje. Hasta la entrada en vigencia de la ley de inclusión, uno de ellos seleccionaba en base a criterios académicos a sus postulantes a 1º medio mientras que otro realizaba un filtro de ingreso través del cobro de copago. No obstante, más que al ingreso, estos establecimientos utilizan con mayor preponderancia mecanismos para seleccionar o fijar altas exigencias a sus estudiantes durante el proceso escolar, lo que se traduce en una reducción gradual de alumnos y cursos. Uno solo

ofrece vacantes de 1º medio para el 30% de sus alumnos de octavo –las que hasta 2015, asignaba según rendimiento–; en el otro anualmente repiten en promedio un 10% de los alumnos de media y cerca de un 9% se retira, lo que se suma a que el liceo explícitamente orienta a sus estudiantes de 8º, 1º o 2º medio que no tienen la determinación de continuar estudios postsecundarios a cambiarse a un liceo TP; el tercero, además de tener un alto porcentaje de repitencia, tiene un sistema piramidal en que parte con cinco 1º medios y termina con tres, abandonando los de peor desempeño y conducta.

Al mismo tiempo, para gestionar la diversidad de sus alumnos estos liceos aplican diversas formas de agrupamiento interno, ya sea extendidas o focalizadas en algunas materias, todas basadas en el rendimiento académico. Por ejemplo, en el Bright College, hasta hace poco los cursos se ordenaban desde 1º básico por habilidad lectora y notas, mientras en el liceo Canelo, solo para preparación de test estandarizados, se agrupan los estudiantes por desempeño. Simbólicamente, la selectividad en el proceso y el agrupamiento interno permiten a estos establecimientos sustentar modelos academicistas que otorgan a sus estudiantes cierta noción de mérito.

En los últimos años, los tres liceos han comenzado a implementar medidas de apoyo a los estudiantes más desaventajados, como asignar los mejores profesores a los cursos de peor rendimiento o incorporar el programa PIE en media. La ley de inclusión, en el mismo sentido los ha obligado a incorporar prácticas menos excluyentes. El Bright College por ejemplo, además de definir el 30% de alumnos que permanecerán en la media a través de un sorteo, está eliminando gradualmente el ordenamiento académico interno que aplicaba desde 1º básico. Con todo, estas medidas no terminan directamente con la selectividad descrita, que constituye uno de los núcleos de su gestión y explica en parte sus trayectorias de alto desempeño.

Preparación para las pruebas estandarizadas

En términos curriculares, las pruebas estandarizadas no son consideradas sólo como indicadores del logro académico de los alumnos, sino que orientan y organizan de manera importante el trabajo pedagógico y curricular de estos liceos en las áreas evaluadas. Así, el foco más notorio de estos establecimientos es preparar las mediciones SIMCE y PSU, manifestándose claros casos de estrechamiento curricular. En los tres liceos, es común el trabajo orientado en base a contenidos y formas de evaluación de estas mediciones, el remplazo de algunas asignaturas por más tiempo dedicado a lenguaje y matemática, la utilización de horas de libre disposición o de horarios de extensión financiados por SEP en talleres de reforzamiento obligatorios, y la oferta de talleres de libre elección para preparar la PSU. Los alumnos son motivados para rendir en estas pruebas y así «al liceo le vaya bien». En la experiencia de los alumnos y la opinión de los profesores, es clara la exigencia y presión por el logro de determinadas metas de puntajes. También es claro el agobio y desgaste de estos actores, que en algunos casos se busca compensar a través de incentivos asociados al desempeño en estas pruebas.

Disciplinamiento

La disciplina es una clave muy importante para estos liceos. Esto se traduce en estrictas normas de regulación de la conducta, presentación personal, modos de relacionarse con otros, y sanciones asociadas, que se aplican consistentemente y se suman a los motivos académicos para determinar –en el extremo– cancelaciones de matrículas en los procesos de selectividad descritos. Por cierto, en otros casos motivan la salida voluntaria de estudiantes que no están dispuestos o tienen dificultades para adaptarse a tales regulaciones. Los propósitos formativos de gestión de la convivencia son así opacados por una aproximación más bien de control. Creemos que esto se asocia con que estos liceos se autoperciben como espacios altamente protegidos frente a agresiones o amenazas de un entorno vulnerable que les parece sumamente peligroso. Así, parte de sus identidades colectivas y cultura escolar se construyen sobre esta base, generalmente compartida por padres y alumnos.

Cabe recordar que, al ser establecimientos completos, los estudiantes entran mayoritariamente en pre-kinder y quienes pasan todos los filtros académicos y conductuales alcanzan y terminan la media en sus liceos; de esta manera, durante la trayectoria escolar, estos procesos de disciplinamiento van moldeando espacios de formación crecientemente homogéneos y clausurados. Asimismo, más que en otros liceos, se observa en este grupo una exacerbada ausencia de expresión de culturas juveniles y de espacios de participación democráticos, lo que se manifiesta, entre otros aspectos, en la inexistencia de centros de estudiantes o la fuerte regulación de estos por la dirección.

Quienes llegan a la media, interpretan la selectividad de sus liceos y su permanencia en ellos a través de barreras simbólicas que los distinguen de sus compañeros que han quedado en el camino, a quienes se les asocia con menor motivación o dedicación al estudio, flojera, expectativas más bajas o incluso cultura de marginalidad urbana («flaite»). Estas fronteras también las erigen en relación a otros liceos de sus entornos, a los que generalmente se les considera en una posición inferior, peligrosos, menos exigentes o con menor orientación académica.

Cultura de escuela básica

Por último, al ser establecimientos educacionales completos, muchas de las formas de funcionamiento y decisiones clave de estos liceos provienen del nivel de enseñanza básica. El liceo opera como una extensión de este ciclo, no como una unidad aparte. En efecto, el nivel básico de estos liceos también ha experimentado –antes que la media– procesos de mejora de su desempeño, lo que los lleva a extender a la secundaria prácticas que les han dado éxito previamente. Por ejemplo, el Liceo Canelo y el Bright College, replican en la enseñanza media sus mecanismos de ordenamiento académico que utilizan en básica; ambos tienen un cuerpo docente que trabaja directa e individualmente con UTP, que lleva un fuerte control de los procesos técnicos y pedagógicos, y en ellos no hay

departamentos ni otras instancias colectivas de desarrollo del profesionalismo docente propias de los liceos. Si bien en el Bright College ha habido esfuerzos por desarrollar tales instancias, estos en la práctica no logran materializarse porque los docentes no cuentan con espacios de tiempo exclusivo para estos asuntos.

No por estar en enseñanza media los alumnos de estos establecimientos reciben un trato cualitativamente diferente a los de básica; no por ser adolescentes y jóvenes pueden ejercer más libertades, ya que estos liceos tienen similares políticas de convivencia y disciplina para todos los niveles. Curricularmente, hay poca introducción de contenidos y temáticas propias de la juventud o ciudadanía, y pocas oportunidades para escoger entre opciones de estudio de acuerdo a intereses personales. Más en general, en la visión que tienen los profesores y demás adultos de sus estudiantes no pareciera haber un reconocimiento de ellos como jóvenes que atraviesan una etapa de desarrollo diferente a los niños de básica y que por tanto manifiestan otras necesidades e inquietudes. Como dijimos, hay en estos liceos, escaso reconocimiento de las culturas e intereses juveniles, aunque ello no significa una activa oposición de los jóvenes a la cultura de sus liceos, pues –como se explicó– han sido socializados tempranamente en estas dinámicas y por lo demás, valoran enormemente las oportunidades formativas que les entregan estos liceos, considerando la precaria oferta educativa de enseñanza media en sus entornos.

La historia importa para comprender a las instituciones

Sobre esta base común, encontramos dos salidas diferentes, que creemos se explican por la historia institucional de los liceos. En concreto, el liceo Histórico parece asemejarse estratégicamente a los otros dos casos, moldeado por la necesidad de competir en un mercado escolar local dominado por establecimientos privados subvencionados, y caracterizado por una educación pública altamente segmentada entre un liceo Bicentenario y otros liceos municipales precarizados. No obstante, su larga historia institucional en algunos aspectos le distingue e incluso es contradictoria con estas tendencias propias de la situación de mercado en que estos liceos se encuentran.

Así, por ejemplo, el sentido de pertenencia construido principalmente en base a mecanismos de diferenciación del entorno explicado anteriormente (i.e. identidad definida como un espacio de protección frente a un medio hostil o a partir del orden y disciplina), en este establecimiento se matiza, ya que con su larga historia tiene una raíz comunitaria y familiar que se mantiene hasta hoy, en tanto institución que en el pasado ha formado a familias y profesores de sus actuales alumnos.

La estrechez curricular que produce el trabajo focalizado en pruebas estandarizadas, desde algunos años se está compensando a través del desarrollo de otras áreas, como las ciencias naturales. Además, tiene una variada oferta de talleres extraprogramáticos, en que sus estudiantes efectivamente participan y son localmente reconocidos por ello. Los otros dos liceos, si bien tienen actividades extracurriculares, son marginales en la expe-

riencia de los alumnos de enseñanza media, pues sus sobrecargados horarios de clases muchas veces les impiden realizarlas.

En relación al trabajo de los profesores, el Bright College y el Liceo Canelo tienen una cultura similar a la básica como fue analizado: los docentes trabajan directa e individualmente con UTP, quien cumple un rol central y lleva la planificación, control y evaluación del trabajo pedagógico-curricular. En el liceo Histórico, en cambio, los profesores trabajan autónomamente por disciplinas y departamentos. La importancia de los departamentos es tal que han logrado dar continuidad al proyecto educativo ante un largo período de alta rotación directiva. Adicionalmente, las horas para el trabajo no lectivo y el trabajo colaborativo entre pares están consideradas dentro de la jornada. En los otros casos, el no contar con horas de libre disposición, más la exigencia por resultados, mantiene agobiados a los docentes.

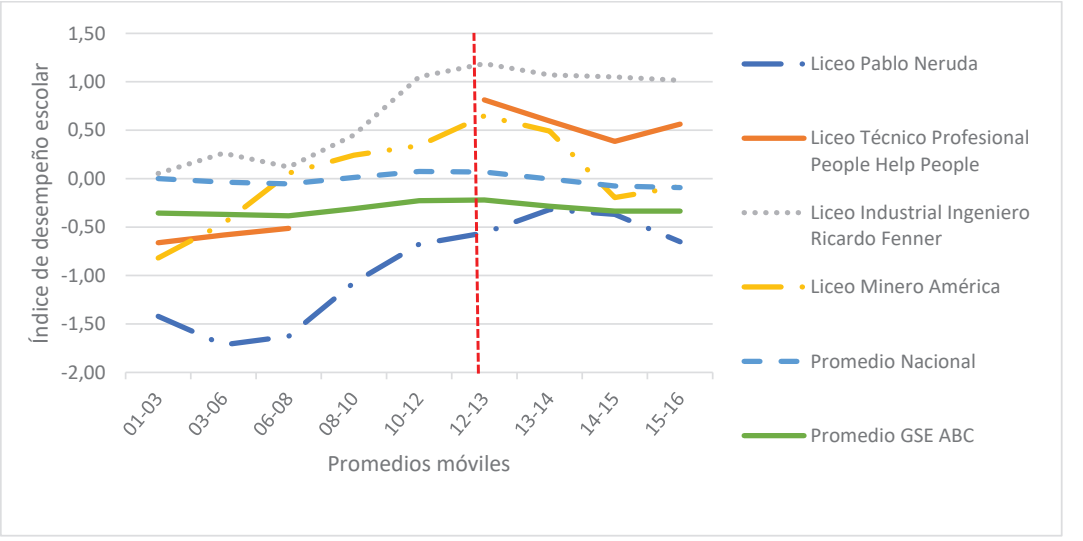
Dada la escasa distribución del liderazgo o apertura a la participación de otras capas, el mejoramiento de los resultados del Bright College y Liceo Canelo ha sido promovido por un grupo de directivos, jefes de UTP y sostenedores, quienes impulsan desde arriba ciertos procesos y están permanentemente gestionando nuevos recursos y apoyos para sus liceos; así, estos procesos dependen del estamento directivo. Si bien los profesores de estos dos liceos están comprometidos con proyectos educativos que aspiran al alto logro académico, tienen escasa incidencia en la formulación y actualización de dichos proyectos, o en la introducción de innovaciones. En ambos liceos, es latente el riesgo de sustentabilidad de los resultados ante un recambio de directores, pues en definitiva no se han creado ni distribuido capacidades de gestión ni liderazgo en otros estamentos. En el liceo Histórico, en cambio, su propia historicidad determina que los procesos de mejora no dependan tanto de sujetos aislados, sino de procesos complejos que responden al impulso de una multiplicidad de agentes y factores externos. Los profesores, organizados en departamentos, tienen mayor capacidad de agencia y poder de decisión, en algunos períodos incluso sobre los equipos directivos.

IV. Liceos de formación para el trabajo en poblaciones desaventajadas

El último grupo que identificamos está compuesto por cuatro liceos técnico-profesionales. Dos de ellos dependen de la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA), y están ubicados en el sur, insertos en localidades rurales de las regiones de Los Lagos y Los Ríos. Dado que la mayoría de sus alumnos provienen de espacios geográficos dispersos, ambos liceos cuentan con internados donde reside la mayor parte de los jóvenes. Los otros dos son liceos municipales urbanos de ciudades del Norte Grande, ubicados en Calama y Arica. El alumnado de los cuatro liceos de este grupo tiene altos índices de vulnerabilidad socioeducativa. Tres de estos liceos tienen más de 800 alumnos, mientras el más pequeño tiene 395 alumnos.

En cuanto a sus trayectorias de mejoramiento del desempeño, tres liceos muestran avances de gran magnitud en el período estudiado (el Liceo People Help People incrementó su IDE en 1,14 DS, el industrial Fenner, en 1,08 DS, y el Liceo Pablo Neruda 1,04 DS), en tanto el cuarto, tuvo un avance significativo, aunque menor (Minero América, 0,66 DS). No obstante, al observar sus resultados educativos absolutos en pruebas SIMCE, se encuentran aún a nivel del promedio del país o algo por debajo.

Gráfico 4. Liceos de formación para el trabajo en poblaciones desaventajadas



Nota: Durante el periodo 2008-2012 no es posible estimar el IDE para el Liceo Profesional People Help People debido a su baja representación muestral.

* La línea vertical roja muestra el último promedio móvil utilizado para seleccionar la muestra de establecimientos del estudio.

** El IDE está basado en una distribución normal con media 0 y desviación estándar 1 para el promedio móvil del periodo 2001/2003, por lo cual su evolución está en desviaciones estándares respecto al periodo de base (2001/2003). Valores negativos indican que el desempeño del establecimiento está por debajo del promedio nacional respecto del año base y los positivos, por sobre el promedio.

Lo común que tienen estos cuatro liceos, y que resulta central para entender sus procesos de mejoramiento, es que ofrecen una alternativa educativa con verdaderas opciones de inserción laboral o postsecundaria en el ámbito de la educación técnica. Los cuatro liceos han ido adaptando su oferta educativa, mejorando el equipamiento de las especialidades, y ampliando opciones de vinculación con empresas e instituciones de educación superior técnica. Complementariamente, todos han ido ampliando el horizonte de los estudiantes, incluyendo una preocupación por sus proyectos de vida y la continuidad de estudios postsecundarios. Estos cuatro liceos también difieren en asuntos importantes, especialmente referidos a la manera de abordar las dificultades de aprendizaje, disciplina e involucramiento de los estudiantes.

Educación TP de excelencia y pertinente al contexto laboral

Un elemento medular en todos estos casos es que posicionan la educación técnica como un objetivo prioritario, a ser desarrollado con altos estándares de calidad, que habilite a los estudiantes a insertarse en el campo laboral al egresar de la enseñanza media. La valoración de la educación TP mueve a los liceos a desarrollar una fuerte gestión para el acceso a infraestructura y equipamiento técnico actualizado (acorde al utilizado en el campo laboral de la especialidad), la formación permanente de los docentes del área técnica en competencias pedagógicas, la actualización de sus conocimientos técnicos, y la revisión constante de la relevancia de sus especialidades por medio del análisis del mercado laboral local y la vinculación efectiva y sistemática con el mundo empresarial. Así, la sinergia con el entorno productivo va más allá de la obtención de cupos para la realización de prácticas profesionales e implica un permanente diálogo con las empresas, principalmente por medio de los Consejos Asesores Empresariales, acerca de las competencias requeridas en sus trabajadores. Esto les permite a los liceos adaptar o renovar su oferta curricular para responder oportunamente a las demandas y cambios del entorno productivo.

Aunque, en general, estos liceos logran mantener actualizada su oferta formativa, comparten la dificultad de la rotación docente, problema que se agudiza en el caso de los docentes de especialidades técnicas, quienes son inestables debido a que usualmente obtienen mejores salarios fuera del sector educativo. El costo de no retener a los docentes es alto para estos liceos, dado que además, por ser mayoritariamente técnicos o profesionales provenientes de los campos de las especialidades que imparten, deben hacer grandes esfuerzos para formarlos como pedagogos.

Objetivos formativos que van más allá de lo técnico-profesional

Estos liceos también desarrollan otros ámbitos del currículum escolar que buscan ampliar el rango de oportunidades de sus egresados. En este sentido, tres de ellos ya no conciben la educación TP necesariamente como el objetivo final de la educación secundaria, sino como un primer escalón dentro de la trayectoria postsecundaria de los estudiantes, la cual pueden continuar a través de estudios superiores o incluso la iniciación de emprendimientos económicos, como es el caso de los liceos de la SNA. Visto en perspectiva, la promoción de un horizonte postsecundario en esta modalidad formativa apunta a la movilidad social de sus estudiantes, mayoritariamente de sectores desaventajados. Para ello, realizan un fuerte trabajo sobre sus expectativas y las de sus familias, y gestionan oportunidades viables que faciliten el acceso a otras alternativas. Por ejemplo, tres de estos liceos cuentan con convenios con Centros de Formación Técnica para convalidar ramos, y uno de ellos cuenta además con el programa PACE que facilita la continuidad de estudios en la educación superior.

A nivel pedagógico, estos liceos priorizan las asignaturas de Lenguaje y Matemática como aprendizajes fundamentales, e implementan estrategias con diferentes niveles de complejidad y profundidad para abordarlas satisfactoriamente. De esta forma logran además responder a las presiones externas de resultados educativos SIMCE sin entrenar mecánicamente a sus estudiantes. Cabe resaltar que para todos estos liceos la priorización de estas áreas es vista como un primer paso dentro del logro de una educación general de calidad, aunque asumen como desafío pendiente mejorar la enseñanza que ofrecen en las otras asignaturas y habilidades del currículum general, lo cual se ha vuelto más relevante, puesto que un número creciente de sus alumnos continúa estudios en la educación superior. Con todo, es claro que estos liceos, que educan a los alumnos de más bajo nivel socioeconómico y en muchos casos de menor desempeño previo, se ven muy constreñidos por la necesidad de nivelar en aprendizajes básicos y cubrir el currículum obligatorio hasta segundo medio, momento en que la formación en especialidades toma más protagonismo y reduce los márgenes de tiempo para continuar con la formación general.

Formación de habilidades laborales de distinto orden

Otro rasgo común de estos liceos es que desarrollan en sus estudiantes competencias personales que son valoradas en el mundo laboral. Por un lado, se encuentran aquellos aspectos formativos que dicen relación con el disciplinamiento de los estudiantes en conductas propias del mundo del trabajo, como la puntualidad, eficiencia, responsabilidad, respeto por las normas de seguridad e higiene, entre otras. Por el otro, aunque con distintos niveles de efectividad, estos liceos también se han preocupado por desarrollar competencias laborales que refieren a habilidades más complejas, como la capacidad de comunicación y negociación con otros, la planificación del trabajo, la flexibilidad cognitiva y creatividad, entre otras.

Para lograrlo, no solamente han abordado estos objetivos desde el currículum, sino también haciendo importantes esfuerzos por regular la convivencia al interior de los liceos. Los estudiantes, en general, adhieren a las normas escolares, situación que destaca al comparar con otros liceos técnico-profesionales o de bajo nivel socioeconómico, donde es común que la cultura juvenil entre en conflicto con la cultura escolar. Los estudiantes ven estas normas como una forma de cuidado y protección, especialmente en el caso de los liceos rurales, y como una forma de promover la seguridad y de habituarse a las normas del mundo laboral.

Estrategias para abordar la diversidad del alumnado

Si bien estos liceos comparten la inquietud por alcanzar buenos resultados SIMCE, algunos implementan estrategias más integrales para lograrlo, mientras otros son meramente instrumentales. Más en general, estos liceos muestran matices en cuanto a las estrategias pedagógicas para abordar la diversidad del alumnado.

En un extremo, el Liceo Minero es selectivo con los estudiantes y asigna a los docentes que parecen más competentes a los cursos y asignaturas que rendirán el Simce. El Liceo People, en cambio, se apropió del PIE y lo utiliza de acuerdo a las necesidades, como un recurso dentro y fuera del aula, para apoyar y promover al alto número de estudiantes de bajo rendimiento y motivación, con y sin diagnóstico de alguna NEE; junto con esto, el liceo realiza semanas de reforzamiento intensivo para el Simce, en las que agrupa a los estudiantes por nivel. El Liceo Fenner aplica una estrategia más integral, por medio de un trabajo cooperativo entre todas las asignaturas (generales y especializadas) para responder a objetivos de aprendizaje evaluados por el Simce, valorando el aporte transversal a las asignaturas y especialidades que estas competencias permiten desarrollar en los estudiantes. Por último, el Liceo Pablo Neruda –cuyos puntajes Simce son más bajos y que comenzó el período en la condición más desaventajada– se encuentra en una situación inicial, implementando una estrategia orientada a mejorar la autoestima y motivación de los alumnos, y las expectativas de los profesores respecto del aprendizaje de los estudiantes.

Sello e identidad de los liceos

Todos los liceos de este grupo han desarrollado un fuerte sentido de identidad que intentan traspasar a sus alumnos, pero su fundamento y el modo en que se la traduce para involucrar a los estudiantes difiere de manera importante. Los liceos rurales del sur coinciden en buscar un sello del liceo «como una familia». El liceo no es sólo una alternativa de formación, también es un espacio de acogida para alumnos que deben separarse de sus familias para estudiar y para profesores que deben recorrer diariamente grandes distancias para llegar a él. De esta manera, el compromiso de estos establecimientos va más allá de adquirir una especialidad, alcanzando la contención y formación de personas, a través de una comunidad docente que se posiciona desde la empatía y el acompañamiento hacia los alumnos. En los establecimientos del norte, en cambio, predomina la idea del liceo como un espacio educativo que permite a los alumnos la movilidad social, mediante un sello más competitivo en el mundo laboral, sobre todo en el Liceo Minero (bajo la idea meritocrática de que los mejores alumnos, los más capacitados, tendrán las mejores opciones de formación).

Problemáticas juveniles y trabajo en el ámbito psicosocial

Por último, la distinción entre liceos rurales del sur y urbano-populares del norte se enfatiza en la forma en que enfrentan las problemáticas propias del mundo juvenil. Aunque todos estos liceos atienden a poblaciones socioeducativamente vulnerables, que presentan variadas problemáticas juveniles y psicosociales, las estrategias que han aplicado para facilitar el proceso educativo varían de acuerdo al tipo de problemáticas que contextualmente enfrentan. Mientras los liceos del norte comparten dificultades relacio-

nadas con la marginalidad urbana, incluyendo la segregación, la violencia y el consumo de drogas y alcohol en sus entornos inmediatos, en los liceos de sectores rurales los problemas psicosociales tienen que ver con un contexto de bajo capital sociocultural, y escasas redes de apoyo familiares y comunitarias, que gravitan en un aislamiento social, y no sólo geográfico. Para el trabajo pedagógico de los liceos del norte, estas problemáticas se traducen en inasistencias y atrasos recurrentes, agresiones, consumo de drogas y –en un caso– baja cobertura de condiciones materiales que permitan asistir al liceo. Mientras en el entorno rural del sur, estas se relacionan más bien con las bajas expectativas respecto a las capacidades de los estudiantes, en término de aprendizaje y proyectos de vida, y una marcada distancia respecto a la cultura escolar (en muchos casos, estos alumnos están siendo los primeros en sus familias en completar la enseñanza media). Es importante notar, eso sí, que durante la década todos estos establecimientos lograron superar problemas críticos, como el abandono, el ausentismo crónico, las agresiones entre pares y el consumo reiterado de drogas y alcohol al interior de los establecimientos.

En términos del abordaje, los liceos rurales se destacan por el intenso trabajo psicosocial preventivo que realizan. La situación de internado en que está gran parte de sus estudiantes genera un ambiente que al mismo tiempo que espacio educativo, constituye el hogar de los jóvenes. La disciplina funciona entonces como las normas y rutinas de una gran casa y los alumnos adhieren a ellas porque sienten que el liceo es, en buena medida, su hogar. En todo caso, aunque estos liceos tienen espacios abiertos y menos rejas, el manejo de la disciplina incluye el control de horarios para cada momento del día y el control de rutinas de alimentación, típicas de la situación de internado. Así, las problemáticas juveniles son abordadas en gran parte desde la contención emocional, con una visión más bien paternalista del desarrollo y cuidado de los estudiantes. Los liceos del norte, en cambio, tienden a ser más reactivos. Las problemáticas juveniles se abordan desde el control y la apertura de espacios restringidos para la manifestación de los intereses de los jóvenes (e.g. radio juvenil, charlas). Aunque al emerger conflictos estos liceos reaccionan de forma dispar: mientras el Pablo Neruda los enfrenta de una manera comprensiva, participativa y formativa, el liceo Minero América tiene una aproximación más punitiva y controladora (de hecho, el liceo cuenta con un sistema de cámaras de vigilancia y despliegue de un equipo de paradocentes en distintos espacios del liceo).

Una reflexión final

Como se aprecia, creemos que los perfiles institucionales de liceos permiten iluminar modos complejos y diferenciados de aproximarse al mejoramiento escolar y comprender cómo estas aproximaciones se relacionan con el contexto en que los liceos operan (e.g. nivel de competencia de mercado, forma de relación con la comunidad, grado de urbanización), y sus historias organizacionales. Por cierto, hemos enfatizado que estas configuraciones no son monocromáticas, sino matizadas, no sólo entre los diferentes perfiles institucionales, también entre los liceos que hemos agrupado en cada uno de ellos. Sin

embargo, creemos que es posible sintetizar de un modo muy estilizado estos cuatro tipos al organizarlos esquemáticamente en torno a dos ejes, uno referido en último término al currículum y el tipo de aprendizaje que buscan producir, y otro, al nivel de selectividad en la conformación y mantención de su alumnado (lo que en último término refiere a su rol en la comunidad escolar local). El cuadro siguiente muestra cómo se distribuyen los cuatro perfiles analizados en torno a estos dos ejes.

	Nivel de apertura a trabajar con todos los potenciales estudiantes y a apoyar a todos sus alumnos para sacarlos adelante	
Aproximación curricular ambiciosa y comprehensiva, versus focalizada y restringida	*Comprehensivo, selectivo* Liceos tradicionales académicamente orientados	*Comprehensivo, no selectivo* Liceos comprehensivos de pequeñas comunidades
	Focalizado, selectivo Liceos metropolitanos urbano-populares	*Focalizado, no selectivo* Liceos técnico-profesionales en poblaciones desaventajadas

Fuente: elaboración propia. Ver texto para detalles.

De alguna manera estos dos ejes apuntan a dos dimensiones que han estado cada vez más presentes en el debate nacional sobre el futuro que debe tener la educación media chilena: si conviene o no que los establecimientos tengan la atribución de seleccionar a sus estudiantes, y qué tan especializada debe ser la formación que ofrecen. En efecto, como hemos visto, esto cuatro tipos de liceos tienden a manifestarse en dimensiones clave del trabajo educativo, incluyendo el profesionalismo docente, la cultura organizacional, la forma de relación con los estudiantes y la aproximación más global hacia el aprendizaje. Estos perfiles también sugieren, por último, la necesidad de políticas y enfoques de mejoramiento diferenciados para los establecimientos de enseñanza media, que van más allá de la distinción Científico-Humanista o Técnico-Profesional.

Tercera Sección:
Liceos que mejoran en tiempos turbulentos

Liceos públicos tradicionales académicamente orientados

Mejoramiento, excelencia académica y fin de la selección: el desafío de conciliar calidad e inclusión en el Liceo A-59 de Los Ángeles

Loreto de la Fuente, Rocío Díaz

El Liceo A-59 de Los Ángeles en 2017

La Dirección Comunal de Educación de la Municipalidad de Los Ángeles administra 44 establecimientos educacionales. Poco menos de la mitad de estos se ubica en sectores rurales, mientras que siete son liceos. En este contexto, el Liceo Bicentenario de Los Ángeles –o Liceo A-59– es uno de los cinco establecimientos de enseñanza media situados en el sector urbano, específicamente, en un barrio cívico y residencial, rodeado de áreas verdes y a pocas cuadras de la Plaza de Armas de la comuna. En su entorno, además de otras escuelas, es posible encontrar un hospital, supermercados, restoranes y sedes universitarias. Su edificio data aproximadamente de 1967 y se extiende sobre un terreno amplio con patios y multicanchas, en dos grandes pabellones con salas de clases, unidos por un largo y ancho pasillo donde se encuentran las oficinas de los directivos, salas de profesores y baños. El liceo cuenta además con laboratorios, biblioteca, enfermería, comedor, salas de informática y auditorio, y tiene acceso preferente a un gimnasio techado municipal que se encuentra en un terreno adyacente.

La matrícula bordea los 1536 alumnos en 2017, de los cuales casi el 60% son mujeres. El alumnado se distribuye en 38 cursos, entre 7º básico y 4° medio, con Jornada Escolar Completa (JEC), atendidos por 63 profesores de aula, cuatro profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) y 24 asistentes de la educación y auxiliares. El equipo directivo está formado por tres inspectores generales, una jefa técnica y dos docentes de apoyo de UTP, y el director, quien ejerce desde marzo de 2016 y fue elegido

por Alta Dirección Pública (ADP). Además, durante la realización de este estudio, se incorporó un encargado de Convivencia que forma parte del equipo directivo de manera parcial.

El director cuenta con una larga trayectoria en educación y en cargos directivos. Su liderazgo se ha caracterizado por un énfasis en la gestión de proyectos. Como él mismo señala, el área técnica era la más consolidada cuando asumió el puesto, por lo que decidió respaldar la gestión de la jefa técnica y no hacer cambios sustantivos, sino gestionar los apoyos necesarios para mantener el buen funcionamiento de la institución. Cabe señalar que al momento de la visita al liceo, una de sus principales tareas era la reformulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El establecimiento entrega una formación Humanista-Científica (HC), cuyo propósito es preparar a los alumnos para acceder y permanecer en la educación superior, destacándose por su histórica tradición de excelencia educativa. Sus sistemáticos logros académicos y deportivos avalan esta imagen positiva que lo proyecta como una opción educativa altamente valorada, por lo que es señalado como el liceo emblemático de Los Ángeles. A su vez, profesores, apoderados y estudiantes coinciden en que el liceo es diferente a la típica imagen que ellos tienen de un colegio público: «Aquí –dicen los profesores– se respira un aire distinto». Pese a sus grandes dimensiones, en cuanto a matrícula y cuerpo docente, en general, se observa un clima armónico que facilita el trabajo cotidiano, donde los estudiantes destacan por su buen comportamiento y compromiso con el aprendizaje, además del orgullo que manifiestan por su liceo.

En los últimos años, el liceo ha atravesado una serie de cambios profundos que en 2017 lo enfrentan a algunas tensiones que apuntan directamente a la cultura institucional, y que tienen que ver con cambios en el proyecto educativo y en la composición del alumnado, a partir de la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión, que pone fin a la selección de estudiantes. En efecto, con el término de la selección, la comunidad teme perder la condición de excelencia académica, y por ende, su prestigio y atractivo en la comuna. Así, para una parte importante de la comunidad escolar, ser una comunidad educativa inclusiva y al mismo tiempo mantener la excelencia académica, serían vocaciones difícilmente compatibles. Por esta razón, esta tensión se enfrenta con una alta dosis de incertidumbre, entre la resistencia y el optimismo ante el nuevo escenario.

El liceo en una trayectoria de mejora

Como se ha dicho, uno de los aspectos que distinguen al liceo es su larga y destacada trayectoria en la educación secundaria. De hecho, es el más antiguo de la provincia del Biobío, fundado en 1869 como Liceo de Hombres de Los Ángeles, nombre que usó hasta 1997, cuando se convirtió en un establecimiento mixto, pasando a llamarse Liceo Los Ángeles A-59.

Hasta 1967 el establecimiento se ubicó en un edificio situado al costado de la Plaza de Armas, hoy declarado un bien patrimonial y pronto a convertirse en centro cultu-

ral. Junto a él funcionaba el internado –que luego ocupó el mismo edificio del liceo antiguo–, donde residían durante la semana los alumnos que provenían de localidades alejadas del centro urbano de Los Ángeles, o incluso de comunas aledañas. Actualmente, debido a la mejor conectividad de las zonas rurales con el centro de Los Ángeles, el internado ha dejado de ser una necesidad.

El liceo ha sido testigo de grandes transformaciones socioculturales, geográficas y políticas, ha visto cambiar su entorno y ha sufrido modificaciones en diversos ámbitos: infraestructura, composición del alumnado y proyecto educativo, entre otros. Incluso su emblema ha sufrido modificaciones. Los múltiples trofeos de distintas épocas que se exhiben en las galerías de acceso al liceo y las distintas insignias en mosaico dispuestas en el frontis del edificio dan fe de la extensa trayectoria del liceo.

De acuerdo al relato de los entrevistados, pese a todos estos cambios, la institución ha mantenido intactos su calidad y prestigio, cuestión que se debería a la calidad de los docentes, al interés de las familias y de los estudiantes, y al compromiso de toda la comunidad escolar con la excelencia académica. Tanto en sus documentos institucionales como en las entrevistas, se insiste en que por el establecimiento han pasado numerosas personalidades destacadas del mundo profesional y cultural, a nivel de comuna, región y país. Muchos alumnos son hijos y nietos de exalumnos, y más de un profesor cursó su enseñanza media allí. De esta manera, la comunidad escolar comparte el sentimiento de ser herederos de un sello de excelencia académica y prestigio. Para ellos, en el liceo «las cosas siempre han ido igual». Este discurso, que se repite entre distintos actores, se basa en los resultados históricos, la impronta del liceo y otras percepciones que, dentro del contexto comunal, lo sitúan como el más reconocido dentro de la comuna y la provincia.

> «Yo creo que se ha mantenido, la política lo ha mantenido, no porque haya cambiado el director, pero se ha mantenido, hay un espíritu que es distinto a cualquier colegio, si este colegio está arraigado a la sociedad, en la comunidad, tiene un espíritu distinto, el alumno que llega sabe a qué viene acá» (profesor antiguo).

Este prestigio explica la alta demanda por matrícula del liceo, a diferencia de otros establecimientos de la comuna, los cuales mostrarían, de acuerdo al sostenedor, una tendencia a la baja. Al observar la variación de la matrícula en un período de diez años (más o menos estable en un rango entre 1300 y 1500 alumnos), cabe destacar que en 2011 el liceo amplió su capacidad con la incorporación paulatina de los niveles de 7º y 8º básico (el primer año se incorpora 7º y el siguiente 8º), cuestión que se refleja en un alza anual de diez puntos en la matrícula total de 2011 y 2012, respectivamente. La tendencia al alza se mantiene y llega a su punto más alto en 2014. En los dos años siguientes se experimenta una baja en aproximadamente 70 alumnos cada año.

El análisis de los resultados en la prueba Simce y en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) desde la década de 2000, permite confirmar la trayectoria de excelencia académica que los actores reclaman. Los puntajes en la prueba Simce de 2° medio dan cuenta, en primer lugar, de que los resultados del liceo efectivamente son altos (llegando

a 300 puntos en Lenguaje y 350 en Matemática hacia fines del período) y superan ampliamente el promedio nacional. En segundo lugar, los resultados son sistemáticamente más altos que los de otros establecimientos que reciben a alumnos del mismo Grupo Socioeconómico (GSE)[1], y en tercer lugar puede notarse una mejora relevante y sostenida de sus resultados aproximadamente desde 2003 –tendencia que se acentúa en 2011–, tanto en Lenguaje como en Matemática. Ahora bien, los resultados en la PSU, si bien se sitúan muy por sobre la media nacional, muestran una tendencia más fluctuante en el período 2005-2016 (aunque con tendencia al alza particularmente en la última media década), especialmente en Lenguaje. En 2016, por otra parte, el puntaje promedio experimenta un fuerte ascenso, situándose sobre los 600 puntos en Matemática, y sobre los 580 en Lenguaje. En definitiva, entre 2005 y 2016 el liceo aumentó más de 60 puntos en la PSU de ambos subsectores.

Varios son los factores que podrían explicar esta tendencia de mejoramiento en el último tiempo, y entre ellos podemos apuntar a transformaciones internas, como la conversión en liceo mixto, y al impacto del programa Liceos Bicentenario. Hasta hace unos diez años, la organización no había sido destinataria de ninguna política o programa de apoyo, dado que la oferta oficial para la enseñanza media estaba orientada principalmente a los liceos vulnerables. Los docentes recuerdan que durante los noventa se hizo el intento de ingresar al programa Montegrande, sin éxito, lo que da cuenta de que existía en la comunidad educativa la percepción de que era necesario contar con apoyos externos.

Luego, a inicios de la década actual, el liceo se beneficia de algunas políticas y programas educativos, tales como la Subvención Escolar Preferencial (SEP), el Programa de Integración Escolar y el programa Liceos Bicentenario, que han significado, entre otras cosas, una mayor disponibilidad de recursos para cubrir diversas necesidades, como la contratación de docentes y especialistas, mejoramiento de la oferta de actividades extracurriculares, y reparaciones y equipamiento, entre otros.

Trayectoria del liceo en la década de 2000

Durante los noventa y buena parte de la década de 2000, las políticas de apoyo externo no tienen una influencia significativa. Si bien en los documentos revisados se señala que fue uno de los primeros de la comuna en implementar la Jornada Escolar Completa (JEC), específicamente en 1997, esta no parece haber tenido un impacto relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los distintos actores se refieren a la JEC como si se tratara de algo que ya es consustancial al liceo, no como un hecho que marque un antes y un después en su trayectoria.

Hasta fines de 2000, el establecimiento se sostiene por sus propios atributos internos, como su prestigio histórico y la calidad de sus alumnos y profesores. Pese a esto, en el período señalado destacan dos hechos ajenos a las políticas educativas nacionales que

1 GSE medio (C), de acuerdo a la Agencia de Calidad de la Educación.

sí parecen tener un efecto en la trayectoria del liceo: su conversión en liceo mixto y la emergencia de las movilizaciones estudiantiles.

La transformación de liceo de hombres en liceo mixto: un factor explicativo de una exitosa trayectoria de mejora

De acuerdo al relato de la comunidad escolar, la transformación del Liceo de Hombres de Los Ángeles en liceo mixto aportó significativamente al mejoramiento de sus indicadores de efectividad. De hecho, a partir de 2003, como se pudo ver en la sección anterior, se observa un alza creciente y sostenida en algunos indicadores, como los resultados Simce, PAA-PSU y la matrícula. Para algunos, hasta antes de este evento, el liceo estaba iniciando un período de declive, que aunque no se alcanzó a agudizar, ya se manifestaba en resultados disímiles entre cursos de un mismo nivel y en una baja de la matrícula, por lo que esta conversión habría significado una suerte de salvataje:

> «Pasar a ser mixto el establecimiento, eso fue un cambio muy positivo, a pesar que había una resistencia de los colegas, que por muchos años el establecimiento había sido solamente de varones, y pasar de un momento a otro, pasar a ser mixto, había mucha resistencia de los profesores porque ellos no están acostumbrados a trabajar con mujeres entonces no estaban para eso (…) algunos cursos estaban teniendo buenos resultados y los otros cursos no, y las mujeres empezaron a dar un nuevo aire al liceo porque empezó a potenciar nuevamente, y mejorando todos los indicadores, los indicadores de repitencia, de promoción, de deserción escolar todo, los indicadores de matrícula (…)» (informante externo).

En el repunte del liceo influyó, efectivamente, la llegada de mujeres, lo que trajo consigo una mejora de los resultados de aprendizaje. Esto se debería, según los profesores y directivos entrevistados, a que las alumnas que se matricularon eran las de mejor rendimiento de los liceos cercanos de la comuna, especialmente del Liceo de Niñas.

Históricamente, el Liceo de Hombres de los Ángeles había tenido su homólogo en el Liceo de Niñas de Los Ángeles, 30 años más joven, que educaba a mujeres en la modalidad Humanista-Científica (HC). Ambos se convirtieron simultáneamente en establecimientos mixtos, disputándose una matrícula similar, ya que los demás establecimientos de la comuna brindaban una enseñanza Técnico-Profesional (TP). Esta disputa fue ganada por el Liceo de Hombres, que contaba con una mayor tradición y prestigio, elementos que le habrían servido para atraer a las alumnas de mejor rendimiento, produciendo un «descreme» en los liceos restantes y especialmente en el Liceo de Niñas. Así, mientras que el Liceo A-59 repuntó, el antiguo Liceo de Niñas (hoy Liceo Coeducacional Santa María de Los Ángeles) se debilitó[2]. Sobre esta diferencia, alumnos y profesores comentan:

2 En 2015, el Liceo Coeducacional (ex Liceo de Niñas) obtiene 58 y 105 puntos menos en el Simce de Comprensión de Lectura y Matemática (2° medio), respectivamente, que el Liceo Los Ángeles en las mismas pruebas.

«… lo que no quedaba en el otro liceo [Liceo de Hombres] lo mandaban a ese liceo [Liceo de Niñas], cuando ese liceo lo hicieron mixto como que se fue a pique, como lo que no quedaba en el técnico y en el industrial, el técnico es el liceo técnico de mujeres, y el industrial es el liceo técnico de hombres, los mandaban a ese colegio, entonces era donde menos notas te pedían al entrar, donde entraban los más desordenados, si te echaban» (exalumno).

«… por lo menos esa explicación nos dieron a nosotros, que en el Liceo de Niñas fue un fracaso, porque los varones que entraron, como era un Liceo para Todos habían niños que también estaban recluidos, iban a clases, después volvían, tenían problemas, entonces ellos en vez de mejorar fue al revés, el liceo se vino abajo, y ahora recién está repuntando el Liceo de Niñas, el Liceo Coeducacional, en cambio acá llegaron buenas alumnas, con promedios muy altos, entonces como que eso elevó un poquitito el nivel» (profesor).

El nuevo contingente femenino trajo un segundo efecto positivo en el Liceo A-59, esta vez sobre la convivencia escolar, al incidir en la mejora de la conducta y disciplina del alumnado.

«No es que cuando era varón, varón, bueno mis hermanos estudiaron acá, acá era ruda la cosa, te fijas, entonces cuando llegaron las niñas los varones tuvieron que empezar a comportarse un poco mejor, no andar a golpes, te fijas, el trato cambió harto» (profesor jefe).

Movilización y participación estudiantil

Hacia la segunda mitad de la década irrumpen las movilizaciones estudiantiles a nivel nacional, que tuvieron su correlato en este liceo, y, de hecho, continúan hasta hoy. Los estudiantes del liceo se han movilizado por demandas nacionales (gratuidad y desmunicipalización, entre otras) y también por demandas locales propias, principalmente relacionadas con reparaciones e infraestructura. Así, tal como en otros establecimientos públicos del país, los paros y tomas se han sucedido cada año desde 2006, acentuándose desde 2011 en adelante. Es interesante observar que los entrevistados coinciden en que son los estudiantes de este liceo quienes están a cargo de la agenda de movilizaciones estudiantiles en la comuna y quienes incentivan a otros liceos a movilizarse por sus propias causas. Este liderazgo sería reconocido por los otros establecimientos, que –de acuerdo al relato de los estudiantes de este liceo– confiarían en su capacidad organizativa:

«Es que en realidad, como sentirse como cabecilla, no es tan así, sino que la comunidad en sí, Los Ángeles, o por lo menos lo que es educación siempre espera el actuar de lo que va a ser el Liceo Bicentenario (…) ya el comercial se va a toma si el Liceo Bicentenario se va a toma, 'qué pasó, ya, vinieron las del Liceo de Niñas', 'no sabís que en el petitorio interno a nosotros nos falta esto, esto otro, ayúdennos', ya, se requiere como la participación, la motivación de este establecimiento al ser uno de los más grandes dentro de Los Ángeles en cuanto a cantidad de alumnos, a lo que se va a hacer aledaño en la sociedad, la comuna» (Centro de Alumnos).

Los exalumnos declaran que este fenómeno no es circunstancial a una generación en particular, sino que se mantiene en el tiempo y es obra neta de generaciones de estudiantes del liceo, que han construido una cultura política que forma y produce líderes a nivel local. Esta cultura se reproduce en los espacios que tienen los jóvenes dentro del liceo para participar en política, interesándose y motivando a otros, participando en reuniones semanales para discutir tanto temas internos como externos.

Pese a esta cultura política, 2016 fue el primer año en que se presentó una única lista para presidir el Centro de Alumnos. Esto sería fruto de un desgaste producido por las tensiones experimentadas a partir de una toma del establecimiento que produjo quiebres a nivel de relaciones y que habría deteriorado la confianza en los espacios de participación estudiantil. Otras opiniones emitidas por los estudiantes sobre este hecho están asociadas al cambio en la composición del estudiantado, que se habría producido con el fin de la selección académica. De acuerdo a esta línea interpretativa, los nuevos estudiantes se mostrarían menos interesados en cuestiones políticas y más apáticos frente a los espacios de participación.

Los adultos, en general, tienden a invalidar las expresiones políticas de los alumnos. De este modo, profesores y directivos se muestran críticos frente a las movilizaciones, aduciendo a la pérdida de clases regulares que traen consigo. Las demandas estudiantiles tampoco son bien vistas, debido a que cuando no tienen que ver con aspectos domésticos del liceo –calidad de baños, salas, entre otros–, serían importadas desde las organizaciones estudiantiles santiaguinas.

> «Sí, hay una cosa histórica, o sea, dentro de los diez años, este liceo se ha caracterizado por ir tirado con onda para los paros y para las tomas, normalmente se pierden uno o dos meses de clases; o son los alumnos o son los profesores, y lógicamente lo que sacan es la nada misma (…), eso es un aspecto negativo del liceo» (director).

> «No, nosotros nos movilizamos por la dignidad del profesorado aparte de cosas totalmente distintas a los alumnos, cuando los alumnos van a pedir por asuntos, a veces cosas muy particulares (…) últimamente está de moda tomarse los colegios, por cosas muy domésticas, si hay un problema de baños que las duchas no estaban bien arregladas entonces se toman el liceo para exigir cosas como esas» (profesor).

Para los estudiantes, esta invalidación es sentida como una «sobrevaloración de lo académico» que iría en desmedro de otras áreas –sobre todo de sus demandas políticas–, tal como queda de manifiesto en la siguiente conversación:

«- No diría como que es autoritario, pero es limitada.

-Como que se abstienen.

-Se abstienen y es limitada porque existe como… una… sobrevaloración de lo meramente académico entonces lo que son actividades extras se comprenden simplemente los talleres y después eso como que no pasa… el resto» (alumnos).

Trayectoria reciente del liceo (2011-2017)

El efecto de una política externa: la conversión en Liceo Bicentenario (de) Los Ángeles

Hasta 2010 aproximadamente, el liceo no había sido objeto de ninguna estrategia de política pública que apuntara a modificar o intervenir el proceso de enseñanza-aprendizaje. La política educativa había intervenido en la generación de «condiciones para», pero no en el proceso pedagógico mismo. Posteriormente, bordeando la década de 2010, la SEP y el PIE permitieron atraer recursos humanos y materiales, aunque sin apuntar a cambiar la cultura pedagógica del liceo.

En 2011, por iniciativa del sostenedor, el liceo se acoge al programa Liceos Bicentenario, situación que implica un cambio respecto del vínculo que históricamente había tenido la institución con las políticas educativas. En el discurso de los distintos actores entrevistados, este programa emerge como un hito que marca un cambio en múltiples dimensiones del quehacer educativo y que pone en tensión la identidad del liceo y las prácticas educativas que se aplicaban regularmente. Si bien el programa venía a reafirmar la condición de excelencia del liceo, su implementación significaba intervenir la gestión pedagógica y el trabajo docente.

A nivel nacional, este programa comenzó a implementarse en 2010 y acogió a 60 liceos del país, con los que buscó formar una red de establecimientos de excelencia académica con equipos directivos y docentes fortalecidos. Para formar parte de esta red, los establecimientos tenían que postular elaborando un proyecto pedagógico. Una vez acogida la postulación, el programa se formalizaba a través de un convenio a diez años entre el establecimiento y el Mineduc, en el que se comprometían resultados destacados en las pruebas Simce y PSU, así como la aplicación de evaluaciones («pruebas ministeriales» o «pruebas de unidad») para medir el logro de los niveles de aprendizaje comprometidos. Los liceos adscritos recibían asistencia técnica de profesores especialistas, además de capacitaciones y seminarios destinados especialmente a directivos y a docentes de Lenguaje y Matemática, materiales y guías de trabajo.

El liceo entró en 2011 a la primera etapa del programa y fue uno de los dos que ocuparon la modalidad de "ampliación", que corresponde a liceos que presentaban resultados destacados con anterioridad a su implementación, a los cuales se exigía incrementar la capacidad de atención de alumnos (Carrasco, Gutiérrez, Bogolasky, Rivero, & Zarhi, 2014). En consecuencia, se tomó la decisión de reincorporar los niveles de 7° y 8° básico al proyecto educativo[3] , con lo cual se esperaba aumentar la matrícula aproximadamente

3 El liceo había tenido estos dos niveles de enseñanza básica hasta la década de los noventa, pero los eliminó para la postulación al proyecto Montegrande.

en un 35,8% y la cantidad de cursos, de 32 a 38 (Departamento Comunal de Educación de Los Ángeles, 2010).

La implementación del programa tuvo lugar de manera progresiva, partiendo desde 7° básico y aumentando un nivel cada año, de manera que durante los primeros cinco años, en el liceo convivieron estudiantes beneficiados y otros no incluidos. Estos últimos correspondían a los niveles que continuaron con el proyecto educativo anterior, y se entendían como beneficiarios indirectos del programa. Esta diferenciación no está vigente en la actualidad, ya que en 2016 egresó la primera generación «bicentenario».

En 2012 ingresó la última cohorte de liceos al programa a nivel nacional y en 2014 la iniciativa dejó de recibir apoyo especial desde el Ministerio de Educación. No obstante, el Liceo Los Ángeles continuó desarrollando el proyecto pedagógico propuesto e incluso sigue hasta hoy aplicando las evaluaciones ministeriales, aunque ahora de manera autónoma.

La implementación del programa produjo variados cambios, la mayoría de los cuales fue bien recibida por la comunidad escolar. Otros, como se verá más adelante, generaron resistencia y desaprobación. Sin embargo, hay acuerdo en que, junto con la ampliación de la matrícula, las medidas tomadas propiciaron el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, de los resultados académicos. Entre los principales cambios destacan los siguientes:

Apertura de admisión a estudiantes de comunas aledañas

Dado que este sería el único liceo bicentenario de la provincia del Biobío, se definió un proceso formal de admisión por cuotas, que estableció un 50% de matrícula para alumnos de escuelas municipales de Los Ángeles; un 30% para estudiantes de escuelas municipales de las comunas restantes de la provincia; y un 20% para alumnos de colegios particulares de la provincia (15% para colegios particulares subvencionados y 5% para colegios privados). En cada subgrupo se exigía a los postulantes contar con un promedio sobresaliente dentro de sus grupos de referencia. Adicionalmente, se estableció que en cada subgrupo «a lo menos el 40% de los alumnos seleccionados deberán pertenecer al tercio más vulnerable de las familias» (Departamento Comunal de Educación de Los Ángeles, 2010)[4].

El proceso de selección se basaba en la toma de un examen de admisión, la presentación de las calificaciones obtenidas en la enseñanza básica, una caracterización socioeconómica y una carta de compromiso de los padres[5]. Este sistema era diferente al

4 A nivel gubernamental, en su origen el programa no definió lineamientos relacionados con procesos de admisión y selección de alumnos por parte de los liceos, pero sí incluyó una orientación que indica que los liceos deben "incentivar la postulación de estudiantes vulnerables". De esta manera, los liceos podían implementar las medidas de selección que estimasen convenientes, cuidando de no dejar fuera a estudiantes de escasos recursos económicos. De acuerdo al estudio de la Universidad Católica, la mayoría de los liceos bicentenario llevó a cabo "procesos de admisión exigentes y con un foco académico", y solo unos pocos incluyeron el criterio de vulnerabilidad en los procesos de admisión (Carrasco et al., 2014).

5 Este proceso rigió hasta antes de la implementación de la Ley de Inclusión en 2015.

de años anteriores, que solo contemplaba una prueba de admisión y la presentación de calificaciones. En el formulario de postulación a Liceos Bicentenario (Departamento Comunal de Educación de Los Ángeles, 2010) se señala además que «la ejecución del proceso de selección de alumnos/as postulantes será necesariamente encargada a una institución externa, lo que se conseguirá a través de los convenios de cooperación que el sostenedor contraerá con algunas de las universidades regionales o con algún otro tipo de órgano de colaboración». De acuerdo al relato de los directivos, esto se realizó solo el primer año. Posteriormente, la selección quedó en manos del Departamento de Educación Municipal.

Cabe señalar que en los primeros años de implementación del programa, el liceo tuvo una alta demanda de matrícula, que alcanzó casi al triple de los postulantes que podía admitir.

Fortalecimiento de los equipos directivo y docente

Se propuso introducir cambios graduales en la conformación de la planta directiva y docente que consistían, además de la ampliación de los equipos, en la concursabilidad de los cargos, y en la renovación gradual de parte del equipo de docentes a partir de jubilaciones y redestinación de profesores dentro de la dotación comunal. En este contexto, los nuevos docentes a contratar deberían tener excelencia pedagógica.

En concreto, uno de los principales cambios a nivel de equipo directivo fue la llegada de una nueva jefa técnica, contratada en 2011 especialmente para coordinar el proyecto pedagógico bicentenario. En su primer año, asumió solo la coordinación del nivel incluido en el programa (7° básico en 2011), mientras que los niveles que permanecían en la modalidad anterior siguieron bajo la tutela de la antigua jefa técnica, a la cual le quedaba poco tiempo para jubilar. Cuando esta jubiló, la nueva jefa de UTP asumió la coordinación pedagógica de todo el establecimiento, conformando un equipo de colaboradores en el área técnica de tres docentes de aula, los que en total destinaban 58 horas para la coordinación por nivel. Desde 2017, la jefa técnica cuenta además con profesionales de apoyo, una con dedicación exclusiva a la Unidad Técnico Pedagógica (44 horas semanales) y otra con 24 horas.

En el momento previo a la instalación del programa se estimaba que 17 de los 49 docentes del liceo dejarían sus cargos por retiro voluntario o jubilación entre 2010 y 2014, de manera que la renovación docente proyectada era de alrededor de un tercio del profesorado. Con este recambio, más la ampliación de cursos y el aumento de horas lectivas, la planta docente quedó finalmente en 63 profesores (agosto, 2017).

Mejora de las condiciones salariales y de jornada

Uno de los cambios más significativos fue la mejora de las condiciones salariales y de contratación para los profesores incluidos en el programa. Esta, al igual que otras medidas, fue tomada por el sostenedor, y consistió más específicamente en la entrega de un incentivo económico mensual –la comunidad lo llamó «bono bicentenario» – de alrededor de $230.000 pesos a cada profesor y en la asignación del 40% de las horas de la jornada semanal para trabajo no lectivo (planificación, reuniones de departamento y evaluación, entre otros). Como resultado, durante los primeros años de implementación del programa había dos grupos de docentes: los que estaban bajo modalidad bicentenario, con salarios más altos y menos horas en aula, y los que permanecían con la modalidad anterior, sin mejora salarial y con la misma distribución de horas de siempre (alrededor de 75% de horas en aula). Esta diferencia, como era de esperar, generó molestia en los docentes antiguos que no se vieron beneficiados. Para ellos, la medida no reconocía el trabajo de años, producto del cual el liceo había llegado a cumplir las condiciones de excelencia que le permitían ahora ser un liceo bicentenario.

> «Significó mucho malestar en todos los profesores, gente nueva que venía entrando recién, ganaba un bono especial, y la gente antigua que dio espacio para que fuera bicentenario no recibió nada. Los que entraron ahora último empezaron con un sesenta cuarenta, entonces (…) tenían mucha más libertad para poder planificar sus clases, no así los otros, que tenían lo que correspondía no más» (informante externo).

> «… para mí el bicentenario, digamos, como proyecto, no nos incluyó a nosotros los viejos puesto que el prestigio es de todos, el prestigio era de nosotros, no de ellos que venían recién llegados… sin desmerecer a nadie porque son todos chiquillos jóvenes todo, traen nuevas tecnologías, pero a nosotros no se nos incluyó para nada, se nos ignoró» (taller histórico).

En consecuencia, se generó una cierta división en el profesorado, a la que también contribuyeron otras decisiones, como la asignación de espacios físicos diferentes para los docentes nuevos y para los antiguos. Si bien los profesores se fueron integrando a este sistema a medida que el programa iba ascendiendo de nivel –de hecho, hoy todos gozan de la misma condición–, de acuerdo a algunos entrevistados esta división permanece hasta hoy, aunque con menor intensidad. A pesar de estos resquemores y divisiones, los profesores reconocen que el incentivo económico es relevante en sus remuneraciones, y que los deja en mejor posición que los docentes de otras escuelas y liceos de la comuna.

En la práctica, de acuerdo al relato de los profesores y directivos, parte del tiempo destinado al trabajo no lectivo se dedica a las reuniones de departamento, atención de apoderados, planificación y evaluación, entre otros. Los docentes señalan que aunque esta distribución del tiempo es un avance y que están conscientes de que en el resto de los liceos de la comuna no existen tales condiciones, el tiempo se hace insuficiente para todo el trabajo que se requiere, considerando el proyecto pedagógico del liceo y las

condiciones en que trabajan en el aula, con 45 alumnos promedio. Perciben que la Ley de Inclusión, además, viene a agudizar estas dificultades, ya que cambia el tipo de alumno que tradicionalmente ha recibido el liceo.

> «Entonces se nos vienen grandes desafíos para enfrentar estas nuevas generaciones, estos nuevos alumnos, con… esa mentalidad y más encima siendo vulnerables y prioritarios con… vacíos enormes… y cero apoyo del Estado, porque el Estado dice sesenta cuarenta, oye, una gran ganada, pero piensa en mi caso, son novecientas pruebas, una ronda de pruebas son novecientas» (profesores jefes).

Nueva propuesta pedagógica y curricular

La entrada en el programa Liceos Bicentenario supuso una modificación sustantiva de la gestión pedagógica. En la postulación se señalaba que «se instalará un sistema de trabajo pedagógico que admita la implementación de experiencias de aprendizaje desafiantes para los alumnos, innovadoras respecto de su puesta en la escena pedagógica, contextualizadas, pertinentes al desarrollo de las competencias declaradas que supongan como destinatarios a alumnos y alumnas constructores de su aprendizaje, es decir, decididamente activos en su rol» (Departamento Comunal de Educación de Los Ángeles, 2010). Las metas establecidas coinciden con las mínimas fijadas por el programa[6], y de acuerdo a lo señalado en la postulación, alcanzarlas suponía introducir modificaciones a «las condiciones de enseñar y aprender» que venía desarrollando la institución, dado que «sus resultados se hallan por debajo de los exigidos en dicho proyecto» (Departamento Comunal de Educación de Los Ángeles, 2010).

El proyecto fue liderado por la nueva jefa técnica, que asumió con determinación la tarea de implementar las transformaciones necesarias en la gestión pedagógica y curricular, y en las prácticas de aula, las cuales, para una parte importante de los docentes del liceo, se traducirían en una alta exigencia y carga laboral. Era necesario instalar prácticas nuevas, como la planificación sistemática, la evaluación, monitoreo y trabajo en equipo, llevando el foco del proceso de aprendizaje hacia la enseñanza de habilidades más que de contenidos.

Algunos profesores declaran que, al inicio, estos cambios hicieron más exigente y «pesada» la carga de trabajo, no solo para ellos sino también para los alumnos, sin necesariamente traer beneficios ni mejores resultados. En el ámbito de la cobertura del currículum, por ejemplo, se les exigía abarcar –«sin excepciones», de acuerdo a algunos docentes– todos los contenidos de los planes y programas, cuestión que era evaluada sistemáticamente a través de las pruebas ministeriales.

6 De acuerdo al documento de postulación (Departamento Comunal de Educación de Los Ángeles, 2010), estas metas consistían en: 1) Obtener puntaje Simce en los sectores de Comprensión de Lectura y Matemática, en los niveles de 8° básico y 2° medio, que se reconozcan entre el 10% de los mejores resultados a nivel nacional, obtenidos por establecimientos municipales y particular subvencionados.; 2) Obtener puntajes PSU en los sectores de Lenguaje y Matemática, en 4° medio, que se reconozcan entre el 5% de los mejores a nivel nacional, obtenidos por establecimientos municipales y particular subvencionados; 3) Alcanzar el 100% de cobertura curricular en todos los sectores de aprendizaje y en todos los niveles.

> «…fue tremendamente desgastante porque era una presión, porque nosotros teníamos evaluaciones ministeriales, pruebas que venían del ministerio, entonces teníamos plazos para cumplir unidades, y había que darle, darle, darle» (entrevista grupal, profesores de aula).

Para otros docentes, los cambios propuestos, aunque efectivamente significaban una mayor exigencia, fueron razonables y mejoraron el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En términos concretos, los cambios efectivamente significaron mayores exigencias en el trabajo pedagógico. Además del cumplimiento de metas mínimas en las pruebas ministeriales, se exigió reflexión pedagógica y planificación, elaboración de material, evaluación constante y sistematización de procesos, prácticas que, pese a los destacados resultados académicos del establecimiento, no estaban institucionalizadas y requerían, especialmente al inicio del proyecto, transformar la cultura pedagógica de la organización, instalar la cultura de la evaluación y convencer a los profesores. En ese proceso algunos docentes se mostraron convencidos desde el principio, pero otros mostraron resistencias o se fueron convenciendo después de un tiempo:

> «Para nosotros las pruebas de unidad, teníamos que tener resultados sobre el ochenta por ciento de logro, es decir cada vez que aplicábamos una prueba de unidad, si teníamos más del ochenta por ciento de logro, estaba bien, estaba alcanzada la meta, si teníamos inferior a eso, estábamos como obligados a ir revisando qué había pasado en la unidad, y coincide, cuando por ejemplo un profesor me dice 'no, no le voy a dar tanta importancia' y sus resultados bordeaban el sesenta por ciento de logro (…) y ahí finalmente al ser sometidos a una evaluación estandarizada me dice, o sea al año siguiente, me dice 'pucha parece que estaba equivocado en mi forma de pensar'; yo le dije, 'a lo mejor sí, a lo mejor no', o sea fue un riesgo (…) y claro, ahí ya, tú te vas dando cuenta que hay otro profe que se suma, hay otro profesor que se va sumando» (jefa de UTP).

Desde la jefatura técnica se instaló además una cultura de monitoreo constante y evaluación. Las pruebas ministeriales se transformaron en el principal instrumento de la gestión pedagógica para evaluar los aprendizajes y la cobertura curricular, y la comunidad docente se abocó a trabajar para cumplir las metas de logro establecidas por estas evaluaciones. Estas pruebas eran desconocidas por los docentes del liceo, ya que las aplicaban supervisores externos. Cuando el ministerio dejó de aplicarlas, el liceo optó por continuar, ya que les permitía monitorear la cobertura del currículum y anticipar los eventuales resultados en las pruebas Simce, dado que los resultados en ambos instrumentos habían estado siempre muy correlacionados, a juicio de la jefatura técnica. De acuerdo a su apreciación, cuando los estudiantes lograban más del 80% en los resultados de las evaluaciones de unidad en ambas asignaturas, sus puntajes en el Simce se situaban sobre los 300 puntos promedio con el 80% de logro en nivel avanzado.

Se instaló además la práctica de evaluar el aprendizaje de los alumnos clase a clase como forma de monitorear el proceso, a fin de detectar dificultades, progresos y diferencias entre ellos. Esta práctica también permitía llegar mejor preparados a las pruebas de unidad:

> «Se instaló un sistema de evaluaciones dentro de la hora de clases, un test, una pregunta o una forma de cuantificar cuánto estaban aprendiendo porque en definitiva nosotros como profesores de aula lo que más nos cuesta visualizar es quiénes aprenden y quiénes no aprenden, como a que en la prueba ya es muy tarde, entonces cómo tú pesquisas que el alumno en el aula, en la hora de clases aprende o no aprende, esa es la clave, y ahí se instalaron varios sistemas, por ejemplo hay algunos profesores que toman un test de entrada, hay otros que no, que se enfocan en los test de salida» (jefa de UTP).

Al mismo tiempo se fue instalando también la práctica de retroalimentar colectiva e individualmente a los estudiantes tras las evaluaciones.

> «Tomamos las evaluaciones y vamos viendo cuáles son los errores más frecuentes (…) se les devuelve el instrumento de evaluación al estudiante y se habla por ejemplo, yo cómo lo hago, veo en cuál pregunta hubo más error por parte de los estudiantes, entonces pregunto '¿pero se entendió la pregunta?' o, '¿qué fue lo que pasó primero, no entendimos los contenidos, no entendimos la pregunta, no nos alcanzó el tiempo?' Se trabaja con todo el curso, y ahí los estudiantes van viendo como los errores que fueron viendo, entonces la idea es clarificar el error, más que conocer la alternativa correcta» (Departamento de Matemática).

Junto con la evaluación, el nuevo modelo pedagógico puso énfasis en la planificación sistemática, práctica que con el tiempo también ha terminado volviéndose regular en el liceo. Los profesores refieren que en los primeros años del proyecto se trabajó arduamente en generar planificaciones por nivel –que antes existían, pero no con el nivel de sistematicidad de hoy–, que después podrían ser reutilizadas con adaptaciones de acuerdo a la necesidad de cada profesor. Se fue formando entonces un archivo de planificaciones y evaluaciones por nivel, al cual hoy los profesores pueden recurrir para preparar sus clases.

> «Eso es lo otro que hubo que instalar en ellos ah, que al trabajar todos colaborativamente nos íbamos a empezar a cansar menos, 'por ejemplo –les dije yo–, yo no tengo miedo en que mis planificaciones se hereden para el próximo año, si son base o sea, se ha trabajado, se ha construido, se puede quedar, pero yo, el nuevo profesor que la tome verá qué le modifica, qué hacer, yo no tengo miedo en eso, nunca he tenido temor y tampoco –les dije yo– en que se vayan guardando las buenas pruebas', nosotros tenemos algunos archivadores donde los profesores revisan… qué material del año anterior quieren reutilizar, se vuelve a timbrar y se puede ocupar, ellos de a poco se fueron acostumbrando a que era necesario hacer bases de datos, no solamente virtuales en archivo sino que físicas» (jefa de UTP).

La nueva modalidad de trabajo pedagógico también fortaleció el trabajo por departamento que, si bien antes ya existía, con el programa se institucionalizó y se transformó en una instancia efectiva de planificación. En este espacio se abordan temáticas como el monitoreo de avances por unidad y nivel, la programación de pruebas ministeriales, los acuerdos sobre estrategias pedagógicas transversales (por ejemplo, actividades para la comprensión lectora en todas las clases en el sector de Lenguaje), los lineamientos provenientes desde UTP, los proyectos articulados (revisión del PEI, semana artística, etc.) y

los análisis de casos puntuales de alumnos, entre otras. Esta práctica ha sido bien evaluada por los profesores y desde 2017 se ha reforzado como instancia de gestión pedagógica, con la destinación de tres horas cronológicas semanales para reuniones de departamento, en dos sesiones calendarizadas de 90 minutos cada una.

Pasar a ser «liceo bicentenario» significó cambiar la organización del tiempo escolar, aumentando en alrededor de cuatro horas el plan de estudios y, por tanto, la jornada de clases de los alumnos. Estas horas adicionales se destinaron a Lenguaje, Matemática, Inglés, Ciencias Naturales y Educación Física. En 2017 se incluyó una asignatura denominada Desarrollo del Pensamiento Libre (para alumnos eximidos de Religión). Además, en la enseñanza media se incluyeron algunos de los talleres dentro de la jornada escolar, con el propósito de dotar las horas de la JEC con actividades distintas a las del plan común. Así, con los recursos del programa y de la SEP, se incluyeron talleres de teatro, fotografía, pintura, mosaico, artesanía, orquesta, circo y chino mandarín, entre otros.

Los cambios al plan de estudios también afectaron a la estructuración de las asignaturas del plan electivo. Antes, desde 3° medio los cursos se redistribuían en los planes biológico, matemático y humanista. Con la implementación del programa, esta modalidad se reestructuró, estableciéndose una separación únicamente en las asignaturas del plan diferenciado, pero manteniendo la unidad de los cursos en las demás asignaturas del plan común. De esta manera, se fijó un horario común para el plan electivo en todos los cursos. Esta decisión se tomó considerando que beneficiaría a los estudiantes en la medida en que les permitiría mantener su curso original; no obstante, algunos profesores y alumnos distinguen ciertos perjuicios, dados principalmente por la diversidad de intereses y habilidades de los estudiantes de un mismo curso a la hora de abordar las distintas asignaturas.

Finalmente, también se decidió dar continuidad a los profesores jefes y a los profesores de asignaturas a lo largo de una misma generación (desde 7° básico hasta 4° medio). Esta medida se adoptó con el propósito de que los docentes pudiesen diversificar sus habilidades pedagógicas, siendo capaces de abordar cursos de básica y de media en distintos momentos. Dado que los cursos iniciales eran más difíciles (7° y 8°) porque los alumnos venían con rendimientos muy disparejos, con esta medida se evitaría que algunos profesores se concentraran en los cursos menos complejos y se haría más justa la carga para todos los docentes. Se pensó además que habría un impacto positivo en el vínculo entre profesor jefe y curso. Esta medida se sigue implementando hasta hoy.

Mejor infraestructura y equipamiento

Con los recursos provenientes del programa, se proyectó construir dependencias complementarias al edificio del liceo, que permitieran albergar a una matrícula mayor de alumnos en nuevos cursos de enseñanza básica. De acuerdo al documento de postulación, se planeaba construir tres salas de clases para 7° básico en 2011, cada una de

ellas equipada con pizarra interactiva. El proyecto también contemplaba la compra de equipamiento para los alumnos de este nuevo nivel. Estas proyecciones se cumplieron y además se compraron ocho laboratorios móviles con 45 computadores portátiles cada uno. Sin embargo, la manera en que se concretaron estos planes trajo disgustos y divisiones, como veremos enseguida.

Los estudiantes y profesores notaron un cambio importante en el espacio físico del liceo. El sostenedor de la época destinó recursos para la construcción de un nuevo pabellón para acoger a los nuevos alumnos, con salas de clases y baños mejor equipados que los espacios antiguos, lo que fue causa de malestar en algunos profesores y alumnos:

> «… el trato era el mismo pero el liceo es como un gran pabellón central con cuatro pabellones donde estábamos todos los del A-59 y al otro lado del liceo había un pabellón nuevo, con salas así mejor equipadas, con baños que parecían de hotel que eran solo para los bicentenarios» (entrevista exalumno).

También se construyó una segunda sala de profesores y nuevos baños, prácticamente contiguos a los anteriores, con mejor equipamiento, lo que, nuevamente generó descontento.

Fin de la selección: incertidumbre de los actores escolares ante el futuro del liceo

La última parte de la trayectoria educacional del establecimiento está marcada por la Ley de Inclusión, que transformó el sistema de admisión que había sido establecido en el contexto del programa Liceos Bicentenario. Cabe advertir que, entre 2012 y 2013, hubo cambio de alcalde, y por ende, de autoridad en el Departamento de Educación Municipal. Así, tras una decisión del nuevo sostenedor, se instauró un plan piloto de anticipación en 2014, con un nuevo sistema de admisión que terminaba con la selección, aunque incorporando criterios de preferencia para alumnos prioritarios, hermanos de estudiantes del establecimiento, hijos de funcionarios y alumnos integrados; todos ellos, criterios permitidos por la Ley 20845 para el caso de que el número de postulantes exceda a la matrícula disponible. Una vez cubiertos los criterios de preferencia, el sistema fijaba un procedimiento de selección aleatoria, similar al establecido por la Ley de Inclusión (Ley 20845, 2015) [7].

El argumento del sostenedor para impulsar este sistema fue acatar las directrices nacionales, plegándose tempranamente a la iniciativa del Gobierno que buscaba democratizar la educación chilena, dada la alta segregación escolar existente en el sistema

7 La Ley de Inclusión permite que ciertos establecimientos llamados de «alta exigencia» establezcan algunos criterios especiales para seleccionar al 30% de sus vacantes. Estos deben tener las siguientes características: contar con planes o programas propios destinados específicamente a la implementación de su proyecto educativo, el cual está destinado al desarrollo de aptitudes que requieran una especialización temprana o a aquellos cuyos proyectos educativos sean de especial o de alta exigencia académica; contar con trayectoria de prestigio en el desarrollo de su proyecto educativo y resultados de excelencia; contar con los recursos materiales y humanos necesarios y suficientes para el desarrollo de su proyecto educativo; contar con una demanda considerablemente mayor que sus vacantes («Ley 20845,» 2015). Por último, este 30% que pueden seleccionar los establecimientos denominados de alta exigencia, puede corresponder al 20% de mejor rendimiento de los establecimientos de procedencia.

educacional (Valenzuela, Juan Pablo; Bellei, Cristian; De los ríos, 2014). Así, se optó por incluir el mejor liceo de Los Ángeles en un sistema de admisión democrático e inclusivo, bajo el supuesto de que si ahí «se hacían las cosas bien», se podría afrontar adecuadamente este nuevo escenario sin perder la condición de excelencia:

> «Para nosotros, en su minuto representó y así lo vemos todavía, representó un pleno desafío, primero, estoy hablando desde la perspectiva del sostenedor, primero, representó la democratización –si se quiere llamar así– de un establecimiento emblemático que en su minuto estaba restringido, no era para todos, esa es la verdad –puede sonar como muy extraño si ustedes lo quieren pero estoy tratando de ser lo más objetivo posible–, y ahora no lo es, bajo esa premisa, siempre hemos estimado que este liceo hoy día está enfrentado a una prueba de fuego, las estructuras instaladas al interior del establecimiento en lo que es, en términos pedagógicos, el tema del ordenamiento del proceso educativo más aquellos mejoramientos de orden estructural que se hicieron respecto a horarios de profesores, respecto a la estructuración interna de todo lo que se está haciendo, ¿eran la real fortaleza del establecimiento, o el gran proceso de selección que se hacía con los estudiantes era, digamos, la llave?» (sostenedor).

El cambio drástico desde un sistema selectivo por cuotas a un sistema aleatorio que da preferencia a alumnos prioritarios impactó fuertemente a la institución y arrastró el desacuerdo de profesores, directivos, apoderados y alumnos. De hecho, hubo movilizaciones estudiantiles y de apoderados pidiendo mantener el sistema de admisión por selección académica.

> «Nosotros estábamos en contra de la Ley de Inclusión en el sentido de que se nos eliminó la prueba» (estudiantes).

> «O sea es que yo recuerdo que fue un año que se quería, iba a empezar a ser ese plan sin prueba de admisión y ese año querían tomar el liceo como conejillo de Indias para hacerlo sin prueba de admisión, yo me acuerdo que ese año tuvimos varias movilizaciones y se suponía que el liceo iba a mantenerse con prueba de admisión lo que no pasó, no respetaron el acuerdo al que se llegó, se eliminó con las pruebas de admisión y se empezó con el sistema» (estudiantes).

En general, los alumnos mostraron un férreo rechazo al sistema de ingreso aleatorio, sobre todo al mecanismo de la tómbola. Para ellos la selección tenía un valor simbólico en la medida en que la alta exigencia académica les hacía sentirse parte de un grupo selecto, de una suerte de élite, otorgándoles un sentido de pertenencia y distinción. Con la selección de alumnos se acaba también un sistema valóricamente justificado, asociado a la meritocracia, un componente central en la conformación de la identidad de los liceos emblemáticos y establecimientos de excelencia (María Luísa Quaresma & Zamorano, 2016). Para los profesores, por otra parte, la selección aleatoria aparece como una situación arbitraria e injusta, porque –aseguran– impide que los alumnos realmente interesados en estudiar, puedan destacarse. Consideran entonces que, pese a que el fin de la selección apunta a acabar con la discriminación social del sistema escolar, la medida

es igualmente discriminatoria, pero ahora en relación a las personas que tienen méritos e interés por estudiar y quedan fuera del liceo a partir de un mecanismo de azar:

> «Entonces qué es lo que ha ocurrido que los alumnos estudiosos, es decir, a veces como que hay un mal concepto en relación a lo que es discriminar porque si yo establezco una norma que aquí al establecimiento van a entrar de acuerdo a un credo religioso estoy discriminando, si yo establezco una norma que aquí al liceo se va a entrar por un tema político estoy discriminado, si yo aquí pongo una norma de que al establecimiento van a entrar por una situación económica social estoy discriminando, pero si yo digo aquí las puertas están abiertas para todo alumno estudioso no estoy discriminando, entonces el problema es que a veces ocupan un lugar alumnos que no tienen ningún incentivo, ningún deseo ni siquiera un atisbo de estudiar, entonces eso juega en contra y no entiendo la razón de esta famosa tómbola» (profesores).

Hoy, después de tres generaciones de estudiantes con un sistema de admisión no selectivo, directivos, profesores y alumnos plantean sus primeras apreciaciones sobre los posibles efectos que habría tenido la Ley de Inclusión y su temprana puesta en marcha en el Liceo de Los Ángeles. En primer lugar, los actores acusan efectos en la composición del alumnado y, por ende, en la cultura del liceo. Existe una percepción generalizada con respecto a que los nuevos estudiantes tendrían menos hábitos de estudio y al mismo tiempo menos convicción en relación a continuar con estudios superiores en buenas universidades, cuestiones que habían sido rasgos típicos de los estudiantes del liceo desde su creación.

Este cambio en el alumnado es especialmente resentido por los profesores, porque, declaran, significaría más trabajo en un número similar de estudiantes por curso, por lo que se han visto obligados a variar sus estrategias de enseñanza, además de incorporar el refuerzo de contenidos propios de la educación básica que anteriormente no se tomaban en consideración.

> «Sí, entonces ya primero pensemos en la parte académica; segundo, el profesor jefe en séptimo tiene que trabajar eh, comportamiento básico, respeto, 'oye cuando uno habla el otro tiene que quedarse callado', sí, trabajar esa parte; y tercero, tiene que motivar, porque resulta que aquí la exigencia 'si usted se sacó un dos, es un dos, sí, pero vamos que tú puedes', y ese es un trabajo para el profesor que ha tenido que asumir y yo encuentro que es estresante (…) nos encontramos con tremendos dramas en las casas, con tremendos dramas con los niños (…) hemos tenido cierta ayuda social con la asistente social, con el equipo psicosocial, sí, pero hoy día por ejemplo la psicóloga es psicóloga educacional, pero aquí nos encontramos con una cantidad de casos clínicos, y qué hacemos ahí, qué hacemos, no podemos nosotros» (profesor jefe).

> «Bueno, el esfuerzo tiene que ser mayor en cuanto al nivel de motivación para lograr el grado de compromiso y responsabilidad de los jóvenes, tenemos que obviamente hacer mayor esfuerzo en cuanto a los recursos, estrategias, metodologías más interactivas que luego en el aula entusiasmar más a los alumnos» (profesores antiguos).

Por otra parte, el cambio en la composición del alumnado tendría un correlato en las familias que llegan al establecimiento. Para los profesores, por ejemplo, las familias de estos nuevos estudiantes tienen bajas expectativas –o incluso no las tienen–, y evidenciarían escaso compromiso con el proceso educativo de sus hijos, influyendo esta falta de contención familiar en los resultados académicos. En este sentido, si bien no habría habido un cambio en el nivel socioeconómico de las familias (el establecimiento sigue estando clasificado en nivel C en el Simce[8]), se observa una serie de prejuicios sociales aparejados a la nueva Ley de Inclusión de parte de la comunidad escolar, que están asociados al nivel cultural de estos «nuevos» estudiantes y sus familias.

El cambio en el tipo de alumnado tendría repercusiones en los resultados académicos. En este ámbito, no se cuenta con datos en pruebas estandarizadas que permitan analizar con suficiente perspectiva, sin embargo, los directivos y profesores hacen referencia a una alta tasa de repitencia que se ha concentrado en 7° básico –único año de admisión–. En 2015, esta alcanzó casi un 8%, valor que representa un incremento explosivo respecto al año anterior (3% en 2014). Es más, con los estudiantes que repiten en 7°, se alcanza a conformar un nuevo curso de alumnos repitentes para el año siguiente.

> «y ahí aumentó de inmediato la repitencia porque obviamente por mucho reforzamiento que haya, por mucho trabajo que hay con los niños no se logra tenerlos a todos nivelados con los conocimientos que se debería obtener en séptimo año para ser promovidos a octavo» (inspectora general).

Pese a todo, la dirección y los profesores trabajan consistentemente para mantener los buenos resultados. La jefatura técnica expresa que, aunque las nuevas condiciones puedan no ser las más favorables, se debe buscar nuevas estrategias y formas de resolver las dificultades que van surgiendo en el aula para mantener los mismos niveles. A sus sistemas de planificación y monitoreo se han incorporado reforzamientos, así como peticiones de nuevos profesores contratados vía SEP para absorber la demanda que ha significado el cambio en el establecimiento:

> «Una visión yo creo que es un desafío que hay que aprender a hacerse cargo de él y hay que aprender a coordinar, a organizar, a reflexionar, a ir sistemáticamente en su proceso evaluando para que tenga un final bueno, o sea, yo no creo que este problema que se ve como problema 'que no se puede hacer esto, no se puede hacer lo otro', yo creo que finalmente hay que tener un sistema, hay que lograr cierto instalar un sistema que diga 'esta es la realidad, así se va a trabajar, de ahora en adelante la cosa cambió y hay que ver cómo se resuelve'» (jefa de UTP).

Sin embargo, un grupo importante de profesores ve este nuevo escenario con desazón, ya que perciben escaso apoyo desde la administración local, cuyas prioridades en torno al tema no serían suficientemente claras, y desde la política educativa nacional,

8 Grupo socioeconómico Medio.

que impone nuevas condiciones, pero no entrega apoyos y recursos para enfrentar la emergente heterogeneidad del alumnado.

> «-Yo pondría la selección de nuevo.
>
> -Sí ¿por qué?
>
> -Porque desde que eliminaron la selección y lo hicieron al azar entran personas que de verdad no quieren venir a estudiar y le bajan el prestigio al liceo, los buenos resultados» (alumnos).

Conclusiones

El Liceo Los Ángeles A-59 efectivamente muestra un desempeño académico sobresaliente en la última década y es reconocido en el conjunto de establecimientos públicos de la comuna de Los Ángeles, producto de su tradición histórica, de sus condiciones internas (profesores y alumnos) y de la presencia de una política educativa transitoria y focalizada en la enseñanza media (programa Liceos Bicentenario), que actúa en un principio como un factor exógeno impulsado por el sostenedor, pero que es posteriormente apropiada por la comunidad educativa. A esto se suma, en los últimos años, la implementación de la Ley de Inclusión, que termina con la selección en los liceos subvencionados y pone en tensión la cultura de excelencia académica que el liceo había sostenido hasta ese momento.

En relación a las tensiones que experimenta el liceo a partir de los cambios introducidos en los últimos años, es posible identificar dos ámbitos principales de conflicto. El primero refiere al trabajo docente y las prácticas pedagógicas. Aunque la institución reunía las condiciones para llamarse «liceo emblemático» –de acuerdo a las características que estas organizaciones exhiben según la descripción de Quaresma y Orellana (2016)–, era necesario profesionalizar su cultura docente para mantener sus estándares de excelencia. Instrumentos como el Simce y la PSU, si bien eran relevantes, no constituían el centro del quehacer educativo en el Liceo Los Ángeles, como sí ocurre en otros establecimientos públicos, presionados por la lógica de la rendición de cuentas.

Sin embargo, con la implementación del programa Liceos Bicentenarios, el rendimiento en las pruebas estandarizadas pasó a estar en el centro del trabajo, reordenando la gestión pedagógica en torno a las metas comprometidas en estas pruebas e imponiendo una nueva presión al profesorado. En cierta medida, por medio del programa mencionado se implantó un sistema que tendió a regularizar o igualar las prácticas de los docentes, quienes con el modelo anterior gozaban de mayores grados de autonomía en la preparación y realización de sus clases. En el escenario «prebicentenario» habría existido confianza en el quehacer del profesor, avalado por décadas de prestigio, mientras que el

nuevo proyecto pedagógico, al instalar mecanismos de monitoreo y presión, tendería a poner en cuestión esa confianza.

Adicionalmente, el término de la selección vino a agravar esta presión sentida por los docentes, en la medida en que, según su percepción, cambió las condiciones de enseñanza. La excelencia académica que reconocen los distintos actores para el liceo descansaba, en buena parte, en el hecho de contar con los mejores profesores y alumnos de la comuna, condición que lo distinguía de los demás establecimientos públicos. Poner fin a la selección de estudiantes significa entonces una amenaza al lugar que detenta el liceo en la comuna, que debe asumir el desafío de mantener el mismo desempeño académico en las pruebas estandarizadas, pero ahora con un alumnado más heterogéneo.

El segundo ámbito al que apuntan estas tensiones corresponde al sentido de pertenencia al liceo, que en los establecimientos de alto rendimiento se caracteriza por la creencia compartida en valores y estereotipos que crean lazos de solidaridad e identificación con la institución escolar (Maria Luísa Quaresma & Zamorano, 2016). El hecho de reconocerse a sí mismos como «los mejores», es el producto de este sentido de pertenencia característico de establecimientos de rendimiento sobresaliente. A partir de eventos como el «proyecto bicentenario» o la Ley de Inclusión, se observa la emergencia de particularidades respecto de la identidad de los estudiantes.

El programa implementado, por ejemplo, dio pie a la distinción categórica entre estudiantes «bicentenario« y «del liceo antiguo». Y por otra parte, la eliminación de la selección hizo emerger la distinción entre alumnos que se sienten «elegidos» por haber pasado la prueba de selección, que operaba como una suerte de ritual de ingreso, y estudiantes que no detentan este sello singular, por haber ingresado a través de la tómbola. Los profesores también reproducen este discurso que genera separaciones entre tipos de alumnos. Estas distinciones tensionan los lazos de solidaridad que caracterizan al liceo y que constituyen un componente central de su cultura.

Ahora, si bien existen disensos en relación a los resultados del programa Liceos Bicentenario o a los riesgos del término de la selección académica, en el liceo se observa con claridad la persistencia de un sentimiento compartido de adhesión a los valores, creencias y estereotipos que reproduce la institución. Alumnos, apoderados, profesores y directivos perciben como legítimas las aspiraciones meritocráticas que los han caracterizado. Todos se sienten portadores de una herencia de calidad y prestigio, cuestión que explica en parte que, pese a las diferencias expresadas por unos y otros, el clima y las relaciones interpersonales entre los distintos estamentos no se vean afectados al punto de entorpecer el proceso de enseñanza. Sin embargo, ante las tensiones señaladas, los actores educativos expresan desconcierto e incertidumbre. No comprenden las lógicas de decisión de la autoridad local ni nacional y se sienten carentes de herramientas para abordar las nuevas condiciones de enseñanza.

En relación a los cambios experimentados por la organización a nivel de su proyecto pedagógico, este caso ilustra cuán central puede ser el rol de agentes específicos en la

movilización y sostenibilidad de procesos de mejora. El rol de la jefatura técnica en la gestión pedagógica del liceo se revela como clave, sobre todo una vez que el programa Bicentenario deja de ser parte de las prioridades de política educativa a nivel nacional. Cabe preguntarse en qué medida estas transformaciones pedagógicas han sido apropiadas por los docentes del liceo y en qué medida este proyecto sería sostenible sin el liderazgo de la jefatura técnica actual.

Finalmente, este caso también ilustra cómo dentro de un establecimiento entran en contradicción políticas educativas cuyas lógicas subyacentes no parecen estar insertas en una narrativa coherente, como sucede con las políticas de inclusión que entran en tensión con las políticas de aseguramiento de la calidad (Rojas, Falabella, & Alarcón, 2016). Esta contradicción se da, en parte, como producto de decisiones provenientes del nivel intermedio de gestión. En el período en que se despliegan el programa Liceos Bicentenario y la Ley de Inclusión en el liceo, hay un cambio de autoridad que se refleja en un cambio de foco y de prioridades de gestión en la educación de la comuna. Mientras que para la anterior jefatura la reafirmación del liceo y su condición de excelencia parece ser prioridad, para la autoridad que viene después, la urgencia está dada por mejorar las condiciones de los demás establecimientos de la comuna. Estos cambios desafían la capacidad del liceo de mantener las condiciones internas que le permiten ser un liceo de excelencia.

Por otro lado, esta contradicción también es reflejo de una incompatibilidad estructural en las políticas educativas de los años recientes. La Ley de Inclusión, que se enmarca como una política democratizadora y no se asocia a ninguna estrategia de rendición de cuentas, encuentra en el proyecto Bicentenario una discordancia, al igual que en otras políticas educacionales de efectividad escolar implantadas desde el año 90 en adelante, como la Subvención Escolar Preferencial. Así, supone un desafío para los actores del establecimiento lidiar, por un lado, con las exigentes condiciones de las políticas de rendición de cuentas, y por otro, con una política que viene a cuestionar y remover posibles efectos en sus resultados, obligándolos a crear estrategias para compatibilizar ambas directrices contradictorias.

Referencias bibliográficas

Carrasco, A.; Gutiérrez, G.; Bogolasky, F.; Rivero, R. & Zarhi, M. (2014). *Análisis del Estado de Implementación del Programa Liceos Bicentenario de Excelencia*. Santiago de Chile.

Departamento Comunal Educación Los Ángeles (2010). *Proyecto pedagógico y condiciones de implementación. Liceo Bicentenario (de) Los Ángeles*.

Espínola, V., Claro, J. P., & Walker, H. (2009). *Lineamientos estratégicos para la discusión de una política de mediano plazo para la educación media*. Santiago de Chile.

Ley 20248 (2008), 1–2.

Ley 20845 (2015), 1–2.

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.

Quaresma, M. L. & Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, *21*(68), 275–297.

Rojas, M.; Falabella, A. & Alarcón, P. (2016). Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar (Informe final FONIDE 911429). Santiago de Chile: Mineduc.

Valenzuela, Juan Pablo; Bellei, Cristian; De los ríos, D. (2014). Socio-economic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile. Journal of Education Policy, Vol. 29 (2): 217-241.

El círculo virtuoso del mejoramiento. Liceo Bicentenario Valentín Letelier Madariaga

Carmen Montecinos, Andrea Ceardi

Introducción

Ubicado en el centro de Linares, el Liceo Bicentenario Valentín Letelier Madariaga es uno de los cuatro establecimientos municipales de la comuna y el primero y único en llevar el estatus de bicentenario de toda la provincia. Durante la última década experimentó un sostenido proceso de mejoramiento educativo, que se refleja en los logros de sus alumnos en las pruebas estandarizadas y de ingreso a la universidad. Si sus resultados en el Simce de 2° medio para el período 2001-2003 se situaban 8 puntos por encima de los establecimientos de características similares a las suyas –alcanzando los 250 puntos en Lenguaje y 241 en Matemática–, para el período 2014-2015 ya se ubican, respectivamente, 50 y 79 puntos más arriba que sus pares a nivel nacional –con 286 puntos en Lenguaje y 317 puntos en Matemática–. Al comparar estas cifras con los establecimientos municipales de la comuna de Linares que imparten 8º básico, el Liceo Bicentenario Valentín Letelier Madariaga les saca una cómoda ventaja de al menos 20 puntos[1].

Un análisis más fino, el número de estudiantes que alcanza el Nivel de Aprendizaje Adecuado ha incrementado, mientras que el número de quienes ostentan el Nivel Insuficiente ha disminuido sustancialmente, lo que redunda en una mayor equidad educativa. En efecto, al comparar el período 2001-2003 con el 2014-2015, veremos que el porcentaje de alumnos en el Nivel Insuficiente desciende de un 51% a un 17% en Comprensión de Lectura y de un 63% a un 8% en Matemática. En ese mismo período

1 PADEM, 2016.

la concentración de estudiantes en el Nivel Adecuado aumenta de un 17% a un 44% en Comprensión de Lectura y de un 8% a un 49% en Matemática.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) declara en 2016 una dotación de diez directivos, 57 docentes y 34 funcionaros, para atender a 1372 estudiantes distribuidos en 42 cursos con Jornada Escolar Completa (JEC), de los cuales cuatro cursos corresponden a 7º y 8º básico y 38 cursos a I y 4° medio, con un promedio de 35 alumnos en cada uno. El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) en enseñanza básica es de 70,6% y en enseñanza media llega al 70,1%.

Desde su fundación en 1874, la visión y misión del liceo, definidas en su PEI, promueven la formación de estudiantes a través de «aprendizajes de calidad, el desarrollo de competencias fundamentales que faciliten el ingreso de la mayoría de los alumnos a las universidades del país y entidades de educación superior». Esta declaración genera un amplio consenso entre los diversos actores entrevistados; sin embargo, considerando la larga historia de la institución, no siempre pudo llevarse a la práctica satisfactoriamente. El presente estudio examina las razones que explican la evolución de los buenos resultados en los últimos diez años. Un ejemplo de ello, es el notable aumento del puntaje promedio en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), de 2005 a 2014: los 491 puntos en Lenguaje se convierten en 535, mientras que en Matemática el aumento va de 501 a 529 puntos. Otro tanto ocurre con el porcentaje de estudiantes que superan los 450 puntos en la PSU, que en 2005 era de un 65,2% mientras que en 2014 asciende a 87,01%.

Hoy por hoy, estudiantes y docentes se identifican con el colegio y sienten que este se preocupa de su bienestar de manera integral, en un clima de convivencia que propicia el diálogo y la participación. La buena preparación para ingresar a los estudios superiores es una promesa que los alumnos y familias entrevistados señalan como cumplida. Este prestigio social en la propia comuna y en las aledañas se refleja en una alta demanda de matrícula que, no obstante, experimenta fluctuaciones desde 2011, asociadas en gran medida a los paros y manifestaciones de estudiantes y profesores. Toda vez que las clases vuelven a la normalidad la matrícula recupera su tendencia al alza. En 2013, por ejemplo, se contaban 1392 alumnos, que disminuyeron a 1266 en 2014, repuntando a 1372 en 2016, año en que, al mes de noviembre, se reportaban 500 postulaciones para 210 vacantes.

En las siguientes páginas intentamos comprender cómo, en menos de una década, el Liceo Valentín Letelier (LVL) ha alcanzado resultados que lo distinguen entre los liceos municipales que imparten formación Humanista Científica (HC) en Chile.

Legado histórico: reforzando la identidad

Los trofeos que repletan las amplias vitrinas de la entrada del LVL hablan de una historia de esfuerzo, respecto de la cual el profesorado no oculta su orgullo:

> «Nosotros hemos pasado por varias situaciones. Este empezó siendo un liceo de hombres antiguamente, y en alguna oportunidad fue un liceo para todos, un concepto de puertas abiertas, ingresaban alumnos de distinto tipo, teníamos una cantidad increíble de cursos. En fin, la experiencia de ser coeducacional del año noventa y tres, o sea varios como hitos, y de todos ellos el colegio siempre airoso, siempre» (entrevista grupal, docentes).

En efecto, con más de un siglo de historia, el establecimiento cambió de nombre en tres oportunidades en los últimos veinticinco años. Inicialmente bautizado como Liceo de Hombres de Linares, siendo el primer liceo público de la provincia, se fusiona en 1992 con el Liceo de Niñas de Linares, pasando a llamarse Liceo Coeducacional Juan Ignacio Molina. En 2005 asume un nuevo director, quien solicita al sostenedor municipal un cambio de nombre, esta vez por el de Valentín Letelier, con el fin de fortalecer el carácter laico del liceo y reconocer las contribuciones de este educador linarense, responsable de la modernización del sistema de educación pública en las décadas de 1880 a 1910. Es entonces cuando se inicia la trayectoria de mejora analizada por el presente estudio.

En 2011 los resultados en el Simce del establecimiento ya sobresalían. Es entonces cuando ingresa al programa Liceos Bicentenario, adoptando su nombre actual: Liceo Bicentenario Valentín Letelier Madariaga, gracias, en gran medida, al impulso de la actual directora, quien a la fecha ocupaba el cargo de curriculista. Este último cambio fortalece la reputación del colegio, que es recomendado por los profesores de las escuelas básicas a sus estudiantes interesados en seguir estudios superiores, tal como lo expresa una apoderada: «Yo elegí el liceo por los deseos que mi hijo tenía de llegar a la educación superior. Lo elegí porque la enseñanza es excelente, tiene un prestigio, es un bicentenario». Para la directora del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), se trata de un establecimiento emblemático:

> «El liceo atiende a alumnos prácticamente de toda la provincia. Como es un colegio que tiene cierta trayectoria, cierto prestigio, llegan alumnos de muchas comunas aledañas, así como atendemos alumnos que han egresado de nuestros propios establecimientos educacionales de niveles básicos».

Por su parte, el liceo declara recibir dos tipos de estudiantes: los que buscan ingresar a la educación superior y, en menor cantidad, los que no consiguieron matrícula en los liceos de enseñanza Técnico-Profesional (TP). No obstante, quizás por el proceso de socialización organizacional a través del cual el liceo imprime su sello, todos los estudiantes de 1° a 4° medio entrevistados manifestaron su intención de seguir estudios superiores, ya sea inmediatamente después de egresar o en un par de años más.

Cuando los docentes se refieren a la historia del establecimiento, ponen énfasis en su capacidad para enfrentar con éxito los distintos desafíos y oportunidades que resultan de los cambios generados a partir de las políticas ministeriales.

Trayectoria de mejora: agencia profesional y organizacional frente a nuevas demandas externas e internas

La trayectoria de mejora del LVL puede reconstruirse a partir de dos ejes. En el primero ubicaremos las políticas educacionales y las normativas implementadas a partir de 2000, así como el último cambio en la dirección del liceo, identificado como un hito en la trayectoria de los últimos cinco años. En el segundo eje situaremos las condiciones organizacionales que dan coherencia a las continuidades y discontinuidades en las respuestas internas que ha ido construyendo el liceo frente a un escenario de cambios.

Las políticas y normativas señaladas por los entrevistados como más significativas en los cambios que atraviesan la historia del liceo son el desarrollo del programa Liceo para Todos, en el período 2000-2006; la implementación de la JEC a partir de 2007; el programa Liceos Bicentenario establecido en 2011; y la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que se implementa a partir de 2013. Asimismo, mencionan la Ley de Violencia Escolar de 2011; la Circular Nº 1 y otras de la Superintendencia de Educación Escolar de 2014, que entrega orientaciones sobre el reglamento interno del liceo; y por último, la Ley de Inclusión que entró en vigencia en 2016.

En el contexto de estas políticas, vistas aisladamente o por su efecto conjunto, el liceo configura los siguientes factores que pueden dar cuenta de su avance:

1. Cultura de altas expectativas académicas: refiere al proyecto educativo orientado al logro de la excelencia y prestigio social.

2. Cultura profesional de los docentes: concepciones que los docentes tienen acerca de sí mismos como profesionales, su participación en las decisiones estratégicas asociadas al mejoramiento continuo de su liceo y las formas de relación entre los actores escolares.

3. Distribución del liderazgo pedagógico para la gestión curricular: refiere a cómo el equipo directivo, en particular la directora y el jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), ha organizado la gestión curricular a través de la distribución de tareas y liderazgo a los jefes de departamento. Además, se observan las acciones de los estudiantes que buscan influir en las prácticas docentes.

4. Foco en resultados en pruebas estandarizadas: prácticas que priorizan el uso de recursos para la preparación del Simce y la PSU.

5. Gestión de la diversidad: refiere a cómo políticas que incentivan que la educación pública sea un espacio de integración social, resuenan en los mecanismos de selección y agrupación de estudiantes que adopta el liceo.

6. Clima escolar: políticas, estrategias y acciones que los actores escolares implementan para la prevención y resolución de conflictos, la promoción de una sana convivencia y los mecanismos de apoyo psicosocial.

7. Identidad, sentido de pertenencia y participación de los estudiantes: involucramiento de los alumnos en el proyecto formativo del liceo y su identificación con los valores valentinianos.

Al final de este capítulo, en la Tabla 1, se resume la relación entre la introducción de estas políticas y características del LVL que cambian o se refuerzan con cada una. Si bien estos factores serán abordados por separado, en la práctica influyen unos sobre otros y se refuerzan mutuamente. Al analizar cada factor, cuando corresponda, se presentarán las principales políticas públicas a las que se hace referencia en los datos. Además se presentarán tensiones que pueden incidir en los desafíos que enfrenta el liceo para sostener una relación virtuosa entre los siete factores mencionados.

Cultura de altas expectativas: «Educando para la excelencia y la autoeficacia».

En 2014 el Ministerio de Educación (Mineduc) solicita a los establecimientos revisar su sello institucional, tarea que es realizada por la actual dirección con apoyo de la Universidad de Talca. Se trabajó durante un año a través de la reflexión comunitaria en torno a los conceptos de excelencia y autoeficacia; ambos en el lema del liceo. En palabras de la directora, la incorporación de la autoeficacia expresa la intención de ofrecer una formación integral, «no solo academicista», fomentando el desarrollo de actividades en las artes, la música y el deporte.

Mientras el concepto de excelencia académica es ampliamente reconocido por la comunidad educativa, la autoeficacia es una idea nueva que requiere ser apropiada. Este concepto, según explica la directora, está ligado a la idea de enseñarles a los estudiantes a no ponerse límites, para que lleguen a ser los profesionales que sueñan ser. En el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) 2015 se proponen acciones para potenciar el sentido de autoeficacia en todos los actores escolares.

La excelencia se pone en práctica, según la jefa de UTP, en la mantención de un colegio ordenado y seguro, que prepara a los estudiantes para ingresar a la universidad y tener éxito en ella. Para los docentes, la excelencia hace distintivo a este liceo en la comunidad más amplia:

> «Pero también, yo creo que caracteriza las altas expectativas que los profesores tienen de sus alumnos. A lo mejor uno está pensando en el alumno, está pensando que en cuántos años más ese alumno va a estar en la universidad y tiene que obviamente darle las herramientas para que ellos enfrenten bien esa etapa» (entrevista grupal, docentes).

Las exigencias académicas son valoradas por los propios estudiantes, quienes ven en ellas una fuente de motivación para esforzarse y fijarse metas personales más altas:

«No sacar un técnico, [aspirar a] ir a la universidad». Las altas exigencias expresan para ellos el progreso del liceo: «En términos de exigencia, de cómo nos exigen a nosotros como… estudiando. En todo sentido, el liceo ha ido progresando» (entrevista grupal, estudiantes).

La excelencia como sello también se traduce en el prestigio social que tiene el liceo en la comuna de Linares y en las comunas aledañas. Un aspecto significativo en los cambios de la gestión institucional de los últimos años fue precisamente mostrar los logros del establecimiento a la comunidad:

> «Lo otro que yo creo que se está haciendo harto en el colegio es sacando el colegio fuera del colegio, entonces cosa que se hace acá, sucede acá, esta prensa acá está como haciendo harta difusión hoy en día en el colegio, cosa que yo creo que un tiempo a esta parte no pasaba mucho» (entrevista grupal, docentes).

La actual dirección ha realizado importantes actividades comunicacionales, visibilizando los logros de los estudiantes en los resultados Simce y PSU. Aun cuando el liceo no cuenta actualmente con pruebas de ingreso, mantiene su práctica histórica de seleccionar estudiantes con buen rendimiento académico (promedio de notas 5,8 para 7° básico y 5,6 para 1° medio) para el 70% de la matrícula. El otro 30% ingresa mediante un sistema de *tómbola*.

La directora asocia la excelencia con «hacer bien las cosas», lo que involucra temas como el cumplimiento de horarios, responsabilidades y plazos, así como aspectos de la presentación personal de los profesionales que laboran en el liceo. La excelencia requiere de una cultura de altas expectativas, acompañada de un plan de trabajo que evita la improvisación, y de buenos estándares de transparencia en los procesos de todos los actores y, en particular, de la dirección. La directora comunica a la comunidad escolar este sello: «Eso es notorio a cada consejo que estamos acá, altas expectativas, altas expectativas» (entrevista grupal, docentes).

Cultura profesional de los docentes

La dirección y los docentes del LVL promueven una cultura profesional caracterizada a partir de tres elementos: (a) autonomía y autoeficacia profesional, (b) cultura profesional colaborativa y (c) orientación a la promoción del aprendizaje y bienestar de sus estudiantes.

Autonomía y autoeficacia profesional

La incorporación del liceo a la ley SEP generó altas expectativas en la comunidad respecto a las mejoras que podrían implementarse. Si bien en un inicio el uso de los recursos adicionales trajo consigo un conflicto entre el liceo y el sostenedor, hoy ambas instituciones reconocen que hay bastante autonomía para la gestión de estos recursos

de acuerdo a las prioridades que ha fijado el propio establecimiento. La directora del DAEM no comparte del todo la opción del liceo de focalizar recursos en las horas docentes, por ejemplo, bajando en algunos subsectores la carga lectiva, pero respeta las decisiones del liceo.

La noticia referida a que el establecimiento participaría en el programa Liceos Bicentenario no fue bien recibida por los profesores, quienes se mostraron reticentes a implementar el currículo y las evaluaciones elaboradas en Santiago y enviadas a todos los liceos que forman parte del nuevo sistema. Entre las razones esgrimidas estaban la calidad de algunos recursos, el exceso de evaluaciones externas y el aumento del trabajo burocrático:

> «Ahí fue una sobrecarga, esa fue una mala medida porque era una sobrecarga a los chicos, vivían con tantas pruebas… Entonces, como que el aprendizaje se les hizo un poco tedioso a los chiquillos porque eran con pruebas, pruebas» (entrevista grupal, docentes).

De este modo, a dos años de su ingreso al programa, los docentes y docentes directivos deciden no continuar implementando el material curricular y las evaluaciones enviadas por el Mineduc. Si bien la directora del LVL asegura que la decisión no llevó a mayores problemas, la directora del DAEM relata una negociación que presentó cierto nivel de conflicto entre el sostenedor y el liceo. En cualquier caso, esta decisión da cuenta de la importancia que da el cuerpo docente del LVL y su equipo directivo, al ejercicio de su autonomía profesional. Seguros de su capacidad profesional, estiman de poco valor los eventuales apoyos externos recibidos para fortalecer la implementación curricular en el liceo. Por ejemplo, rechazaron los servicios de la Asistencia Técnica Educativa (ATE) contratada por el DAEM, pues aseguran haber encontrado falencias en sus materiales pedagógicos. Además, cuando terminó la huelga de profesores de 2015, el liceo definió su propio plan de recuperación de clases en vez de seguir el definido por el sostenedor. La defensa de su autonomía profesional y el liderazgo que ejercen los docentes han generado ciertas dificultades en la relación del liceo con el DAEM, institución desde la cual se percibe que la unidad educativa tiene poca disposición al apoyo externo.

Cultura profesional colaborativa

Las relación entre docentes, particularmente al interior de los departamentos, se asemeja mucho a lo que Hargreaves[2] (2005) describe como una *cultura escolar de colaboración.* Los docentes dan múltiples ejemplos de relaciones sociales y profesionales con sus pares que surgen de sus necesidades por compartir prácticas para resolver problemas en conjunto. Si bien existen espacios de trabajo para equipos por departamento, también intercambian prácticas fuera del horario asignado para ello y se apoyan mutuamente.

Además de las tareas definidas desde UTP, los departamentos llevan una agenda propia según las necesidades que deciden abordar. Así, por ejemplo, en el Departamento

2 Hargreaves, A. (2005). «Colaboración y colegialidad artificial (copa reconfortante o cáliz envenenado)». En A. Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad* (pp. 210-234). London: Ediciones Morata.

de Música los docentes establecen el calendario de conciertos y definen quién se encarga de cada uno. En el Departamento de Matemática, a petición de los estudiantes, los profesores han optado por dedicar algunas horas a la preparación para la PSU. En otros departamentos dedican tiempo a leer los libros de clases de otros colegas para analizar la cobertura de contenidos y avance curricular. Cuando detectan que un curso va más rápido o más lento, analizan las causas y buscan soluciones, y muchas veces la coordinación tiene lugar en conversaciones de pasillo mientras van de una sala a otra. Este espíritu de trabajo en equipo se hace notar en el rechazo de los profesores a la iniciativa de la dirección de entregar un incentivo monetario al «mejor docente del año», con el argumento de que una medida de esa naturaleza interferiría en su vocación profesional y generaría competencia entre ellos.

Orientación a la promoción del aprendizaje y bienestar de sus estudiantes

Los docentes señalan que su principal preocupación son los estudiantes, a quienes ven como «sus hijos» y con quienes buscan establecer relaciones cercanas:

> «Tiene la experiencia de los profesores jefe ahí; uno como profesor de asignatura se relaciona con ellos de modo totalmente distinto, individual, a veces grupal, pero siempre hay un acercamiento y un cariño». (entrevista grupal docentes 2).

Proteger el tiempo de enseñanza para asegurar la cobertura curricular es una prioridad para los distintos estamentos entrevistados. Los estudiantes, a su vez, señalan que se sienten apoyados por sus profesores tanto en los resultados académicos como en el ámbito personal:

> «Porque el liceo en sí tiene la finalidad de que nosotros vayamos a la universidad. Entonces nos exigen en un nivel elevado, para que en la universidad no se nos haga tan difícil. Además, el apoyo incondicional de todos los profesores» (entrevista grupal, Centro General de Estudiantes).

La importancia que conceden los docentes a una relación constructiva con los estudiantes se corrobora con los datos de la encuesta aplicada a una muestra de 161 alumnos de I y 3° medio: El 91% se lleva bien con la mayoría de los docentes; y un 86% está de acuerdo con la afirmación «La mayoría de mis profesores realmente escucha lo que tengo que decir».

Una estudiante relata cómo un docente se preocupó de realizar un trabajo extra con alumnos que presentaban mayores dificultades: «yo le decía 'profe sabe que no entiendo' y yo le pedí si me podía quedar al reforzamiento que hacía después de clases y él me decía que sí que no había problema» (entrevista grupal, estudiantes).

Distribución del liderazgo pedagógico para la gestión curricular

Pasando revista a algunos conceptos relevantes para esta sección, diremos que por *liderazgo distribuido* entenderemos la distribución de poder e influencia para lograr los propósitos del liceo. En tanto, el *liderazgo pedagógico* lo constituyen las prácticas que implementan los actores escolares para gestionar el currículo y generar condiciones que fortalezcan las capacidades, motivaciones y compromiso de los docentes (Horng y Loeb[3], 2011). Entonces, cuando el liderazgo está focalizado en lo pedagógico y es ampliamente distribuido, los docentes utilizan sus capacidades individuales y colectivas para contribuir, a través de acciones coordinadas, al desarrollo, mejora e innovación escolar (Bolívar y Bolívar-Ruano[4], 2016; Maureira, Moforte, y González[5], 2014).

En las entrevistas y en el PME se puede constatar la racionalidad y prácticas asociadas a estilo de gestión y liderazgo pedagógico distribuido en tres actores que ocupan cargos formales en la organización: directora, UTP y jefes de departamento. Los docentes que no ocupan estos cargos de gestión son líderes en sus aulas y, como se ilustró en la sección anterior, asumen tareas que inciden en la mejora continua. Además, se observó la influencia de los estudiantes en el trabajo pedagógico de los docentes.

Liderazgo pedagógico de la directora y jefa de UTP

Entre 2005 y 2013 el liceo cambió cuatro veces de director. El compromiso por los aprendizajes y la construcción de un relato común focalizado en la excelencia es una característica que para los profesores se inicia en el período 2005-2006. El director de ese entonces llega al finalizar la implementación del programa Liceo para Todos, preocupándose por instalar normas y reglas claras y ordenar los procesos disciplinarios.

Los entrevistados no se refieren en concreto a qué instrumentos y prácticas se instalaron como iniciativa de las distintas direcciones en el período 2005-2012, sino más bien a la llegada de nuevos recursos producto de políticas como la JEC, la Ley SEP y el programa Liceos Bicentenario. Los exalumnos entrevistados relatan cambios relacionados con este último programa, destacando el incremento de los recursos disponibles y su impacto en las prácticas de enseñanza. Los nuevos laboratorios, la llegada de proyectores y computadores con audio, trajeron consigo clases más interactivas, lo que a su vez generó una mayor motivación. Es importante notar que con el ingreso de la SEP en 2013 también se invierte en recursos de aprendizaje y, por lo tanto, para los estudiantes es difícil discernir desde qué fondos proviene la nueva infraestructura.

3 Horng, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69.

4 Bolívar, A., y Bolívar-Ruano (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. Educ. rev. [online], 62, pp.181-198. ISSN 0104-4060. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47877.

5 Maureira, O. Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos,* XXXVI(146), 134-153

Durante ese período, el liderazgo pedagógico en el LVL, según los profesores y directivos, resultaba de iniciativas de los docentes respecto a temas tales como prácticas de supervisión, monitoreo y trabajo colaborativo en departamentos:

> «El gremio no funcionó en esa época. No nada, nada, nada, nos encerramos en nosotros mismos y el trabajo por departamento, y obviamente las conexiones entre quienes teníamos más cercanía, pero no había algo direccionado,... Pero eran como iniciativas propias, hoy día son institucionales. [La jefa de UTP] Yo creo que está haciendo un trabajo más profesional del que había antes, más ordenado, más consciente» (entrevista grupal docentes).

Un grupo mayoritario de entrevistados identifica como un hito relevante el último cambio de dirección en 2013, cuando la Sra. Isabel Rodríguez ingresa al cargo por el proceso de Alta Dirección Púbica (ADP). Poniendo énfasis en mantener un buen clima organizacional, la nueva directora desarrolla, con autonomía del DAEM, los procesos de contratación y selección de docentes que se ajusten al perfil del sello de excelencia y autoeficacia. Los profesores ejemplifican cómo el equipo directivo genera las condiciones que incentivan un desempeño de excelencia:

> «(El profesor) tiene el apoyo en cuanto a tiempo y en cuanto a recursos. (….) si uno aquí lo plantea al equipo de gestión, queremos hacer tal cosa, 'ya listo, si para el beneficio de los chiquillos, listo'. Nosotros vemos cómo generamos los tiempos, los recursos, los espacios. Entonces, eso hace que estemos como motivados, pese a las largas jornadas laborales igual está la motivación» (entrevista grupal, docentes).

Recientemente se ha tomado de manera más sistemática el trabajo de acompañamiento y observación de aula, con sus posteriores retroalimentaciones. Por otra parte, los profesores reconocen que pueden transmitir sus opiniones e ideas a la dirección y a todos los estamentos. Según declaran los docentes, esta comunicación, que posibilita un aprendizaje organizacional *de abajo hacia arriba*, contrasta con el tipo de liderazgo de administraciones anteriores: «Pasamos por períodos negros donde no podíamos decir nada (…) era absolutamente vertical, claro, hoy en día estamos en el cielo» (entrevista grupal docentes).

La actual directora, quien ingresó al liceo el año 2011 como curriculista, señala que una de sus principales tareas fue orientar la modernización del trabajo docente. Se trataba de «dar un salto» hacia la incorporación de nuevas tecnologías y la construcción de un nuevo sentido y propósito. Así lo relata:

> «Cuando yo llegué aquí el año 2011, hacían todo a mano, planificaciones a mano, aversión a la computación, más o menos era un demonio tener un computador […] el director me acuerdo que me decía: '¿Qué podemos hacer con esto?' [recursos SEP] y yo le dije 'Lo primero que hay que hacer es informatizar todo', hay que mínimo crear un correo, tener una página web, a la gente hay que capacitarla, hay que colocar un data en cada sala».

A partir de 2016, cuando la actual jefa de UTP asume el cargo, focaliza su trabajo hacia un mayor monitoreo, seguimiento y retroalimentación de las prácticas pedagógi-

cas. Con respecto a la gestión curricular y el desarrollo profesional docente, la directora y la jefa de UTP coinciden en describir dos tipos de estrategias que interrelacionan prácticas asociadas a ambas dimensiones.

La primera de ellas son los consejos de profesores. Esta instancia se implementa una vez al mes, es complementada con jornadas semestrales de monitoreo de avance curricular y resultados de aprendizaje, y de talleres de mejora de la práctica pedagógica preparados por UTP. Estos últimos se organizan para promover la reflexión colegiada en torno a las debilidades detectadas a través del acompañamiento al aula y el monitoreo curricular.

Para UTP es importante que los docentes avancen en la modernización de sus prácticas pedagógicas, particularmente en relación a la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y poniendo atención a disminuir la metodología expositiva. Esto está en sintonía con los intereses de los estudiantes, que valoran el uso de recursos TIC en clases, así como la pedagogía organizada por proyectos, a pesar de que, según afirman, no hay congruencia entre estas metodologías activo-participativas y el reglamento de evaluación. Al respecto, si bien la jefa de UTP aprueba que se conceda mayor peso a las calificaciones de las pruebas, los estudiantes señalan que las investigaciones realizadas por ellos les implican más trabajo y aprendizaje, y se quejan de que tenga una ponderación menor a la de las pruebas y exámenes. En cualquier caso, esta perspectiva de la evaluación parece entregar más incentivo a las clases tradicionales que a las activo-participativas asociadas a la evaluación auténtica y del desempeño.

La segunda estrategia destacada por la directora y la jefa de UTP es el acompañamiento de aula, favorecida por la Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO) (Ley N° 19933). Este es un incentivo diseñado por el Mineduc para promover la mejora continua de las prácticas de gestión de los equipos directivos. Al respecto, la directora señala: «nosotros elegimos el plan de acompañamiento al aula, como ya teníamos algo, y comenzamos. Estamos todos yendo al aula cuatro veces por semestre, con profesores noveles. La visita se avisa previamente.»

Se optó por focalizar esta iniciativa en los trece profesores que llevan entre uno y cinco años de antigüedad en el liceo, en vez de tratar de acompañar con menor profundidad a la totalidad del cuerpo docente, que suma más de cincuenta profesionales. Luego de cada acompañamiento de aula se genera una instancia de reflexión y retroalimentación con el docente. No obstante, esta estrategia no fue bien recibida por todos en un comienzo. La directora recuerda que el antiguo jefe de UTP la consideraba «una falta de respeto […] un agobio para los profesores» y tampoco estaba de acuerdo con participar en el ADECO, por opinar que aumentaba mucho la carga laboral. Para la dirección, sin embargo, se trataba de tareas impostergables, por lo que tras argumentar su relevancia, procedió a su implementación.

Distribución de liderazgo pedagógico y gestión curricular a los jefes de departamentos.

Desde el ingreso al programa Liceos Bicentenario, en 2011, se ha fortalecido el trabajo de los jefes de departamento en la gestión curricular. Si bien la práctica del trabajo colaborativo de docentes estaba previamente incorporada, en los últimos años se ha velado por una instalación más sistemática e institucionalizada. Por iniciativa de la actual jefa de UTP y con recursos SEP se reforzaron las jefaturas con la asignación de horas de dedicación, diferenciando la cantidad de horas por departamento. Lenguaje, Matemática y Biología cuentan con cuatro horas de jefatura; mientras que otros, como Música, disponen de dos horas.

El fortalecimiento del cargo de jefes de departamento, refuerza su rol de líderes medios designados en el puesto para cumplir ciertas funciones específicas (De Nobile, 2017)[6]. Esta estrategia representa fielmente la visión de liderazgo distribuido de la directora y además, según acota la jefa de UTP, ordena la gestión, algo que resulta necesario dada la gran cantidad de profesores. La estructura por departamento otorga claridad a los docentes respecto de la trayectoria que el alumno debe seguir de 7° básico a 4° medio, y posibilita consensuar los lineamientos pedagógicos. La distribución horaria, por otro lado, refuerza el trabajo colegiado, ya que a partir de 2016, para algunos docentes el 40% del tiempo es no lectivo.

Las funciones de los jefes de departamento abarcan aspectos administrativos, desarrollo profesional entre pares y monitoreo curricular. En la hora semanal reservada a los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) cada departamento realiza las tareas definidas por UTP. Estas incluyen orientaciones y protocolos para analizar la cobertura curricular y análisis de los rendimientos por grupo-curso, entre otras. Los jefes de departamento también entregan sugerencias a UTP respecto de la asignación de cursos según las preferencias de los docentes. En términos de desarrollo profesional, los jefes de departamento señalan que su rol se limita a aconsejar a los colegas, pero es tarea de la jefa de UTP evaluar y tomar decisiones en relación a algún docente que muestre mal desempeño.

Los departamentos elaboran su plan de trabajo anual que incluye la red de contenidos para el nivel (no se planifica clase a clase) y los objetivos a lograr, gestionando también la participación de estudiantes en actividades externas, como por ejemplo, las olimpíadas académicas. Para algunos departamentos este trabajo entre pares es más complejo, ya sea por la rotación docente, por la falta de horas no lectivas o porque algunos tienen casi todas sus horas de contrato asignadas a trabajo con los alumnos. En estos casos, el jefe de departamento carga con gran parte de la labor mencionada, aun cuando prima una orientación a entregar y recibir apoyo entre los miembros del departamento.

Los docentes son convocados a generar sugerencias para incluir en el plan de mejora, en función al autodiagnóstico de fortalezas y debilidades, a nivel de departamentos.

6 De Nobile, J. (2017). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*. doi: 10.1080/13632434.2017.1411902.

Consciente de la importancia de proteger el uso del tiempo docente para el foco pedagógico, la jefa de UTP sistematiza la información recogida:

> «Todo eso se plasma y obviamente eso lo hago yo porque (…) ellos tienen que abocarse a planificar sus clases, a hacer bien sus clases, sus guías, sus pruebas ojalá con el menos trámite administrativo posible» (entrevista jefa de UTP).

Influencia de los estudiantes en las prácticas pedagógicas

Los estudiantes influyen de manera directa e indirecta en la labor docente. Cuando trabajan con alumnos desmotivados, señalan que deben reducir el nivel de exigencia e invertir más tiempo en controlar la disciplina. Son los estudiantes motivados y de alto rendimiento, de acuerdo a los docentes entrevistados, quienes más los estimulan a mejorar sus prácticas pedagógicas:

> «Hay alumnos que le exigen a uno también un nivel superior (…). Cada profesor aquí es especialista en lo que hace, por lo tanto, cada profesor le sube el plus a su clase, le entrega yo creo que más de lo mínimo que se puede entregar en un programa, el profesor trata un poquito más» (entrevista grupal docentes)

Los docentes sostienen que sus estudiantes notan si realmente saben lo que están enseñando, y ante la menor equivocación dirán: «Profesor usted se equivocó en esto». No todos los docentes que ingresan a trabajar al liceo tienen esta orientación. Algunos no logran seguir el ritmo de sus colegas y estudiantes, y optan por retirarse voluntariamente. Otros, que no superan su desempeño después del acompañamiento, son invitados a renunciar.

Gestión de la diversidad de los estudiantes: selección y agrupación homogénea

En el PEI 2016 se destaca que entre sus estudiantes existe una gran diversidad en cuanto a rendimiento, comportamiento y nivel socioeconómico y psicosocial. Por otra parte, en el análisis FODA se señala como una amenaza «el significativo porcentaje de alumnos con Índice de Vulnerabilidad Escolar» (p. 28), condición que ostentaría el 60% del estudiantado de 7° básico a 1° medio. Esta diversidad es reportada también como una debilidad. Además, estos antecedentes muestran que la gestión de la diversidad representa un desafío para el establecimiento, que algunos docentes creen que se hará más patente con la Ley de Inclusión.

Desde sus inicios como Liceo de Hombres de Linares, así como luego de su fusión con el Liceo de Niñas en 1992, la búsqueda de un cuerpo estudiantil homogéneo ha sido una práctica recurrente, a través de procesos de selección en base a notas y buena conducta. Por otra parte, las posibilidades de seleccionar a su alumnado disminuyeron junto a la matrícula debido a la pérdida de prestigio de la educación pública en los años

noventa. A continuación analizamos cambios y continuidades en cómo en este liceo se ha gestionado la diversidad.

Doble jornada, dos liceos

Los docentes más antiguos recuerdan que en los años noventa el liceo era menos atractivo que los establecimientos de modalidad TP de la comuna: «Lo que no quedaba en politécnico venía para acá, entonces tuvimos muchos años donde acá el liceo era prácticamente lo que botó la ola». En ese escenario, el liceo ingresa al programa Liceo para Todos implementado por el Mineduc entre 2000 y 2006. Se puede decir que en dicho período el liceo cumplió con todos los objetivos del programa, ya que la tasa de aprobación creció de un 71,3% a un 88%; la tasa de reprobación cayó del 20% al 8,4%; y la deserción estudiantil bajó del 8,7% al 3,6%.

Considerando las características de los estudiantes y buscando mantener una oferta educativa orientada al ingreso a la educación superior, durante esa época existían, en la práctica, dos liceos. Uno funcionaba en la jornada de la mañana con los alumnos de mejor rendimiento, y otro en la jornada vespertina atendía a los rezagados y a quienes presentaban conductas disruptivas:

> «Entonces había una jornada en la mañana que era como un liceo normal y la jornada de la tarde que era bastante, bastante, pero también habían logros con esos cursos. Yo creo que es la práctica del profesor» (entrevista, jefa de UTP).

La adscripción al programa Liceo para Todos incide en un aumento del número de estudiantes «no tradicionales» e instala el imperativo de responder a sus necesidades de aprendizaje a través de acciones como la nivelación restitutiva. Aunque los docentes responsabilizan al programa mencionado, con su política de admisión universal, del cambio en la calidad de los estudiantes, en la realidad lo que muestran los datos es que este solo hizo visible la diversidad.

> «Habían alumnos de veintitrés años, veinticuatro años en cuarto medio. Muchos de ellos con procesos en el SENAME, entonces era muy complicado. Fue un cambio radical en realidad» (entrevista grupal docentes 2).

Si bien los puntajes Simce mejoran a partir de 2004, es decir antes de la aplicación de la JEC, en el imaginario de los docentes el mejoramiento progresivo de estos resultados se asocia a la política mencionada. En la siguiente cita se refuerza la creencia de un grupo importante de docentes de que la selección de estudiantes es una clave del éxito del liceo:

> «Usted ve la escala de progresión en cuanto al Simce, año a año se fue mejorando, mejorando y fue porque a lo mejor fueron aumentando la cantidad de cursos que se llamaban selectivos (…) llegamos a un momento prácticamente estos últimos años donde casi todos los cursos tienen su grado de selectividad» (entrevista grupal, docentes).

En algún momento el liceo intentó integrar a los estudiantes de la tarde a los cursos matutinos, con la hipótesis de que seguirían las pautas conductuales de los cursos de buen rendimiento. Este intento fracasó, debido a que, en palabras del inspector, «los de la tarde absorbieron a los de mañana y como que bajaron el nivel». En consecuencia, la opción de crear cursos heterogéneos quedó desechada.

Atendiendo a la diversidad: agrupación de estudiantes y nivelación

El LVL no ha contado con un Programa de Integración Escolar (PIE) para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En el Manual de Convivencia Escolar de 2016, se puntualiza que no existe la infraestructura ni los profesionales adecuados para atender a este tipo de alumnos. No obstante, en el mismo documento se especifica que en el caso de los estudiantes con déficit motor, la institución «realizará las adecuaciones necesarias en cuanto a las vías de acceso al edificio, baños acondicionados, ascensor, etc.» (p.62).

Para la jefa de UTP, el hecho de no contar con PIE era razón suficiente para no recibir a estudiantes con NEE: «nada que hacer, se tendrán que ir nomás». Desde 2016, sin embargo, esta temática se está abordando de un modo más flexible. Cuando un estudiante ha hecho ver esta condición, se espera que traiga un certificado de un especialista externo. Con las indicaciones que este ofrezca, se realizan adecuaciones curriculares en la medida de lo posible. Además, se ha contratado un educador diferencial para apoyar el equipo de UTP.

Actualmente, se siguen tres estrategias para abordar las diferencias entre estudiantes, que se señalan a continuación, en las cuales se agrupa a los alumnos en base a dos criterios: promedio de notas y conducta.

1. Agrupación por promedio de notas

A quienes tienen notas sobresalientes se les ofrece un programa académico más enriquecido, o bien, como dice la inspectora, «nivelando hacia arriba». Los estudiantes ven con mayor profundidad y complejidad los contenidos curriculares.

Con los alumnos de bajo rendimiento y/o buena conducta se sigue otro camino para lograr la misma cobertura de contenidos. En el siguiente extracto se aprecia que los estudiantes concuerdan con la utilización de esta estrategia:

> Entrevistadora: ¿Ustedes creen que eso ayuda a los alumnos? [agrupar por promedio de notas]
>
> Estudiante: Sí, porque a los que les cuesta más están en el nivel más bajo. Entonces, pueden ir aprendiendo a su capacidad y los que son más rápidos [van más rápido].

2. Nivelación

La nivelación restitutiva, práctica instalada por el programa Liceo para Todos, se implementa para entregar apoyos a los estudiantes. Así por ejemplo, el Proyecto Pedagógico JEC de 2013, propone «atender en 7º básico, 8º básico y 1º medio la heterogeneidad de formación académica de la enseñanza básica, de tal forma de reforzar y/o restituir conocimientos, habilidades y competencias».

3. Cursos focalizados

Los estudiantes repitentes, con bajos resultados académicos, o que presentan conductas disruptivas, son agrupados en un curso que se llama «focalizado». Esto, según algunos docentes, posibilita concentrar los esfuerzos y compensar las dificultades. Los docentes se apoyan en la dupla psicosocial para afrontar las necesidades de estos alumnos:

> «Yo tengo un curso focalizado. Por ejemplo, donde hay muchos, no sé cuántos son los chiquillos del primero [X], treinta, y de los treinta hay problemáticas bien complejas, por ejemplo, de violencia intrafamiliar (…) hay chicos que tienen mucha ausencia y con bajas notas» (entrevista grupal, docentes).

Se han implementado intervenciones para prevenir inasistencias reiteradas y deserción. La existencia de cursos con un menor nivel de exigencia también permite a los estudiantes que tienen otras responsabilidades familiares y/o trabajan, terminar la enseñanza secundaria, disminuyendo los índices de deserción del liceo.

Autoselección de estudiantes

La oferta educativa en III y 4° medio se diferencia en cuatro planes de estudio: matemática-física, biología, humanista y deportivo. Los estudiantes seleccionan el plan que quieren seguir y luego son agrupados en cada plan, de acuerdo a su rendimiento y conducta. Al momento de elegir, los alumnos consideran factores como la autopercepción respecto de su capacidad para seguir el ritmo del curso. A la pregunta de *por qué eligió su plan*, una estudiante responde: «Porque… no sé, no me sentía preparada, me daba miedo, pensaba que iba a quedar repitiendo» (entrevista grupal estudiantes 2).

La posibilidad de elección es valorada por los estudiantes y refuerza los valores del liceo respecto de los conceptos de autonomía y responsabilidad. El Departamento de Orientación les brinda ayuda en la elección de sus estudios universitarios, a través de cuestionarios vocacionales, charlas realizadas por representantes de las universidades y otras actividades que involucran a alumnos de III y 4° medio.

Preocupación frente a la Ley de Inclusión

La próxima implementación de la Ley de Inclusión, que terminará con la selección de estudiantes, provoca inquietud entre apoderados, estudiantes y algunos docentes:

> «Bueno, en mi caso, yo llegué más o menos al Liceo para Todos y hoy tengo un curso que es el séptimo X (…). Yo los veo así con un desinterés que es distinto a lo que estaba como transición del proyecto bicentenario que eran alumnos que a lo mejor al momento de ingresar fue con un mayor nivel de promedio de notas (…) aquí es como que me recuerda mucho a cuando yo ingresé al Liceo para Todos (…). No sé, yo no estoy de acuerdo con la Ley de Inclusión» (entrevista grupal docentes).

La cita evidencia el temor ante la perspectiva de que la imposibilidad de seleccionar alumnos debilite la cultura de excelencia del establecimiento, retornando a lo vivido en el período del programa Liceo Para Todos. Otros docentes, sin embargo, piensan que la diversidad de sus estudiantes es algo que ya gestionan y, por lo tanto, son menos pesimistas: «Lo hemos hecho siempre, sin nombre. Aparte, hemos pasado por una cantidad de programas (…) todos los programas del Mineduc». Más bien les preocupa que el Mineduc instale dispositivos que conlleven más trabajo administrativo y burocrático.

Tensiones entre altas expectativas, autoeficacia docente y agrupamiento de estudiantes

Aun cuando la mayoría de los profesores valora la segregación por rendimiento, reconocen que los cursos focalizados generan más desgaste. Esta opción tensiona las altas expectativas de los docentes, pero se reconoce que protege de distracciones a los estudiantes que se orientan a las tareas académicas:

> «Es que es difícil pasar una clase cuando hay un tipo en la esquina gritando, metiendo ruido, desconcentra al resto, el profesor tiene que estar dedicándose a callarlo. Me pasó harto a mí, entonces no deja que la clase avance y si la clase no avanza no se aprende, por ende, nos va mal en las evaluaciones y el rendimiento del liceo baja» (entrevista grupal, estudiantes).

Los cursos focalizados generan importantes tensiones. El tiempo perdido en controlar la disciplina impacta en el diseño e implementación de actividades desafiantes. Los estudiantes del plan deportivo refieren que el programa académico presenta exigencias mínimas (bajas expectativa) y un cierto nivel de estigmatización:

> Entrevistadora: O sea ustedes eligieron el deportivo ¿y por qué lo eligieron?
>
> Estudiantes: Es que no, nunca nos dijeron que iba a ser tan así o sea nosotros pensamos que igual nos iban a preparar y cosas así, pero es como estar en segundo medio. Nos pasan los mismos ramos excepto Física y Tecnología no más, pero es como estar en segundo (…) Es que aquí en el liceo a nosotros siempre nos han mirado a huevo, dicen «ah, el deportivo» (entrevista grupal, estudiantes).

Frente a los estudiantes que representan mayores desafíos por sus características conductuales, se incentiva a los docentes a buscar nuevas estrategias. Si bien en los consejos y talleres prácticos comparten tácticas que les han resultado más efectivas, algunos señalan que esto no es suficiente:

> «Es muy fácil decir a un profesor, 'busque sus estrategias para que sus alumnos se motiven' (…). Son treinta alumnos o más dentro de la sala de clases, poder encontrar esa estrategia para que cada alumno aprenda a su ritmo, es prácticamente imposible» (entrevista grupal, docente).

Foco en mejorar resultados en pruebas estandarizadas

En 2001, cuando el LVL era parte del programa Liceo para Todos, el Simce de Matemática promedió 237 puntos, subiendo hasta 262 puntos en 2006. Consistente con la práctica de agrupar estudiantes de acuerdo a su rendimiento, se observa una importante dispersión entre cursos. Para 2003, entre los 15 cursos paralelos de 2° medio hay uno de 38 estudiantes que promedia 335 puntos y otro de 31 alumnos que promedia 195 puntos en el Simce de Matemática. Esta dispersión aumenta en 2006, con variaciones de entre 366 y 206 puntos en los doce paralelos de 2ª medio.

En el período 2008-2010 (282 puntos promedio) el autodiagnóstico del LVL acusa un estancamiento del avance de los cursos en general. Esto empieza a cambiar desde 2012, cuando el promedio Simce sube a 300 puntos. En cuanto a la PSU, se observa un avance sostenido en los resultados, aunque leve, contabilizándose 497,38 puntos promedio en 2008, que suben a 527,35 en 2012. Una meta del liceo, que ha ido logrando consistentemente, es aumentar el porcentaje de los estudiantes que cursan la PSU y obtienen sobre 450 puntos.

En 2014 los promedios Simce varían entre 362 y 277 puntos, lo que sugiere una disminución en la brecha entre cursos paralelos: en Lenguaje, por ejemplo, el puntaje oscila entre 318 puntos y 258 puntos promedio. Estos cambios se pueden asociar a acciones de focalización de los recursos del liceo.

Si bien en un principio la JEC contempló diversos tipos de talleres, poco a poco estos se fueron concentrando en reforzar «las habilidades matemática, talleres de habilidades lenguaje, talleres de habilidades de ciencia, y eso fue apoyando a la asignatura» (entrevista jefa de UTP). Esta aseveración se refleja en el plan JEC 2013, así como en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) 2015, donde destacan las acciones propuestas para la mejora de los resultados Simce, en particular, en las pruebas de Lenguaje y Matemática. Los talleres implementados buscan profundizar los conocimientos, habilidades y destrezas en los subsectores de Lenguaje (2 horas) y Matemática (4 horas) en 7º y 8º básico. Este énfasis no sólo tiene relación con la mejora de los puntajes Simce, sino que además propone una nivelación antes del ingreso a 1º medio. Para los cursos de 1º y 2º medio, además de estos subsectores, se proponen talleres de Biología y Química. En

tanto, en 3º y 4º medio, los talleres de Ciencias Naturales se cambian por los de Historia y Ciencias Sociales.

Respecto a la PSU, mientras los otros liceos de la comuna con formación TP promedian los 453 puntos, en el mejor de los casos, el LVL logra en las distintas pruebas entre 528 y 535 puntos. Para la directora estos resultados son discretos, pero destaca la tendencia al alza, cuya continuidad es una meta compartida por todos los docentes entrevistados.

En virtud de lo anterior la actual dirección estableció una alianza con la Universidad de Talca para la implementación de un liceo virtual. «Tal como el nombre lo señala –dice la directora– es una plataforma que ofrece a los estudiantes acceso a preparar la PSU, pero también a nivelar competencias hacia las asignaturas«. Además se realizan talleres PSU y se gestiona el currículo de manera tal que todas las asignaturas tributen a la preparación de la prueba. Adicionalmente, el establecimiento elabora sus propias pruebas de ensayo, que aplican periódicamente durante el año; metodología que se sigue también para el Simce.

Con los recursos SEP, los departamentos de Lenguaje, Inglés y Matemática recibieron horas adicionales. Cumplidos dos años, sin embargo, las horas de Inglés se eliminaron para dar mayor énfasis a Lenguaje y Matemática. Al mismo tiempo, se contrataron profesores de apoyo en estas dos asignaturas, que cubren las eventuales ausencias de sus colegas, entre otras tareas, asegurando el cumplimiento del tiempo lectivo. Un efecto inevitable de este énfasis es la disparidad en la carga laboral, desde la perspectiva de los otros departamentos, tal como lo señalan los docentes: «El resto de los colegas no lo tienen [apoyo], tienen que por sí mismos valérsela para hacer sus pruebas, todo el trabajo».

Clima escolar: transitando desde un enfoque punitivo a uno preventivo y formativo

El repunte en los resultados Simce tiene lugar a partir de 2005, cuando las expectativas conductuales para los estudiantes y las sanciones se intensifican. Así lo recuerdan los docentes:

> «Yo creo que en el año 2005 [es] cuando hubo cambio… ahí empezó a cambiar el tema porque empezaron a haber más normas y más reglas para los estudiantes, o sea, ya no venía el chiquillo como se levantaba, sino que tenía que llegar con corbata, con camisita. Entonces se empezó a normar el tema de los alumnos, a entregarles más deberes a los alumnos y los alumnos empezaron a cambiar su visión del liceo y, al mismo tiempo, eso se empezó a transmitir a la comunidad».

Este enfoque de control y sanción, según lo descrito por los inspectores, es modificado siguiendo las normativas que emanan de la Superintendencia a partir de 2014 en relación a las prácticas disciplinarias permisibles. El liceo ha ido adoptando protocolos

que impiden a los docentes dejar estudiantes fuera del aula o suspender a quienes cometan una falta grave. Este cambio en la forma de gestionar las conductas de los estudiantes que no cumplen con las normas establecidas, concita temor en algunos docentes, que relacionan las exigencias con el repunte experimentado en 2005:

> «Todos esos estándares son los que nos llevaron a ir subiendo, ir mejorando, el ser estrictos, cumplir los horarios (…). Si se va simplemente bajando cada vez más la exigencia tanto de estas normas como también la exigencia académica, estos buenos resultados pueden ir bajando y a lo mejor nos vamos a enfrentar en un futuro Simce o PSU con, obviamente, resultados menores».

Disminución de conflictos entre estudiantes

Los estudiantes, docentes, inspectores y el equipo psicosocial coinciden en valorar positivamente la convivencia escolar en el liceo, ya que presenta muy baja frecuencia de conflictos. Esto, sin embargo, es un logro reciente:

> «Antes era emblemático por muchísimas cosas, una de ellas era eso como los conflictos, las peleas, el desorden que había de repente y… de un tiempo a esta parte ha cambiado harto en ese sentido. Y ahora destaca, por lo contrario, porque ya ni peleas hay» (entrevista grupal, estudiantes).

Este cambio se puede asociar, en primer lugar, a que las políticas públicas demandan al liceo más atención a la convivencia escolar. Frente a estas exigencias se crea el cargo de Encargado de Convivencia y se contrata una dupla psicosocial destinada a la atención grupal e individual de los estudiantes. Estos nuevos profesionales se financian mayoritariamente a través de los recursos SEP.

Una acción que no se puede soslayar es la socialización del Manual de Convivencia del liceo. Este documento comunica las medidas disciplinarias asociadas a la transgresión de las normas. Estas tienen un carácter reparatorio, con sanciones como «limpieza de sala de clases, pasillo o patio (…) algunos trabajos que ellos desarrollan en la sala de clases con Consejo de Curso, con algún tema que haya sido motivo de la sanción» (entrevista grupal, inspectores).

Los inspectores explican a los estudiantes la existencia de las reglas, enfatizando el sentido del respeto. En general, los alumnos reconocen el valor de las estrategias de promoción de la buena convivencia y son conscientes de que el liceo ha cambiado la manera «de formarlos como personas. Con más valores que con castigos, enseñándonos; dándonos más lecciones que reprimiendo» (entrevista grupal estudiantes 3). Otros, en cambio, expresan una perspectiva más crítica:

> «Un costo que todos se porten bien porque se niegan libertades (…). Por ejemplo, si antes no quería entrar a clases se podía quedar jugando a la pelota afuera o en el patio y no decían

nada, uno se perjudicaba solo. Pero ahora, si uno no quiere entrar a clases llaman al tiro al apoderado» (entrevista grupal estudiantes 3).

La aplicación consistente de reglas, asimismo, puede promover el desarrollo de habilidades sociales, aportando a una mejor convivencia. Los estudiantes reconocen que las buenas conductas sociales son valoradas entre sus pares, por lo que tienden a autorregularse y regular el comportamiento de los compañeros: «Aquí se va a encontrar con un ambiente totalmente distinto porque en los recreos [los inspectores] no permiten esas cosas. Entonces aquí uno como compañero le va decir 'oye ya po' hablemos'» (entrevista grupal, estudiantes 3).

Las relaciones cercanas entre alumnos y docentes del liceo también generan buena convivencia, al crear vínculos y favorecer la confianza mutua: «Siempre con respeto, pero sí podemos confiar en los profesores. Ellos confían en nosotros» (entrevista grupal estudiantes 3). Los estudiantes destacan a los docentes que les comunican altas expectativas, junto a un interés genuino en darles respuestas a sus necesidades emocionales. Los profesores jefe, en ese sentido, cumplen una función relevante.

Otra medida que ha permitido disminuir los conflictos son las acciones de prevención a nivel de liceo, grupo curso e individual. Se vela porque los estudiantes no queden sin la supervisión de un adulto y se alargan los recreos en períodos de mayor estrés. Por su parte, el Centro General de Estudiantes cuenta con recursos para proponer e implementar actividades, como por ejemplo, un taller de zumba durante el recreo. A su vez, el equipo psicosocial interviene para promover la resolución pacífica de conflictos y la promoción del buen trato, y se realizan charlas con grupos-curso en temáticas juveniles, como sexualidad y prevención del consumo de drogas.

Paralelamente, el Departamento de Orientación capacita a los profesores jefe para abordar temáticas relacionadas con el buen trato entre estudiantes, y estos a su vez «replican estos talleres en sus consejos de curso o en sus reuniones de apoderados» (entrevista grupal, orientadora y psicóloga). Por su parte, el trabajo individual del equipo psicosocial involucra aspectos, como métodos de estudio y otros recursos, que permitan reducir el estrés en los estudiantes, y aquellos que requieren de un apoyo profesional más especializado son derivados a redes externas.

Por último, el clima de aula del establecimiento es propicio para el aprendizaje. Al respecto, de los estudiantes encuestados, la mayoría percibe que sus profesores los trata con justicia (87%), y un 17% acusa ruido y desorden en la sala de clases; mientras que solo un 7% está de acuerdo con que en la sala de clases no pueden trabajar bien.

La relación entre estudiantes se destaca por la colaboración: «Como que ellos ofrecen su ayuda, como que los compañeros ofrecían clases después del horario de clases para enseñarnos a nosotros» (entrevista grupal, estudiantes). No obstante, esta cooperación parece ser más un resultado de la iniciativa espontánea, que de la planificación de estrate-

gias de aprendizaje, ya que solo el 19% de los alumnos está de acuerdo en que el profesor los hace trabajar en pequeños grupos para que resuelvan problemas colaborativamente.

Identidad, sentido de pertenencia y participación de los estudiantes

Para los profesores «el alumno ama este colegio, se siente identificado (…), es del Valentín Letelier y se siente orgulloso». Este sentido de pertenencia es corroborado por los estudiantes: «Es que se crea un sentimiento de propiedad con el liceo, una identificación. Un valentiniano, es siempre un valentiniano. Siempre, donde estés».

Los alumnos, además, declaran que no se cambiarían de establecimiento, señalando entre los motivos para quedarse, el grado de satisfacción que sienten con la formación que reciben y su prestigio académico:

> «La superación individual de cada uno. La mentalidad de emprendedor que tenemos porque si, por ejemplo, me va mal en algo, ya la próxima tengo que esforzarme, y estudio y busco la forma de mejorarlo. (…) No tolerar el fracaso, no ser conformista. Sino que siempre buscar la excelencia» (entrevista grupal, estudiantes).

El sentido de pertenencia se ve reforzado por los espacios de participación destinados a los alumnos. Las actividades extraprogramáticas tradicionales, como la banda de guerra y el deporte, son muy valoradas, e incluso no pocos estudiantes señalan haber elegido el colegio por su trayectoria en estos ámbitos, que representan también espacios de socialización para conocer a compañeros de otros cursos y niveles. Se han desarrollado distintas iniciativas, como talleres de teatro, reciclaje, ecológico, voluntariado y participación de proyectos. Y también se destacan las olimpíadas en ámbitos curriculares (Física, Química, Matemática, Lenguaje).

Existe un conducto regular para proponer a la dirección nuevas actividades o talleres. Algunas actividades que no reúnen un quórum mínimo o no cuentan con los recursos necesarios, se descontinúan. En ocasiones la asistencia es limitada, ya que las actividades se realizan fuera del horario de clases, lo que afecta a quienes viven en áreas rurales. Otros estudiantes no participan porque están cansados después de la extensa jornada académica.

Los espacios de comunicación y de toma de decisiones colectivas también son valorados por los alumnos, quienes se identifican como un liceo unido, que promueve la solidaridad. Por ejemplo, han organizando rifas u otras actividades para apoyar a compañeros en situaciones difíciles o para financiar iniciativas de los estudiantes.

En relación a la participación política de los jóvenes, estos refieren que las preocupaciones de la generación actual son diferentes de quienes participaron activamente en las movilizaciones de 2006 y 2011. Dicha participación es asociada a la fuerza nacional del movimiento estudiantil que hoy se percibe debilitado: «El tema del movimiento pingüino era demasiado fuerte el año 2011. El año pasado, por ejemplo, no estaba con la misma fuerza el movimiento estudiantil como para apoyar a los profesores [moviliza-

ción de los profesores en el marco de la discusión parlamentaria por la carrera docente]» (entrevista grupal, estudiantes). Por otra parte, el liceo requiere que la participación de los alumnos en las marchas asociadas a movilizaciones sea autorizada por escrito por los apoderados. A su vez, los estudiantes declaran que los docentes abordan con ellos los temas de las movilizaciones, enfatizando que estas deben tener un sentido claro de promoción del cambio.

Desde la perspectiva del Centro General de Estudiantes, se está perdiendo el compromiso con los temas de interés público. Esto lo asocian a que hoy son otros los temas más relevantes de abordar desde el movimiento estudiantil, los que se relacionan con la gestión interna del liceo:

> «Ahora nosotros, los dos años que yo llevo, me ha tocado participar en otro tipo de procesos. Por ejemplo, en tema familia-escuela, en los consejos escolares, en los diversos aspectos de lo que es la educación en un establecimiento» (entrevista grupal, estudiantes).

Discusión

La cultura escolar es una dimensión organizacional clave para explicar por qué algunos liceos logran mejorar y otros no. En este sentido, Schoen y Teddlie[7] (2008) la definen como el acervo de creencias, valores, tradiciones, expectativas y reglas que comparten los miembros de un liceo respecto a sí mismos y el mundo. Siguiendo a Schein (1990, citado en Ahumada[8] (2005)), estos elementos emergen en un liceo a medida que aprende a enfrentar sus problemas de adaptación externa y de integración interna.

En el proceso de aprender a enfrentar demandas externas provenientes principalmente de las políticas educacionales, este liceo ha ido fortaleciendo el legado que dio origen a la educación secundaria en Chile. Esta estuvo en sus inicios orientada a preparar a la élite para la educación superior y luego, con una perspectiva de meritocracia, a la promoción social de jóvenes provenientes de estratos sociales medios y bajos. En los últimos quince años, las políticas públicas han apostado por la democratización de la educación secundaria, haciéndola universal y focalizando recursos para mejorar las condiciones de atención a una mayor diversidad de estudiantes.

Desde su cambio de dirección en 2013, el LVL ha promovido una cultura de altas expectativas, colaboración y responsabilidad por sus resultados. Los actores valoran la importancia del apoyo mutuo en la creación de un clima escolar caracterizado por la confianza, el respeto y el sentido de seguridad. A su vez, la misión es compartida por todos los entrevistados y ha sido consistentemente comunicada desde la dirección. Por otro lado, el trabajo cotidiano de docentes y estudiantes no solamente apunta a ingresar a la carrera con que sueñan los alumnos, sino a permanecer en ella, a lo cual se suma que

7 Schoen, L., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. School Effectiveness and School Improvement, 19(2), 129–153.

8 Ahumada, L. (2005). Equipos de Trabajo y Trabajo en Equipo: La Organización como una Red de Relaciones y Conversaciones. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

en todos los estamentos existe la convicción de que el liceo cuenta con las capacidades internas para lograr lo que se ha propuesto.

El establecimiento opera con adecuados niveles de control y monitoreo administrativo, lo que posibilita un trabajo ordenado e intencionado. Los resultados de estos procesos se utilizan para identificar aspectos a mejorar a partir de una reflexión colegiada, permitiendo a los docentes un ejercicio profesional autónomo, en el contexto de un liderazgo pedagógico ampliamente distribuido. Se constata una alta cohesión y un adecuado control social, lo que se facilita a través de normas claras y ampliamente socializadas, así como por el fuerte sentido de pertenencia y adhesión a los valores valentinianos de parte de los docentes y la mayoría de los estudiantes.

La distribución del liderazgo pedagógico posiciona al cargo de jefe de departamento como agente clave en los procesos de mejora escolar. Su rol se apoya en la lógica *de mejora escolar de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba*. De este modo, los jefes de departamento son responsables del día a día de la gestión curricular y pedagógica, recibiendo y transmitiendo información desde y hacia los docentes y el equipo directivo. Además, se ha organizado el tiempo docente en función de un trabajo más colaborativo; se han creado nuevos cargos, por ejemplo, el de Encargado de Convivencia; y se ha contratado a profesionales no docentes para prestar apoyo psicosocial a los estudiantes.

Los resultados sugieren que existe un círculo virtuoso entre al menos seis de los factores que hemos identificado como clave en esta trayectoria de mejora. Así, el liderazgo pedagógico distribuido incentiva la colaboración entre pares y promueve una cultura docente que valida su profesionalismo y autoeficacia colectiva. La gestión de la convivencia, con un foco más formativo que punitivo, genera espacios de participación para el estudiantado, que refuerzan su sentido de pertenencia con el liceo, lo que a su vez favorece una relación de cercanía con los docentes. Por otra parte, una cultura escolar con altas expectativas promueve valores que se asocian a la autorregulación de la conducta estudiantil, lo que a su vez desincentiva los conflictos.

El modo de abordar la diversidad entre estudiantes, principalmente a través de la segregación interna, tensiona este círculo virtuoso que afirma la trayectoria de mejora. De esta forma, en el PIE se evidencia que la institución tiende a comprender la diversidad académica y social en los estudiantes desde una perspectiva de déficit (se describe como amenaza y debilidad en el FODA). Frente a alumnos que presentan conductas disruptivas o un bajo nivel de compromiso académico, algunos profesores se sienten con menor eficacia y externalizan la solución, a través de la derivación a especialistas, a la vez que comunican bajas expectativas, enseñando un currículo menos desafiante, que algunos de los estudiantes entrevistados resienten. Esto, a su vez, se expresa mediante conductas disruptivas o con una «desmotivación» escolar que refuerza las creencias ya descritas.

Los datos muestran una interesante paradoja. Por una parte, se observa que frente a las demandas externas asociadas a cambiar desde un enfoque punitivo de la convivencia hacia uno formativo, el liceo ha sido ampliamente exitoso. Por otra parte, aun cuando

el nuevo enfoque produce los resultados esperados, algunos docentes temen que con el tiempo la falta de herramientas de sanción tendrá un impacto negativo en los resultados Simce y PSU. Esta paradoja también refiere a cómo el buen clima del liceo pareciera estar ausente en los cursos llamados «focalizados» en los cuales se ha decido concentrar a estudiantes con conductas disruptivas.

Proyectando el proceso de mejora a futuro, el liceo enfrenta desafíos asociados a esta tensión que pudiese llegar a resquebrajar el círculo virtuoso. En este sentido, las respuestas que tradicionalmente ha construido para abordar la diversidad, selección y segregación internas, parecen no ser posibles de replicar en el marco de la Ley de Inclusión. El desafío de construir nuevas respuestas probablemente pase por revisar la perspectiva de déficit acerca de la diversidad que se desprende del PEI. La actual forma de agrupación parece impedir que todos los estudiantes, independiente de su promedio de notas o conducta, reciban de manera consistente el mensaje de altas expectativas académicas. De este modo, el principal desafío refiere a ¿cómo replicar el éxito que se obtiene con estudiantes con una fuerte orientación académica, con sus pares que aún no desarrollan esa orientación?

Mientras en temas curriculares y didácticos asociados a su formación disciplinar, todos los docentes se sienten altamente capacitados, algunos no parecen estarlo en temas de gestión de la motivación de todos los estudiantes. La derivación a especialistas es una parte de la solución, pero no necesariamente genera capacidades en los propios docentes para gestionar el aprendizaje de todos sus alumnos. Desde una perspectiva de inclusión educativa son precisamente estos estudiantes más desafiantes quienes gatillan procesos de evaluación y reflexión para identificar posibles espacios en los cuales las competencias internas no son suficientes. Para crear nuevas respuestas o innovar, una visión más expansiva sugiere cuestionar los supuestos de lo que ya se hace, los valores y teorías de acción. La contratación de un educador diferencial es un paso en esa dirección, en la medida que logre transformar prácticas institucionales y no solamente atender casos individuales desde una perspectiva «clínica» de la diferencia.

El análisis de la trayectoria de resultados Simce de 2º medio conlleva otros desafíos. En Matemática, mientras los puntajes de los cursos de menor desempeño tienden a subir, los puntajes más altos están algo más estancados. Esto sugiere que, para seguir avanzando, el liceo debe aprender a mejorar con los mejores, así como con aquellos que presentan un menor desempeño. Además, los resultados en Lenguaje son menos heterogéneos entre cursos paralelos, pero al mismo tiempo son menores que en Matemática.

Mejorar con los alumnos de mejor desempeño representa un desafío, ya que el espacio para crecer, cuando el promedio Simce está en el orden de los 360 puntos, es menor a cuando está en los 260 puntos. Abordar el crecimiento en ese segmento presenta también una oportunidad de innovación, entendiendo que aprender a innovar implica buscar e incorporar ideas desde fuera de la organización, imaginando prácticas que hoy no son visibles. Por ejemplo, sostener un currículo académicamente riguroso con amplias oportunidades para el desarrollo de las artes y el deporte es una visión que propone la dirección y que desde la perspectiva de los estudiantes no está del todo implementada.

Tabla 1 Resumen de características que introducen las políticas educacionales a las prácticas institucionales

Políticas Educacionales						
Factores clave	**Liceo para Todos**	**Jornada Escolar Completa**	**Ley de Violencia Escolar y normativas**	**Programa Bicentenario**	**Subvención Escolar Preferencial**	**Ley de Inclusión**
• Gestión de la diversidad	• Visibiliza la diversidad • Aumenta matrícula • Agrupa a estudiantes según rendimiento / conducta en jornada mañana o tarde	• Agrupa estudiantes según rendimiento y conducta • Disminuye matrícula • Menor heterogeneidad social • Aumenta selectividad		• Menos heterogeneidad, más estudiantes NSE medio • Autoselección a plan diferenciado en III y 4° medio • Ingreso de 7° y 8° básico • Nivelación 7°, I y 3° medio	• 70% alumnos por selección • 30% al azar • Cursos focalizados, agrupados por conductas/rendimiento	• Preocupación por posible impacto negativo de la no selección
• Cultura de altas expectativas	• Prestigio social bajo • Bajas expectativas jornada tarde • Altas expectativas cursos en la mañana con buen rendimiento • Perspectiva meritocrática	• Aumenta prestigio social • Aumentan cursos buen rendimiento		• Aumenta prestigio social • Aumentan cursos buen rendimiento • Cultura excelencia académica • Autoeficacia • Planificación • Monitoreo	• Expectativas diferenciadas según selectividad del curso y plan	

Políticas educacionales						
Factores Clave	**Liceo para Todos**	**Jornada Escolar Completa**	**Ley de Violencia Escolar y normativas**	**Programa Bicentenario**	**Subvención Escolar Preferencial**	**Ley de Inclusión**
• Foco en resultados	• Indicadores eficiencia mejora • Nivelación restitutiva • Mejora Simce 2° medio	• Fluctúa mejora indicadores eficiencia • Aumentan recursos a asignaturas Lenguaje y Matemática • Estancamiento resultados Simce	• Preocupación en algunos docentes que a menores sanciones, menor rendimiento	• Fluctúa mejora indicadores eficiencia • Aumentan recursos a asignaturas Lenguaje, Matemática e Inglés • Mejora sostenida en puntaje Simce más bajos • Acciones preparación para Simce y PSU • Cumplir con metas externas	• Aumentan recursos a asignaturas Ciencias y Ciencias Sociales	• Incorpora educador diferencial
• Liderazgo pedagógico distribuido				• Fortalece funciones jefes de departamentos	• Fortalece funciones y liderazgo jefes de departamentos	
• Cultura Docente			• Preocupación que normas de regulación conductas se relajen	• Autonomía profesional • Alta identificación y satisfacción laboral • Orientación a los estudiantes • Alta autoeficacia • Colaboración y colegialidad		• Sentido autoeficacia desafiada • Preocupación retorno a época Liceo para Todos

• Clima Escolar	• A partir 2005 se aumentan regulaciones	• Foco más punitivo	• Incorpora enfoque más preventivo		• Fortalece enfoque preventivo	
• Identidad, sentido de pertenencia y de autoeficacia	• Foco más punitivo • Estudiantes jornada mañana alto sentido de pertenencia • Estudiantes jornada tarde, sin datos		• Cambia a enfoque más formativo • Alumnos valoran enfoque formativo • Alumnos autoregulan su conducta	• Alto sentido de pertenencia • Perspectiva meritocracia	• Bajan niveles de conflicto • Incorpora nuevos profesionales: psicólogo y trabajador social • Programa PASIR	

Liceos de formación comprehensiva de pequeñas comunidades

Educación pública de vanguardia para la justicia social en el mundo rural. Liceo Bicentenario Polivalente de Excelencia San Nicolás

Mariana Contreras, Cristián Bellei

Introducción

El liceo visto en su contexto

«¿Cómo es el mejor liceo de Chile?», «La inspiradora y exitosa experiencia del Liceo San Nicolás», «Estudiantes de San Nicolás crean impresora braille a bajo costo», «Liceo San Nicolás triunfó en torneo nacional de debate». «Del internado del liceo al sudamericano escolar de básquetbol en Bolivia», «Estudiante de San Nicolás viajará a China tras ganar concurso nacional», «SIMCE: Liceo San Nicolás lidera ranking», «Estudiantes de San Nicolás realizarán pasantías en Alemania», «Alumnos de San Nicolás ganan concurso sobre escasez hídrica», «Liceo de San Nicolás sigue al tope de la educación gracias a la «rebeldía»».

El Liceo Polivalente San Nicolás, de la comuna homónima, Región de Ñuble, ha sido recientemente reconocido por instituciones y autoridades educativas nacionales como un caso excepcional, por constituir un liceo público no selectivo que alcanza resultados de excelencia, tanto en el ámbito académico como en el extracurricular, en condiciones de ruralidad y acogiendo a una población vulnerable. La institución ha experimentado un proceso de mejoramiento que dura más de una década, ofreciendo

múltiples oportunidades de formación a sus estudiantes. A continuación, explicamos las bases que sustentan esta trayectoria.

San Nicolás es una pequeña comuna de la provincia de Punilla, ubicada al norte de Chillán y al oeste de la Ruta 5 sur. Es la puerta norte del Valle del Itata, zona de gran riqueza natural y de antiguas tradiciones campesinas. Según el Censo 2017, de las 11.603 personas que habitan sus treinta localidades, 2.404 residen en el pueblo de San Nicolás, su centro urbano. Entre las actividades económicas locales predomina la agricultura familiar y la producción –por temporadas– de frutos de exportación. Tal como sucede con la mayor parte de las comunas rurales de la región, San Nicolás ha sido afectada por el auge de la industria forestal, que desde hace más de veinte años amenaza las formas de vida asociadas al agro. La encuesta Casen 2015 ubica al 22% de su población en condiciones de pobreza multidimensional, mientras que, según el censo de 2017 la escolaridad promedio de los jefes de hogar es de solo ocho años.

El alcalde, que gobierna la comuna desde 1996, ha puesto una atención especial al desarrollo y bienestar de la infancia. Aunque dentro de la oferta escolar priman las escuelas rurales uni, bi y tridocentes, con cursos multigrado que llegan hasta 6° básico, el 75% de la matrícula comunal se concentra en la Escuela Sergio Martín Álamos y en el Liceo Polivalente San Nicolás, ubicados ambos en el pueblo de San Nicolás, donde no hay oferta de educación privada.

Al constituirse como liceo cabecera del pueblo, el San Nicolás cuenta con un enorme capital social. La mayoría de sus vecinos son exalumnos, y muchos profesores y funcionarios han pasado por sus aulas. Así, quienes trabajan en el establecimiento son conscientes de cómo repercute su labor en el progreso de la comunidad local y se sienten apoyados y respetados por las familias, que mantienen un fuerte sentido de pertenencia y orgullo por el liceo. A pesar del crecimiento vertiginoso que ha experimentado, los importantes logros alcanzados en los últimos años fortalecen su base comunitaria. Mientras que en 2017 dos tercios de los estudiantes de 1° medio provenían de otras comunas, al menos la mitad correspondía a sectores rurales contiguos o pueblos similares, lo que en alguna medida le ha permitido mantener su identidad territorial. En el mismo año, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) estimó que la vulnerabilidad socioeducativa afectaba a un 82% del alumnado del liceo.

La historia de cómo un pequeño liceo de un pequeño pueblo llegó a convertirse en un establecimiento de vanguardia

Los orígenes del Liceo San Nicolás se remontan a 1984, año en que la Escuela G-193 se convierte en el Liceo C-93, al abrir la modalidad de Educación Media Humanista-Científica (HC). Desde mediados de los noventa el liceo cuenta con régimen de internado y jornada vespertina para nivelación de estudios, y en 2001 incorporó el Programa de Integración Escolar (PIE) en enseñanza media. En 2003, ante la necesidad

de ampliar sus instalaciones con vistas a la introducción de la Jornada Escolar Completa (JEC), el establecimiento se dividió, dando origen a la Escuela Sergio Martín Álamos, que continúa funcionando en el edificio contiguo a la municipalidad, y al Liceo San Nicolás C-93, que inaugura nuevas dependencias en un predio adyacente al recinto deportivo comunal. Su actual nombre «Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás» refleja los cambios experimentados desde entonces.

En 2003 la matrícula del liceo era de aproximadamente 350 estudiantes. La prueba Simce de 2° medio de 2001-2003 arrojó resultados de 229 puntos en Lenguaje y 227 en Matemática. La gran mayoría de sus estudiantes se encontraba en el Nivel de Aprendizaje Insuficiente en Lenguaje (71%) y en Matemática (69%). Por contraste, solo un 7% y un 3%, respectivamente, alcanzaba el Nivel de Aprendizaje Adecuado en dichas asignaturas. Al egresar, los resultados no eran mejores: el año 2005, diecinueve alumnos rindieron la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y obtuvieron en promedio 358 puntos en Lenguaje y 380 en Matemática. Hasta 2006, el liceo contaba con nueve cursos de I a 4° medio, que incluían un curso HC y tres de especialidades Técnico-Profesionales (TP), atendidos por cerca de 40 profesores.

En la década siguiente la comunidad experimentó un crecimiento explosivo. «Ni siquiera me puedo acordar cómo era el liceo cuando llegamos en séptimo porque ha cambiado mucho», afirma un estudiante de 4° medio. En 2017 la matrícula se había cuadruplicado, alcanzando los 1400 alumnos distribuidos en 36 cursos: ocho de 7° y 8° básico, doce de I y 2° medio, y dieciséis de III y 4° medio. La planta docente constaba entonces de 140 profesionales. La formación diferenciada TP se amplió a cuatro especialidades técnicas, mientras que el área HC se diversificó también en igual número de alternativas. El promedio Simce en 2° medio aumentó en 2016-2017 a 289 puntos en Lenguaje y 326 en Matemática, esto es, 50 y 77 puntos por sobre el promedio de su Grupo Socioeconómico (GSE) de comparación (medio-bajo). Además, un 48% y un 60% de los jóvenes alcanzó el Nivel Adecuado en ambas asignaturas, respectivamente, al tiempo que el porcentaje que se mantenía en Nivel Insuficiente se reducía a 17,5% y 6,3%. Las tasas de reprobación y retiro, por su parte, alcanzaban, en 2016, al 3,8% y 1,6% de los alumnos de enseñanza media, y al 0,8% y 0% de básica, respectivamente. El avance en los resultados PSU ha sido incluso más notable: los egresados de 2018 obtuvieron un promedio de 532 en Lenguaje y 559 en Matemática, un impresionante incremento de más de 1,7 desviaciones estándar respecto a 2005, logro aún más significativo toda vez que el grupo de alumnos fue 10 veces mayor en 2018 (198 alumnos rindieron la PSU ese año).

Este mejoramiento en los indicadores de desempeño y el crecimiento que ha experimentado el liceo son resultados de grandes transformaciones introducidas desde 2003. Para estudiar esta evolución, la dividimos en tres períodos que dan cuenta de los cambios e innovaciones curriculares y pedagógicas que han contribuido a formar un proyecto educativo complejo y de altos estándares.

Primera reestructuración curricular (2003-2007): la ascensión TP

Hasta 2003 el establecimiento contaba exclusivamente con la modalidad HC, obteniendo magros resultados en el ingreso de sus exalumnos a la educación superior. Muchos jóvenes de la comuna preferían trasladarse a liceos de Chillán. Sin embargo, a contar de ese año, por decisión del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), el liceo inaugura una modalidad Técnico-Profesional, con la especialidad de Elaboración Industrial de Alimentos, convirtiéndose en polivalente. Entre 2004 y 2005, con la apertura de las especialidades de Servicio de Alimentación Colectiva (hoy Gastronomía) y Operación de Planta Química (hoy Química Industrial) el área TP pasa a ser predominante en el ciclo de formación diferenciada. A fin de asegurar la práctica profesional y la empleabilidad futura de los jóvenes, la dirección decidió, tempranamente, establecer convenios con empresas relevantes de la zona. Esta opción trajo consigo ajustes curriculares para responder a los requerimientos de la industria:

> «Usábamos módulos complementarios propios, teníamos convenios con distintas empresas donde los alumnos hacían práctica y quedaban trabajando. Tuvimos una empresa de cristales del norte, los alumnos viajaban a hacer la práctica y trabajar allá. Todo eso implicó un cambio en los módulos, se insertaron contenidos primeramente y después se vio la necesidad de crear módulos. Los módulos eran hechos por profesores especialistas de acá y después yo iba a negociar la aprobación a la Secreduc» (equipo directivo).

Adicionalmente, el establecimiento inaugura su primer año de funcionamiento con un modelo de aulas temáticas, en el que cada asignatura dispone de salas acondicionadas para sus necesidades por las que transitan los alumnos, de manera que nunca están toda la jornada en un solo espacio. Según los docentes, esto ha dinamizado su pedagogía al contar siempre con múltiples recursos didácticos de manera expedita. Para el equipo directivo, además, ello ha contribuido a la disciplina, la autorregulación y la independencia de los estudiantes.

El foco inicial de la comunidad estuvo en la elevación de los deficientes niveles de aprendizaje de sus alumnos, sobre todo por el gran desfase curricular que estos presentaban al ingresar al establecimiento, para lo cual destinaron sus horas JEC al reforzamiento de las asignaturas de Lenguaje y Matemática. Este énfasis en la nivelación se ha mantenido en el tiempo, y el liceo sigue destinando más horas que las mínimas indicadas en los planes de estudios del Ministerio de Educación (Mineduc) a Matemática, Lenguaje, Historia, Ciencias e idiomas.

En 2006 el director de la institución es removido tras permanecer 20 años en el puesto, y al no encontrar un reemplazante con el perfil deseado, el DAEM decide enviar a su jefe técnico, Víctor Reyes, para asegurar la viabilidad de los cambios que se planeaban. Víctor había sido profesor de Química del San Nicolás y de otros liceos públicos y privados de la provincia, y trabajaba en el DAEM desde 2004; de hecho, los docentes

antiguos señalan que los cambios de los primeros años fueron impulsados por él desde su antiguo cargo.

El nuevo director llega con el propósito de formar un liceo donde los jóvenes de San Nicolás y de las comunas aledañas tengan oportunidades de aprendizaje equivalentes a las de los mejores colegios de Santiago. Para ello construye un modelo educativo propio cuyo fundamento apunta a que los alumnos encuentren respuestas curriculares de alto nivel a sus diferentes intereses y talentos, para que de este modo se descubran a sí mismos y se apropien de sus trayectorias educativo-laborales futuras.

Según recuerdan los profesores antiguos, el director centró sus esfuerzos en cambiar el foco del establecimiento hacia lo pedagógico, priorizando los aprendizajes y la optimización del trabajo docente. Sus primeras acciones incluyeron la supresión del acto de los lunes, la reformulación del Consejo de Profesores y el control del cumplimiento de los horarios de clases.

> «Me acuerdo que los consejos anteriores eran sentarnos ahí a escuchar cómo nos leían los decretos y eso se eliminó, este director hacía que en esos tiempos que nosotros usábamos en escuchar al director antiguo, nos juntáramos nosotros como profesores a trabajar» (equipo directivo).

En la misma línea, en 2007 crea los coordinadores de asignaturas, hoy llamados mentores de departamentos. Reconociendo la experticia de cada uno de ellos, el director les propuso crear y diseñar un modelo de trabajo de sus asignaturas. Era la primera vez que se destinaban horas no lectivas al trabajo técnico y la reflexión.

> «Don Víctor me llamó a la oficina y me preguntó cuál era según yo la mejor forma de trabajar música, 'yo soy especialista en ciencias', me dijo, ´pero no sé de otras materias'; entonces yo le planteé un modelo que actualmente se sigue en algunos lugares y lo mismo hizo con el profesor de Ciencias, el de Matemática y así están trabajando actualmente, todos los departamentos según la conversación que él tuvo con el profesor que había de cada área en ese tiempo» (profesor).

Paralelamente, el director decide enfrentar la preparación de la PSU mediante cursos electivos en los que se involucra personalmente, consiguiendo, al revertir los malos resultados, evitar el eventual cierre de la modalidad HC. La comunidad hoy considera que mantener la polivalencia fue una de las decisiones clave en el devenir del liceo.

> «Estábamos en el año 2007. Cuando yo llego al liceo había doce alumnos HC, la mayoría iba al TP. A mí me dijeron que evaluara si esos niños podía cambiarlos y terminar con el HC, iba a ser mucho más rentable para el sistema. Yo converso con esos doce alumnos y lo único que pedían es que no los obligara a cambiar porque su tema era HC. Entonces dije 'bueno, pongámonos a estudiar' (…) y les fue súper bien, de esos doce niños todos son profesionales. Y como a ellos les fue bien obviamente ya la cosa cambió y empezaron 'ya, si tú pudiste llegar a la universidad, yo también puedo llegar a la universidad» (director).

En el mismo período el Mineduc incluyó al establecimiento en el programa de Liceos Prioritarios, lo que trajo consigo la asesoría institucional y pedagógica de la Universidad del Biobío durante tres años. Este apoyo fue de gran utilidad para la generación de reglamentos y manuales que permitieron poner en práctica los proyectos de reestructuración que para entonces barajaba el equipo directivo. El trabajo con la universidad no fue un hecho aislado para el liceo, sino que marcó el inicio de múltiples relaciones de colaboración con instituciones de educación superior.

Segunda reestructuración curricular (2008-2010): la creación de los cimientos del proyecto actual

Si hasta 2007 el liceo funcionaba como cualquiera de su tipo en el país, a contar de 2008 se diferencia al implementar una serie de cambios curriculares que sientan las bases de su modelo actual.

Así como el área TP –que en 2008 consolida la oferta actual de especialidades, con la carrera de Productos de la Madera, hoy Muebles y Terminaciones en Madera– contaba con sus propios módulos de contextualización, en el área HC los profesores de Historia y Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales propusieron nuevos programas de estudios que incluían contenidos no contemplados en el currículo oficial, o reformularon los vigentes. En adelante, el liceo revisará y adaptará permanentemente sus programas según sus requerimientos formativos, aprovechando las horas de formación diferenciada y de libre disposición.

Por otro lado, se introduce una pauta de evaluación actitudinal, que representa un 20% de la nota semestral de cada asignatura. Este instrumento, además de equiparar la importancia de las áreas formativas y académicas, contribuye a mejorar el clima de aula y al desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes del área TP. Asimismo, un nuevo plan de enseñanza de la música reemplaza desde 1° medio el modelo habitual de clases comunes, por clases especializadas que permiten identificar y potenciar los intereses y talentos de los estudiantes. La primera clase especializada fue la de orquesta, luego, en la medida en que el liceo estuvo en condiciones de contratar más especialistas, se sumaron coro, folclor y danza. Las horas de música aumentaron de dos a tres para I y 2° medio. Los alumnos que no desean especializarse se mantienen en una clase común, al igual que los 7° y 8° básico, que después de dos años de formación musical general pueden escoger.

> «Partió, por el objetivo que don Víctor quería por un lado desarrollar a nivel intelectual a los chiquillos, o sea sus conocimientos, que fueran más integrales. El sabía de los estudios de neurociencia que muestran la importancia de la música para el desarrollo del cerebro y veía que la parte musical iba a potenciar transversalmente e iba a servir para todas las áreas del conocimiento» (profesor).

Junto al sello artístico, el equipo directivo decide convertir el liceo en plurilingüe. De hecho, además de inglés, se continuó impartiendo francés a pesar de que la

reforma curricular de 1998 había terminado con su obligatoriedad. En 2009, mediante el PASCH («Los colegios: socios para el futuro») de la embajada de Alemania, se comienza a enseñar alemán y un año después se suma el chino mandarín a la oferta de idiomas extranjeros. Los alumnos debían elegir dos idiomas al año y las horas destinadas a estas materias aumentaron de dos a cuatro. El establecimiento suscribió convenios con instituciones como la Alianza Francesa, el Goethe Institut y el Instituto Confucio, a través de los cuales los jóvenes pueden certificar sus competencias en estos idiomas y acceder a becas de estudios en países extranjeros.

La música y los idiomas pasaron a ser preponderantes en el currículo y para profundizar su aprendizaje, se sumó una gran oferta de talleres extracurriculares en ambas áreas. A lo anterior añadieron opciones de acceder a pasantías, así como de representar al liceo en campamentos y concursos nacionales e internacionales.

> «Tuvimos que negociar fuertemente que nos aceptaran enseñar los cuatro idiomas porque en una región y en un país donde la comprensión lectora siempre ha estado baja, nos dijeron a mí y al director '¿cómo Uds. piensan implementar tres idiomas aparte del inglés si los niños no comprenden el español?'. Eso fue lo duro» (equipo directivo).

Junto a estas innovaciones, el liceo continuaba enfrentando el desafío básico de superar el desfase curricular de ingreso de sus alumnos. La coordinadora de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) recuerda: «era tal la desesperación de cómo nivelar a los niños que tenían conducta de entrada de 5°, 6° básico y cómo tomaba todo el currículum de 1° medio». Para abordarlo, en 2009 crearon un sistema de agrupamiento interno de estudiantes basado en niveles de aprendizaje, cuyo principal atributo es la flexibilidad. Según un diagnóstico inicial, los alumnos son distribuidos en tres o cuatro niveles de exigencia. Esta medida se introdujo inicialmente en Lenguaje y Matemática y solo en algunos grados.

Hacia 2009, gracias al atractivo suscitado por las especialidades TP, el liceo había duplicado su matrícula inicial y poco a poco, postulando a fondos públicos, había ido ampliando su infraestructura. Al finalizar este periodo, a fin de sustentar las innovaciones curriculares, la creciente complejidad del trabajo técnico-pedagógico y el crecimiento de la planta docente, la UTP se amplía, creándose el cargo de Directora Académica, que asume la coordinadora de Matemática, quien desde ese momento lidera toda la gestión pedagógica y curricular del liceo. La antigua jefa de UTP pasa a encargarse de convenios y relaciones externas, además de la presentación de planes propios ante el Mineduc, entre otras funciones, mientras se mantiene en su cargo a la inspectora general, quien es apoyada por una encargada de convivencia escolar. Esta tríada de docentes que se mantiene en el liceo desde su origen trabaja estrechamente con el director y ha sido parte estructural de sus logros en cada etapa.

Desde Bicentenario (2011) a la actualidad: el renacer del HC y el despegue del proyecto San Nicolás

Contra todo pronóstico, a mediados de 2010 el liceo es uno de los 25 seleccionados dentro del programa Liceos Bicentenarios de Excelencia, al cual había postulado en la modalidad de ampliación.

> «Nos seleccionaron y nosotros no lo podíamos creer, no teníamos ninguna característica Bicentenario por el hecho de tener un área técnica, programa de integración y no teníamos selección» (equipo directivo).

Este fue un gran reconocimiento al trabajo realizado por la comunidad escolar, que consolidó su prestigio y atrajo una mayor demanda de matrícula. Conllevó además a la apertura de los niveles de 7° y 8° básico, y a la implementación de metas de rendimiento y evaluaciones mensuales de cobertura curricular. Contrario a lo esperado por la comunidad, lo anterior no significó un aumento de recursos disponibles, más allá de la construcción de nuevas salas de clase.

> «Lo extraordinario del bicentenario es que nos entregó mucha autonomía, que era la autonomía que nosotros antes usábamos, pero en forma clandestina siempre con temor a que nos fueran a sancionar. Y el bicentenario dice 'no, ustedes programen, ustedes son libres, ustedes pueden gestionar, pueden pensar y nadie les va a decir nada, tienen la confianza del Ministerio de Educación' y eso para nosotros fue mucho más valioso que el dinero que nunca llegó» (director).

Las metas de resultados que incorpora la condición de excelencia se convirtieron en un gran reto. Muchos de los nuevos alumnos provenían de otras comunas e ingresaban con niveles de aprendizaje muy disímiles. Además, el liceo decide mantener su Programa de Integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y acotar la selección por notas y examen –otra exigencia bicentenario– solo al primer año de ejecución.

Para responder a la mayor exigencia y heterogeneidad se amplían e intensifican las agrupaciones flexibles de aprendizaje por niveles a todas las asignaturas centrales y a niveles de enseñanza. Esto, sumado a la mayor matrícula y la incorporación de los cursos de básica, obligó a triplicar la dotación de docentes en pocos años. Ante la necesidad de mayor organización, los departamentos se extienden a todas las asignaturas y surge la figura del mentor en reemplazo de la de coordinador.

Un año después, el DAEM decide unificar la escuela y el liceo, de manera que los estudiantes llegaran mejor preparados a la enseñanza media. Así se comenzó con la articulación de asignaturas de 7° y 8° para que los alumnos de ambas instituciones tuvieran similar formación y luego fueron expandiendo el modelo de trabajo del liceo –cuyos núcleos ya eran las agrupaciones flexibles de aprendizaje, el plurilingüismo, el desarrollo de las artes y la música, y el trabajo docente por departamentos y mentorías– a todos los

niveles de la Escuela Sergio Martin Álamos. Ese mismo año, al no encontrar reemplazo para la directora de la escuela, el director del liceo asume su cargo. Recientemente, en 2018 previo a la implementación del nuevo Sistema de Admisión Escolar, ambos establecimientos se reunifican, asegurando así la continuidad de estudios desde la enseñanza básica a la media en una misma ubicación física.

> «Las mentorías de la escuela trabajan muy coordinadamente con las mentorías del liceo, por lo tanto, por ejemplo, lo que está ocurriendo en ciencias en la básica, donde hay un biólogo trabajando desarrollo del pensamiento, está directamente relacionado con lo que se espera de los niños en 3° medio cuando ya son críticos y llegan a evaluar, a sintetizar, y a llegar taxonómicamente a niveles metacognitivos superiores» (profesor).

El aumento de los resultados obtenidos por los alumnos en la PSU y el sello academicista del Programa Bicentenario reforzaron el interés de los jóvenes por continuar con estudios superiores, lo que originó una mayor demanda por la formación HC. En consecuencia, el liceo divide en 2011 el curso destinado a dicha modalidad en uno científico y otro humanista, para luego, en 2012, dividir a su vez el científico en un curso químico-biológico y otro físico-matemático. En 2013, por primera vez, el área HC pasa a ser más grande que la TP. Así, a la formación regular y a los talleres preuniversitarios optativos se suman talleres extracurriculares que refuerzan la formación HC, tales como explora científico, explora ciencias sociales, robótica, debates, cartografía, periodismo y radio escolar, entre otros.

Reforzando la proyección de estudios superiores, desde 2010 el liceo buscó convenios de cooperación con universidades y centros de formación técnica (CFT), a fin de favorecer la articulación curricular y la convalidación de asignaturas. Así, por ejemplo, desde 2012 la Universidad del Biobío, mediante un examen de conocimiento, convalida a los egresados del establecimiento las asignaturas de Álgebra y Cálculo en cualquiera de sus carreras y la Facultad de Ciencias Empresariales de la misma universidad permite cursar anticipadamente algunos de sus ramos a los estudiantes de III y 4° medio. Convenios similares se mantienen con la Universidad de Concepción, la Universidad de Santo Tomás, el Instituto Virginio Gómez, la Universidad Adventista y el Inacap.

Las mayores expectativas de continuar estudios –impulsadas por la creación de la beca Nuevo Milenio en 2008– también alcanzaron a los alumnos de especialidades TP. Consecuentemente, el liceo ha ido disminuyendo el énfasis en la vinculación con el medio empresarial y dando mayor relevancia a la colaboración con universidades, institutos y CFTs. Desde 2010 todas las especialidades tienen al menos un convenio específico con carreras técnicas y profesionales. Inacap, por ejemplo, convalida de manera directa ramos de la carrera de Prevención de Riesgos a alumnos de Química Industrial, Construcción Civil y Técnico en Edificación, reconociendo también asignaturas a estudiantes de Muebles y Terminaciones en Madera. A su vez, el liceo recibe estudiantes en práctica de estas universidades y presta sus instalaciones.

> «Yo puedo tener hoy día alumnos trabajando en un laboratorio de la Universidad del Bío-Bío, o de un instituto profesional como Virgilio Gómez o de Inacap, así como también ellos pueden estar aquí aprovechando nuestro equipamiento» (director).

En los últimos años el Liceo San Nicolás ha seguido generando nuevas alternativas de desarrollo para los jóvenes. En 2013, por ejemplo, a pesar de las siete opciones de especialización que ofrecía en el ciclo de formación diferenciada, un grupo de estudiantes estaba disconforme porque aspiraba a formarse en alguna institución de la defensa nacional. En respuesta a su petición se creó un curso de fuerzas armadas. Ese primer año, fuerzas armadas fue junto al químico-biológico, el curso que concentró mayor cantidad de estudiantes.

> «De repente, aparece un grupo de niños de segundos medios y me dicen 'director, nosotros no queremos ser ni técnicos, ni tampoco nos interesa la universidad', entonces les dije 'qué quieren'. 'No, es que nosotros –con vergüenza me decían– siempre hemos querido ser carabineros'. Yo la pensé bien, y yo dije 'bueno, si yo voy con una propuesta al ministerio, sé que me van a decir que no, que eso no puede ser', porque a ellos tú no los puedes sacar de la norma. Entonces dije 'bueno, qué me piden los chiquillos, quieren que las horas de Educación Física, más otras, sean de instrucción militar ¿lo puedo hacer? Sí'. Psicología para prepararlos en dos años para dar el examen psicológico, sí, con la SEP [Subvención Escolar Preferencial] tengo psicólogo, aumento uno más y les doy exclusividad. El currículo de Historia, que era diverso, lo centro y lo apunto a la prueba que tienen que dar en Historia» (director).

Atraídos por las especialidades, los buenos resultados y las múltiples oportunidades de formación, la matrícula aumenta cada año y los postulantes generalmente duplican o triplican las vacantes disponibles.

> «Después llegaron muchos niños de afuera. O sea, llegaban niños de Coelemu, que estamos a 90 kilómetros de allá. Señora ¿por qué se viene para acá? No porque mi hijo quiere ser carabinero, mi hijo quiere ser de la aviación. ¿Y por qué no se queda en su colegio? No porque allá nadie los pesca, dicen los chiquillos, o sea nadie se interesa por ellos» (equipo directivo).

En el afán de encontrar un lugar para cada estudiante, en 2015 el San Nicolás transformó su jornada de educación nocturna para adultos en una modalidad vespertina intermedia, pensando en sus alumnos que por diferentes dificultades no pueden asistir en jornada completa regular o se encuentran en alto riesgo de deserción, así como en otros jóvenes de edad escolar que no asisten a clases.

> «Nosotros teníamos un compañero que no venía nunca, tenía problemas en la casa, y en tercero se fue a la jornada de la tarde y ahora está estudiando en la universidad, está estudiando Pedagogía en Matemática en la U. del Bío» (estudiantes 4° medio).

El modelo pedagógico-curricular del liceo sigue expandiéndose. Desde 2014, el sistema de especialización de Música se aplica a Artes Visuales y Educación Física; las agrupaciones flexibles se introducen en las clases de idiomas y en las de orquesta. En el plano

curricular, los profesores han seguido creando programas, como los de tutores, hábitos de vida saludable, fomento lector y formación ciudadana. Incipientemente, algunos departamentos han comenzado a trabajar en programas de articulación interdisciplinaria y aprendizaje basado en proyectos.

Por último, para ampliar el horizonte de expectativas y promover el conocimiento y valoración de diferentes culturas, desde 2014 la institución recibe alumnos de intercambio desde Estados Unidos, Inglaterra, Italia, Suiza, Tailandia, y otros países, mediante las organizaciones AFS (American Field Service) e YFU (Youth For Understanding). En contrapartida, en 2016 por primera vez un alumno del liceo viajó a realizar un intercambio a Estados Unidos, una experiencia con pocos precedentes en la educación pública. Otros han realizado viajes y pasantías a Francia, Alemania, China y Estados Unidos.

> «Cuando yo dije, 'vamos a llegar con alumnos del extranjero a estudiar al San Nicolás', mira, nadie se río, pero yo sé que nadie me creyó. Porque cuando alguien se iba a imaginar que aquí en este liceo, arriba de este cerro ibas a tener alumnos de Finlandia, estudiando, haciendo matemática, o de Francia, de Alemania o de Italia, nunca» (director).

A pesar de los profundos y vertiginosos cambios que se acumulan por más de una década, el Liceo San Nicolás mantiene intactos su base comunitaria, el núcleo del equipo directivo, el grueso de sus profesores y la convicción de que sus alumnos pueden romper los límites que socialmente les han sido impuestos.

> «En el mundo rural hay un paradigma muy bien instalado, que le enseña a uno de chico que lo que te tocó, es con lo que tienes que vivir (…) Cuando quieres romper ese paradigma, tienes que ir a cada paso mostrando que sí se puede porque ni la casa ni en el medio social nuestros alumnos tienen referentes que les digan que pueden lograr más cosas, eso lo hacemos en el liceo y se los vamos mostrando con hechos» (director).

La experiencia de ser alumno

Un liceo diverso donde cada uno tiene su lugar

Veinticinco buses llegan todas las mañanas desde distintas localidades de San Nicolás y otras comunas, trasladando a cerca de 1000 estudiantes. Algunos viven a más de 60 kilómetros de distancia, mientras que otros, que llegan de lugares todavía más lejanos, deben permanecer de domingo a viernes en el internado o en residencias de familias del programa de la Junaeb.

Diferentes clases sociales e intereses se conjugan en el alumnado, que proviene lo mismo de escuelas de campo y establecimientos municipales que de colegios particulares subvencionados y privados de alto prestigio en Chillán. En las salas de clases pueden verse jóvenes muy orientados académicamente, motivados por las especialidades técnicas, que buscan desarrollar talentos artísticos o gustan de los idiomas. También los hay con dificultades motoras, visuales y cognitivas, que buscan egresar con un título técnico

de nivel medio. A todos ellos se suman estudiantes de intercambio y docentes de países extranjeros.

> «Yo creo que eso es una ventaja porque en la vida o cuando uno llega a la universidad o a trabajar hay todo tipo de gente y aquí en el liceo ya está eso, uno puede encontrarse con cualquier tipo de persona y eso te enseña a tratar con todos sin diferencias» (estudiante de 4° medio).

Desde una perspectiva general, el San Nicolás busca construir experiencias formativas significativas y que promuevan aprendizajes socialmente relevantes. Se aspira a que todos los alumnos encuentren espacios de interés personal, que al mismo tiempo resulten desafiantes, de modo que se sientan motivados a aprender. Lo anterior se expresa a través de un currículo enorme y crecientemente diverso, con muchas opciones tanto horizontales –diferentes campos del saber y el hacer– como verticales –distintos niveles de desarrollo–, en el ciclo obligatorio común, en la formación diferenciada y en los talleres de libre elección.

> «Acá los chicos tienen cuatro idiomas, o sea ¡cómo van a ser tan re malos para no caer en ningún idioma! Y ver que realmente tienen habilidad para hablar, fuera del chileno que lo hablamos todos, y más o menos. Hay música, se divide en orquesta, folclore, coro y danza, o sea ¡cómo un chiquillo va a ser *matado* para todo eso!» (apoderados).

En 7° y 8° básico los alumnos tienen inglés y un segundo idioma de libre elección, desde 1° medio pueden escoger dos de los cuatro idiomas impartidos. Además, en la media tienen más de doce opciones de cursos especializados, algunos de los cuales también funcionan con subespecializaciones y niveles. Por ejemplo, un estudiante puede, en sus horas de arte, escoger la rama de música, y dentro de ella puede ir a la clase de orquesta, estudiar violín y según su nivel, puede tener compañeros que se inician en la disciplina o que ya van en niveles más avanzados. O bien, si sus destrezas e intereses van por la educación física, puede elegir un deporte entre fútbol, vóleibol, atletismo y básquetbol, y dedicarse exclusivamente a su práctica. En formación especializada, desde 3° medio, después de escoger una de las ocho opciones de especialización HC/TP, los jóvenes pueden voluntariamente ingresar a los programas en convenio con instituciones de educación superior, tomando cursos los días sábados y, en algunos casos, accediendo a mecanismos de acceso especial y becas de arancel. A su vez, en esta etapa, los alumnos de la rama técnica deben decidir si quieren preparar la PSU –actividad obligatoria para los alumnos HC–, lo que implica asistir a talleres complementarios a sus planes de estudio.

Del mismo modo, las agrupaciones flexibles de aprendizaje permiten que cada estudiante desarrolle sus habilidades y competencias según el nivel en que se encuentre y su interés personal.

En lo inmediato, las amplias posibilidades electivas que ofrece el liceo permiten a los alumnos ir descubriendo y desarrollando sus gustos y talentos, probando disciplinas de diferentes naturalezas. Con el tiempo ello va resultando en un modo de orientarlos

vocacionalmente y de facilitar la construcción y desarrollo de sus identidades, de manera individual o en el encuentro con otros estudiantes que tienen similares intereses. Por lo demás, en la mirada de los jóvenes, la electividad es asociada positivamente a la no obligatoriedad.

La elección entre modalidades TP y HC depende del estudiante. Durante 2° medio en la asignatura de Tecnología los alumnos asisten dos semanas a talleres de cada una de las especialidades. Por su parte, el Departamento de Asuntos Estudiantiles, a través de orientación, organiza charlas y otras instancias para dar a conocer los cursos HC y realiza un monitoreo individual de cada alumno. Los profesores cumplen, asimismo, un rol fundamental de motivación y orientación, conectando la elección de especialidad con las habilidades que han visto en sus alumnos y sus perspectivas futuras. Estos últimos pueden cambiar de modalidad y curso tanto en III como en 4° medio.

> «Los profesores te dicen 'ya mira tú eres muy buena para esto y esto, y quieres estudiar esto, veamos la malla curricular, veamos qué materias te tocarían, veamos si el curso que te gusta te forma para eso', entonces eso me ayudó a cambiar el *switch* y decir 'no, voy a ir al biólogo, no al matemático'» (estudiantes III y 4° medio).

En el liceo, como en el resto del país, los alumnos de más bajo rendimiento o nivel socioeconómico tienden a seguir la modalidad TP. Aunque esta tendencia se ha atenuado con la ampliación de las oportunidades de continuación de estudios para egresados de TP, es vista como un desafío. Profesores y directivos reconocen que entre alumnos HC y TP existen diferencias de rendimiento en las asignaturas centrales y en la autoestima académica, que favorece a los estudiantes del área HC, lo que a veces deriva en sentimientos de superioridad.

Educación integral en serio: la importancia de las opciones extracurriculares

Fuera del currículo obligatorio, existen cerca de 90 talleres vespertinos de libre elección, en su mayoría deportivos y artísticos, a los que se suman academias científicas y humanistas, y grupos de profundización de idiomas. Muchos son dictados por los profesores de asignatura y en algunos casos participan docentes externos. De este modo se han ido formando escuelas de cada área con los alumnos más motivados.

> «Uno se da cuenta de que no tiene que tener necesariamente recursos para tener una buena educación, acá te dan todo, desde el transporte y la comida hasta los materiales para los trabajos. Se da la oportunidad para que uno desarrolle sus habilidades de acuerdo a su gusto y sin pagar de más como lo harían los alumnos de un colegio particular. Aquí si quieres tocar un instrumento te lo prestan para que te lo lleves a tu casa» (alumno de 4° medio).

Los talleres permiten superar las estructuras tradicionales no solo temáticamente, sino también en su modo de operación. Los estudiantes pueden proponerlos y eventualmente diseñarlos y dictarlos ellos mismos. Al finalizar cada año se realiza una encuesta

y si existe quórum suficiente para la realización de un nuevo taller, es gestionado por el establecimiento.

- El año pasado había uno de malabarismo que también hacía un alumno. Este año ya no está porque salió de cuarto, pero él mismo empezó con la idea, le dijo al director y tenía su grupito de alumnos que están en malabarismo.
- Igual hay unos alumnos que hacen *slack*, eso también fue idea de los alumnos.
- Y el de *rap* también.
- Ah, sí, hay uno de arte urbana.
- Hace años atrás había taller de animé y se reemplazó por *cosplay* (estudiantes III y 4° medio).

Se destina una gran cantidad de recursos a las actividades extracurriculares, en profesores, equipamiento y salidas pedagógicas dentro y fuera del país. Esta dedicación y profesionalismo, conjugada con el aumento de horas y posibilidades de especialización en artes y deportes en el currículo general y la especialización por áreas en III y 4° medio, se ve reflejada en los premios obtenidos, incluso fuera del país, en disciplinas como fútbol y taekwondo, así como en olimpiadas de ciencias, de matemática, certámenes de idioma, concursos de debate, entre muchos otros. La orquesta y el coro, a su vez, son continuamente invitados a participar en distintas instancias dentro y fuera de la región. Todo esto redunda en una extensión de los horizontes de los jóvenes.

Los talleres también permiten que los estudiantes se apropien estéticamente del liceo. Como en otros asuntos, el equipo directivo muestra gran receptividad ante sus propuestas:

> «El liceo está lleno de murales, y de frases por todas partes y si alguien en el taller de murales quiere pintar algo le dan el espacio y puede hacerlo. También hacen intervenciones urbanas adentro del liceo, para el día del libro por ejemplo el pasillo de las salas de Lenguaje está lleno de frases, citas, poemas» (estudiantes de I y 2° medio).

La frontera entre talleres y currículo formal es porosa, al punto de que los primeros pueden ser usados como insumos de evaluación por las asignaturas regulares. Además, al igual que las posibilidades electivas dentro de las asignaturas obligatorias, los talleres son valorados como espacios de desarrollo, creación y canalizadores de futuras orientaciones vocacionales.

Algunas de estas instancias de participación están directamente conectadas con la comunidad del San Nicolás y por lo mismo generan un producto útil y relevante. Por ejemplo, la radio del liceo, operada por alumnos junto a un profesor encargado, transmite diariamente para toda la comuna, y el taller de periodismo reportea permanentemente el acontecer del establecimiento. En 2016 un grupo de alumnos diseñó un proyecto de

enseñanza de idiomas para estudiantes de escuelas rurales de la comuna, que fue seleccionado por el programa Concausa, organizado por América Solidaria, Cepal y Unicef.

Recientemente otro grupo de estudiantes obtuvo el premio de talento digital Los Creadores, por crear una impresora de lenguaje braille a bajo costo para ayudar a un compañero de curso con discapacidad visual.

Durante nuestro trabajo de terreno conversamos con estudiantes de los talleres de debate, actualidad e investigación social, y quedamos impresionados por la calidad, el rigor y la pasión con que realizan su trabajo, que incluía investigaciones documentales, reportes de estudio, y la defensa oral de sus ideas, todo en equipo. Algunos de los temas investigados eran el rol de las mujeres en las comunidades rurales y la visión de la comunidad de San Nicolás sobre la diversidad sexual.

Convivir sin conflictos en un liceo diverso

La comunidad escolar coincide en que la cantidad y diversidad de estudiantes no son obstáculos para una buena convivencia. Una encuesta anual lo refleja:

> «Preguntamos a principio de año ¿tú te sientes excluido por los compañeros? ¿Has sufrido algún tipo de agresión u hostigamiento? No, ¿te has sentido discriminado por la apariencia física?, ¿formas de hablar? Tampoco. Ellos se sienten aceptados, en general se ratifica lo que yo veo: no hay grandes problemas» (encargada de convivencia).

Más aun, los alumnos asocian la ausencia de conflictos a la diversidad y consideran que la convivencia se ve favorecida por el hecho de que en cada asignatura y taller extracurricular deban compartir con diferentes estudiantes, lo que los lleva a conocer a muchas personas dentro del liceo y no quedar limitados a cursos fijos.

> «Nos acostumbramos a que acá converge gente de muchas partes, ya sea de distintos lugares, con distintas preferencias, distintos niveles socioeconómicos, acá uno conoce a la persona y después se da cuenta de que no hay impedimentos para hacer amigos porque eso lo pone uno, y este liceo favorece la buena convivencia, que nos conozcamos todos» (estudiante de 4° medio).

Para los profesores, la buena convivencia se relaciona con el carácter rural de la comunidad, aspecto que otorgaría a los estudiantes ciertos atributos de bondad, respeto y pasividad, los que se habrían mantenido a pesar de la ampliación de la matrícula hacia áreas urbanas. Además, destacan la posibilidad de elegir entre múltiples opciones curriculares y extracurriculares alineadas con los intereses juveniles:

> «Como los chicos están por sus habilidades y por su interés, trabajan mejor, sí o sí, entonces problemas disciplinarios muy pocos, la parte de actitud para nosotros es buena. Lo que ayuda también es que acá los más grandes ya no están obligados a estar en asignaturas que no les gustan».

Con todo, la convivencia se rige por un manual estricto que establece tolerancia cero frente a cualquier transgresión grave de los límites disciplinarios. En consecuencia, las fuertes sanciones combinadas con la gran valoración por las oportunidades formativas vendrían siendo claves.

E1: Las sanciones aquí son cuáticas

E2: El *bullying* es inaceptable

(estudiantes 1° medio)

Además de un Manual de Convivencia estricto, según jóvenes y profesores, la pauta actitudinal que considera aspectos como el respeto hacia los pares y adultos, acatamiento de instrucciones y normas disciplinarias del aula, responsabilidad en el cumplimiento de materiales y realización de actividades, les acostumbra a cumplir normas de respeto durante las clases, las que luego extienden a otros espacios del liceo y en el caso de los alumnos TP, a sus lugares de práctica.

El liceo implementa programas propios de formación en afectividad y sexualidad, y a todo ello se suma un trabajo mancomunado con profesionales que atienden casos individuales de problemáticas psicosociales.

Los jóvenes ven a sus profesores como figuras cercanas y confiables con quienes es fácil conversar y perciben que el liceo es un espacio participativo:

> «Es que la verdad que aquí hay profesores que son súper jóvenes, hay pocos profesores de más edad y la gente más joven es más familiar porque están más cerca, se muestran tan familiares y no les faltamos el respeto entonces se dan las instancia para conversar con ellos» (estudiantes de I y 2° medio).

No obstante, los estudiantes de cursos superiores demandan mayor sintonía entre el trato que les dan sus profesores y las normas institucionales que se les exige, sobre todo en relación a la presentación personal, que contempla el uso del uniforme y cortes de pelo normados, lo que limita las manifestaciones estéticas juveniles:

> «En tercero y cuarto los profes ya nos tratan como si fuéramos estudiantes universitarios y los inspectores como niños '¿por qué está con zapatilla, joven?', '¿dónde está su cotona?´ Si va a haber un trato más maduro para los más grandes, que sea de todo el cuerpo educativo, no solo de los docentes» (estudiantes de 4° medio).

Estudiar en un liceo exigente

Acostumbrarse a las exigencias académicas es complicado para muchos estudiantes que llegan con grandes vacíos de aprendizaje.

> «Yo aquí conocí los rojos. Antes, en mi otro colegio, yo no estudiaba y era súper fácil casi. En cambio llegué acá y había vacíos demasiado grandes» (estudiante 1° medio).

Pero si bien perciben la alta exigencia, consideran que tienen muchos apoyos y oportunidades para rendir bien. Las agrupaciones flexibles les permiten aprender según sus propios ritmos y los motivan a progresar y a superar los niveles asignados.

> «Uno no se siente más mal por estar en un nivel bajo, se sentiría mal si estuviese en un nivel alto y no fuera capaz, además que en los niveles más bajos generalmente ponen al profesor que mejor explica, que tiene más paciencia. Igual el enfoque de los niveles es siempre, que todos puedan llegar al nivel más alto» (estudiantes I y 2° medio).

Además, existe un fuerte trabajo de reforzamiento que comienza en enero de cada año con una semana de inducción y nivelación para los nuevos alumnos de 7° básico y 1° medio. Esto continúa durante el año, con horas después de clases, que son obligatorias para los alumnos de bajo desempeño. Adicionalmente, el PIE en 2019 atiende a 408 alumnos, desde 1° a 4° medio, en su mayoría con NEE transitorias. Todas estas estrategias buscan que todos los estudiantes estén al día con el currículo obligatorio antes de comenzar su formación especializada en 3° medio.

> «Lo que se hace es solamente buscar metodologías distintas, reducimos a lo mejor al nivel más bajo, en cantidad de alumnos. Hay profesores, ¿verdad?, de integración, que van a apoyar también ahí. Se busca, ¿verdad?, cuáles son los puntos débiles, se ejercita, se invita a estos alumnos a reforzamiento aparte de las clases normales» (coordinador de Matemática).

También los profesores perciben exigencia por parte de los jóvenes:

> «Los alumnos le exigen al profesor más contenido, que profundicen, están siempre preguntando y eso a uno lo desafía a estar siempre actualizándose cosa que no se da en otros colegios, ni siquiera en colegios particulares» (profesores).

Eso sí, aun dentro de este ambiente academicista, el liceo siempre está abierto a facilitar las condiciones para que los alumnos participen en diferentes actividades que implican ausentarse de clases y evaluaciones, reconociendo así la importancia y equivalencia que tienen otros espacios formativos.

> «Muchas veces te evalúan por tus talleres, si uno por ejemplo tiene un taller de debate y te están pasando argumentación, y no fuiste a la clase de argumentación y no diste la prueba de argumentación porque estabas en una competencia de debate, lo que sea, te ponen esa nota porque estás viendo que no necesitaste estar en clase y puedes ocuparlo» (Estudiantes).

La contracara de todas las ventajas de estudiar en el San Nicolás es, naturalmente, el cansancio que producen las largas y exigentes jornadas. De lunes a jueves las clases regulares terminan a las 17:40 hrs. y los viernes a las 13:30 hrs. Algunos afirman que por cansancio o por vivir muy lejos no se quedan a los talleres extracurriculares. El cansancio es resentido sobre todo por los cursos que rinden evaluaciones externas, como 8° básico, II y 4° medio, en tanto reciben una preparación más intensa de cara al Simce y la PSU. Los cuartos medios HC y los estudiantes de la modalidad TP interesados en rendir la prueba, por ejemplo, rinden un ensayo mensual de cada prueba el primer semestre y uno

semanal durante el segundo semestre. Aun así, los alumnos responden con motivación a esta carga.

> «La jornada es súper larga y la presión, la carga es muy fuerte, pero a mí me impresiona que por ejemplo nosotros tenemos talleres después de la jornada, veinte para las seis, por ejemplo taller PSU, reforzamiento, y se quedan hasta las siete» (profesores).

Gestión pedagógica: a cada uno según sus necesidades

Uno de los asuntos pedagógicos más debatidos en el mundo es la conveniencia o no de agrupar a los alumnos según su habilidad o desempeño previo. Quienes defienden esta opción sostienen que permite desplegar una pedagogía más adecuada a las necesidades de los alumnos, los que se sentirían más cómodos aprendiendo con compañeros de similar nivel. Estas convicciones inspiran el trabajo por «agrupaciones flexibles» del San Nicolás, que a continuación analizamos.

El establecimiento pone en práctica la asignación de estudiantes en cuatro niveles de acuerdo a su desempeño, con cuyo objeto se aplican pruebas de diagnóstico a comienzos de año. Es importante notar que estas agrupaciones difieren por asignatura. Dependiendo de la evolución que experimenten durante el año y entre años, los alumnos pueden subir o bajar de nivel, para lo cual nuevamente se toman en cuenta otras evaluaciones que tienen lugar entre tres y cinco veces al año, variando entre asignaturas. La tasa de cambio en cada evento varía mucho, estimándose entre tres y ocho alumnos aproximadamente. Para decidir se toma en cuenta también la opinión de los propios estudiantes, que pueden solicitar cambiar o permanecer en un nivel considerando su comodidad con la exigencia o la pedagogía de un determinado docente. El apellido de «flexibles» refiere a la posibilidad de cambiar de agrupación y que estos cambios se aplican con criterio, tomando en cuenta las preferencias de los estudiantes.

> «Depende de la habilidad que tenga el alumno, de sus intereses, entonces puede que un alumno que sea bueno para el lenguaje, en Lenguaje va a estar en nivel avanzado, pero en Matemática va a estar en el inicial» (profesores).

Los docentes valoran este cambio de alumnos durante el año escolar porque le quita monotonía, pero es también un desafío, porque su pedagogía y los avances de sus alumnos están siempre expuestos, además de la presión que significa que los estudiantes tengan parte en la decisión de si quedarse o no en su sala.

> «Al profesor, eso de que los alumnos puedan pedir cambio de nivel también le sirve; decir 'algo está pasando', porque hay muchas veces que ha sucedido, o sea y yo creo que también es una forma de que el profesor sienta un poquito de presión en ese sentido» (coordinador de Matemática).

Se busca ofrecer oportunidades de aprendizaje adecuadas a cada nivel que no conlleven inequidad entre los estudiantes. A este respecto, la cuestión clave es la asignación de

docentes a las diferentes agrupaciones, decisión que se toma dentro del departamento. Estos difieren en sus criterios: mientras algunos «se especializan» por nivel, otros consideran buena idea rotar, para que todos los docentes compartan el esfuerzo diferenciado de este tipo de enseñanza. La idea es que estas agrupaciones provoquen un cambio en la pedagogía, pero no en los objetivos curriculares, de manera que las expectativas finales de aprendizaje sean comunes a los niveles. Esto se expresa en que los profesores continuamente ajustan los avances en los diferentes grupos para que ninguno se quede atrás, lo cual es observado a través de evaluaciones de aprendizaje idénticas para todos.

> «Acá se busca no solamente nivelar para arriba a los que traen pocos conocimientos de entrada si no que a los que ya son buenos seguir potenciándolos, no que se queden ahí estancados (…) Nosotros nos preocupamos de los que saben mucho y de los que saben poco (coordinador de Música).

Existe también la intención de generar un entorno social e institucional que evite la estigmatización de los alumnos de agrupaciones iniciales. La diversidad entre asignaturas y la flexibilidad en el tiempo de los agrupamientos es una de ellas, porque impide que se consoliden los grupos y que haya una «jerarquía única» de desempeños: no se clasifica a los alumnos como tales sino a sus diversos desempeños en diferentes dominios y momentos del tiempo. Igualmente, el hecho de que los cursos no coincidan con las agrupaciones hace que los «logros» de los cursos sean en verdad un producto mezclado de estudiantes de diferentes niveles, algo muy importante dada la relevancia social y política que ha adquirido la prueba Simce. Asimismo, la diversidad de talentos es altamente celebrada y se reconocen no solo los logros cognitivos, sino también los artísticos, deportivos y sociales. Ciertamente, el establecimiento no ha logrado erradicar por completo las jerarquías socioeducativas, pero la percepción generalizada de estudiantes, familias y docentes es que las agrupaciones flexibles son una herramienta fundamental que favorece la equidad educativa.

> «Lo que les abrió la mentalidad a los apoderados es ver que todos los chiquillos tienen la misma capacidad de aprender pero en distinto ritmo» (apoderados).

> «Yo creo que los alumnos pierden el miedo a equivocarse, pierden el miedo a preguntar (…) como están en un nivel donde todos sus pares está en las mismas condiciones que ellos, preguntan nomás, y al decirlo 'qué bueno que preguntaste, yo tampoco entendía'» (profesores jefes).

> «Aprendo de manera diferente; una persona puede captar enseguida la información, pero hay otra que no la capta de la misma manera, entonces eso es lo que hacen las agrupaciones flexibles, que el aprendizaje te lo acomoden» (alumnos).

Finalmente, las agrupaciones se implementan con criterio y sensibilidad, y son también flexibles en su relación con los diferentes cursos, asignaturas y personas. Si hay algo que caracteriza la gestión educativa en San Nicolás es que todo tiene excepciones.

En idiomas, por ejemplo, se tiene en cuenta el manejo de las diferentes habilidades comunicativas, como escribir, comprender y hablar, mientras que en artes, las diferentes disciplinas e instrumentos, y al interior de ellas, el grado de dominio de técnicas y los intereses de los estudiantes, misma lógica que se aplica en Educación Física. Además, por decisión de los departamentos, no todos los cursos usan las agrupaciones; el departamento de Lenguaje, por ejemplo, decidió un año probar un modo alternativo, el que luego fue desechado. En definitiva, los equipos docentes están permanentemente evaluando y ajustando sus decisiones, de forma que estas se nutren del aprendizaje del año anterior.

> «Lo que se maneja bastante es la flexibilidad para trabajar los tiempos porque cada departamento, yo me atrevería a decir cada profesor, maneja cierta autonomía respecto de manejar estos tiempos, y si es necesario darle a un tema puntual se trabaja en eso, en pro de las circunstancias de lo que vaya ocurriendo semana a semana» (profesores de especialidad).

Las agrupaciones flexibles se complementan con otros dispositivos de la gestión pedagógica, como los reforzamientos permanentes para alumnos de menor desempeño, el trabajo mancomunado con el equipo PIE y múltiples estrategias para lograr una cobertura curricular completa. Entre estas últimas no solo se incluye un uso intensivo del tiempo escolar, sino también la planificación de la enseñanza coordinada y la evaluación constante del avance de los alumnos, que es acumulativa en sus contenidos y formativa en sus propósitos, en tanto orienta al docente sobre qué reforzar. En concreto, se aplican mensualmente pruebas comunes de cobertura curricular en Matemática, Lenguaje, Ciencias e Historia desde 7° básico hasta 2° medio. Estas pruebas son consideradas además una forma de preparación para el Simce y, de hecho, se intensifican en 2° medio. En III y 4° medio son reemplazadas por ensayos PSU, que también aumentan de frecuencia en el segundo semestre de 4° medio.

> «En el caso del departamento de historia, nosotros todos los lunes tenemos que dar un informe verbal de cómo vamos con el currículo en los distintos cursos, entonces así vamos comparándonos con los otros colegas, quién va avanzando más lento, más rápido, si tenemos que colocarnos al día nos organizamos en los tiempos» (profesores de especialidad).

La alta cobertura curricular, el apoyo a los alumnos de bajo desempeño y la evaluación constante han sido efectivos en la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas, que para el liceo son un piso mínimo, importante pero insuficiente.

> «Le agregamos harto desarrollo, porque el Simce es selección múltiple, entonces eso como que… no sé, a los niños los arrincona mucho en un lugar no más; entonces nosotros ya queremos más habilidades y estamos proyectándolos a tercero, entonces el Simce es un paso que tenemos que dar por ahí, pero nosotros estamos pensando más allá» (coordinadora académica).

Todo lo anterior, intenso como se ve, es posible debido al elevado grado de especialización y complementariedad entre docentes, que tienen a su disposición las planifica-

ciones, materiales, presentaciones y evaluaciones de todos sus colegas, apoyándose así en el trabajo acumulado y experto del equipo profesional al que pertenece.

> «Maravillosamente se hereda todo aquí, todo es compartible, todo el material es de todos (…) En el caso de historia también es así, tenemos una nube en la red donde cada profesor se encarga de un nivel y ahí nosotros vamos sacando material y lo adaptamos a las necesidades de los alumnos» (profesores de especialidad).

Liderazgo institucional

Perfil y visión del director: de Coihueco al mundo

El enorme desarrollo experimentado por el Liceo Bicentenario Polivalente San Nicolás no podría sino ser fruto del trabajo coordinado de todos sus estamentos. Sin embargo, inequívocamente los entrevistados mencionan la importancia del director como líder y gestor de este proceso.

Víctor Reyes, profesor de Química, conoce y comprende la cultura de la comunidad para la que trabaja:

> «Yo soy de Coihueco, mis papás son campesinos, entonces tengo ese vínculo con la gente de campo, sé cómo piensa la gente, qué es lo que quieren para su hijo, el esfuerzo que hay detrás de cada familia para poder estudiar» (director).

Desde 1990 y hasta comienzos de la década de 2000 acumuló experiencia como docente en varios liceos de la zona, incluyendo su natal Coihueco y los dos liceos de San Nicolás. Por su carácter y su interés pedagógico, ser director no estaba entre sus planes profesionales, o al menos, ser un director como los que había conocido.

Hacia fines de los noventa viaja al País Vasco a hacer un curso sobre didáctica de las ciencias, oportunidad que consolidaría uno de sus rasgos distintivos: salir al mundo y regresar con innovaciones para su pequeña comunidad. Sin embargo, al volver, la receptividad a sus propuestas no es muy buena: «en todas partes no hubo aceptación –recuerda–, porque significaba movilizar muchas cosas, y todavía con poca edad, nadie te cree, que son inventos, que no resulta».

Sin embargo, en el marco de la separación de la escuela básica y el liceo San Nicolás, el alcalde lo invita a ser parte del equipo técnico del municipio para colaborar en el diseño curricular con vistas a la apertura de especialidades técnicas. Entonces pone en práctica algunas de las metodologías aprendidas, como la enseñanza en torno a competencias y habilidades y las agrupaciones flexibles por desempeño. Desde la dirección técnica del DAEM pronto se gana el reconocimiento de la comunidad educativa, gestionando proyectos de cambio que tienen efectos positivos; los docentes le creen. Luego, ya como director del liceo, en pocos años lidera su transformación y se hace notar en la región y el país.

Durante todo este tiempo Víctor ha persistido en su formación profesional, aprovechando oportunidades de aprendizaje en el extranjero, incorporando y adaptando ideas aprendidas en muy diferentes contextos. Así, a la experiencia del País Vasco se suma una visita a Canadá, donde aprende sobre manejo de espacios de aprendizaje, coordinando el liceo con las instituciones de educación superior; un curso en Barcelona, donde fortalece sus capacidades como director y encuentra el fundamento conceptual para las prácticas de liderazgo y la gestión de un buen clima profesional en el cuerpo docente; un viaje a Finlandia, donde conoce las innovaciones curriculares orientadas a aprendizajes más comprehensivos y menos «asignaturistas».

Esta apertura al mundo acaba por cuajar en su visión sobre la justicia educativa y las altas expectativas en los estudiantes:

> «Si tú ves los colegios de élite que están en Santiago ellos nunca han dejado de tener un solo idioma, y esos estudiantes ¿tú crees que saben solo inglés? Esos alumnos que se preparan para liderar están aprendiendo al menos dos idiomas, ellos viajan, conocen, vuelven y manejan el país. Si tú miras nuestros alumnos ¿cuándo van a salir de donde estamos? Nunca van a salir, porque nunca nadie les ha enseñado que ese paradigma se puede romper, entonces mi misión, yo creo que es derribar esos paradigmas y mostrar lo que hay después de eso, pero con paciencia, con estrategia y luchando contra todo un sistema que está hecho para que eso no ocurra» (director).

La orientación plurilingüe del liceo es reforzada con la experiencia directa de intercambio estudiantil. Durante nuestro trabajo en terreno entrevistamos a alumnas de New Jersey, Hamburgo y Bangkok, quienes relataron la excepcional experiencia de estar en el San Nicolás, y de paso confirmaron el buen nivel de inglés y alemán de sus compañeros temporales del liceo.

> «Al llegar con los alumnos extranjeros acá al colegio, lo único que les estoy enseñando a los niños es que no hay diferencias. No hay diferencia con la alumna que está en Francia, está en Inglaterra o Estados Unidos; nosotros también somos inteligentes y los alumnos lo comprobaron; la inteligencia no es un privilegio de unos poquitos (…) Hoy día estamos organizando un viaje con tres alumnos a Francia el próximo año (…) O sea todo el mundo ya vio que la frontera no es San Nicolás, que no es Chile, y que pueden ir adonde ellos quieran ir» (director).

Liderazgo directivo y gestión

Tener una visión clara y una misión socioeducativa movilizadora ha sido esencial para el desarrollo del San Nicolás, pero eso no basta; se precisa al mismo tiempo un *saber hacer* que encarne estos principios en el quehacer diario. El director también ha marcado su impronta en esa dimensión, desarrollando un modelo de trabajo basado en la confianza que parte por los estudiantes. Es que nunca se equivocan y nunca mienten, (…) en temas del liceo ellos son muy asertivos y valoran mucho eso. Solamente hay que escucharlos. (director)

Las necesidades e intereses de estos son el eje rector de su gestión y no hay mejor forma de conocerlos que conversando con ellos en serio. Así lo confirman las apoderadas: «¿Sabía usted que el director cuando tiene que tomar grandes decisiones baja a los alumnos primero?». En efecto, las ideas y peticiones de los alumnos han dado origen a actividades, talleres, ajustes a la enseñanza, y hasta modificaciones importantes del currículo, como mantener la modalidad HC o crear la especialización en formación militar:

> «[el director] tiene la confianza de conversar con uno y evaluar los pros y los contras; no es como en algún otro colegio que yo tenía la experiencia por decirlo así de que los directores están muy acá y los alumnos muy allá, en cambio aquí hay un nivel como de similitud, igual existe el respeto obviamente pero hay un nivel de confianza que no se tiene en otras partes» (estudiantes).

Algo similar se puede decir de los demás integrantes de la comunidad escolar. Los apoderados respaldan el proyecto del liceo y se sienten valorados en una institución que ven como propia; los asistentes de la educación y funcionarios no ocultan su compromiso, que alimenta una gran ética de la responsabilidad en el ejercicio de sus múltiples labores. El director ha desarrollado un estilo de relaciones muy distante de la tradición autoritaria y jerárquica que campea en Chile en muchas instituciones.

> «Entonces, cuando vi que el respeto no involucra hacer una formación y retar a los niños, y castigarlos, que todos podían ser diferentes, obviamente le perdí el miedo, entonces como que nos hicimos amigos yo y el cargo, no sé si me doy a entender… Entonces ha sido fácil, no hay mayor estrés, aquí nadie grita, nadie pelea, las cosas se resuelven conversando» (director).

El director se reúne quincenalmente con los mentores, semanalmente con diferentes grupos de docentes y con su equipo de gestión, sin contar los desayunos donde se tratan asuntos emergentes y las conversaciones espontáneas en una política de puertas abiertas. En estas innumerables conversaciones transmite su visión y recoge las ideas e inquietudes de los diferentes actores. Este modelo de gestión se basa en una fuerte confianza en las personas, expresada en la desconcentración del poder y el fortalecimiento de las instancias profesionales colectivas y otros liderazgos, tanto de directivos como de docentes.

> «Nunca ha habido una decisión que el director me haya dicho «haz tal cosa». Así como los coordinadores tienen autonomía, yo he tenido mucha autonomía. Entonces yo tomo decisiones, pero con la mirada pedagógica. Lo que a mí me hubiera gustado que ocurriera en la sala, lo hago yo para los profesores.» (equipo directivo)

El liceo se convierte de esta manera en un gran taller de innovación colectiva donde las nuevas ideas, valoradas en su mérito y no según quien las promueve, son bienvenidas y encuentran una oportunidad para testearse.

> «El director está completamente abierto a eso, o sea si hay alguna idea y a él le hacía ruido, o sea la encontraba interesante, decía 'vamos, vamos, probemos'» (coordinador de Matemática).

En este esquema, los docentes terminan sintiéndose codiseñadores del liceo, son ellos la principal fuente de los cambios y los responsables de llevarlos a cabo. La organización no tiene un centro de creación y comando frente a un estamento meramente ejecutor; la creatividad está en las manos del saber hacer docente, diseminada en todos los espacios y rincones del liceo. El liderazgo del equipo directivo consiste en promover el liderazgo de los profesores.

> «Yo creo que hay que dejar claro también que toda la innovación que implementó acá el director también hubo una compañía de los profesores, o sea, hay muchas horas de nuestros hogares metidas acá» (profesores antiguos).

Organizados en sus departamentos, los profesores son coordinados por un responsable del área HC y otro del área TP, quienes a su vez son liderados por la directora académica. Esta última publica un boletín cada lunes para comunicar los eventos, compromisos, hitos y circunstancias especiales. Los equipos docentes comienzan la semana revisando este informativo.

Si se tiene la convicción de que los alumnos pueden llegar lejos es porque se confía en las capacidades docentes para potenciarlos, como asegura la jefa de UTP: «[la] dirección tiene altas expectativas tanto de los alumnos que pueden llegar a la universidad como de los profesores que puedan lograr grandes cosas con los alumnos».

La buena gestión del liceo también se expresa en la capacidad de administrar. De acuerdo al director y jefe DAEM, los recursos que obtienen de la subvención son suficientes para cubrir los gastos de operación del liceo, si son bien administrados. La institución tiene completa autonomía para gestionar los recursos SEP y estos se invierten tomando en cuenta las necesidades manifestadas por los propios equipos docentes.

> «Yo me reúno con los mentores y sus propuestas de inversión me llegan desde ahí. Yo no voy a llegar donde la profesora de biología con un microscopio porque me pareció interesante, si a usted como profesor de biología nunca se le ocurrió que lo iba a usar en su planificación. Entonces yo invierto de acuerdo a lo que los profes van decidiendo y diciéndoles a sus mentores» (director).

Para inversiones mayores de equipamiento e infraestructura, en cambio, se necesitan fondos adicionales. Esta es una tarea en la que todos colaboran, desde el DAEM hasta los departamentos de asignatura. En el DAEM se asignó a un ingeniero comercial la tarea de elaborar proyectos de gran envergadura para la educación comunal, como la postulación al Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR). Como resultado, el nivel de equipamiento del liceo es muy alto. Las salas temáticas cuentan con una buena cantidad de recursos especializados y son los mismos docentes de departamentos quienes han participado en el diseño de proyectos para su equipamiento. La modalidad TP cuenta con talleres de primer nivel y al igual que los jefes de departamento, los coordinadores de especialidades saben con qué presupuesto cuentan y lo administran autónomamente. El área artística es verdaderamente impresionante y se ha adjudicado proyectos que han

permitido, por ejemplo, construir un centro cultural a un costado del internado con talleres equipados de artes musicales, plásticas y visuales. La orquesta, sin ir más lejos, nació de un proyecto Fondart.

Dado que la infraestructura creada para implementar la JEC y el Programa Bicentenario se hizo rápidamente estrecha por el enorme crecimiento de la matrícula, el liceo se adjudicó fondos regionales en 2017 por casi $4.411 millones para expandir y mejorar significativamente sus instalaciones deportivas, salas y talleres de especialidad. La lista de proyectos y convenios gestionados por la comunidad es muy extensa. «No somos grandes, pero nos consideramos grandes en lo que hacemos» afirma el jefe DAEM.

Las redes y convenios de colaboración institucional constituyen un enorme capital que enriquece el trabajo docente y la experiencia formativa de los alumnos. Estas redes han sido construidas principalmente por el director, golpeando muchas puertas de empresas, instituciones públicas, privadas e internacionales. Hay tal cantidad de convenios de colaboración que una de las docentes del equipo directivo se encarga exclusivamente de gestionarlas.

Profesionalismo docente: la base sólida del San Nicolás

Otro aspecto sobresaliente del liderazgo institucional del Liceo San Nicolás es el énfasis en el desarrollo de capacidades profesionales docentes. La calidad de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, tanto en la dimensión pedagógica como en la curricular, descansan en un intenso trabajo colectivo docente que ha evolucionado hacia niveles superiores de autonomía y responsabilidad profesional.

Gestión de recursos humanos docentes

Las contrataciones de docentes son decididas por el director, aunque los mentores del área respectiva participan en todo el proceso y discuten con él la decisión final. Estos últimos elaboran el perfil para el nuevo cargo con sus colegas de disciplina; luego, junto al director y la directora académica, entrevistan a los candidatos preseleccionados, a quienes se pide una clase de demostración con los alumnos.

> «Se confía en el criterio de cada mentor y si él dice que tiene que salir, el director dice que sí, o sea nunca va a negarse a algo así, y quien llega también, (…) ellos hacen la entrevista, hacen que les presenten una clase, y ellos deciden, (…) y después vienen a una entrevista con nosotros» (coordinadora académica).

Los docentes son entrevistados por el director antes de su contratación, recibiendo una introducción al proyecto del establecimiento. Luego pasan por un período de prueba de tres meses, durante el cual son observados y evaluados por el mentor, quien informa al director y recomienda o no su contratación permanente. Aunque son muchas las variables que se toman en cuenta para esta decisión, se le da más valor al conocimiento

específico de su disciplina y a su desempeño en aula. En este último aspecto pesa especialmente la calidad de la relación lograda con los estudiantes, que son consultados como parte de la evaluación.

Durante el proceso de inducción los nuevos docentes reciben el apoyo cercano del mentor de su área. El liceo será su espacio de desarrollo profesional y, en buena medida, completará su formación; por eso existe una tendencia a contratar profesores jóvenes.

> «Mi experiencia me dice que es más fácil trabajar con gente recién egresada que con gente que lleva más años, (…) porque un recién egresado, si bien no tiene la experiencia, tiene las ganas de aprender, quiere hacer las cosas bien. Entonces, tratamos de aprovechar esa energía, de canalizarla» (coordinadora de Lenguaje).

Por lo general los profesores son contratados por jornada completa y el tiempo de trabajo no lectivo de que disponen es mayor que el que dicta la norma, lo que refleja la importancia que en el liceo se da al trabajo colaborativo, la preparación de clases y los roles de coordinación entre pares. Asimismo, existen muchos profesionales de apoyo a la docencia para trabajar, por ejemplo, con los profesores jefe y con los que enseñan en cursos más complejos. En el PIE el rol de acompañamiento es cumplido por un docente especialista en la asignatura con capacitación en NEE.

No es raro que los profesores se apoyen mutuamente incluso en el desarrollo de las clases. Por ejemplo, en la especialidad de Madera, tres docentes desarrollan los seis módulos y siempre enseñan en pareja, turnándose el liderazgo en la sala según las fortalezas de cada uno. La mayoría se capacita permanentemente y el liceo les proporciona todas las facilidades, incluyendo cursos de perfeccionamiento, diplomados y postgrados en sus campos de especialización. Por lo demás, los docentes cuentan con el equipamiento necesario para desarrollar su trabajo.

> «En el área de la ciencia por ejemplo nosotros tenemos un laboratorio equipado igual que la universidad (…) yo lo converso con mis colegas [de otros establecimientos], ellos no tienen ni siquiera un vaso precipitado; entonces si se quieren desarrollar profesionalmente, este es el lugar» (profesores jefes).

A pesar de las buenas condiciones de trabajo que ofrece el San Nicolás, no siempre es fácil conseguir docentes para ocupar las vacantes. Por tratarse de una comuna pequeña y semirrural, la oferta de profesionales es escasa en todas las áreas; además, el liceo busca profesores especialistas en sus disciplinas y tiene fama de exigente y demandante. Por cierto, el crecimiento acelerado de la planta docente en la década pasada hizo aún más difícil esta tarea. Eso sí, la rotación es muy baja en el liceo, porque según aseguran, «nadie se quiere ir de acá».

> «Cuando llegué traté de comprometerme inmediatamente, porque uno ve todo el trabajo que han hecho los colegas que vienen antes y uno no puede llegar y echar abajo esas cosas, tiene que ser responsable y responder a las expectativas que tienen de uno» (profesores especialidad).

Por último, los profesores son continuamente evaluados por sus mentores, lo que puede incluir observaciones de aula, aunque estas tienden a focalizarse en los novatos. El mentor entrega retroalimentación a los profesores y en general estos son receptivos. Con todo, si un docente comete faltas graves, como perder clases o no atender bien a los alumnos, o demuestra severos problemas de competencia profesional que no supera en el tiempo, no se le renueva contrato, lo que es, en cualquier caso, una situación poco frecuente. Los propios alumnos lo explican:

> «Eso es súper importante: los profes aquí tienen un perfil para entrar, no entra cualquier profesor, aquí entran los profesores que están comprometidos con el alumno, con el modelo, y si hay un profesor que no está funcionando no se queda mucho tiempo».

El trabajo colectivo docente como núcleo organizacional

El trabajo colectivo y colaborativo docente desarrollado en los departamentos de asignatura es la base organizacional del establecimiento. Los profesores participan activamente en sus departamentos, reuniéndose semanalmente para revisar, compartir y coordinar sus planificaciones de clases, desarrollar el currículo de sus asignaturas o módulos TP, elaborar o compartir materiales de enseñanza, discutir casos de alumnos que enfrentan mayores dificultades de aprendizaje o conductuales, diseñar innovaciones pedagógicas, etc.

> «En un comienzo fue ensayo y error, era un proceso de aprendizaje también, pero hoy en día yo creo que nos ha hecho bastante bien, porque puedo darme cuenta que los conocimientos uno los va adquiriendo de mejor manera, la explicación que les da a los alumnos es mejor, al intercambiar relaciones con los otros profes, hablar de estrategias, de cómo lo hace uno y el otro» (profesores jefes).

Cada departamento es colectivamente responsable de garantizar un buen aprendizaje a todos los estudiantes en su respectiva área del saber. Los departamentos también son el espacio para la coordinación entre áreas. Por ejemplo, desde los departamentos se realiza el trabajo interdisciplinario, la planificación de aula con el PIE y las propuestas de proyectos, adquisiciones y otros cambios que se sugieran a la dirección. Son la base de la estructura institucional que permite coordinar los niveles directivos con los docentes en un liceo inmenso, de casi 150 profesores y con muchas áreas diferentes, donde el flujo expedito de la información es esencial. Las propuestas emanadas de los departamentos son llevadas por los mentores a la coordinación académica, a su vez subdividida en áreas, y desde ahí al nivel directivo. Por su parte, las decisiones e información del nivel superior recorren el camino inverso hacia los docentes.

> «Por ejemplo, en Lenguaje tenemos problemas con la lectura y necesitamos que los alumnos lean, pero necesitamos que no sea solamente un proyecto de Lenguaje, sino que involucre a todo el establecimiento. Eso es una propuesta que nace de nuestro departamento, por la necesidad de mejorar la lectura. Y entonces el director cree en nuestra propuesta y la propone

al resto de los profesores. Los profesores dicen sí, vamos a ver cómo funciona, y empiezan a leer en Inglés, en Matemática» (profesores jefes).

La organización por departamentos es relevante porque el liceo cuenta con una masa crítica de profesores en las diferentes áreas, lo que ha sido posible gracias al aumento de la matrícula y la prioridad en invertir en recursos humanos, aumentando cuanto sea posible la plantilla y las horas de contrato. Por ejemplo, el equipo de artes adquirió su forma actual en un período de seis años, entre 2007 y 2013, buscando diversificar el currículo con opciones lideradas por docentes especialistas en sus disciplinas (un profesor solo de coro con 44 horas de contrato, múltiples docentes expertos en los diferentes instrumentos de la orquesta). El estímulo de la especialización fortalece el saber profesional y ofrece a los profesores un horizonte de desarrollo en sus disciplinas.

«(…) se está reforzando danza, el otro año ya va a tener una sala aparte, y artes visuales también se ha potenciado en la parte de los murales, un profesor que viene de México que es experto en eso, es profesional; está [nombre], que también no es un simple profesor de arte, es un licenciado en Artes de la Católica, es un excelente pintor, es reconocido a nivel de la región y ha ganado muchos Fondart» (coordinador de Música).

Los departamentos son liderados y coordinados por los mentores, que suelen ser los docentes con más experiencia o con un ascendente sobre sus colegas. De acuerdo al equipo directivo, el hecho de que se trate de un par, conocedor del campo disciplinario, es esencial para que se produzca un diálogo profesional, una coordinación pedagógica genuina y no un control meramente burocrático.

«Yo siempre decía 'pero si la jefe técnico es de inglés ¿qué va a saber la jefe técnico si hice algo mal?' Yo pasaba todas mis pruebas de química y me las timbraban, ¿qué diálogo pedagógico había ahí? Entonces cuando yo tengo la oportunidad de cambiar, digo, bueno, que los profesores de Lenguaje conversen técnicamente con un mentor de Lenguaje (…) Cuál es mi tema, que se produzca el verdadero diálogo pedagógico, que el profe sea considerado, que lo que se va a hacer no es lo que dice un jefe técnico que no entiende» (director).

Entre las funciones de los mentores están apoyar a los docentes más jóvenes, liderar la planificación y los proyectos del área, mantener contacto con las instituciones de educación superior, supervisar prácticas profesionales y relacionarse con las empresas. Los mentores además coordinan el trabajo de sus pares, lo que incluye la delicada tarea de acordar con su equipo la asignación a los cursos y niveles, según las habilidades de cada profesor. La revisión de las planificaciones, evaluaciones y demás materiales de la enseñanza también están bajo su responsabilidad, así como la observación del desempeño en clases al menos dos veces al año, aplicando una pauta elaborada en conjunto con los profesores, la que sirve para entregar la retroalimentación correspondiente. Esta última labor era realizada por la coordinadora académica hasta 2013.

El alto grado de autonomía de los departamentos y el importante liderazgo que asumen los mentores es resultado de muchos años de trabajo. Ciertamente, no todos se

han desarrollado al mismo nivel; actualmente los departamentos HC exhiben una mayor consolidación que los TP, y lo mismo ocurre con asignaturas como Matemática o Artes. Aun así, los departamentos son el referente profesional –y en muchos casos, personal– de los docentes, y esta fuerte identidad produce incluso dinámicas de competencia entre departamentos, que no inhiben, por cierto, la adopción cruzada de innovaciones.

La autonomía de los departamentos no provino de una actitud negligente de los directivos, sino de su involucramiento en el desarrollo de capacidades profesionales en la base de la organización y de la institucionalización de prácticas colectivas de gestión descentralizada. Si bien en un inicio los mentores fueron designados por la dirección, hoy son elegidos por sus colegas.

> «Yo me desligué, en el fondo porque estoy confiando más en ellos, hará dos o tres años. Pero de primera yo les revisaba todo (…) Yo creo que está mejor ahora, porque yo confío ciento por ciento, porque son profesores que yo he visto en la sala de clases, entonces como yo vengo también de la sala de clases, yo sé cómo lo hacían. Entonces, quién mejor que ellos van a poder decir qué es lo que está bien y mal de lo que estamos haciendo» (equipo directivo).

Con el tiempo, el profesionalismo colectivo impulsado por los departamentos produjo una cultura autoexigente de alto compromiso con la enseñanza y el proyecto del liceo. El aprendizaje horizontal es facilitado por la confianza y colaboración entre pares, y la orientación hacia el trabajo bien hecho surge de un elevado sentido de la ética profesional. El rápido crecimiento del equipo docente no debilitó, sino que fortaleció estos rasgos, porque la fuerza socializadora y formadora del colectivo ha sido enorme. Así, los docentes encuentran en el liceo un espacio atractivo y desafiante para proyectarse y crecer profesionalmente.

> «Bueno, yo estoy contento de estar trabajando acá, este modelo es un sueño que se nos ocurrió con don Víctor y ahora es realidad, eso es lo que yo puedo resumir (…) todos los colegas que están trabajando conmigo saben que es así y cuidan también su lugar de trabajo, porque les gusta, les encanta, entonces ese ambiente, el ánimo con el que uno viene a trabajar, es ideal» (profesor coordinador de Música).

Gestión del currículo: organizar un mundo de oportunidades formativas

Diseñar, planificar y renovar el amplio catálogo de oportunidades formativas que ofrece el liceo es materia central de los departamentos. Colectiva o individualmente los docentes tienen la responsabilidad de desarrollar los contenidos que se ponen en juego en estos múltiples espacios y formatos, y tal como dice el coordinador de Matemática: «el currículum lo vamos adaptando a los alumnos, no los alumnos al currículum». Esto favorece la colaboración más allá de los departamentos, entre profesores del ciclo común y especializado, para hacer que los cursos académicos pongan énfasis en las competencias intelectuales que los alumnos de cada especialidad TP necesitan.

> «Algo que hemos hecho en (la especialidad de) 'elaboración' es ciencias metido dentro de la especialidad (…) además de tener la elaboración industrial en el TP tenían profesores de ciencias trabajando con ellos, (…) con horas de ciencias ahí» (coordinadora académica).

También se dan instancias de colaboración entre profesores de diferentes áreas para organizar cursos o talleres de temáticas transversales, como medioambiente, ciudadanía, sexualidad y afectividad, entre otros; e incluso en los cursos acreditados por instituciones de educación superior, en los que han trabajado junto a académicos externos. En esta dimensión, la frontera que está cruzando el liceo tiene que ver con la flexibilización de los límites de las disciplinas al involucrarlas en proyectos conjuntos, como por ejemplo, Lenguaje y Ciencias trabajando literatura científica; Lenguaje y Alimentación, cocinando odas de Neruda; o Artes e Historia, estudiando las corrientes artísticas en relación a su contexto histórico. El trabajo interdepartamental requiere coordinar tiempos de trabajo docente, acordar contenidos y actividades, y lo que resulta más difícil, elaborar formas conjuntas de evaluación. La búsqueda de aprendizajes más relevantes y el desarrollo de habilidades de orden superior los ha traído hasta acá. Por cierto, ni la extensión y rigidez del currículo nacional ni las evaluaciones Simce ayudan en este camino.

> «Tal vez es todavía una cosa nuestra, tal vez es un temor infundado, pero cuando yo trato de engranar en esas asignaturas, mi tema es el Simce, o sea, los profesores me dicen, 'director, si no tuviéramos el Simce entonces este engranaje de contenidos florecería y podríamos hacer todo lo que usted nos pide'» (director).

Visto desde una perspectiva general, este mundo de oportunidades para los alumnos es también un mundo de oportunidades formativas para los profesores. Muchos de los cursos especializados y talleres diseñados por ellos corresponden a temáticas que les interesan pero que no necesariamente dominan, lo que los desafía a estudiar y aprender de manera autodidacta o buscando redes de apoyo en las universidades y centros académicos. La gestión de los talleres, el diseño de proyectos y la participación en eventos y concursos, son posibles en gran medida porque los mismos profesores motivan a sus alumnos, buscan las redes y oportunidades que se abren, y están alertas a posibles alianzas en sus disciplinas.

> E1: Yo me enamoré del proyecto, yo dije este es el lugar, es de verdad, el sueño del profesor.
> E2: Uno puede desarrollarse profesionalmente acá.
> E3: es un lugar donde uno puede aprender (profesores jefes).

Reflexiones finales

La historia del Liceo San Nicolás es excepcional no solo en el plano del mejoramiento escolar, sino también en lo que concierne a la construcción de un proyecto de educación pública de altos estándares para una comunidad rural de escasos recursos

económicos y culturales. Con esto queremos decir que sus logros no se limitan a «aumentar la calidad», en el sentido usualmente discutido en la literatura académica en Chile, sino que a producir algo diferente, algo nuevo. Si bien en un comienzo, cuando sus indicadores de resultados básicos de aprendizaje académico eran notoriamente bajos y su capacidad de retención y promoción escolar eran deficientes, el foco en reforzamiento escolar, adquisición de aprendizajes fundamentales y formación para el trabajo, podría caracterizarse como de «mejoramiento», la comunidad evolucionó hacia niveles superiores de innovación institucional, curricular y pedagógica, conformando una propuesta que destaca por su originalidad en el sistema educativo chileno.

Como hemos mostrado, son muchos los aspectos notables del San Nicolás, pero quizás el que mejor los representa es el empeño por ofrecer oportunidades formativas diversas buscando que cada estudiante encuentre un lugar, para que desde ahí descubra sus intereses y potencie sus capacidades. Siguiendo este principio el liceo ha diversificado y complejizado exponencialmente su currículo, aplicando una pedagogía diferenciada y flexible para facilitar ese encuentro de cada estudiante con el aprendizaje y –por ese camino– consigo mismo. Esto ha sido posible por la combinación virtuosa de factores. Inicialmente, se trata del despliegue de un liderazgo directivo visionario que logra comprometer a su comunidad con un proyecto de transformaciones que se van sucediendo en el tiempo y que va creciendo en ambición. Luego, este liderazgo se orienta centralmente a desarrollar capacidades profesionales docentes, de forma que la innovación, la responsabilidad por el trabajo bien hecho y el compromiso con el aprendizaje de todos los estudiantes, se alojan en los equipos de profesores organizados en torno a sus áreas disciplinarias. Finalmente, la comunidad escolar se nutre de un enorme capital social comunitario que compromete a autoridades, instituciones, familias y alumnos, diluyendo la frontera entre liceo y comunidad local, lo que facilita la búsqueda de apoyo político para nuevos proyectos de inversión y estimula la motivación de los asistentes de la educación. La justicia social expresada en una buena educación para cada niña, niño y joven es vivida como un compromiso comunitario. No es un proyecto empresarial en educación, tampoco la unidad anónima de una burocracia ajena; es un esfuerzo colectivo de los adultos por garantizar el derecho de sus hijos y de los hijos de sus vecinos al aprendizaje y al desarrollo.

Ciertamente, este no es un proyecto acabado ni libre de problemas. A pesar de sus esfuerzos, persisten ciertas desigualdades internas entre alumnos, que atañen especialmente a quienes eligen las especialidades TP, los que manifiestan un menor desempeño académico en general (e.g. en la PSU existe una brecha de alrededor de 80 puntos en Lenguaje y Matemática en contra de los alumnos TP, aunque éstos también han aumentado su participación y logro en ella) y tienen menos oportunidades de participar en las instancias de formación complementaria de libre elección. Algunas de estas desventajas se asocian con el hecho de tratarse de alumnos que ingresaron en 1° medio o que provienen de otras comunas y que el liceo no logra equiparar. Otro aspecto problemático es el sentimiento de agobio y estrés que en algunos alumnos y docentes produce la intensa

dinámica de estudio y trabajo. Los elevados logros han supuesto un esfuerzo adicional para todos, que solo se hace más llevadero dada la motivación generada por el proyecto. Un último ejemplo es la ambigua relación con los jóvenes, especialmente los de cursos mayores. Hemos destacado el inmenso protagonismo de los estudiantes en el funcionamiento del liceo, incluyendo la apertura a sus propuestas y peticiones; sin embargo, esto convive con una relación menos receptiva a las expresiones propias de la cultura juvenil, como la diversidad estética, o a los cambios socioculturales en curso, como la diversidad de género[1].

El análisis de la evolución del establecimiento también plantea preguntas sobre su situación y proyecciones. Por ejemplo, si bien nuestro estudio no permite una evaluación de impacto del método de agrupaciones flexibles, no está claro en qué medida logra efectivamente cerrar las brechas de aprendizaje. Tampoco puede asegurarse que no se produzca ninguno de los efectos no deseados de este tipo de prácticas, como el desaprovechamiento del influjo positivo de los compañeros, o la estigmatización o reducción de expectativas hacia los grupos menos aventajados.

Un segundo ejemplo es que buena parte del cambio del liceo ha estado asociado a la dinámica de «crecimiento» en múltiples sentidos: matrícula, plantilla docente, especialidades, talleres, espacios y tiempos. El liceo ha estado menos concentrado en consolidar los avances, y las nuevas ideas han consistido usualmente en introducir algo adicional. Esta innovación por agregación tiene sus límites y es probable que en el futuro el liceo se vea enfrentado cada vez más a la necesidad de mejorar lo que ya hace, lo que obliga a observar y evaluar con más profundidad sus actuales prácticas. Por último, aunque hemos destacado el grado de institucionalización de este proceso y el fuerte profesionalismo docente, el liceo no ha enfrentado aún el momento crítico de la sucesión del liderazgo directivo, desafío clave para su sustentabilidad en el largo plazo.

Visto en perspectiva, el estudio del Liceo San Nicolás permite iluminar asuntos educacionales de más largo aliento, tanto para Chile como para el debate internacional, los que acá solo enunciamos. Lo primero es la insuficiencia de la tradicional segmentación curricular del nivel secundario entre los canales preuniversitario y prelaboral. La búsqueda de una educación al mismo tiempo más comprehensiva, pero que luego deriva en una diversidad mucho más rica de opciones de especialización, ha dado en San Nicolás un nuevo significado al rótulo de «polivalente», reemplazando el blanco/negro por un paisaje multicolor.

En relación con lo anterior está la cuestión de la obligatoriedad curricular y las posibilidades de elección de los estudiantes: el efecto motivacional de estudiar lo que se prefiere es evidente, pero supone la capacidad institucional de ofrecer alternativas interesantes y de calidad, procesos previos de educación compensatoria que aseguren que las

1 Es interesante mencionar un proceso reciente de mayor apertura en estas materias: a partir del año 2019, por consenso del Centro de Alumnos, Centro de Padres y demás actores, los estudiantes ya no están obligados a usar el corte pelo estudiante, no tienen que usar la cotona y hay flexibilidad en cuanto a uso de accesorios juveniles.

elecciones no están sesgadas por desigualdades previas de oportunidades, y ser siempre flexibles para acoger los cambios de interés totalmente previsibles en jóvenes en plena formación. Este aspecto conduce a otro dilema: cómo manejar la diversidad interna de desempeños en el nivel secundario. El San Nicolás ha optado por el trabajo con grupos homogéneos de alumnos aplicando prácticas bien alineadas con las mejores recomendaciones de quienes defienden este tipo de metodología; pero es importante no perder de vista los posibles efectos no deseados, monitoreando el proceso y los resultados para evitarlos. Eso sí, es importante notar que en buena medida este enorme desafío aparece porque se trata de un liceo abierto a la diversidad, comprometido genuinamente con el progreso de estudiantes de un espectro considerable de desempeños, formación previa e intereses. Debido a los grandes niveles de segregación escolar existentes en Chile, pocos establecimientos educacionales se ven ante este desafío.

Por último, el San Nicolás también devela los límites del mejoramiento escolar, y más en general, de un proceso educativo orientado a los resultados de pruebas estandarizadas que se usan como mecanismo externo de *accountability*, como sucede en Chile. Por cierto, en un inicio estas fueron muy importantes para gatillar e incluso orientar el proceso, sobre todo para introducir medidas remediales con los rezagados y aumentar la cobertura curricular. Actualmente, sin embargo, aparecen como una traba para la innovación pedagógica de docentes que aspiran a que sus alumnos adquieran habilidades cognitivas de orden superior, desarrollen competencias psicosociales e intrapersonales, y sean formados en la comprensión compleja multidisciplinaria del mundo. Dado el carácter vanguardista del Liceo San Nicolás, esperamos que en el futuro sea un actor protagónico en el abordaje de este tipo de desafíos y colabore con el proceso en curso de refundación de la educación pública chilena.

El valor de la comunidad. Liceo Hualañé

Paulina Contreras, Eduardo Santa Cruz, Fernanda del Pozo

El Liceo Hualañé, ubicado en la arteria principal de la ciudad del mismo nombre y a pocas cuadras de la municipalidad, tiene una historia breve, aunque intensa. Es el único establecimiento de educación secundaria de una comuna que, por sus prácticas educativas basadas en la confianza y la colaboración, alguna vez fue llamada la «pequeña Finlandia chilena»[2], y en la que no hay oferta educativa privada. Los establecimientos públicos han logrado hacer frente a la escasez de recursos económicos y a la diversidad de su población escolar, que incluye a muchos estudiantes provenientes de familias de bajo capital cultural y económico. La experiencia pedagógica de este liceo se construyó sobre la base de una propuesta que ha sido apropiada por un cuerpo docente comprometido con la comunidad local y con el futuro de sus estudiantes. En sus casi dos décadas de vida han construido un espacio educativo abierto a todos los niños y jóvenes del municipio, logrando que muchos continúen sus estudios al concluir la enseñanza secundaria, algo inusual en sus biografías familiares. Esta historia es la que queremos delinear a continuación.

I. Contexto e historia

Continuidad liceo-comuna

La comuna de Hualañé debe su nombre a la población mapuche que habitaba la región en tiempos prehispánicos. Ubicada en la provincia de Curicó, se creó en 1928 a partir de una estación de trenes levantada casi dos décadas antes, en 1912. Desde sus orígenes ha sido un lugar de paso –actualmente para quienes van rumbo a la costa–, cuya actividad económica gira en torno a la agricultura y el comercio[3]. Recién en 2002, alcanza los 5.000 habitantes y con ello se convierte en ciudad. Lo anterior no ha cambiado su carácter de pequeño poblado, donde todos se conocen y realizan actividades comunitarias en conjunto, en las que la escuela juega un rol importante.

2 <http://diario.latercera.com/edicionimpresa/hualane-la-pequena-finlandia-chilena/>.

3 Poblete y Vega, 2012.

Su población es de 9.567 habitantes según el Censo 2017, con una densidad de 15,3 habitantes/km^2. La pobreza multidimensional, por su parte, alcanza el 36,7%, lo que es considerablemente mayor al 22,4% de la Región del Maule y al 20,9% nacional[1]. Estas cifras dan cuenta de carencias materiales que generan difíciles condiciones de educabilidad de su población escolar. En este contexto, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de la comuna alcanza el 90,2%[2], mientras que el rezago escolar es de 1,6%, cercano al 1,5% a nivel nacional[3]. El Registro Social de Hogares (2015) muestra que los esfuerzos educativos de las últimas dos décadas han significado un avance importante en la escolaridad promedio, que pasó de 8,2 años para el tramo de 30-59 años a 12,3 años para el tramo de 18-29 años. Este crecimiento le ha permitido colocarse a la par de los principales núcleos urbanos de la región, como Talca y Curicó. No obstante, la escolaridad promedio de Hualañé es todavía de 7,6 años, casi dos años menos que el promedio nacional[4].

En 2010 la ciudad de Hualañé se vio fuertemente afectada por el terremoto, aunque el auge de la reconstrucción que siguió marcó el comienzo de un período de crecimiento económico y de disminución del desempleo. Este nuevo ciclo no ha modificado la tradicional estructura económica de la comuna. En ese sentido, la principal actividad productiva sigue siendo la agricultura, con un 45,7% de los trabajadores empleados en este sector[5]. Por lo mismo, la mayor parte del empleo en la comuna es de carácter estacionario, tal como señala un docente: «La mayoría de la gente acá trabaja en *packing*, en cosecha de frutas, verduras, etcétera (…) yo creo que el fuerte del trabajo de esta zona es como de septiembre a marzo».

El comercio ocupa el segundo lugar en importancia en la estructura productiva de la ciudad. En términos del capital educacional, el director del liceo percibe que «hay harto técnico y profesional, por supuesto, profesores, qué se yo, enfermeras, dentistas, médicos». Señala también que muchos de los profesionales, luego de cursar estudios superiores en las universidades de ciudades más grandes, buscan volver a trabajar a la comuna. De acuerdo al Censo 2017, un 7,6% de la población de la comuna es profesional y un 4,4% es técnico de nivel superior, lo que la ubica en el cuarto lugar dentro de la provincia de Curicó, en términos de nivel educativo.

La historia de la educación secundaria en Hualañé se inicia hace casi 50 años, como parte del esfuerzo del Estado por masificar la educación en el Chile desarrollista. En ese entonces, el Liceo de Hombres de Curicó creó cursos anexos de I y 2° medio en la Escuela Mixta superior Nº 8 de Hualañé. A finales de 1978 se creó el Liceo B Nº 6 de Hualañé, funcionando en forma independiente, pero en el mismo local de la escuela

1 CASEN 2015.

2 JUNAEB.

3 Registro Social de Hogares.

4 Censo, 2017.

5 SII, 2013.

básica. Varios años después, en 1991, se separó definitivamente la educación media de su anterior plantel, donde también se impartía educación prebásica y básica. En 1993 la nueva institución adoptó el nombre de Liceo Hualañé. Así concluye el largo camino recorrido por esta pequeña comuna para contar con un establecimiento de educación secundaria, que permitiese a sus niños y jóvenes terminar la educación media y, en la medida posible, continuar estudios.

En los casi 25 años de historia oficial, el Liceo Hualañé pasó de tener poco más de 250 alumnos a 521. Con un promedio de 31 estudiantes por curso y 37 docentes, es señalado con orgullo tanto por quienes hoy trabajan y estudian en él, como por aquellos que en el pasado ocuparon sus aulas y patios. Su infraestructura es la típica de un liceo de tamaño mediano, con problemas de espacio por el crecimiento de la matrícula luego de la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC).

El Liceo Hualañé se encuentra íntimamente unido al tejido social de la ciudad, es un espacio donde se proyecta la vida social cotidiana de quienes la habitan[6]. Los entrevistados están de acuerdo en que las rejas del establecimiento no constituyen una frontera que separe dos experiencias sociales distintas, tal como lo señala una profesora:

> «Hualañé es chico, entonces volvemos a encontrarnos acá, volvemos a ver a los mismos chiquillos, a los hijos de los amigos, nos encontramos con ellos afuera, por lo tanto no es un lugar donde hagamos, por decirlo de alguna manera, una vida que es distinta a lo que hacemos cotidianamente afuera, sino que nos conocemos a todos y eso implica también una relación que es distinta a la que se podría tener probablemente en un colegio que esté en un lugar más grande, donde no se ven fuera del horario laboral o fuera del horario escolar».

En esta continuidad con la comunidad que lo constituye y contiene, el liceo emerge como lugar de encuentro entre las distintas familias. Allí asisten todos los jóvenes, no sólo de la ciudad, sino de toda la comuna e incluso de comunas aledañas, atravesando diversos estratos sociales y orientaciones religiosas. Así, comparten aula y juegos el hijo del trabajador temporero, del comerciante y del alcalde. Esto es altamente valorado por la población, que busca, generación tras generación, una experiencia escolar que los reúna.

> «Todos, todos, todos (estudian aquí). Aquí tú juntas toda la gente, no hay diferencias sociales (…) el liceo es emblemático, el liceo es un referente de la comunidad, es un patrimonio de orgullo, digámoslo así, y tú hablas con gente 'no, yo estudié en el liceo y yo quiero a mi liceo'» (jefe DAEM).

6 Cita estudio de Bellei, Poblete y Vega, 2012.

II. Políticas educativas en la historia del Liceo Hualañé

Proyecto Montegrande: momento de inflexión en la historia institucional

La participación del Liceo Hualañé durante cuatro años en el Proyecto Montegrande, impulsado por el Ministerio de Educación a partir de 1998, constituye un hecho importante en su historia, que de acuerdo a su actual director «nos marcó y [nos dio] una visión distinta». Pese a los pocos años de vida institucional, la comunidad escolar fue capaz de diseñar e implementar una propuesta de innovación que afectaba distintas áreas de su estructura organizacional.

Este programa, inspirado en la experiencia de los «liceos de anticipación» de la década del cuarenta y del cincuenta, se proponía construir un laboratorio que anticipara y experimentara innovaciones educativas, «a fin de generar conocimientos que aporten a las políticas públicas»[7]. Por entonces, el sistema escolar en Chile vivía un proceso de cambios curriculares, en medio de la implementación de un conjunto de programas de mejoramiento educacional de carácter compensatorio[8]. En este marco, el Proyecto Montegrande se planteó objetivos más ambiciosos. Es así como en su definición, se señala explícitamente la intención de que las experiencias desarrolladas en el proyecto sirvan como referente o modelo para los liceos del país, reemplazando y reorientando las prácticas tradicionales de los establecimientos.

Con ello se buscaba que, mediante un importante apoyo de recursos económicos desde el Ministerio de Educación a los liceos, estos generaran proyectos innovadores en áreas concretas, teniendo presente la necesidad de impactar y modificar la gramática enraizada en la cultura escolar. Se partía del supuesto de que los liceos tienen la capacidad de innovar pedagógicamente; y luego, de que los liceos más autónomos están en mejores condiciones de diseñar proyectos innovadores y lograr mejores resultados de aprendizaje. La convocatoria iba dirigida a los establecimientos subvencionados de educación media que atendieran al 15% más vulnerable de la población, y ostentaran mejores resultados que los establecimientos del departamento provincial correspondiente[9].

Respondiendo al llamado público, el Liceo de Hualañé presentó un proyecto de innovación en el área de Educación para la Ciudadanía y la Democracia, que fue seleccionado junto a los de otros 50 establecimientos secundarios de todo el país, que representaban el 7% de la matrícula nacional[10]. La construcción del proyecto Gestión Democrática y Centros de Aprendizaje Participativos fue fruto de un esfuerzo conjunto de muchos actores del establecimiento, especialmente de su cuerpo docente. Inspirados en la experiencia de la Escuela Nueva de Colombia, el equipo directivo tomó la decisión estratégica de enmarcar el trabajo en «la propuesta de innovar, de hacerlo participativo,

7 Mineduc, 2000, p. 16.

8 Santa Cruz, 2016.

9 Mineduc, 2000.

10 Mineduc, 2000.

hacerlo democrático» (inspector general). Este énfasis en la participación de la comunidad escolar, concordante con el proceso de democratización general que estaba viviendo la sociedad chilena, se expresó en la forma en la que se definieron las prioridades y las acciones a ejecutar durante su implementación:

> «Los profesores trabajaron en pos de este proyecto (…) hubo participación en las decisiones, se involucraron en el proyecto, y yo creo que eso lo internalizaron, porque hasta hoy en día yo creo que los profesores siguen manteniendo las mismas prácticas pedagógicas, y el problema se dificulta cuando hay nuevos profesionales que se incorporan y que no conocen la filosofía (…) y tampoco la política educacional del establecimiento» (profesor).

De esta manera, el proyecto se proponía fomentar la participación juvenil en el quehacer cotidiano del establecimiento, haciéndose cargo de la creciente preocupación por la tensión existente entre la dinámica del mundo escolar y el mundo juvenil, en el contexto de la masificación de la educación secundaria y de un país que venía apenas saliendo de una dictadura. La comunidad escolar, en consecuencia, decidió darle un fuerte impulso a las actividades que privilegiasen la participación y protagonismo de los estudiantes, mediante iniciativas como la edición de un informativo escolar y la creación de la Radio Gabriela, gestionada por la organización estudiantil. En el mismo periodo es implementado en el liceo el programa MECE-Media de los talleres de libre elección ACLE, instalando procedimientos de consulta a los estudiantes sobre sus intereses, que se mantienen hasta el día de hoy. También se crean las academias, espacios para el desarrollo de intereses específicos de los alumnos.

Además de las actividades mencionadas, se estimuló el desarrollo de trabajos voluntarios en la comuna y se institucionalizó el Centro de Alumnos (CAA), estableciéndose un conjunto de prácticas democráticas vinculadas a la forma de elección, que siguen operando en nuestros días:

> «Se hizo un proceso que se hace en todo proceso eleccionario, en el cual hay registros, los alumnos, SERVEL, hay digamos en este caso apoderados, hay listas que se presentan, hay debate, las mesas están constituidas, existe un presidente, vocales, todo por sorteo, todo eso, y en el proceso eleccionario, ellos deben presentar su carné, firmar registro e ir a la urna» (profesor).

En materia de prácticas pedagógicas se produjeron importantes transformaciones, como la implementación de las salas temáticas o «centros participativos de aprendizaje»[11], que se mantienen hasta hoy, y consisten en aulas acondicionadas con materiales didácticos para cada asignatura y una pequeña biblioteca, a las que asisten diferentes cursos a lo largo de la jornada. Se trataba de traer «un poco de la experiencia que tiene el sistema universitario al colegio [permitiendo] que los estudiantes pudiesen tener más autonomía y más responsabilidad» (profesora). Además, se estimuló a los docentes a probar nuevas metodologías de trabajo, muchas de las cuales fueron aprendidas en instancias de capacitación e

11 Mineduc, 2000.

intercambio con otros liceos Montegrande de todo el país. En su mayor parte, las nuevas actividades pedagógicas buscaban desarrollar el pensamiento reflexivo entre los estudiantes.

Uno de los esfuerzos más importantes que asumieron los profesores durante este período fue la elaboración colectiva de nuevos planes y programas, con énfasis en el diseño de planes diferenciados para los estudiantes de III y 4° medio, para mejorar la retención escolar. Esto significó un impulso en la valoración del trabajo docente: «Nos sirvió como de perfeccionamiento, como a creernos más el cuento, a trabajar más afiatados» (profesora).

Contar con márgenes de autonomía en la gestión de los recursos fue otro factor relevante de la participación en el Proyecto Montegrande. El equipo directivo pudo tomar decisiones en licitaciones, contratación de personal, compra de materiales y recursos de aprendizaje. Una vez concluido el proyecto, el sostenedor municipal mantuvo esta dinámica, permitiendo que muchos de los gastos del liceo fueran definidos a discreción por su propio equipo directivo o en acuerdo con los docentes.

La identidad institucional fue mutando durante los cuatro años de implementación del programa. El liceo pasó de ser «muy tradicionalista» (inspector), a contar con un fuerte protagonismo de los docentes en un conjunto de innovaciones pedagógicas y de gestión interna, con énfasis en la participación de los estudiantes. Esto ayudó a sedimentar una nueva autorrepresentación del establecimiento, que aparece ante sus actores como un espacio educativo que responde a las expectativas de su propia comunidad, algo que se ve reforzado por el reconocimiento público que recibe por sus resultados, tanto a nivel comunal como nacional. Se fortaleció la percepción de estar en un liceo de calidad y que se hace cargo de sus dificultades, capaz de ofrecer oportunidades a sus estudiantes y cuyos trabajadores están satisfechos.

Huella de otras políticas educativas en la memoria del liceo

El Liceo Hualañé ha sido capaz de ofrecer a los jóvenes de la comuna la posibilidad de concluir sus estudios de enseñanza media y de continuar estudios superiores, gracias a un conjunto de políticas de distinto alcance. Sin embargo, la comunidad le da el papel más importante al Proyecto Montegrande. Solo unas pocas políticas públicas aparte de esta, como la Jornada Escolar Completa (JEC), Enlaces[12], la prueba Simce y la nueva institucionalidad de rendición de cuentas del sistema escolar, parecen haber dejado huella en el recuerdo de los actores del liceo.

El impulso para incorporarse a la JEC llegó también en el marco de las transformaciones relacionadas con el Proyecto Montegrande, que incrementaban la percepción al interior del liceo de que el espacio físico con que contaban no era suficiente. Este proceso, sin embargo, tardó varios años y requirió del esfuerzo económico del municipio:

12 Centro de Educación y Tecnología del Mineduc, nace en 1992 con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la informática educativa y el desarrollo de una cultura digital.

> «Teníamos las necesidades, con el Proyecto Montegrande en marcha, los alumnos en media jornada. Dijimos 'no, aquí tenemos que ingresar a Jornada Escolar Completa y ver la forma de cómo'. Y empezamos a tener este diseño que tenemos hoy día, que empezamos a construir salas por año, con recursos propios y todo, le fuimos dando, dando... y yo presentándole al municipio 'que necesito plata para construir', y después construimos aquí, que este era un espacio solo. (…) postulamos al Ministerio. Los profesores se sintieron más cómodos, más estables, se entusiasmaron también, y eso tomó una dinámica distinta. Bueno, y la última construcción [se hizo] cuando yo termino en el DAEM. El año 2008 se hizo este segundo piso» (inspector, exjefe DAEM).

La incorporación a la JEC trajo consigo mejoras en los contratos y en la estabilidad de los profesores, permitiendo que muchos pasaran a jornada completa con mejores ingresos. La extensión de jornada permitió también que los estudiantes permanecieran más horas en el liceo, ocupando parte de ese tiempo en talleres extracurriculares. Al igual que en muchas otras partes del país, este cambio se interpretó positivamente como una alternativa para proteger a los alumnos de eventuales problemas sociales del entorno.

> «[Antes de la JEC] los alumnos terminaban a las dos de la tarde y después no hacían nada, inclusive podríamos tener el asunto del vicio, de la droga, el alcohol sobre todo, entonces teníamos adolescentes muy expuestos en una jornada completa en la tarde (…) Otra riqueza que tenía, o que le vimos, ¿no cierto?, a la jornada escolar completa, fue que los profesores siempre andaban preocupados por sus ingresos (…) entonces dije 'mira, aquí hay otra cosa positiva, de 33 horas, ¿no cierto?, vamos a subir a 42, y los de básica de 30 vamos a subirle a 38, o sea los profesores van a tener el horario completo, van a ganar más plata, se van a comprometer, ¡pum!, esa es la otra mirada, y la tercera mirada, ¿no cierto?, que vimos en esta propuesta: el mayor ingreso de la subvención» (inspector, exjefe DAEM).

Desde fines de los años noventa, distintos programas estatales contribuyeron a mejorar las condiciones en las que se educaban los estudiantes de las comunas rurales. En el caso del Liceo Hualañé, junto a la elevada inversión pública recibida por su participación en el Proyecto Montegrande, también fue importante, según los profesores, la llegada de Enlaces, que pudo darles «oportunidades a todos», al instalar internet en el establecimiento. Otra medida relevante fue garantizar el transporte escolar a los niños y jóvenes de los sectores rurales de la comuna. Para esto, el municipio compró minibuses, lo que mejoró el rendimiento y la asistencia. Los actores de la escuela coinciden en que las diferencias de su oferta educativa respecto a los colegios urbanos fueron disminuyendo junto a las mejoras en infraestructura y el acceso a nuevos recursos pedagógicos.

En la última década, la llegada de recursos frescos provenientes de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y el Decreto 170 permitió mejorar la atención a los estudiantes con dificultades económicas o con necesidades educativas especiales. Así, se contrataron docentes para talleres extracurriculares, acompañantes de aula en distintas asignaturas y se incrementó el número de horas de los profesores ya contratados. Además, se ha podido financiar viajes y salidas fuera del establecimiento, tanto a actividades académicas, como deportivas y de esparcimiento. En el caso de los recursos provenientes

del Decreto 170, estos han sido utilizados para la contratación de psicólogos, fonoaudiólogos y otros profesionales afines.

Sobre los recientes cambios en las políticas educativas, la percepción de los actores escolares es dual: por un lado, se considera que la Agencia de Calidad de la Educación es una institución ausente en el día a día del liceo; por el otro, la Superintendencia de Educación tiene una presencia constante, aunque esencialmente castigadora, a pesar de que les ha permitido avanzar en la formalización de un conjunto de procedimientos y protocolos sobre procesos internos y marcos de convivencia en el establecimiento:

> «No hay visita de la Superintendencia en que la súper no vuelva con plata para su casa matriz, no hay visita, entonces porque todo error lo pagamos en plata, y casi como la multa del tránsito, si se quiere, pero entiendo la función, quieren resguardar la calidad (…) (pero) hoy día tenemos que tener planes, protocolos, reglamentos, y hay que tenerlos, si es así la cosa, está normado, nosotros tenemos hasta protocolos de salidas a terreno, tenemos eso, ¿para qué? para aprender de los errores po'. Una vez un chico se fue solo y entonces resultado de eso salió el protocolo de la salida a terreno» (jefe de UTP).

Las políticas estatales, en la opinión general de los estamentos de la comunidad, no explican el mejoramiento y la posterior sostenibilidad de los procesos institucionales y pedagógicos desarrollados a partir de la implementación del Proyecto Montegrande. Sin embargo, esto no significa que no se les atribuya efecto alguno sobre un presente escolar que reivindican con orgullo, en el que disponen de una mejor infraestructura y más recursos para trabajar con estudiantes prioritarios.

III. Dinámicas actuales del liceo

Autonomía en la gestión de los establecimientos: valoración y tensiones en la gestión educativa comunal en Hualañé

En la actualidad, el Departamento de Educación Municipal administra diez establecimientos de educación básica, una escuela de adultos y un liceo secundario, todos con docentes bien evaluados y niños y jóvenes que se identifican con su institución.

Un elemento reconocido por los entrevistados es la importante autonomía en la gestión que las autoridades municipales le entregan a los establecimientos. Esta cultura organizacional se habría visto fortalecida por los buenos resultados obtenidos históricamente, en relación a sus pares de la provincia y la región.

> «Son autónomos, no nos metamos, sí ¿y pa' qué te vay a meter si hay buenos resultados? Si somos la mejor comuna a nivel provincial, no sé si a nivel regional estamos por ahí con nuestros resultados Simce, si así de buenos estamos, si esa es la verdad» (jefe DAEM).

De acuerdo a los entrevistados, desde un comienzo se contó con definiciones pedagógicas que quedaron establecidas en el liceo. La relación histórica que mantuvieron con el sostenedor municipal es descrita, desde ambos lados, como de cooperación.

> «El DAEM deja mucha libertad a los colegios, para que hagan su pega. Supervisamos, damos vuelta, qué se yo, pero ellos son los dueños de su proceso, entonces eso también nos permite ahí desarrollarse y comprometerse, porque ellos son los constructores de la iniciativa que van a hacer, y como siempre hay unas muy buenas y en algunas se han equivocado» (responsable SEP, DAEM).

En el plano administrativo, la autonomía del Liceo Hualañé se incrementó con el ingreso a la Ley SEP, cuyos recursos son administrados descentralizadamente en la comuna. Esto permitió financiar distintos ítems previstos en su Plan de Mejoramiento Educativo (PME):

> «… por SEP, eso lo manejamos nosotros. (…) De eso, el 10% es del DAEM, y de ese 10% ellos, bueno, disponen de eso. Nosotros de esos 150 millones estamos gastando como el 48% en gasto de personal. (…) Gastamos en los preuniversitarios, pagarle a los profesionales. (…) Compramos datas para todas las salas, ahora compramos veinte pizarras digitales. Le regalamos la agenda a los alumnos, compramos hartas hojas para guías, balones también. Cada profesor tiene su, ahora su impresora en su sala. Apoyo también para las capacitaciones, los viajes, porque hay harta salida» (director).

Sin embargo, esta forma de hacer las cosas, consolidada durante las distintas administraciones municipales, tendría también una dimensión negativa desde la óptica del sostenedor. Para el actual jefe DAEM, el «discurso de la autonomía» ha implicado una débil capacidad de direccionar las decisiones de los establecimientos, de modo de darle una unidad estratégica a la comuna en materia de educación.

> «La autonomía existe, pero es que no existen lineamientos comunales, ¿por qué? Porque se entendía que la autonomía era dejar ser, pero no existe un PADEM que oriente las prácticas comunales de nuestra escuela y que dé un sello o garantía de una gestión de calidad a nivel comunal, no, no existe eso (…) el PADEM, ¿qué es lo que refuerza? La autonomía, y la autonomía es no dar lineamiento. Yo hablando con el ex jefe DAEM, él sostiene esta teoría de la autonomía, pero no hay lineamientos comunales, no existen retroalimentación, no existe el acompañamiento (…) no es imposición, ojo, porque cuando uno llega con ideas distintas 'ah, ya están imponiendo cosas'. No, si nosotros estamos conversando no más, estamos problematizando el tema de la educación para generar las reflexiones que puedan tender a una mejora» (jefe DAEM).

El sostenedor municipal está interesado en unificar la gestión educativa para contar con directrices comunes que puedan orientar la retroalimentación a cada escuela, resguardando la autonomía que les ha permitido obtener buenos resultados. Para ello, sigue pensando en no intervenir demasiado, trabajando en la línea de la participación, la colaboración y el acompañamiento:

> «Lo que nosotros proponemos en este minuto, nada más, es un trabajo colaborativo, participativo y articulado (…) no queremos hacer una sobreintervención, porque acá el liceo también está intervenido por el Ministerio de Educación, ¿no cierto? Porque tampoco quiero generar mucha demanda dentro de las escuelas, que permiten sacarlo de su foco y bajar los buenos resultados que hay, pero sí me interesa que ellos sientan que nosotros estamos apoyando la gestión de ellos con herramientas y haciendo *feedback* reales, no siendo autocomplacientes. Queremos hacer observaciones de acompañamiento, de retroalimentar lo que nosotros observamos, pero como sugerencia, no como imposiciones» (jefe DAEM).

En virtud de lo anterior, ha utilizado herramientas de la política educativa, como los planes de mejoramiento, los cuales retroalimenta en reuniones que tienen lugar más o menos una vez al mes. Además, se propone establecer metas en el marco de la rendición de cuentas, que sirvan como indicadores de calidad más allá del Simce. El DAEM espera incorporar así sentidos compartidos en torno a objetivos comunes, que le permitan tener mayor incidencia en lo que sucede en las escuelas.

Desde la óptica de los actores escolares, existe una tensión entre los intentos del sostenedor de ejercer un relativo control sobre lo que ocurre en sus establecimientos y lo que consideran las mejores condiciones para su trabajo profesional:

> «Está bien que ellos puedan opinar, puedan sugerir, pero imponer yo creo que no le corresponde [estando] tan lejos, yo creo que se debería como solucionar más acá, y así también el director podría cumplir bien su función y trabajar de forma como agradable, autónoma» (profesora).

> «Es más cómodo, sin tanta presión de otros lados, porque uno no puede rendir bien si lo presionan de otro lado, y otro lado que ni siquiera maneja la parte educacional» (profesor).

Compromiso docente con la comunidad escolar

La implementación del Proyecto Montegrande es también vista como un momento de transformación en las relaciones interpersonales entre los adultos y los estudiantes del Liceo Hualañé, sobre todo por el reconocimiento que desde entonces se da al protagonismo de los jóvenes en el quehacer escolar. Esto pasó a ser un sello característico de la institución.

En la actualidad, los estudiantes dicen de sus docentes que son «tela», «buena onda» y que tienen buena voluntad. Algunos son descritos como preocupados y con buena disposición para conversar, especialmente los más jóvenes. Los profesores a su vez refieren una convivencia armoniosa en el establecimiento, marcada por el respeto y la consideración. De acuerdo con una docente, los profesores «todavía» son valorados, conservan legitimidad entre sus alumnos y sus familias: «Aquí la fortaleza de los aprendizajes a nivel comunal, son los vínculos que se establecen entre profesor y estudiante». Otra profesora añade:

> «Aquí los alumnos aún respetan al profesor, que yo creo que el 99% todavía ve al profesor como una autoridad, como a alguien que hay que respetar, como alguien que está por decirlo, de forma como escalonada, que está sobre los alumnos».

La condición semirrural de la comuna, sin los problemas sociales de las ciudades más grandes, explicaría, de acuerdo a los docentes, la ausencia de cierto tipo de conductas o de sociabilidad negativa también en el propio establecimiento: «Esta es como una familia, como que 'Hola, tía, ¿cómo ha estado? Hola, chao', pero no es como en los otros liceos, que uno ve una frialdad, el profesor allá y los niños acá. Acá no» (profesor).

Esta relación no es resultado de la imposición rigurosa de los marcos normativos entre ambos estamentos. Por el contrario, los docentes resaltan su cercanía con los estudiantes, describiendo distintos espacios de interacción y comunicación con independencia de lo que ocurre en el aula:

> «Aquí uno ve profesores en los recreos conversando con los chiquillos, después de clase, después pueden compartir un baby fútbol, en los entrenamientos deportivos, en los talleres, el taca-taca, tenis de mesa de repente se ve al inspector».

> «O para el día del alumno también, los profesores también participan bastante, yo creo que eso es como una de las cosas que más nos destaca, que la relación que hay es muy cercana con los alumnos» (profesor).

Muchos de los relatos de los docentes muestran que el espacio social de procedencia de estudiantes y docentes es, en muchos casos, el mismo: «Una ventaja es que aquí nos conocemos mucho, entre familia, vecinos, amigos, entonces el ambiente es muy cercano, uno se los topa en la calle cuando va a comprar» (profesora).

En ese sentido, la frontera que deslinda el espacio escolar de la comunidad se torna difusa, lo que en general es valorado por los docentes, y explica, desde su perspectiva, la confianza y cercanía entre los actores del establecimiento.

> «Porque de una u otra forma su familia nos conoce, o nosotros los conocemos a ellos entonces. Entonces: ¿Le voy a hacer clase a una persona desconocida o el profe es extraño? No, sino que es acercarse a alguien que ya conocen desde antes y que ven en todas partes. O sea, se van a encontrar con ellos en el supermercado, en el hospital. En todas partes se encuentran con un profe, entonces ya no es un ente, así como superior, sino que es alguien tal como ellos» (profesora)

Como sostiene el jefe de UTP, quien antes trabajó en el DAEM, «un criterio que ha estado primando en estos años es nutrirse de hijos de esta tierra, idealmente exalumnos de acá». La mayoría de los profesores viene, efectivamente, de la propia comuna y muchos de ellos estudiaron además en el mismo establecimiento. Ocurre algo similar entre los profesionales de apoyo a la labor docente, quienes buscan realizar sus prácticas profesionales en el liceo para luego continuar trabajando allí o en otras escuelas de Hualañé.

Dada la alta estabilidad de la plantilla docente, los nuevos profesores suelen recordar que los de mayor edad también les hicieron clases a ellos:

> «Nosotros acá fuimos exalumnos, menos la XX que viene de afuera, pero todos fuimos ex alumnos, estamos trabajando con nuestros mismos profesores, conocemos la realidad que tiene el colegio y eso también hace que como que uno se ponga más la camiseta. Entonces es como otro cariño que uno le tiene al liceo, y también la situación de que por ejemplo yo aquí cuando llegué les hice clase a mis primos, a mis vecinos».

Por eso, quienes ingresan a trabajar conocen mejor la realidad específica del liceo y ostentan un alto grado de identificación y compromiso con el resultado del proceso educativo. Se sienten responsables de sus alumnos y cuidan a la comunidad donde viven.

Redes externas que mejoran la experiencia educativa y las expectativas de los alumnos

Pese al relativo aislamiento de Hualañé, el establecimiento ha logrado establecer lazos incluso más allá de la comunidad circundante, con actores que se encuentran en otras regiones del país, lo que ha contribuido a mejorar su oferta educativa. Esto es resaltado como un elemento que se advierte casi desde los inicios del liceo, y que nos lleva de nuevo al Proyecto Montegrande, que favoreció la instalación de una dinámica tendiente a construir relaciones con el exterior, a través de actividades y proyectos en beneficio de los estudiantes y la comunidad educativa. Estas relaciones se pueden dividir en tres ámbitos de interés: el acceso a servicios públicos; la expansión de la experiencia pedagógica inmediata de los estudiantes y, por último, la consolidación de redes tendientes a fortalecer las oportunidades académicas de los alumnos.

Con respecto al acceso a las redes de servicios públicos, el liceo ha logrado vincularse con instituciones municipales y regionales en ámbitos tales como la salud y el deporte. Desde hace una década, distintas políticas de mejora han incorporado servicios de apoyo a la estructura normal del establecimiento, en particular en lo tocante a la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales, de apoyo sicológico o de prevención de la deserción. En estas áreas todavía necesitan de la ayuda de instituciones públicas para responder a las demandas crecientes que se les presentan cotidianamente, por el imperativo de equidad y calidad que han asumido. Esto lo expresan con claridad los docentes, quienes relatan una tendencia de las instituciones públicas a funcionar en red, tal como queda reflejado en sus declaraciones:

> M2: Y en el área médica también, porque me he fijado, por ejemplo, hoy día mismo estaban (…) con interconsultas para oftalmólogo.
>
> M1: Ah sí, al dentista lo llevan.
>
> M2: Dentista, el programa de... odontológico, kinesiólogo. (…) hoy día estuvo la nutricionista en mi curso. Yo me acuerdo, cuando yo estudiaba, que si o alguien se lesionaba en educación física, ahí quedaba uno, me acuerdo, no... o ahí, uno tenía que ir

> aparte, en cambio por ejemplo ella ahora si una niña se lesiona lo mandan al hospital y es un avance.

Una preocupación constante en el liceo ha sido desarrollar actividades en el exterior, incluso fuera de la comuna, que se orientan al fortalecimiento de la experiencia pedagógica de los estudiantes. La propia condición de ruralidad de su entorno los induce a aprovechar al máximo las posibilidades que se les ofrecen, en el entendido de que muchos de sus alumnos no cuentan con los medios económicos para desarrollarlas sin el apoyo del liceo.

De acuerdo con un docente, «hay chiquillos que [casi] nunca han salido de Hualañé». Las salidas pedagógicas regulares comenzaron a ser más frecuentes en la medida en que la Ley SEP permitió que llegaran más recursos. De acuerdo con lo que señalan los entrevistados, esto no es algo que se pueda encontrar fácilmente en los liceos de las comunas aledañas, y le otorga, por lo mismo, una particularidad a este establecimiento. Son frecuentes también las participaciones en campeonatos deportivos fuera de la comuna, pues, tal como sostiene uno de los docentes, «hemos participado siempre en competencias comunales, provinciales, regionales, y hasta nacionales». Los profesores suelen planificar viajes por motivos de estudio, mencionándose, entre otras, visitas a museos en Santiago y en ciudades de la Región del Maule, a una mina de carbón en la zona de Lota, entre otras. En ocasiones, en estas instancias, organizadas por los docentes de un mismo departamento –quienes preparan colaborativamente los materiales a utilizar– participan estudiantes de distintos niveles:

> «Sí, vamos a los museos con una misma guía común para la salida, no con una guía distinta cada profesor, sino que el departamento hace su guía y hacemos la misma, pero al final la evaluamos distinto» (Profesor)

La búsqueda de redes con instituciones externas también apunta a fortalecer las oportunidades académicas futuras de los estudiantes. Por eso, desde 2005 y por iniciativa de un grupo de docentes –respaldados por la directiva– se realiza una feria vocacional en conjunto con liceos de otras comunas aledañas, a la que asisten universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica de la zona.

El liceo se ha visto beneficiado por otros programas públicos enfocados en el acceso a la educación superior. Es el caso del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), implementado desde 2012 por la Universidad de Chile, que favorece el ingreso de estudiantes que tras cursar toda su enseñanza media en la educación pública hayan obtenido entre 600 y 650 puntos ponderados de postulación, sin conseguir cupo en la carrera de su preferencia. Para el Liceo Hualañé el resultado ha sido positivo, pues si antes de la existencia de este programa lograban inscribir un alumno en la Universidad de Chile, a partir de 2013, el número de matriculados oscila entre cinco y seis, principalmente mujeres. Esto quedó reflejado en el texto *Testimonios de Estudiantes de Hualañé*, donde algunos exalumnos cuentan sus experiencias en la Universidad de Chile y destacan el rol jugado por profesores y directivos del establecimiento:

> «Me enteré del SIPEE por la experiencia de los alumnos que habían salido años anteriores del liceo. (…) Luego, cuando yo estaba en cuarto medio fueron a realizar una charla. El orientador del liceo nos ayudó a todos los que queríamos postular, nos decía los papeles que teníamos que juntar, lo que nos faltaba o dónde podíamos conseguirlos y cuál era la fecha, todo. En mi curso postulamos como la mitad, éramos muchos».[13]

En línea con lo anterior, en 2015 el Liceo Hualañé se incorporó al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), como uno de los catorce establecimientos de la región asociados a la Universidad de Talca. Este programa asegura el acceso a quienes cuenten con un puntaje de *ranking* superior a 703 puntos o se encuentren en el 15% superior de su cohorte.

Así como el Liceo Hualañé se acerca a instituciones externas, en muchas oportunidades son estas últimas las que proponen actividades al establecimiento, aunque según docentes y directivos, no siempre responden a las necesidades del mundo escolar y tienden a sobrecargar la planificación interna del liceo. Por eso, dependiendo del actor externo de que se trate, se busca seleccionar el tipo de intervenciones permitidas.

> «Nos bombardean de todos lados porque la municipalidad, por un lado, nos va pauteando con algunas actividades que hacen ellos, que hay que sacar alumnos, que hay que hacer procedimientos de sacar profesores. Y la Universidad de Talca, el PACE y todo eso, también bombardea con muchas actividades, y que si el hospital, que SENDA que... una infinidad de actividades (…) [pero] la prioridad nuestra es hacer clases. Tratamos de focalizarnos en eso, interrumpir las menos clases posibles, pero nos ha costado mucho. Nosotros el año pasado después de septiembre, octubre, noviembre, nos sacaban alumnos casi todos los días, extraescolar, entrega de becas, que APTUS, casi no tuvimos clases, casi no tuvimos clases, y de los 60 días yo creo que trabajamos unos 30, 35 con suerte. Para nosotros eso es gravísimo, perder un día de clases pa nosotros es sumamente malo. Los profes están conscientes de eso» (director).

En resumen, los directivos y docentes del Liceo Hualañé buscan aprovechar las oportunidades externas, entendiendo que determinadas experiencias y servicios educativos no pueden ser provistos por el establecimiento. En ese marco, su labor es orientar el proyecto pedagógico y el quehacer institucional para conseguir dichos recursos mediante la participación en un conjunto de redes públicas y privadas. Con todo, el cuidado y desarrollo de las redes externas, que es un sello del establecimiento, también genera una creciente demanda de actividades y programas que, muchas veces, no responden a la planificación ni a los objetivos pedagógicos definidos para el año. Frente a esto, buscan elegir, si bien frente a ciertos actores institucionales la autonomía es limitada. Este es un desafío relevante para directivos y docentes.

13 U. de Chile, 2016, p. 19.

Acompañamiento y evaluación: tensión entre control y confianza en el trabajo docente

El trabajo pedagógico del liceo le da una gran importancia a la autonomía de la labor docente. En 2015 se produjo un cambio de directiva que trajo consigo nuevas condiciones en la relación con los profesores. El equipo directivo anterior, que impulsó el Proyecto Montegrande, ejercía un liderazgo vertical, con mayor presión y vigilancia. La directiva actual, en cambio, plantea la conveniencia de validar el trabajo de sus profesores a través de una relación basada en la confianza, buscando equilibrar la tensión entre apoyo y control a partir del reconocimiento de la labor docente. Tal como lo indica el jefe de UTP, «somos amigos de la libertad, de la autonomía, somos respetuosos de lo que hace el profesor». Esto es refrendado por el director actual, quien declara como objetivo el modelamiento de un tipo de docente con alta capacidad de trabajo autónomo y con un permanente ejercicio de la autocrítica profesional:

> «De repente, por supuesto no todos los profes se sienten apoyados, pero la idea es esa, darle al profesor autonomía. Nosotros veníamos de un proceso con el director anterior, de mucho verticalismo, mucho verticalismo. Entonces nos ha costado dar la vuelta con el inspector general acá y con algún otro directivo nos ha costado. Principalmente a mí con el jefe técnico, nos ha costado, y el trabajo en que estamos, cómo se llama, empeñados en (…) el profesor sea autónomo, de que se dé cuenta de su falencia y de sus fortalezas y que el profesor pueda hacer su trabajo. Nosotros no los presionamos mucho, con la planificación... supervisamos algunas clases. No hemos querido nosotros ser más incisivos, más dictatoriales con el profesor, porque en el fondo se logran aprendizajes, se logra aprendizaje» (director).

Este aumento de la autonomía docente es avalado, según los directivos, por los buenos resultados de aprendizaje. En el marco de las políticas educativas actuales, que tienden a un fuerte control y exigencia de rendición de cuentas, el giro dado por la actual dirección implica su recontextualización mediada por un conjunto de otras medidas que buscan apoyar y enfatizar la confianza en el quehacer de sus docentes. Esto se expresa, por ejemplo, en el procedimiento estipulado para cuando no se obtienen los resultados esperados en el Simce o la PSU:

> «Bueno, nosotros conversamos con el profesor inmediatamente, le decimos 'bueno, estamos mal aquí porque nosotros tenemos compromisos', el jefe técnico igual hace compromiso de resultados, firmados con cada profesor, entonces cuando les va mal lo conversamos nuevamente» (director).

Si bien el Liceo Hualañé no orienta su práctica pedagógica al desempeño en las pruebas estandarizadas, existe una evidente preocupación por los resultados en estas, especialmente la PSU, debido al interés por asegurar la continuidad de estudios de la mayor parte del alumnado. Sin embargo, pese los compromisos establecidos, no existe evidencia de que eventuales malos resultados hayan sido acompañados de sanciones o despidos.

Más puntualmente, la política en torno al trabajo docente implementada por el equipo directivo desde hace un par de años, ha estado orientada primero a fortalecer la evaluación y el acompañamiento en aula, y luego a mejorar el apoyo en el trabajo de planificación de clases. En el caso de la evaluación, a diferencia de la anterior jefatura técnica, se ha venido desarrollando una labor de visita y observación de clases, establecida en el PME y para lo cual se cuenta con una rúbrica. En ocasiones este trabajo se realiza en conjunto con algún profesor del propio departamento del docente observado. Luego de eso, el jefe de UTP entrega una retroalimentación. Los profesores no manifiestan disconformidad con el proceso de evaluación, en buena medida por la ausencia de consecuencias punitivas derivadas de la visita. Sin embargo, son críticos respecto del aprovechamiento pedagógico que logran extraer de la retroalimentación que les ofrece el jefe de UTP:

> «Eso [evaluación en aula] recién se está empezando a hacer, ahora estamos planificando eso, porque antes lo realizaba solamente el Jefe de UTP, pero el problema que nosotros siempre le hemos dicho a él de que no nos llama para hacer la retroalimentación, entonces nosotros no sabemos si lo estamos haciendo bien o que estamos fallando. Por ejemplo, el año pasado a mí me vino a observar una clase con un primero medio, pero yo no sé si estuvo bien, en qué fallé, qué me falta, entonces eso nos falta» (profesora).

En el caso de la planificación de clases, cabe puntualizar que el nuevo contexto normativo que rige al sistema escolar deja mucho menos autonomía para planificar que antaño, tal como lo recuerda uno de los docentes antiguos: «Me acuerdo de que cuando yo llegué a trabajar acá, nos pedían una planificación trimestral, así como bien sencilla (…) nos dejaban ser como bastante libres en ese sentido». En efecto, las políticas estatales, así como las directrices de la propia administración municipal, han reducido esta libertad a los docentes:

> «En el libro de clases antes había que describir los contenidos que se trabajaron pero nada así como tan específico, y ahora no, tenemos que escribir qué objetivos de aprendizaje estamos trabajando, con qué actividad, todo como súper ordenado, pero está ocurriendo como más ahora [con el] cambio de director del DAEM y que con la llegada de este director nuevo del DAEM, llegó un jefe de UTP como coordinador comunal de UTP» (profesor).

La actual dirección contrató con recursos SEP una plataforma web enfocada en la planificación de clases, para aliviar la carga de trabajo docente. Esta herramienta ofrece todas las unidades distribuidas secuencialmente y ordenadas por asignatura, consignándose los contenidos, objetivos de aprendizaje y modelos de evaluación. La aplicación le permite al jefe de UTP llevar un seguimiento del trabajo en los distintos cursos. Los profesores valoran el ahorro de tiempo que esto significa, sobre todo en el contexto de un sistema de rendición de cuentas que ha exacerbado el control y la presión sobre los establecimientos:

> «En marzo tenemos que planificar el año escolar, entonces ahí está todo cargado, están los objetivos, está todo cargado, entonces nosotros ¿qué hacemos? Autocompletar,

> autocompletar, autocompletar, y lo único que tenemos la pega que hacemos, es como poner las fechas, cuándo termina y cuándo inicia la unidad» (profesor).

> «Entonces yo completo la… no sé po', está todo cargado y yo pincho 'quiero, esto, esto, esto, esto y esto otro', y se completa y después se imprime esto, las planificaciones» (profesor).

No obstante, este ahorro de tiempo que hace posible la plataforma de planificación, no parece ser un factor de mejora en el quehacer pedagógico del liceo. Lo anterior, porque sirve para cumplir una obligación burocrática relacionada con la rendición de cuentas, pero no soluciona un problema real del trabajo docente, tal como lo expresa un profesor de Lenguaje:

> «Es que, por ejemplo, la otra vez conversábamos, o yo conversaba con el profe XX, que es como más antiguo, y yo le decía pero que en realidad esto como que sirve para cumplir no más, para que cuando venga la provincial viendo que tenemos nuestras planificaciones, pero en realidad la única planificación que a nosotros nos sirve es la clase a clase, si esta cuestión es por unidad, no».

En suma, en un marco político escolar que tiende a restringir cada vez más la autonomía de establecimientos y docentes, el Liceo Hualañé ha buscado compatibilizar la presión con el apoyo a sus profesores. La actual dirección busca dejar atrás un estilo de liderazgo que se consideraba excesivamente vertical, a través de medidas como el acompañamiento a los docentes en aula y el apoyo en la redacción de los informes de planificación exigidos externamente. Esto es valorado por los profesores, aunque sostienen que tales esfuerzos no logran responder cabalmente a las expectativas de apoyo pedagógico que precisan.

Trabajo colaborativo: el rol de los departamentos

Durante la implementación del Proyecto Montegrande se crearon departamentos que hicieron posible el desarrollo de un fuerte trabajo colaborativo entre docentes. Con el tiempo, sin embargo, esta forma de trabajo se fue debilitando paulatinamente, y los departamentos terminaron por desaparecer durante la última década. No obstante, entre los docentes de matemática se mantuvieron formas de trabajo colaborativo, principalmente en torno a la discusión y elaboración conjunta de evaluaciones, actividades de aula y materiales pedagógicos. Por lo mismo, para las autoridades del liceo, no era extraño que los mejores resultados del establecimiento provinieran de esta área, pese a que contaban también con buenos docentes en otras especialidades. En 2015, con la llegada del nuevo equipo directivo, estas prácticas se extendieron nuevamente al resto de las asignaturas:

> «Ahí se nota la mano de los [profesores] de matemática, que comparten, que se pasan, se intercambian material. Entonces si en alguien nos hemos inspirado para potenciar este trabajo por departamentos, es en lo que han hecho los matemáticos. Sin que existieran los

departamentos propiamente, ellos se compartían, son de mucha familiaridad, de interactuar mucho juntos» (jefe de UTP).

Actualmente existen los departamentos de Lenguaje, Matemática, Ciencias, Educación Física e Historia, y se reúnen una vez por semana, en una hora libre:

«El día martes tenemos una hora asignada entre las cinco y seis de la tarde para que nosotros nos reunamos y podamos ver cómo va nuestro avance en el trabajo que hacemos (…) qué nos está faltando por finiquitar, por decir de alguna forma, o qué objetivos cumplir, o a qué metas necesitamos llegar» (jefe del Departamento de Educación Física).

Es tarea de los departamentos preparar un plan de trabajo semestral donde se especifiquen las metas y objetivos académicos, así como las metas a alcanzar con sus actividades extraescolares. El encargado del departamento es escogido por sus pares, y en sus reuniones suelen discutir cuestiones curriculares, de evaluación y de didáctica. Los responsables de cada departamento se reúnen a su vez con el jefe técnico cada cierto tiempo, para informarle de las demandas y necesidades de su asignatura y para mantenerlo al tanto de la marcha pedagógica del establecimiento:

«Un poco de mediar, de guiar el tema de los talleres, de proponer actividades, de ser como un interlocutor muchas veces, de ser también como coordinar actividades con la dirección de tal forma que, como que hablemos todos en la misma sintonía y no seamos como un ente aislado de lo que hacen los demás» (jefe del Departamento de Educación Física).

El funcionamiento de los departamentos es reconocido como un factor de mejora en el liceo. Tal como se advierte, el grado de apropiación y desarrollo de esta forma de trabajo colaborativa es dispar, y si bien en la mayor parte de los departamentos el trabajo es bien evaluado, algunos docentes jóvenes tienen una opinión diferente:

«Por lo menos en Matemática, yo creo que los buenos resultados se deben a eso, al trabajo en equipo que nosotros hacemos. Siempre conversamos permanentemente qué metodología nos resulta mejor con un curso o no, qué tipo de contenido vamos viendo, de qué forma presentarlo de mejor manera. Siempre estamos en diálogo permanente con eso. También hay un departamento [en Ciencias], sí. También nosotros nos llevamos relativamente bien, y trabajamos, pero no trabajamos con la profundidad que dice el profesor, porque el hecho de que bueno, cada uno hace su área, Química, Física, Biología, entonces, pero sí hablamos cosas generales y trabajamos sí en común».

Por último, se señala como tarea pendiente el desarrollo de un trabajo interdepartamental, que logre construir espacios de trabajo transversales, donde se comunique y coordine el trabajo que los distintos departamentos se encuentran realizando.

Organización de la enseñanza: planes diferenciados

A fines de los noventa, como una manera de abordar el problema de la deserción escolar, el Liceo Hualañé decidió modificar la organización del curriculum en función de los intereses de sus alumnos, entendiendo que estos esperaban seguir diferentes

destinos luego de concluir la enseñanza secundaria. Hasta ese momento la oferta del establecimiento era exclusivamente humanista-científica, lo que implicaba distribuir a sus alumnos entre matemáticos y humanistas al llegar a 3° medio.

La reforma consistió en el diseño de tres rutas académicas. A partir de 3° medio, los estudiantes debían optar por un plan de acuerdo a sus proyecciones y expectativas. El plan 1 estaba enfocado en los alumnos que querían llegar a la educación superior; el plan 2 estaba dirigido a quienes esperaban seguir estudios técnicos de baja duración. El plan 3 apuntaba a aquellos cuya realidad económica impedía pensar en continuar estudios, y ofrecía orientación laboral relacionada con las actividades económicas de la zona, tales como ganadería o agricultura.

> «Los bosques han invadido, esas comunidades se han ido como apagando hoy día, pero él [hablando de un estudiante] era de esa comunidad, Wallmapu, y para esos muchachos la universidad quedaba lejos, salvo que hubiera una cosa mágica que lo hubiera encantado, pero lo más probable es que ese iba a terminar en una faena forestal, y el liceo le prodigó una especie como, como una solución, no siendo un liceo ni técnico ni polivalente, como una herramienta para que pudiera salir adelante sin estudios, pudiera ser estas herramientas de administración comercial, o de cocina» (directivo).

Sin embargo, de acuerdo a lo que señala el director, este último plan dejó de ser atractivo para los estudiantes, por lo que se eliminó. En la actualidad los planes consisten en 12 horas semanales de currículo diferenciado, que en el caso del Plan 2, contempla herramientas productivas que estaban consideradas en el antiguo plan 3, como por ejemplo, asignaturas de microempresa, comercio y clases de cocina. Este proceso fue paulatino:

> «Unos diez años atrás. ¿Qué pasó? Que el tema de la opción por la universidad fue absorbiendo los otros planes. Ahora nos quedan muy pocos alumnos en plan dos, que (es el) técnico. El plan laboral ninguno, perdió... por estatus, posiblemente, la gente ya no quería ser laboral nada, y el porcentaje fue aumentando de ingreso a educación superior» (director).

De esta manera, sin ser un establecimiento polivalente, el Liceo Hualañé interpreta la diversidad de su alumnado proporcionando alternativas y herramientas educativas que acojan variadas trayectorias académicas, aun cuando la mayor proporción de ellos opta por continuar estudios universitarios.

IV. LOGROS DEL LICEO

A través del discurso de los actores y del análisis de fuentes secundarias de información, es posible identificar logros concretos en la trayectoria del liceo. Existe un consenso transversal en cuanto al aumento de las expectativas de continuidad de estudios de los alumnos, lo que se asocia a acciones concretas llevadas a cabo por el establecimiento con este propósito. Asimismo, se ha promovido la participación de los estudiantes en actividades deportivas, culturales y científicas, las que se realizan dentro y fuera del liceo,

y constituyen una fuente de motivación importante para los jóvenes. Pero ante todo, los adultos entrevistados destacan como logro más importante las buenas relaciones al interior del establecimiento y la buena calidad humana de los estudiantes. Como contrapartida, se visualizan también algunos puntos críticos que deben ser atendidos, como las altas tasas de repitencia y deserción escolar.

Estudios superiores como paso previsible

El Liceo Hualañé ve la educación superior como una alternativa posible para la mayoría de sus estudiantes, y sin duda como la más deseable. Profesores y directivos declaran altas expectativas de sus estudiantes y reconocen que parte de su trabajo es incentivarlos a llegar lo más lejos que puedan. Esto sería parte de la mística del establecimiento, y si bien ninguno de los entrevistados maneja cifras oficiales de ingreso a educación superior, existe la percepción de que la «gran mayoría» o «casi todos» los alumnos continúan estudiando. Quienes no lo hacen, según una profesora, son los que «tienen las notas más bajas, así como que saben que no van a rendir en otro lado», pero constituyen la excepción. Según estimaciones de dirección y orientación, actualmente más del 40% sigue estudios universitarios, la mayoría en instituciones tradicionales; un porcentaje similar sigue estudios técnicos y cerca de un 10% no continúa estudiando. Los profesores, a su vez, sitúan el ingreso en la educación superior por sobre el 70% del alumnado.

Las expectativas de los apoderados respecto de los niveles de estudios que alcanzarán sus hijos e hijas también han aumentado con el tiempo. Los cuestionarios Simce muestran que mientras en 2001 un 61% de ellos pensaba que sus hijos podrían estudiar una carrera técnica o universitaria; en 2012 esta cifra llegaba al 78%. Al preguntarle a los estudiantes por sus planes al finalizar el liceo, todos apuntaron a seguir alguna carrera, la mayoría universitaria (varios de ellos pensando en pedagogía), y uno manifestó interés en la carrera técnica de piloto comercial. Los resultados de la encuesta Simce muestran también un aumento de las expectativas de los estudiantes respecto de la continuidad de sus estudios, pasando de un 85% en 2012, a un 92% en 2014. Se evidencia asimismo un aumento del porcentaje que los que creen que lo harán en una universidad con respecto al porcentaje de quienes creen que lo harán en un Centro de Formación Técnica (CFT) o Instituto Profesional (IP), de un 32% y 53%, respectivamente, a un 27% y 65%.

> «Y también es como poco el que se ve que se quiere quedar, por ejemplo, trabajando aquí en un predio, un campo o algo. La mayoría como que queremos irnos a estudiar a Talca, Curicó o Santiago, y después ya como ver si volvemos a Hualañé, depende de lo que estudiemos» (estudiante del CAA).

Como correlato de estas cifras, el porcentaje de estudiantes que opta por el «plan 2» al pasar a 3° medio, que hace algunos años se acercaba al tercio de la generación de 4° medio, ha ido disminuyendo al punto que en determinadas generaciones no ha habido estudiantes interesados. La generación que egresó en 2016 no tuvo distinción por planes,

sino que todos se prepararon para dar la PSU con expectativas de continuar estudios superiores; mientras que en la que egresa en 2018, alrededor de 15 estudiantes optaron por el plan 2.

Para profesores y directivos hay un punto en tensión en la mantención del plan 2, y es que casi todos los estudiantes, aunque hayan optado por este plan dirigido al mundo laboral, a fin de año deciden dar la PSU. «Entonces nuestros resultados se van a las pailas» dice un profesor, porque los estudiantes del plan 2 no reciben preparación para la PSU y por lo tanto bajan el promedio del liceo. Este es un dilema no resuelto, y por ahora el establecimiento sigue manteniendo ambos planes.

Por otra parte, el liceo cuenta con un preuniversitario gratuito –el único de la comuna–, gestionado con financiamiento SEP y que funciona los días sábados. Esto representa un gran avance, ya que antes los estudiantes que querían prepararse para la PSU debían viajar a Curicó.

Buenos resultados en pruebas estandarizadas

Los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas son positivos en comparación con los establecimientos de condiciones socioeconómicas similares, aunque se reconoce que no se trabaja específicamente para ello. En la PSU, los egresados del liceo no alcanzan los 500 puntos en lectura (fluctúan entre los 478 y 492 puntos entre los años 2010 y 2014); y superan levemente los 500 puntos en matemática (entre 511 y 533 en el mismo período). Estos resultados son significativamente superiores a los de establecimientos de similares condiciones socioeconómicas, con una diferencia que ronda los 70 puntos en el caso de lectura, y supera los 100 puntos en matemática. Lo anterior es interpretado como un logro por parte del profesorado, habida cuenta del contexto de ruralidad y vulnerabilidad del establecimiento –clasificado como NSE bajo–. Aproximadamente 110 de los 120 alumnos que egresan anualmente rinden la prueba. Si bien los docentes están orgullosos por estos resultados, existe conciencia de que en términos competitivos no son suficientes para que sus estudiantes ingresen a instituciones de educación superior de mayor exigencia. De ahí el énfasis en la participación del liceo en los programas PACE y SIPEE antes mencionados.

La situación respecto al Simce es similar. Al respecto los profesores comentan:

M2: Y si bien en los resultados Simce en lenguaje y matemática, quizás no son tan espectaculares, pero seguimos estando sobre la media… con respecto a los otros establecimientos de las mismas características.
M1: Y aquí también, no es como… aquí todos los que quieren, o todos vienen a dar el Simce, a nadie se le dice «oye ¿y por qué no te haces la enferma?».
M2: Claro.
M1: Eso yo creo que aquí jamás, o sea…
H1: Que esa es la típica.
M1: …pero aquí nunca…

M2: Nunca, jamás.
M1: …nunca se le ha dicho a un niño que no venga.

Desde 2010 los promedios móviles (a dos años) de lectura fluctúan entre los 260 y los 267 puntos, y los de matemática entre 258 y 270 puntos. En ambos casos no se observa una mejora sostenida en esos periodos, aunque sí respecto al periodo 2001-2010. Estos resultados son superiores a los de establecimientos de condiciones socioeconómicas similares, con una diferencia de entre 33 y 43 puntos en el caso de lectura; y una diferencia de entre 41 y 54 puntos en el caso de matemática. El liceo ha destinado recursos SEP para la adquisición de ensayos para preparar el Simce, pero aclaran que lejos de constituir una estrategia de mejora, cumple el objetivo de ayudar a los estudiantes de 2° medio a familiarizarse con el formato de la prueba. Señalan además que para ahorrar, les piden a los estudiantes que no los rayen, de manera que sirvan para dos o tres generaciones.

> «Este año volvemos a tener instrumentos nuevos, y hacemos eso. Nos alegra sin duda sacar buenos resultados, en el 2015 tuvimos los mejores que haya tenido el liceo, pero no da para decir que uno está focalizado para tener buenos logros en el Simce. El grueso de ese resultado es el trabajo cotidiano del profesor, es decir con Simce, o sin Simce, los rendimientos del liceo serían de un tenor similar. No sacrificamos horas del currículo, por ejemplo, ni siquiera para hacer ensayos» (directivo).

Los estudiantes saben que el liceo se ha destacado por los buenos resultados en el Simce pero no están pendientes de la prueba, más allá de los ensayos mencionados para 2° medio. Como se ha dicho, no se realiza un trabajo específico en relación a este punto, a diferencia de lo que sucede en otros establecimientos. En la misma dirección, también han evitado reducir las horas dedicadas a otras asignaturas, tal como lo expresa el jefe de UTP:

> «No sacrificamos horas del curriculum, por ejemplo, para… ni siquiera para hacer ensayos. Nosotros tenemos ocho horas en lenguaje y en matemática, y la prueba se tiene que aplicar en ese horario la de lenguaje y matemática, y la de ciencia eventualmente pudiera ser que sacrificáramos porque a ciencias le tenemos dos horas no más, entonces gastar las dos horas de la semana en hacer un ensayo...»

Formación integral como horizonte

En el Liceo Hualañé la educación es concebida como un proceso formativo integral cuya mayor aspiración, tanto para docentes como directivos, es formar buenas personas: estudiantes respetuosos, empáticos e interesados por lo que pasa a su alrededor.

> «No sé, yo más que lo académico, diría el tema como personal, o sea lo que los chiquillos son, porque de verdad que, si bien es cierto igual tenemos niños conflictivos, son dos o tres, pero los demás son todos súper educados, respetuosos, están como en sintonía con cosas que pasan, no sé, yo en el taller no sé, les hablaba del tratado de París y de lo que había

> hecho Trump y ellos como que «sí profe, oh qué mal, que no sé qué, organicemos una campaña de reciclaje de pilas», entonces ellos como que esa parte, la parte valórica, por decirlo así, encuentro que es como lo más rescatable» (asesora CAA).

El acceso a actividades y experiencias variadas que motiven a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y que permitan el desarrollo de otras habilidades, como la experimentación, el trabajo en equipo o la autodisciplina, es parte de la propuesta pedagógica del liceo. Hay además un interés por «abrirles el mundo» a los jóvenes, dándoles a conocer otros lugares para que se interesen por cosas que para su realidad parecen lejanas. Esto se trabaja de diversas maneras, y en general todos los profesores están involucrados, de una u otra forma. Todos los años los segundos medios tienen una salida pedagógica a la zona de Colchagua para visitar el Museo de Santa Cruz y El Huique. Otras salidas se realizan por iniciativa de los profesores. Se menciona, por ejemplo, un viaje a Santiago para visitar el Museo de Arte Precolombino y el Sky Costanera.

Los alumnos asisten a talleres dos veces a la semana, agrupados por niveles: miércoles les toca a los primeros y segundos medios, y los jueves a los terceros y cuartos medios. Es obligación que cada estudiante participe al menos de un taller, el que es evaluado con nota. La oferta es variada: química, matemática, historia natural, periodismo, teatro, ajedrez y computación, además de los deportivos, entre los que están: hándbol, fútbol, básquetbol, y tenis de mesa. Cada taller contempla actividades; por ejemplo, el de química participa en ferias científicas y al momento de nuestra visita tenían una salida agendada a la planta de celulosa de Constitución. Los alumnos del taller de teatro van todos los años a ver una obra al Teatro Regional del Maule y recuerdan haber participado en un festival de teatro en Laja. Los estudiantes consideran que los talleres son interesantes y que la cantidad de opciones ha crecido en los últimos años. Al respecto, el director menciona que se han hecho encuestas para conocer los intereses de los estudiantes, a objeto de afinar la oferta. Otro aspecto que destacan los estudiantes es la participación de estudiantes de cursos y niveles distintos, lo que permite mejorar la convivencia en el liceo:

> «A mí también me parece bueno eso de los talleres, porque aparte de que como son electivos, se combinan todos los cursos y se puede proporcionar una mejor convivencia entre los estudiantes, que muchas veces entre nosotros hay como prejuicios y ahí esos prejuicios se derriban, producto que compartimos más con ellos» (alumno).

El liceo realiza actividades extraprogramáticas variadas, las que según los estudiantes tienen buena convocatoria: «están llenas». Algunas de las que se mencionan tienen que ver con hándbol, básquetbol, folclore, danza y música. Estas actividades nacen de la propuesta de profesores interesados en dictar algún taller en particular, pero también de la iniciativa de los estudiantes. Por ejemplo, hay una banda de rock propuesta por ellos, que dirige el profesor de música y que ensaya en un local frente al establecimiento, arrendado por la institución. El grupo de baile tuvo un origen similar: partió con un grupo

de estudiantes que se juntaba a bailar y luego de un tiempo, pidieron hacer de esto una actividad extraprogramática con apoyo de un profesor.

Por medio de estas actividades, se estimula la participación de los estudiantes en instancias de mayor envergadura, así como la interacción con jóvenes de otros lugares. En el caso del deporte, por ejemplo, el liceo participa todos los años de los Juegos Deportivos Escolares en diversas disciplinas: hándbol, fútbol, atletismo y tenis de mesa. Estos juegos tienen distintas etapas: la primera es comunal, luego se pasa a provincial, y de ahí regional. Participan además del campeonato de básquetbol de la Universidad de Talca, y varios deportistas del liceo han sido parte de selecciones deportivas regionales. Incluso tuvieron un par de deportistas paraolímpicos que representaron al país en unos Juegos Panamericanos, con el apoyo del establecimiento.

Por su parte, el CAA también organiza actividades, como por ejemplo un campeonato anual de baby fútbol femenino y masculino, y el aniversario del colegio. La organización de estas iniciativas constituye una herramienta de crecimiento personal que fomenta la buena convivencia y le da visibilidad al Liceo, lo que a su vez les permite hacer nuevas alianzas:

> «No, yo creo que el valor agregado que tiene este liceo comparado con otro, en eso yo creo que igual es importante remarcarlo, y es como la imagen de este establecimiento, deportivamente, culturalmente. El liceo siempre se está abriendo a nuevas actividades, lejos de los profesionales que estén acá, siempre van a ser a nivel regional, a nivel no sé, nacional, siempre van a ser reconocidos por una u otra razón. En el ámbito deportivo, cultural, llevan a que también se pueda compartir un buen clima, el tema del respeto, yo creo que esas son cosas que salen un poco de la norma de otros liceos» (dupla psicosocial).

Repitencia y deserción como desafíos

En los ámbitos de la repitencia y deserción escolar se concentran los mayores desafíos del establecimiento, y este diagnóstico es compartido por la dirección y el DAEM. En efecto, muchos estudiantes se retiran en la enseñanza media y terminan su educación en la Escuela de Adultos de Hualañé, donde cerca del 50% de los matriculados son exalumnos del liceo. La tasa de retiro es cambiante, con años en que se acerca al 2% (2014) y otros en que alcanza un 7% (2012). En cuanto a las tasas de repitencia, las más altas se concentran en 1° medio, fluctuando en total entre el 7% y el 10% desde 2010. En todos los periodos el porcentaje de hombres que repiten de curso es mayor que el de mujeres.

Es sabido que la repitencia escolar aumenta la probabilidad de deserción. Pero hay también un segundo aspecto sobre el que la dirección y el DAEM están poniendo atención: las medidas disciplinarias que toma el establecimiento. La suspensión, según varios testimonios, era una práctica más o menos recurrente que hoy se está tratando de cambiar por otro tipo de sanciones que no impliquen alejar al estudiante del liceo.

V. Conclusiones

En las distintas entrevistas y conversaciones se ha podido observar que el cuerpo docente y directivo construye un relato sobre su historia donde se identifica un momento de inflexión importante. Sin perjuicio de lo anterior, no es posible rastrear un curso de mejora sostenido en el tiempo. Esto no trae consigo un cuestionamiento a su situación actual como establecimiento de educación secundaria. Por el contrario, los actores manifiestan orgullo y valoración por lo que han construido. En ese sentido, los principales ejes sobre los que hoy se sostiene esta experiencia escolar fueron levantados a partir de la implementación del proyecto Montegrande, que adquiere, por lo mismo, el carácter de hito fundacional en este liceo.

Este orgullo deriva, en primer término, de constituir un espacio escolar capaz de satisfacer las necesidades de la comunidad a que ellos mismos pertenecen. Los resultados académicos y de ingreso a la educación superior avalan esta percepción mayoritaria en el establecimiento y en la comuna. La valoración del liceo por parte de los habitantes de la comuna se explica por el hecho de que casi todos han pasado o lo harán –en el caso de los niños–, por sus aulas. Esta fuerte identificación con el contexto remite a una comprensión profunda de los códigos culturales de la comunidad. Los profesores están comprometidos por hacer bien su trabajo, pero apuntan al mismo tiempo al progreso de su propia comunidad. Ser el único liceo de la comuna incrementa este sentido de responsabilidad.

Otro aspecto esencial de este liceo es que se encuentra protegido de los tradicionales mecanismos de mercado que rigen al sistema escolar en Chile desde los últimos treinta años. Los incentivos por mejorar, en el caso de los directivos, no responden a una preocupación alimentada por la competencia con otros establecimientos, sino que aparecen de forma genuina, no sin cierta lentitud a veces, como estrategias de respuesta a los procesos pedagógicos que consideran deficitarios. Así surgieron las salas temáticas, se cambiaron los planes y programas, y desde hace un par de años, se repuso la estructura de trabajo de los departamentos. En este marco, y en una institución que se ve a sí misma como innovadora y de calidad, el liderazgo pedagógico parece llevarlo el propio cuerpo docente. Ayudan a esto las relaciones de confianza en sus capacidades.

En términos de los resultados, el establecimiento se ha posicionado como un establecimiento capaz de generar aprendizajes y ofrecer oportunidades a sus estudiantes para continuar estudios en la educación superior. El porcentaje de alumnos que se inscribe en universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales es, ciertamente, mayor al esperable si se atiende a su contexto socioeconómico y al capital cultural de sus familias. Lo anterior cobra relevancia ante la ausencia de mecanismos de selección del estudiantado al inicio, o de una voluntad de descartar en el camino a aquellos que son más difíciles de educar.

Un aspecto central que permite explicar estos resultados radica, por un lado, en las altas expectativas de los estudiantes y sus familias sobre sus capacidades y su futuro. Por otro, el liceo cuenta con un cuerpo docente con altas capacidades y un fuerte compromiso e identificación con la comunidad. Al plantearlo, entendemos por comunidad un espacio social que trasciende el pequeño espacio que hoy ocupa el Liceo Hualañé y apunta simbólicamente a todos los habitantes de la comuna. De ellos, como se ha dicho, se sienten responsables quienes trabajan en este pequeño liceo.

Adaptándose y enfrentando estratégicamente los desafíos. Liceo Antonio Varas

Andrea Flanagan, Suyen Quezada

Antecedentes e hitos de un liceo rural histórico

El Liceo Antonio Varas (LAV) comenzó a existir en 1927 en el sector de Hueimen, como escuela básica rural unidocente, acogiendo alumnos de las localidades de Lago Ranco e Ignao. Debido a que era la única opción educativa de la zona –y de hecho lo fue por décadas–, experimentó un crecimiento sostenido de la matrícula que obligó a las autoridades a trasladar el establecimiento en 1942 a los terrenos actuales, a unas dos cuadras de la sede municipal de Lago Ranco y a pocos metros del lago del mismo nombre. El hecho de que muchos de sus alumnos debían recorrer largas distancias para asistir a clases, viajando durante horas en bote o a caballo, define muy bien la realidad del establecimiento, que se encuentra a muchos kilómetros de los centros urbanos. Es por eso que en 1963 se incorpora la modalidad de internado.

Hoy en día imparte enseñanza preescolar, básica y media. Está emplazado en dos grandes edificios, los cuales se encuentran comunicados internamente y ocupan alrededor de una cuadra. Cuenta con un gimnasio techado, una sala de computación, una biblioteca y un canal de televisión interno operado por los estudiantes, además de tres laboratorios, una sala de conferencia, una sala de música equipada, un policlínico y una clínica dental. Asimismo, sus dependencias alojan a las oficinas del Departamento Administrativo de Educación Municipal (DAEM).

Con una marcada orientación a asegurar la promoción de sus alumnos a la educación superior, acoge una matrícula actual en la enseñanza media de 233 estudiantes, cuya composición es bastante diversa, aunque predominan aquellos con una fuerte ascendencia mapuche-huilliche, provenientes de familias de clase trabajadora y sin estudios profesionales.

De acuerdo al análisis de su mejoramiento escolar durante los últimos diez años, es posible señalar que esta comunidad ha logrado enfrentar estratégicamente los desafíos internos y adaptarse a los cambios externos que se le han presentado. Uno de los aspectos más destacables en ese sentido, es la capacidad manifiesta de sacar el máximo provecho a las oportunidades ofrecidas por las políticas educativas nacionales a fin de mantenerse vigente y como una opción educacional atractiva e interesante para los niños y jóvenes de la comuna y sus alrededores.

Con la adscripción del establecimiento a la Jornada Escolar Completa (JEC) en 2004, llegan también oportunidades de acceder a fondos de apoyo y programas de enseñanza media desde el Ministerio de Educación (Mineduc). Luego vendrá la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en 2010 y, a partir de 2012, del Programa de Integración Escolar (PIE), eventos señalados por la comunidad educativa como de gran importancia. Desde entonces, un nuevo horizonte de posibilidades de acceso a recursos se abre a la comunidad, que ahora puede pensar en la adquisición de materiales de trabajo para los estudiantes y profesores, e invertir en equipamiento para salas de clase, gimnasio y biblioteca, entre otros.

A su vez, la incorporación de nuevos profesionales ha contribuido a aumentar el nivel de apoyo recibido por los docentes, todo lo cual favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este progreso no ha estado exento de dificultades, que emanan de la realidad geográfica del colegio –cuestión que ha afectado la implementación de las políticas de Estado– y de la idiosincrasia de sus actores– que ocasionalmente han mostrado resistencias al *aterrizaje* de las políticas mencionadas, como veremos más adelante.

Un escenario cambiante

Así como el establecimiento se ha visto beneficiado por las políticas impulsadas en educación durante los últimos años, no ha sido impermeable a la influencia de factores externos, como la tendencia actual al declive de la matrícula de la educación pública chilena (Eyzaguirre, 2016), ni a los problemas que trae aparejada su condición rural, causa de una alta rotación de profesores.

En este escenario, la organización se muestra proactiva y resuelta a enfrentar los cambios y dificultades, lo que es una característica que cruzará permanentemente su modo de operar. Partiremos observando estas dificultades.

Matrícula en descenso

Hasta 2009 el liceo contaba con tres cursos por nivel en III y 4° medio, alcanzando una matrícula de alrededor de 150 estudiantes en cada nivel. Sin embargo, en 2010 se cierra un curso y la matrícula desciende hasta alcanzar aproximadamente a 100 alumnos por nivel.

La cantidad de alumnos en régimen de internado también ha sufrido cambios en la última década, rozando apenas, en 2016, los 38 estudiantes. Lo anterior encuentra explicación, paradójicamente, en la mayor conectividad de la comuna, reforzada en el caso del liceo, con los buses de acercamiento ofrecidos por el DAEM, que permiten trasladar gratuitamente a los estudiantes de los sectores más alejados[14]. En efecto, la mejoría de la conectividad, fruto de los esfuerzos país por pavimentar caminos y mejorar el acceso a zonas aisladas, trajo como consecuencia inesperada que algunas familias optaran por educar a sus hijos en otros establecimientos, dado el incremento de la oferta educativa en la zona. Esto, de acuerdo al relato de los entrevistados, ocurre sobre todo al egresar de 8° básico, tal como lo refiere uno de los profesores históricos del LAV:

> «Las matrículas aquí se han bajado por dos razones: una la creación del liceo técnico, y lo otro, la facilidad de movilización. Antes había mucho chico que era de Riñinahue y que se venía a estudiar acá. Hoy día se van a estudiar a Llifén. Muchos chicos de aquí que no tenían otra posibilidad y se van a estudiar a Río Bueno, incluso a La Unión, porque tienen mucha más facilidad de movilizarse».

Sin embargo, no se trata de una situación exclusiva, sino que, según el sostenedor, constituiría una realidad común a los establecimientos educativos rurales del país:

> «[Antiguamente] no había caminos hacia el interior, por lo tanto había un gran internado [en el LAV] que todavía sobrevive. Tiene capacidad para 200 niños… 150 en Riñinahue, y hoy día el de Riñinahue está desocupado y este está a punto de morir, eso le da luces a usted que antes las rutas eran absolutamente cercadas, o sea, había una sola manera de venir a la escuela: a pie o venir a quedarse en los internados, por lo tanto había mucha más demanda».

Menos participación de los apoderados

A pesar de que los apoderados son en su mayoría exalumnos del establecimiento, todos los actores de la comunidad educativa acusan un notorio declive en la participación activa de los padres, madres y apoderados de enseñanza media en reuniones y en el proceso formativo de sus hijos. Este habría comenzado a notarse unos seis o siete años atrás. Al respecto, el director comenta: «Cuando llegan a primero medio, ya disminuye la cantidad de apoderados que asisten a las reuniones». Al ser consultados, los padres y apoderados complementan el panorama admitiendo que la «participación a las reuniones de los Centros de Padres en enseñanza media son bajas». Esta información es

14 No fue posible recabar indicadores claros respecto a este punto en la última década.

consistente con otros relatos monográficos sobre los cambios sufridos en la última década por algunas instituciones escolares públicas (ver por ejemplo, Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015).

> «El compromiso de las familias es esencial. Yo en mis reuniones tengo a la mitad de los apoderados presentes, entonces ha sido sumamente difícil que los chicos tengan constancia, de que se lleven los cuadernos a la casa, de que los papás sepan qué pruebas tienen durante la semana, que estén enterados de qué es lo que está ocurriendo, y no asisten, no se enteran, no buscan la estrategia para poder informarse qué está pasando, cómo van sus hijos» (profesora).

Consciente de este cambio histórico, la dirección del LAV ha desarrollado diversas iniciativas, como llamar a los apoderados por teléfono para recordarles alguna cita y asegurar su participación; destinar horas de la asistente social y de los inspectores generales para visitar conjuntamente los hogares de las familias que se ausentan de manera reiterada de las actividades del establecimiento; atender las necesidades de salud que influyen en el compromiso y/o participación familiar, incluso llevando paramédicos y mencionando la situación en la radio comunal.

Rotación de profesores

La alta rotación del personal docente es citada como fuente de preocupación por todos los entrevistados. Las razones tendrían que ver con la mejor oferta económica que pueden encontrar los profesores en la educación privada o con la mayor cercanía de otros establecimientos con sus lugares de residencia. La realidad es que muchos dejan de trabajar en el liceo poco después de haber sido contratados. En 2015, por ejemplo, cuatro profesores de un total de once se desvincularon voluntariamente, lo que correspondió al 29% aproximadamente de la planta docente. El director, consciente de la brecha salarial entre la educación privada y municipalizada, intenta implementar estrategias administrativas y atender a aspectos interpersonales para revertir la situación:

> «Se nos fue la profesora de matemática… ¿Por qué? Porque ella vive en La Unión, que queda a siete kilómetros de donde está el colegio técnico Ricardo Fenner[1] y aquí le pagábamos $700.000 y allá se fue por $1.500.000, entonces no hay por dónde perderse. ¡Qué no hicimos para pedirle que se quedara acá!».

Hace tan solo una década era frecuente que los profesores se trasladaran a la comuna a vivir y que terminaran jubilando en el liceo. Actualmente, de los catorce docentes de enseñanza media del LAV, la mitad viaja todos los días desde diferentes localidades cercanas. A esto se suma que en el último tiempo varias profesoras han quedado embarazadas (en 2016 había seis docentes en distintos períodos de gestación), haciendo uso de su derecho de permiso legal de pre y postnatal, lo que obliga a la institución a buscar reemplazantes.

1 Establecimiento particular-subvencionado.

Contexto comunal, cultura escolar e identidad

Una comuna tranquila

Lago Ranco es una comuna rural de aproximadamente once mil habitantes, situada en un entorno de cascadas, fauna silvestre y bosques nativos de gran valor patrimonial. El lago del que toma su nombre queda a pocos metros del liceo, y separa a esta de otras localidades cercanas, tales como Trapi, Llifén y Futrono. Se trata de una zona relativamente aislada de las grandes urbes, sin grandes supermercados ni cadenas de farmacias. Tampoco tiene hospital, y la única institución financiera con que cuenta es un cajero automático del Banco Estado. Por esta razón, los lugareños deben viajar regularmente a Río Bueno a abastecerse o a cumplir trámites. Valdivia queda a 120 km y Osorno a 88 km.

En general, la comuna es caracterizada por sus miembros como cordial, tranquila y segura, en la que «todos se conocen y cualquier cosa se nota» (estudiantes). Un ejemplo de ello, es que la gran mayoría de las ventanas de las casas no cuentan con defensas de protección o rejas. Los problemas psicosociales se relacionan principalmente con el alcoholismo y, en años más recientes, con el consumo de marihuana.

Aparte del LAV, solo un establecimiento ofrece enseñanza media en la comuna: el Complejo Educacional Ignao (CEI). Creado bajo la administración del actual jefe del DAEM en 2013, surgió de la fusión de la Escuela Rural de Ignao, creada en 1927, y de un pequeño liceo técnico-profesional (TP) fundado en 2008. Ignao dispone de condiciones geográficas y de infraestructura ideales para desarrollar las actividades de preparación técnica, que incluyen, por ejemplo, espacios para ubicar una lechería y criar corderos. De ahí su elección como destino de un liceo técnico.

Aproximadamente ocho kilómetros separan a los dos establecimientos. El CEI ofrece educación preescolar, básica, y media TP, con especialidades de Agropecuaria y Servicios de Hotelería. De acuerdo al jefe del DAEM, quien es uno de sus fundadores y gestores administrativos, desde su creación se ha orientado a los jóvenes que no deseen continuar estudios de educación superior, pero que sí se encuentran interesados en desarrollar habilidades y competencias para el trabajo. Su matrícula de enseñanza media es de 159 estudiantes y la composición de su alumnado en términos socioeconómicos es bastante similar a la del LAV.

Por su parte, los jóvenes del sector que no estudian en ninguno de estos dos establecimientos, lo hacen generalmente en Río Bueno, donde hay tres liceos de enseñanza media (uno público y dos particular-subvencionados) y uno de modalidad TP.

Cultura escolar e identidad

La tranquilidad del entorno, propiciada por la lejanía de los centros urbanos, permea el interior del LAV, en el que prevalece un muy buen clima escolar, sin reportes de

consumo de drogas, ni graves desajustes conductuales, agresiones o peleas físicas entre los estudiantes, tal como lo manifiestan los apoderados: «No se han visto cosas incómodas como en otros lados… peleas, riñas de alumnos…». El estudiantado es caracterizado en forma similar por los diferentes actores educativos. Para el director son «excelentes personas, respetuosos» y el psicólogo los describe como «súper sanos y calmados». Los estudiantes destacan la promoción de una formación no solo basada en el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también en aspectos valóricos y de competencias blandas como «la responsabilidad, el respeto, el ser colaborativo...». Por contraste, son conscientes de las diferentes condiciones que pueden encontrarse en otros lugares. Por ejemplo, cuando tuvieron la oportunidad de visitar otro establecimiento de la región comentaron:

> «Nos bajamos [del bus] y estaban en clases y vi a uno fumando y el profesor iba, le cerraba la ventana y las cortinas... volvía al pizarrón y ellos volvían a abrir la ventana, sacaban la mano con el cigarro y empezaban a gritar cosas para afuera. Las ventanas incluso tenían una reja, yo vi como tres personas acostadas con los pies contra el vidrio» (alumno).

> «Un ambiente raro, muy perturbador... había alguien que tenía un libro de clases y lo estaba rompiendo» (alumna).

Las características personales de los estudiantes son compartidas por el resto de los actores de la comunidad educativa, constituyéndose en un elemento característico de la institución, que es sostenido desde sus bases a través de políticas y acciones que apuntan a la preservación de un clima escolar positivo. En su Proyecto Educativo Institucional (PEI) –actualizado en abril de 2016– se especifica que la tolerancia, el respeto mutuo y la sana convivencia constituyen objetivos formativos. Asimismo, el buen clima, tanto escolar como organizacional, forma parte de las políticas permanentes del liceo señaladas en el mismo documento. En general, existe un ambiente de comunidad y pertenencia; todos se conocen, tienen amigos y les agrada ir a estudiar o trabajar en el liceo. Así, por ejemplo, los jóvenes señalan que cuando llega un estudiante nuevo, «todos se acercan a hablarle para recibirlo… Después lo hacemos amigo de nosotros».

Este sentido de pertenencia se refuerza por el hecho de que el colegio dicta todos los niveles de la enseñanza, incluyendo prekínder, gracias a lo cual los estudiantes pasan allí toda su vida escolar, estableciendo relaciones de amistad significativas. Así, todos los alumnos entrevistados indican que, a pesar de haber tenido la posibilidad de cambiarse de establecimiento, no lo habían hecho por los amigos que tenían en el LAV. Este último factor hace que el colegio sea visto por muchos actores como un todo, lo que es bien valorado. Al preguntarle a los estudiantes por qué habían escogido el liceo para estudiar, uno señaló: «Este es un colegio completo, tiene desde prekínder hasta cuarto medio».

Lejos de constituir un espacio cerrado solo para trabajadores, apoderados y estudiantes, desde la dirección se promueve una práctica de puertas abiertas a la comunidad, lo que, al estrechar el vínculo con ella, constituye un elemento que favorece el mejoramiento escolar (Bellei et al., 2015).

En efecto, el espacio físico y su infraestructura son frecuentemente utilizados por distintas organizaciones comunales para la realización de actividades. La lógica detrás de ello es que el liceo sea «visto y vivido», promoviendo un sentido de pertenencia y cuidado entre todos sus habitantes. Al respecto, el director señala:

> «Que la gente pueda venir a las salas de computación; el comité de vivienda, por ejemplo, ocupar los espacios; o en la tarde me lo están pidiendo, la Cruz Roja, o sea todo el mundo que necesita el colegio, el colegio está abierto. El Club de Pesca estuvo este fin de semana en el edificio de educación básica con cincuenta personas allí. La Iglesia Evangélica, normalmente están pidiendo espacios y ocupando espacios. ¿Qué es lo que le pedimos a cambio de eso? 'Cuiden, ayúdenos a cuidarlo'».

Otro aspecto que caracteriza a este liceo es la permanencia de los miembros del equipo directivo y del jefe del DAEM. Actualmente, el director del liceo lleva diez años en este cargo y cuarenta y dos en el establecimiento; esta misma trayectoria tienen el inspector general y el jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), quienes inician su vida laboral como profesores en el LAV hace más de treinta años.

Finalmente, se constata una alta valorización de la infraestructura y de los recursos del colegio. Sus dependencias se encuentran en buenas condiciones y se nota una preocupación permanente de los directivos y profesores por transmitir esta práctica a los alumnos. Todos los materiales son objeto de cuidado bajo la premisa de que esto permitirá que su uso se extienda en el tiempo y beneficie a más alumnos y a la comuna en general. Así, la orquesta infantil creada en 2016 cuenta con instrumentos como flauta traversa, violines y contrabajos, entre otros, los cuales se encuentran en perfecto estado, a pesar del uso extensivo del que son objeto por parte de los estudiantes.

Focalizados en el mejoramiento educativo

Si bien algunos de los indicadores del establecimiento han evidenciado una paulatina mejora, este avance también ha sido discontinuo (Rozas y Del Pozo, 2015), es decir, ha ido acompañado de un relativo estancamiento en otras áreas, así como de pequeños retrocesos –por ejemplo, en la matrícula–. No obstante, tanto la gestión administrativa como la pedagógica son, en nuestra opinión, elementos suficientemente importantes como para ser relevados en este estudio, y permiten comprender los logros observados en los aprendizajes. Otro punto destacable es la manera en que la comunidad educativa ha sabido adaptarse a los nuevos tiempos y a los cambios en las políticas ministeriales, con todas las exigencias en la gestión educativa e implementación pedagógica que eso conlleva. En definitiva, la capacidad para estar permanentemente centrados en la meta de mejorar como liceo hace que cada resultado sea analizado por la dirección desde múltiples enfoques, destinando todos los recursos necesarios.

La dirección ha desplegado diferentes estrategias para revertir la tendencia al descenso experimentada por la matrícula de enseñanza media del LAV en la última década[2]. En efecto, el director lleva adelante un calendario anual de visitas a los cursos de 8° básico de otras escuelas básicas rurales aledañas a la comuna, para promocionar la oferta educativa del liceo. A su vez, el foco en la convivencia escolar promueve la permanencia de estudiantes en el establecimiento, favoreciendo la adhesión y contribuyendo a mantener los niveles de retención relativamente estables desde 2010. Al mismo tiempo, en el liceo no se han implementado nunca políticas explícitas o implícitas de selección arbitraria para el ingreso, por lo que cualquier estudiante puede ser matriculado, independientemente de su rendimiento académico o antecedentes conductuales. Tampoco existen reglas de expulsión por rendimiento, mal comportamiento o repitencia de curso, pues la idea que prima es la retención de los estudiantes. Al respecto, un alumno de 2° medio señala: «Deben hacer muchas cosas muy graves para poder ser expulsados».

Respecto a la prueba Simce, los resultados de 2° medio muestran un desempeño levemente creciente, lo cual es motivo de orgullo para la comunidad educativa. En este sentido, cada logro educativo es visibilizado y reconocido colectivamente. Por ejemplo, los estudiantes comentan respecto al desempeño en el Simce de 2° medio: «En segundo hicimos Simce, sacamos la excelencia académica, quedamos en el puesto número cinco, le ganamos al Santa Cruz [risas], que es privado». La apuesta de la dirección es mejorar sostenidamente, por lo cual se analizan sistemáticamente los factores que puedan influir en los resultados. Cuando se le preguntó al director por las fluctuaciones en los puntajes logrados, este señaló que la «variable profesor» sería uno de los factores que podrían explicar las diferencias en la prueba entre un año y otro. Es decir, el compromiso, las particulares características pedagógicas, metodológicas y didácticas del docente a cargo de las materias asociadas al Simce y del curso que lo rinde, influirían en los resultados obtenidos:

> «Teníamos nosotros un problema de distribución de personal, donde colocamos un profesor de lenguaje en el A y otro profesor de lenguaje en el B…, donde ninguno de los dos se responsabilizaba del rendimiento… entonces el reclamo fue: 'Es que de segundo venían mal formados'; entonces lo conversamos con el equipo directivo y le dije yo al inspector general que [mi decisión] este año es que el profesor de Lenguaje lo va a tomar en primero y lo va a entregar en segundo con resultados, con la medición. Y el profesor de Matemática en los mismos términos. En tercero, lo toma otro y lo entrega en cuarto, también para ver los resultados de ingreso a la educación superior» (director).

Con estos antecedentes a la mano, algunas de las estrategias pedagógicas desarrolladas por el equipo directivo han sido la supervisión y acompañamiento de la labor docente de las nuevas contrataciones, como un mecanismo de aseguramiento de la calidad; la reasignación de los docentes en función de su evaluación respecto a los resultados Simce;

2 El promedio en el período entre los años 2008 y 2016 es de 269 alumnos.

y la entrega de retroalimentación verbal, unida al acompañamiento en aula para aquellos profesores que presentan mayores dificultades, tal como lo expresa el jefe de UTP:

> «El año pasado con el profesor (…) en primera instancia lo conversaron con él, le dieron un tiempo para que se adapte, para que pueda trabajar en la forma que se le había pedido, y como no había avance, no había ningún cambio, se le citó y se hizo una reunión entre comillas técnica entre directivos, los apoyos PIE y SEP y el profesor. Entonces la idea era definir estrategias, definir en qué medida íbamos a apoyar a este profesor, de modo de darle ayuda o tratar de proporcionarle herramientas para poder salir adelante».

Otra forma de enfrentar este desafío ha sido aprovechar al máximo el aporte ministerial que recibe el liceo a través de la Ley SEP y del PIE, que es invertido en la compra de materiales para enriquecer el trabajo en aula. Adicionalmente, la dirección ha modificado las políticas de contratación de los profesores nuevos, a los que se pone a prueba por dos años con un contrato renovable en función del cumplimiento de expectativas y de los resultados de aprendizaje del alumnado.

En cuanto los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU)[3], las medias de los puntajes en la prueba de Matemática presentan un leve aumento en relación con la prueba de Lenguaje. A su vez, aun cuando el puntaje promedio del liceo en la PSU no supera los 500 puntos, se observa una tendencia sostenida al alza, lo cual es consistente con la identidad de la institución, marcada por un permanente espíritu de superación. Estos resultados muestran los esfuerzos del LAV por posicionarse frente a la comunidad como un establecimiento orientado a la educación superior. Desde 2011, alrededor de 42 jóvenes en promedio rinden la prueba de acceso a la universidad[4]. El puntaje promedio de la PSU del liceo en 2013 fue, sin embargo, de 437 puntos, muy por debajo del promedio comunal (462.94), regional (454.96) y nacional (453.77) para establecimientos municipalizados. No obstante, dos años más tarde los resultados suben significativamente, logrando un promedio de 474.6, con lo que la institución consigue superar el promedio comunal (468.35), regional (466.92) y nacional (457.19) de los liceos públicos, lo que habla del permanente esfuerzo del establecimiento por mejorar sus indicadores.

El compromiso en la gestión curricular y pedagógica

El jefe de UTP del LAV lleva quince años en el cargo; dentro de sus funciones están participar de las actividades del equipo directivo, asesorar al cuerpo docente en la elaboración y programación del plan de acciones pedagógicas, liderar permanentemente las reuniones de profesores y organizar al inicio de cada año escolar las jornadas académicas de reflexión con los profesores, orientadas a alinear la gestión curricular y el quehacer de

3 Cabe mencionar que en general en el liceo no existen registros de los resultados históricos obtenidos por los estudiantes en esta prueba de selección. Solo se proporcionó información sistematizada de quienes rindieron la PSU desde 2011 a 2016.

4 El promedio de estudiantes de 4° medio es de 49 alumnos para el período 2011-2016.

todo el año lectivo. Con un alto nivel de proactividad y compromiso con los aprendizajes de los estudiantes, observa y monitorea permanentemente el trabajo de sus colegas:

> «Yo les voy preguntando '¿Cómo estuvo hoy día tu clase? ¿Qué clase tuviste? ¿Cómo la encontraste? ¿Qué le echas de menos? ¿Qué te gustaría haber tenido?' Entonces yo también voy recogiendo información de eso, y de eso uno va conversando con los profes, o al mismo tiempo va intencionando y, por ejemplo, haciendo algún taller con los profes» (jefe de UTP).

Desde que asumió, se ha caracterizado por desarrollar estrategias para mejorar la labor pedagógica y, con ello, los resultados de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, en 2002 crea las jornadas de reflexión académica, en las cuales los profesores presentan –y a la vez ponen al servicio de sus colegas– la planificación de cada asignatura, sus objetivos, contenidos, modalidad de actividades, tipo y número de evaluaciones. Con esta información, el jefe de UTP intenta realizar una coordinación entre las asignaturas de los cursos de enseñanza media, con el objetivo de que todos se encuentren en conocimiento de lo que desarrollan sus pares en las otras asignaturas. Esta acción a su vez le permite enfocarse en la propuesta de cada profesor para lograr una mayor coherencia con los planes y programas emanados desde el Mineduc y, además, con las metas y valores del liceo.

Otra iniciativa importante del jefe de UTP, fechada en 2006, consiste en la creación de un banco digital de materiales y planificaciones, que tiene como objetivo recepcionar el material que cada profesor utiliza para trabajar mensualmente su asignatura. De esta manera, en caso de existir alguna emergencia con el docente a cargo del curso; otro colega puede cubrir el turno y dar cumplimiento a la planificación sin perder la continuidad de los contenidos previstos para el semestre. Esta organización intenta generar sincronía dentro del sistema, dando cobertura a lo previamente planificado, pero sobre todo da cuenta de un trabajo colaborativo y de la promoción de buenas prácticas pedagógicas, en pos del mejoramiento educativo continuo.

Un énfasis especial del trabajo de la Unidad Técnica Pedagógica tiene que ver con los instrumentos de medición externos, como la prueba Simce y la PSU. Aquí, se busca lograr cada año el ingreso de un mayor número de estudiantes a la educación superior. El jefe de UTP es el «capitán del barco», que orienta todas sus acciones para intentar llegar a un buen puerto con esta meta. Desde la iniciativa personal y con el objetivo de colaborar con los estudiantes, a partir de 2012 las puertas del liceo se abren durante la noche en que se publican los puntajes PSU, para apoyar y orientar a los estudiantes en sus postulaciones. Desde 2011, por otra parte, se realiza un seguimiento de los alumnos que postulan a la universidad. Por último, a contar de 2016, los jóvenes participan en el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), creado para promover su acceso y permanencia en este nivel educativo. Si bien este programa forma parte de una política pública en la cual el establecimiento está obligado a concurrir, lo destacable es que es visto como una gran oportunidad para fortalecer el

cumplimiento de los objetivos relacionados con los estudiantes de 4° medio, en términos de su ingreso a la educación superior.

Sin embargo, como investigadoras creemos que podría sacarse mucho más partido de este trabajo con un monitoreo más preciso, puesto que buena parte de la labor es realizada «a pulso» y se ha guiado principalmente por la observación y los reportes verbales del estudiantado. La mayoría de los profesores de enseñanza media admite que un espacio formal para coordinar en mayor medida la articulación de contenidos y evaluaciones entre las asignaturas de cursos de un mismo o de distintos niveles –por ejemplo en 1° medio o entre III y 4° medio– y por ciclos –por ejemplo entre enseñanza básica y media–, fortalecería el trabajo pedagógico realizado. Al respecto, una docente declara: «Un horario establecido para poder articular no existe; y se ha pedido y aun así ha costado… que nos entreguen una hora. Y poder gestionar un horario que nos permita a todos en un mismo horario hacer ese trabajo».

Además, en las observaciones realizadas, es posible apreciar diferencias entre educación básica y media en términos pedagógicos, debido a que en esta última los profesores se distribuyen por asignaturas y la coordinación entre las materias y los cursos es más difícil. Al respecto, una profesora de aula señala:

> «Yo trabajo la proporcionalidad, con situaciones de la vida diaria, tomando un poco de octavo y llevando contenidos hacia lo algebraico, pero aun así, si yo supiera cómo el colega lo trabajó, sería distinto, y esa, esa articulación no está».

Gestión con conocimiento y eficiente en la administración de los recursos desde el DAEM

El trabajo del jefe del DAEM es también un elemento importante para el liceo. Desde que asumió en el cargo, hace aproximadamente diez años, su gestión se ha alineado significativamente con las metas de mejoramiento educativo de los establecimientos de la comuna. Su gran conocimiento de la comuna hace que estas decisiones sean pertinentes y contextualizadas a las características de sus estudiantes. En 2007, por ejemplo, compra los primeros buses de acercamiento para trasladar a los alumnos que viven en sectores más alejados a sus respectivos establecimientos. Si bien cada colegio tiene autonomía para gestionar sus recursos materiales y humanos, es común que él mismo los acompañe y los guíe en sus necesidades y acciones. En el caso del LAV, sostiene reuniones periódicas con el equipo directivo para evaluar el cumplimiento de las metas y asesorarlos en caso de ser necesario, por ejemplo, respecto a la forma de utilizar los beneficios del Mineduc, señala: «Vamos al LAV... nos juntamos con su consejo escolar y vamos bajando... todos los beneficios que vienen llegando, analizando cómo los vamos a trabajar, cómo los apoyamos» (jefe DAEM).

Específicamente en el caso del LAV, es necesario apuntar que antes de asumir el cargo actual en el DAEM, fue docente del liceo y luego asumió las funciones de subdirector (1985-1996) y director (1996-2006), respectivamente. Por ello, no solo conoce al

dedillo la cultura escolar del liceo, sus necesidades y características de funcionamiento, sino que también tiene una alta comprensión de las fortalezas y desafíos de cada uno de los miembros del equipo directivo. De este modo, el liderazgo y la pericia del sostenedor permiten acompañar y apoyar al equipo directivo del LAV en las necesidades particulares que este presenta, y orientar sus acciones al logro de las metas establecidas.

El liderazgo del jefe del DAEM tiende a definirse por los directivos y profesores del liceo como fuerte, decidido y de un trato cercano y directo, tal como él lo señala: «Yo si tengo que decirle algo a alguien se lo voy a decir aquí mismo en la cara… le guste o no le guste». A la vez, su nivel de compromiso e involucramiento con las metas educativas son un aspecto destacado por todos los actores. Es una persona, dicen, «que pone el corazón» y «muy fiel y leal con su gente» (docentes).

En 2015 contrató a dos sociólogos para conocer la percepción y nivel de satisfacción de los diversos actores de las comunidades educativas sobre la calidad de la educación municipal, para utilizar estos insumos en el diseño de acciones que fortalecieran los procesos de mejora. A partir de 2010, se define un giro en el enfoque y metodología de las capacitaciones a profesores, pues una evaluación determinó que sus diseños no estaban produciendo los cambios esperados en las prácticas pedagógicas, especialmente en los profesores de Lenguaje y Matemática. Al respecto, el Jefe del DAEM acota:

> «Nosotros entendimos que la capacitación es una locura y no produce nada; capacitar a los profesores es plata perdida, es tiempo perdido. El profesor es un personaje que no es muy auditivo, que quiere que lo escuchen, pero no sabe escuchar».

Por lo tanto, las capacitaciones dejan de ser orales y expositivas, pasando a apoyarse en metodologías más activas, a través del modelaje por observación y acompañamiento individualizado, donde el profesor se ve implicado de manera activa en su propia instrucción.

Equipo directivo: correlación y complementariedad de roles

Considerados como «las cabezas» del liceo por la mayoría de los actores de la comunidad educativa, el equipo directivo está compuesto solo por varones, cada uno con más de treinta años de servicio en el liceo y con alrededor de diez años en sus respectivos cargos de director, inspector y jefe de UTP. Sin embargo, desde hace dos años se suma ocasionalmente a este equipo la encargada de Convivencia, una asistente social y exalumna del colegio de 33 años, quien lleva cuatro años trabajando en el liceo. Su presencia es requerida para zanjar asuntos relacionados directamente con convivencia y clima escolar.

Todos los miembros cuentan con una amplia trayectoria pedagógica de trabajo conjunto que se observa en su marcado afiatamiento –se consideran amigos y en una alta complementariedad de roles, donde cada cual desempeña funciones claramente definidas.

> «Nosotros hacemos y trabajamos felices con el equipo directivo que tengo. Estamos comprometidos con este trabajo. Nosotros no tenemos horario de trabajo: si nosotros tenemos que estar aquí el día domingo, estamos el día domingo. Si nosotros en la fiesta de la primavera o de aniversario, en la cual los chiquillos hacen un baile… estamos hasta las once, las doce de la noche, porque estamos involucrados en esto y, entonces si hay un colega que no está trabajando, cualquiera de nosotros está apurándolo y apretándolo. Es más, hemos logrado que este mismo entusiasmo prenda en el resto de los profesores de tal forma que los colegas cuando llega alguien que está perdiendo el tiempo, que no hace las cosas que corresponden, los mismos colegas lo presionan; la presión de los pares ha sido muy efectiva» (director).

Por un lado, la mayor fortaleza del director es su liderazgo fundado en las relaciones interpersonales positivas y la confianza, como base para promover un buen clima escolar y el compromiso hacia el establecimiento. Esta confianza, que para los profesores es muy destacada, se traduce en una gran flexibilidad y empatía ante eventuales situaciones problemáticas por las que atraviesan los docentes y que pueden implicar ausencias inesperadas y repentinas por parte de estos por ejemplo, horas al médico, enfermedades repentinas, etc.. Lo anterior, claro está, encuentra respaldo en el plan estratégico de las planificaciones de los contenidos, desarrollado por el jefe de UTP, que garantiza que las actividades pedagógicas quedarán cubiertas por otros profesores del establecimiento. Los docentes sienten que pueden conversar con él cuando lo necesiten y que estará disponible para escucharlos y ayudarlos: «Igual te acogen, te ayudan, no te sientes solo». Para el director, los gestos éticos y de confianza como «darse la mano» o «la palabra empeñada», son más efectivos que los acuerdos fijados a través de documentos formales.

> «Más allá que quede firmado, muchas veces, yo le digo al inspector general: 'Mira, no llames al papá, porque si viene el papá, a lo mejor lo va a castigar físicamente', mientras que, si se conversa con el chico, él se compromete; si nos pasa la mano como hombre, da resultados» (director).

Su alto nivel de confianza le permite delegar sin problemas. Sin embargo, tal como da, exige. Sus expectativas hacia los miembros directivos y hacia los profesores son altas y basadas en metas claras, las que son comunicadas a cada persona de manera directa en las evaluaciones de final de año. No obstante, con el estudiantado existiría una relación más formal, pues el mismo director reconoce sentirse más distante de la cultura y las dinámicas juveniles producto de la brecha generacional.

El inspector general, por su parte, aparece como una figura que representa la disciplina y el orden a nivel ejecutivo, haciendo hincapié en el cumplimiento de la normativa y la reglamentación establecida en el Manual de Convivencia del establecimiento. El PEI indica claramente en su misión sus valores formativos: «Ofrecer una Educación de calidad, con prácticas pedagógicas innovadoras que impliquen el desarrollo de habilidades cognitivas, artísticas, culturales, deportivas y basadas en valores que

posibiliten el desarrollo pleno de los alumnos(as) como una persona íntegra y de realización personal».

Por último, el jefe de UTP, aparte de su reconocido dominio de los aspectos pedagógicos, destaca en la comunidad por su estilo carismático y cercano, y por su permanente voluntad por tratar de conciliar las diferencias y promover el trabajo colaborativo entre los diferentes estamentos. Los padres y/o apoderados, estudiantes y profesores reconocen en él a una persona con carácter afable y que intenta poner su punto de vista sin caer en el autoritarismo y articulando siempre las posiciones de los demás para llegar a acuerdos.

La «Santa SEP» y el PIE

La Ley SEP y el PIE son reconocidos por todos los estamentos de la comunidad educativa como dispositivos de apoyo a la enseñanza que han contribuido significativamente a la mejora de los procesos en los últimos años.

Al respecto, existe consenso en cuanto al impacto de la llamada «Santa SEP» en los procesos de mejora educativa, favoreciendo la equidad, la igualdad de oportunidades y aportando recursos para que los docentes y estudiantes cuenten con el apoyo técnico y pedagógico necesario para el desarrollo de sus potencialidades. Así, la Ley SEP es considerada como «el corazón» del mejoramiento de la infraestructura del liceo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su implementación se inicia en 2010 sin mucha ayuda, pues si bien se contaba con el apoyo y asesoría desde el nivel central, la Región de los Ríos había sido creada poco tiempo antes, por lo que su administración carecía de experiencia:

> «Nosotros fuimos autónomos… sí tuvimos ayuda, pero también tuvimos la mala suerte de que como esta es una región nueva porque (…) tuvo que contratar todo su aparataje fiscal (nuevo) y dividir parte del Ministerio de Educación y, mire, llegaron tipos que sabían menos que nosotros» (sostenedor).

La inyección pecuniaria que trajo consigo la nueva ley le permitió a la dirección invertir en nuevos recursos materiales y humanos, además de potenciar los ya existentes. Las salas de clases fueron equipadas con proyectores y computadores, la biblioteca recibió libros, se adquirieron instrumentos musicales para la orquesta del liceo. Nuevos profesores y asistentes de la educación fueron contratados, tal como señala el director: «Tenemos profesores de apoyo… un alumno tiene dificultades para trabajar en Matemática, le colocamos un profesor SEP que lo refuerza».

Los profesores notaron el cambio. La nueva subvención les permitió acceder en forma rápida y fácil a materiales de apoyo pedagógico, como fotocopias, cartulinas, telones y diccionarios, entre otros. Por otro lado, la contratación de profesionales de apoyo es valorada como una gran contribución al trabajo de aula:

> «Yo he visto en matemática, por ejemplo, en mi curso. Mi curso era remolón para aprenderse las tablas, incluso yo como profesora jefa les estuve enseñando en orientación a través

de la computación las tablas, a través de juegos… busqué todo eso y los apoyé. A los apoderados les dije que tenían que estudiar las tablas en su casa. Pero cuando llegó el apoyo SEP, también les enseñaron de otra manera práctica y con otros métodos» (profesora).

Por su parte, el PIE se implementa en la enseñanza media en 2012, un año después de la básica, permitiendo llegar con mejores instrumentos a los alumnos que presentan necesidades educativas en áreas como lectura, escritura, cálculo, o bien, que han sido diagnosticados con déficit atencional. Antes, el liceo no contaba con especialistas para atender esas necesidades, que por esta razón quedaban principalmente bajo la responsabilidad del profesor de aula.

El PIE ha contribuido a desarrollar un trabajo multidisciplinario y a promover una educación más inclusiva, incorporando a diferentes profesionales de la educación, que llegan en auxilio del profesor de aula, tales como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, educadores diferenciales, terapeutas ocupacionales y asistentes sociales. A diferencia de la Ley SEP, el PIE tuvo una mayor resistencia inicial entre los docentes, quienes no veían con buenos ojos la entrada de otras personas a su terreno (el aula), y no visualizaban en ese momento la real utilidad que podía tener esta ayuda en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, un docente comenta:

«Cuando empezó el PIE, yo era uno de los profesores que me negaba rotundamente porque (…) se iban a meter a mi sala, a mi espacio, entonces dije yo: '¿Cómo yo voy a permitir que..?', pero tuve un cambio rotundo en ese sentido; yo mismo me fui dando cuenta que el apoyo que me daba el PIE era bueno, porque había niños que yo no tomaba en cuenta. Hay que ser conscientes que hay niños que les cuesta, les costaba y uno los dejaba aislados».

La experiencia del trabajo conjunto terminó por demostrar la relevancia de estos nuevos profesionales, que llegaron a «refrescar» las prácticas pedagógicas. Ello ha posibilitado que los profesores se focalicen mucho más en la enseñanza y cumplan de mejor forma la planificación, pues ya no tienen que dedicar demasiado tiempo a responder las dudas o repetir los contenidos a los estudiantes que presentan más dificultades de aprendizaje. Los alumnos de 3° medio entregan su perspectiva:

«O sea, antes iba un solo profe a la sala, y todos tenían que ponerle atención a él y no siempre funcionaba, en cambio ahora van como dos, va el profesor que hace la clase y el de apoyo, que va como recorriendo la sala para ayudar a los chicos si tienen una duda, entonces eso ayuda (…) generan mejor control en la sala».

Prácticas pedagógicas: buen clima de aula y focalización en el mejoramiento

«Hay buenos profes aquí», declaran los estudiantes del LAV. En general, las prácticas pedagógicas del cuerpo docente se caracterizan por ofrecer permanentemente diferentes oportunidades de aprendizaje, de manera que los alumnos logren internalizar los contenidos obligatorios mínimos exigidos por el Mineduc. Si bien existe planificación, tanto

de los contenidos como de las evaluaciones, los profesores se muestran flexibles y adaptan su trabajo en función de las características del aula y sus estudiantes:

> «[Entre] un 1° medio A y 1° medio B, hay una diferencia enorme, tú planificas un contenido y unas habilidades que vas a trabajar en esos dos cursos, pero en el momento en que tú enfrentas a uno y enfrentas al otro, tienes que tener la capacidad de sobre la marcha ir cambiando tus estrategias (…) y tener la capacidad de llegar y [decir] 'Ya, aquí tengo que hacer otra cosa' para poder lograr el aprendizaje de aquella habilidad y aquel contenido» (profesor).

Por otra parte, se observa que el cuerpo docente mantiene un alto compromiso con sus estudiantes y, en su mayoría, altas expectativas respecto de sus logros, lo cual es valorado por los alumnos. Una estudiante comenta sobre su profesora: «La profe es muy exigente y siempre hacía como esas preguntas de analizar la clase y eso es lo bueno».

En general, la mayoría de los docentes conjuga sus altas exigencias académicas con las necesidades del estudiantado:

> «Hay profes que traen sus ideas, su forma de hacer la clase y la hace y no escucha a los alumnos, pero también hay profes que dicen: '¿Qué quieren hacer?' o 'Qué quieren; ya les doy estas dos opciones y por eso les pongo una nota'» (alumna).

A su vez, los estudiantes entrevistados declaran que los docentes usan diversos tipos de metodologías y actividades, tales como debates, trabajos individuales y grupales, los cuales promueven su motivación, atención y la adquisición de aprendizajes. Un alumno refiere: «Muchas veces nos hacen participar y eso creo que ayuda más a que el alumno aprenda más fácil, se le haga más fácil la materia». Los materiales más frecuentemente usados son los textos, guías, libros, materiales audiovisuales y computadores.

La encuesta aplicada a los estudiantes de I y 3° medio en las asignaturas de Lenguaje y Matemática (70%) arroja que los profesores tienen una buena gestión del tiempo, planifican sus clases, promueven el pensamiento crítico y la transferencia de los aprendizajes, y utilizan diversas formas para evaluar y retroalimentar a los estudiantes, tal como lo describen los jóvenes: «Igual los profes son buena onda, explican bien». A su vez, más del 90% indica que sus profesores estimulan la participación de toda la clase y no solo de algunos.

Estas prácticas pedagógicas se complementan con un buen clima de aula y una buena relación profesor-estudiante. Alrededor del 80% de los estudiantes declara que en sus salas no hay problemas de disciplina y que se llevan muy bien con la mayoría de sus profesores y en general, siente que recibe ayuda extra cuando lo necesita.

Solo en casos muy particulares los alumnos reconocieron que les era difícil seguir a un profesor y lograr aprender; no obstante, esto pareciera estar directamente vinculado con las características personales de docentes específicos. Cuando el equipo directivo, eventualmente, ha tomado conocimiento de una situación así, ha conversado con el

profesor; por lo general se trata de docentes antiguos con contrato de trabajo indefinido, aunque sin lograr introducir mayores cambios o mejoras significativas.

Clima escolar positivo

En general, al interior del LAV existe una muy buena convivencia escolar, caracterizada por la cordialidad, amabilidad y respeto entre los distintos actores. Los profesores aseguran sentirse contentos de trabajar en la organización y los estudiantes se identifican con ella, comentando su gusto de pasar el tiempo en estos espacios, donde además de estudiar juegan taca-taca, practican *baby* fútbol, gimnasia y forman parte de una banda de música, entre otras actividades. Un líder estudiantil declara: «Personalmente lo que más destaco de este liceo es la calidad de las personas que hay aquí adentro, la buena gente que hay aquí, porque los profesores son muy amables, son todos respetuosos con nosotros».

De acuerdo al testimonio de los estudiantes, no existen graves problemas de convivencia entre pares: «Eso tampoco casi no se da acá, o sea, la pelea o cosas así como cosas muy graves entre los mismos compañeros. Yo por ejemplo acá no lo he visto». Más allá de las características personales de los alumnos, estas formas de interrelación se explican por la existencia de un plan de convivencia armónico y dialogante. No obstante, el ambiente escolar se caracteriza también por una vinculación vertical y paternalista, sobre todo desde los adultos más antiguos y mayores hacia los estudiantes, lo que constituiría un desafío futuro para el liceo. La visión que prevalece desde estos adultos respecto a los jóvenes es principalmente conservadora, protectora y con una marcada visión *adultocéntrica*. Varios estudiantes comentaron que si algo no les agrada del liceo es «la mente tan cerrada» que tienen algunos directivos y profesores y que algo que les gustaría cambiar sería justamente «el que sean más abiertos».

Así, en algunos casos se aprecia un bajo reconocimiento de las necesidades, discursos e identidades juveniles en términos, por ejemplo, del uso de maquillaje, del largo del pelo en los hombres, de aceptación a la diversidad sexual y de demostración de afecto entre las parejas del liceo, tal como lo señaló un estudiante: «Por ejemplo, yo tenía abrazada a una compañera, estábamos abrazándonos y pasó la dirección y me dijeron 'Suéltala, está es el aula del liceo, más respeto' y se fueron. Y yo quedé como 'pero si no estoy haciendo nada'».

Este patrón, no obstante, es desafiado por la presencia de profesores más jóvenes, quienes son conscientes de los cambios en la sociedad chilena y han intentado disminuir el malentendido generacional, tratando de influir en sus colegas mayores y de promover nuevas políticas en el liceo. Por ejemplo, uno de los profesionales jóvenes conversó con sus colegas sobre la necesidad de educar a los jóvenes en el ejercicio de una sexualidad responsable, recomendando el uso de condones e incluso entregándolos directamente. A su vez, algunos estudiantes después de haber ido el año pasado a una capacitación sobre sexualidad, pegaron en los espacios comunes del liceo afiches alusivos a la diversidad

sexual, lo cual fue fuertemente rechazado por algunos de los docentes mayores, aunque ampliamente aceptado por el personal más joven. Lo anterior ha llevado a abrir espacios para la discusión y reflexión sobre el tema.

Conclusiones y discusión

El Liceo Antonio Varas destaca por su capacidad para hacer frente a los cambios y desafíos del entorno, con el objetivo de mantenerse como una opción educativa interesante, vigente y atractiva para la comuna. Lo anterior, sin duda, está determinado por factores intrínsecos del liceo, tales como el clima escolar, el compromiso de cada una de las personas que trabaja en el establecimiento y las características del cuerpo directivo, entre otras, que se ven fortalecidos por el contexto geográfico del establecimiento, ubicado en una comuna rural, pequeña, tranquila, donde todos se conocen.

Sin embargo, consideramos que la cualidad antes señalada no sería posible sin la existencia de un equipo directivo estable y que ha sabido fortalecerse en el tiempo, complementándose eficientemente para suplir sus eventuales debilidades individuales. Aun cuando existe un director a cargo de la administración del liceo, su gestión es compartida con el resto de los miembros y se caracteriza por establecer con ellos interrelaciones bastante simétricas. Cada miembro del equipo directivo cuenta con una clara delimitación de funciones y ejerce sus roles en forma diferenciada y complementaria, lo que fortalece la gestión general del liceo. Por un lado, los integrantes del equipo se focalizan en determinadas funciones –gestión, disciplina, gestión pedagógica–, optimizando el recurso humano y transformándose en una especie de expertos sincronizados con sus compañeros, y por otro, esta complementariedad permite reducir el impacto de las falencias técnicas que cada uno puede tener, enfrentando de mejor forma los cambios y desafíos del liceo.

Todas estas características se ven claramente fortalecidas por la presencia de un jefe DAEM de gran pericia técnica y que sabe tanto de educación como de la realidad de la comuna, que ha sabido apoyar a la dirección en la administración de los recursos necesarios para el mejoramiento educativo. En ese sentido, el equipo directivo cuenta con metas y objetivos educativos claros y, desde que asumieron en sus cargos, sus acciones han estado dirigidas permanentemente al logro de estos. Así, como institución pública, han sabido aprovechar bien los recursos provenientes de la Ley SEP y el PIE, poniendo ambos al servicio del mejoramiento escolar. Desde la implementación de estas políticas nacionales, la prioridad ha sido suplir con materiales y entregar apoyo a los profesores y estudiantes para mejorar la enseñanza y asegurar la retención de alumnos.

Los avances del LAV en los indicadores de mejoramiento educativo se deben principalmente al fortalecimiento de las capacidades administrativas y de liderazgo. Estas se relacionan con la capacidad permanente de autoevaluarse y analizar los cambios del entorno y su incidencia en el liceo; la habilidad para abrirse a las oportunidades y trabajar en forma colaborativa con el DAEM y otras instituciones que ofrecen apoyo; la

capacidad para reconocer las fortalezas y debilidades de cada integrante del cuerpo directivo, buscando una focalización de los roles, pero a la vez la complementariedad; la optimización permanente de los beneficios otorgados por los programas ministeriales para favorecer los objetivos centrados en la calidad y la mejora educativa; el aprovechamiento pedagógico de los nuevos recursos y materiales; y por último, la existencia de un clima escolar positivo y armónico entre los distintos estamentos del liceo.

En la explicación de los avances también cabe destacar las prácticas pedagógicas del profesorado, basadas en un alto compromiso con el liceo y los estudiantes, y que se desarrollan en el marco de un clima escolar excepcional. Las clases se planifican, tienen objetivos claros y aprovechan diversas metodologías y actividades, evidenciando una alta motivación por parte de los docentes. A su vez, la relación pedagógica que prevalece es de cercanía afectiva, lo cual favorece un clima de aula cálido, positivo, basado en el bien común y el bienestar de la comunidad educativa.

Por otro lado, es importante recalcar que ninguno de estos elementos pesa más que otro ni explica el mejoramiento por sí solo. Es la interacción de estos factores lo que permite su desarrollo y fortalecimiento. Por ejemplo, las prácticas pedagógicas docentes permiten el logro de aprendizajes, en parte porque se apoyan en un clima escolar muy positivo que contribuye a que una significativa parte del tiempo de enseñanza no se destine a manejar problemas de disciplina. A su vez, el aprovechamiento óptimo de los recursos provenientes de la Ley SEP o el PIE están íntimamente relacionados con las características del jefe del DAEM y el equipo directivo del liceo. Como ya se señaló, el primero ha logrado administrar eficientemente los recursos humanos y materiales, mientras que la complementariedad de perfiles del equipo directivo ha permitido enfrentar en forma altamente colectiva los desafíos.

Finalmente, a partir de las entrevistas realizadas es posible avizorar tres principales desafíos del Liceo Antonio Varas, las cuales se describen a continuación.

Creación de departamentos y articulación entre ciclos

Uno de los principales desafíos del liceo es la ausencia de departamentos entre los profesores que imparten una misma asignatura, a fin de coordinar, por ejemplo, la enseñanza de los contenidos y sus evaluaciones. Tampoco existe coordinación entre docentes de distintos cursos. En ese sentido, se hace notar la necesidad de generar, intencionada y formalmente, departamentos que promuevan la coordinación, con horas asignadas, entre los docentes de una misma o de distintas asignaturas (por ejemplo, Lenguaje y Comprensión del Medio). En la medida en que se logre consensuar acuerdos entre los distintos profesores que imparten una misma asignatura o se encuentran dentro algún área disciplinar afín y se fortalezca cada asignatura en aspectos pedagógicos, curriculares, metodológicos y evaluativos, se podrá articular de una mejor forma el currículum académico del establecimiento, generando una mayor coherencia interna por nivel (curso)

y por dominio de conocimiento. Esta coordinación debiera establecerse por ciclos de enseñanza.

En las entrevistas, además, hubo consenso en que los profesores de enseñanza media desconocen lo que hacen sus colegas de 8° básico, explicitándose la necesidad de generar estrategias intencionadas destinadas a satisfacer esa necesidad.«Está presente la necesidad, pero no nos hemos sentado a planificar ni a establecer una estrategia clara, así precisa y práctica».

Relación con estudiantes y promoción de las culturas juveniles

Como se refirió anteriormente, los estudiantes entrevistados declaran que la comunicación con el equipo directivo y los profesores mayores no es clara y directa. En general, los jóvenes desean una relación más cercana y de puertas abiertas, en la que puedan sentirse escuchados y que les permita plantear sus necesidades e inquietudes libre y abiertamente. A su vez, surge la necesidad de visibilizar y promover activa e intencionadamente sus culturas juveniles, creando espacios donde las identidades de los jóvenes puedan ser expresadas, reconocidas y validadas al interior del establecimiento.

Aprovechamiento del entorno de la comuna

El LAV se sitúa en una ubicación geográfica privilegiada. El lago, los bosques y la cordillera invitan a vivir y desarrollar actividades al aire libre. No obstante, en sus calles no se observan actividades laborales que saquen partido del entorno, lo que probablemente se deba a que las principales actividades económicas que se desarrollan en la comuna –forestales y agropecuarias– se encuentran situadas en sectores rurales aledaños, o bien, al hecho de que la temporada alta de turismo tiene lugar entre los meses de diciembre y marzo.

Algunos actores y, especialmente los jóvenes, aseguran que este entorno idílico no es aprovechado por el establecimiento, ya sea para realizar actividades extraprogramáticas o para desarrollar actividades orientadas al logro y mejoramiento de aprendizajes –por ejemplo, reforzamiento de contenidos–. Por ejemplo, el psicólogo señaló respecto a los desafíos futuros del establecimiento:

> «Yo creo que principalmente el liceo tiene que realizar una educación de contexto; tienen que ocupar más espacios y atreverse. Yo todavía no concibo por qué aquí no hay actividades relacionadas con el lago, por ejemplo, porque no hay un club de remo, de kayac, de no sé. ¡Si estamos inmersos en un lugar que es genial!».

Asimismo, un estudiante de 3° medio señaló:

> 'Por ejemplo teniendo este entorno tan maravilloso el liceo poco se motiva, por ejemplo, no sé..., una tarde sacarnos a caminar por la playa'».

Por tanto, el mayor aprovechamiento e integración del entorno a sus actividades curriculares podría contribuir a aumentar la motivación estudiantil, junto con entregar un elemento adicional a la identidad del liceo.

Referencias

Bellei, C.; Morawietz, L.; Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después.* Santiago: LOM.

Eyzaguirre, S. (2016). Tres factores claves para desmunicipalizar la educación pública. *Puntos de Referencia,* 430. Documento disponible en línea: cepchile.cl

Rozas, T. y Del Pozo, F. (2015). La sostenibilidad del mejoramiento y la efectividad en educación. En C. Bellei, L. Morawietz, J.P. Valenzuela y X. Vanni (Eds.): *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*, pp. 31-47. Santiago: LOM.

Liceos metropolitanos de sectores populares

Esfuerzos y contradicciones para mantener vigente la educación pública. El caso del Liceo Histórico

Macarena Hernández, Fabián Guajardo

Introducción

El Liceo Histórico es un establecimiento municipal fundado hace casi un siglo y ubicado en el centro de su comuna, dentro de una zona metropolitana.

El liceo ofrece educación parvularia, básica y media Humanista-Científica (HC) a alrededor de 1.600 estudiantes, de los cuales alrededor de 600 están en la enseñanza media. Si bien la mayoría proviene de la enseñanza básica del mismo establecimiento, dos de los cinco cursos de 1° medio se forman con jóvenes provenientes de otras escuelas primarias. La mayor parte de estos procede de familias de nivel socioeconómico medio-bajo, tanto de la zona céntrica como de la periferia de la comuna, cuestión que, sumada a su larga historia institucional, le otorga un importante arraigo local.

Entre los años 2001-2003 y 2013-2014, el liceo experimentó una sistemática mejora, dejando atrás los indicadores negativos que lo caracterizaban en el inicio del período. Esta trayectoria no ha sido uniforme, pudiendo identificarse un primer momento entre 2001/2003 y 2008/2010 de rápido mejoramiento y, posteriormente, una etapa de progreso más sutil que llega hasta el período 2013/2014.

Los avances de los últimos quince años se plasman en distintos indicadores. Así, se observa un aumento en los promedios Simce en Comprensión de Lectura, de alrededor de 230 a poco más de 250 puntos y, de manera más importante, en Matemática, de poco más de 200 a poco más de 260 puntos, que lo ubican muy por sobre sus pares. Además,

el colegio ha evolucionado en ambas asignaturas en cuanto a la equidad, registrándose una progresiva disminución del porcentaje de estudiantes con desempeño insuficiente (de 25 puntos porcentuales en Comprensión de Lectura y 48 en Matemática). En la misma línea, entre 2005 y 2015, los resultados en la PSU experimentan un alza desde cifras que apenas superaban los 400 puntos a un promedio en 2014 de poco más de 500 puntos en Lenguaje, poco menos de 500 en Matemática, y poco más de 500 en Historia y en Ciencias. Junto a la mejora de los indicadores expuestos, el establecimiento muestra progresos adicionales en la última década, entre los que destaca el aumento del número de alumnos que acceden a la educación superior, que alcanza aproximadamente a nueve de cada diez jóvenes, según cifras recogidas en las entrevistas con el equipo directivo. Lo anterior se acompaña de distintos logros relativos a la formación integral y el despliegue de los talentos de los estudiantes.

Pese a estos avances, la institución mantiene desafíos importantes a nivel de calidad y equidad de los aprendizajes. Resulta particularmente preocupante la permanencia de más de un tercio de los alumnos en el Nivel de Aprendizaje Insuficiente en las pruebas Simce y una baja proporción en el Nivel Adecuado, una alta tasa de repitencia en educación secundaria (casi 15% en 2015), así como logros diferenciados en los indicadores de eficiencia interna dentro de cada grado de educación media.

Este informe reconstruye la trayectoria reciente de la enseñanza media del establecimiento hasta su situación presente y reflexiona acerca de los principales factores que explican el mejoramiento sostenido entre 2001-2003 y 2013-2014, incorporando asimismo sus tensiones y desafíos actuales.

Declive y renacer: la fusión entre los niveles de enseñanza como el hito gatillante de la mejora escolar

El origen del Liceo Histórico se remonta a una escuela básica fundada hacia la llegada del siglo XX, que luego hacia mediados de siglo comenzó a ofrecer educación media, incluyendo formación HC y TP hasta mediados de los setenta.

Durante ese período, que sigue presente en la memoria colectiva de la comunidad, el establecimiento se posicionó como una institución insignia de la comuna, destacándose en «todos los ámbitos: pedagógicos, deportivos y sociales» (profesora). Así, según el relato de los actores, el liceo ostentaba una sobresaliente calidad académica, que se atribuye a la presencia de profesores normalistas de alta rigurosidad y exigencia, y relucía por sus importantes logros extracurriculares, especialmente deportivos. Junto con ello, la institución jugaba un papel sustantivo en la movilidad social de las capas medias de la localidad, como atestigua el paso por sus dependencias de variadas figuras reconocidas a nivel nacional y comunal.

Sólo liceo: la «época triste» de la historia institucional

El liceo se separó de la escuela a fines de los setenta y esta división es considerada de manera unánime por la comunidad como el hito que marca el declive de sus logros y reputación.

Es entonces cuando cambia el perfil del estudiante del liceo, debido a una política de «puertas abiertas», y al arribo a la comuna de nuevas poblaciones correspondientes a campamentos erradicados de otras localidades, que provocaron un aumento de los niveles de vulnerabilidad social de los jóvenes. A esto se suma la disminución del flujo de alumnos que ingresan desde su antigua escuela básica, quienes, según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la época, tendían a emigrar en un 90% a otros establecimientos, generalmente de otras comunas.

Estos aspectos repercutieron en el ingreso de estudiantes que, en opinión de los docentes antiguos de la institución, mantenían una baja preparación académica, severos problemas psicosociales y una escasa formación valórica, cuestión que redundó en una merma de los resultados académicos del liceo, acompañada del deterioro de la disciplina y la convivencia. Como atestiguan los documentos de la época, el liceo mantenía los más bajos resultados Simce de la oferta municipal y se ubicaba en el cuartil inferior a nivel nacional en los puntajes de la antigua PAA.

La reunificación como el inicio del despegar del Liceo Histórico

Para 2003, el diagnóstico plasmado en el PEI subraya, en concordancia con los elementos reseñados, el deterioro del liceo y una baja de matrícula en ambos establecimientos. Esto se asocia al hecho de no operar en jornada extendida y, en el caso de la escuela, a la falta de una oferta de continuidad de estudios en el mismo recinto. De esta manera, en el marco de la introducción de la Jornada Escolar Completa (JEC) y con la expectativa de retener a los estudiantes de básica en la enseñanza media del mismo establecimiento, la municipalidad decreta la reunificación de la escuela y el liceo, pasando a operar como en la actualidad.

En ese momento la escuela básica exhibía resultados Simce muy superiores a los establecimientos de similares características en la comuna. Por lo tanto, la fusión posibilitó que el liceo se beneficiara con el ingreso mayoritario de jóvenes formados en una escuela de buenos resultados y que había mantenido la tradición.

Pese a esto, con el paso del tiempo los resultados de la enseñanza básica empeoraron progresivamente y se han acompañado de una ostensible pérdida de matrícula asociada –en la perspectiva del equipo directivo– a la irrupción y expansión de escuelas particulares subvencionadas en el entorno, así como también a la caída demográfica de niños en edad escolar de la zona. Posiblemente esto explique, en parte, la disminución del ritmo de progreso del colegio en los últimos años.

Para la comunidad educativa, la reunificación marca el nuevo despegue de la secundaria. Desde ese momento la enseñanza media del establecimiento recupera su prestigio en la localidad, reposicionándose como una buena alternativa educacional. En oposición a la paulatina caída en el porcentaje de participación de la educación municipal en este nivel dentro de la comuna –de 21% a 14% entre 2005 y 2015–, la matrícula de enseñanza media del establecimiento se mantuvo estable.

Si bien en la década del 2010 se instala en la comuna un nuevo liceo con alto prestigio académico, esta oferta es mirada en menos por la comunidad debido a su escasa tradición y a la presencia de procesos selectivos de entrada, sin aparecer, por lo demás, en el horizonte de alternativas de los estudiantes entrevistados. El liceo mantiene un sello distintivo dentro de la oferta de enseñanza media municipal, situándose como una alternativa educacional de prestigio para las familias y jóvenes de la comuna, particularmente para aquellas de ingresos bajos y medios, y con expectativas de continuidad de estudios superiores. Y en la comparación específica con el nuevo liceo, se destaca por su prestigio histórico local.

> «Mucha gente llega acá porque sabe que logramos buenos resultados, y ¿dónde vemos los buenos resultados? En la cantidad de alumnos que quedan en las universidades… entonces la fusión, ¿qué es lo que trae? Volver esta mística a nuestra institución, esta tradición que hay dentro de nuestra comuna, cosa que otros colegios no lo han logrado, o sea, el nuevo liceo lo tiene porque se cree un colegio de excelencia, lo que es distinto, es una cosa aparte; pero nosotros recobramos esa mística, esa tradición formadora dentro de la comuna, en donde mucha gente ha estudiado acá» (profesores).

A pesar de que, como hemos visto, el proceso de mejoramiento experimentado coincide con la reunificación de los niveles de enseñanza, el estudio del caso permite señalar otros factores importantes, como la recuperación de una cultura escolar positiva y de su tradición, la definición de ejes formativos claros y compartidos, la restitución de la disciplina, la instalación de nuevos procesos de gestión pedagógica, un estricto sistema de selección de estudiantes, así como cambios en el contexto de la política nacional y local, que contribuyen, en su conjunto, a explicar los progresos de la enseñanza secundaria del establecimiento entre los años 2001/2003 y 2013/2014.

El sustrato cultural de la enseñanza media del Liceo Histórico

El liceo ha desarrollado una cultura escolar potente en la enseñanza media, con rasgos destacados por todos los estamentos de la organización. Aun cuando varios de estos aspectos se vieron deteriorados en el pasado, la reunificación de los niveles de enseñanza contribuyó a la restitución de lo que la colectividad llama *la mística* de la institución, que emerge como elemento crucial en la trayectoria de mejoramiento emprendida.

Un alto sentido de identificación y pertenencia de la comunidad escolar

Un primer aspecto llamativo de la cultura escolar es la fuerte identificación y sentido de pertenencia, que se traduce en un orgullo de directivos, profesores y estudiantes por formar parte del centro educativo.

Parte central del espíritu del liceo se relaciona no solo con su lugar histórico en la comuna, sino también con el carácter intergeneracional que cruza la vida de la enseñanza media de la institución. La mayor parte de los entrevistados ve a al liceo como un establecimiento familiar, en el que está matriculado un alto número de hijos, sobrinos y nietos de exalumnos. Esta familiaridad, según la visión de integrantes de mayor antigüedad, se recuperó con la reunificación con la escuela en 2003, que contribuyó a revigorizar la confianza de las familias, luego de una merma en la etapa de separación. Consistentemente con esto, la mayor parte de los estudiantes entrevistados plantea, dentro de sus criterios de elección, tanto la tradición del centro y su prestigio en el entorno local como los lazos biográficos familiares que la vinculan a él.

Este sentido de pertenencia se ha potenciado a través del desarrollo de ritos y símbolos que permean la vida institucional. Entre estos destaca la gala folclórica –que se realiza anualmente con una alta visibilidad a nivel local y para la cual los alumnos trabajan colectivamente durante el año– y la exhibición pública de los logros que el centro ha obtenido en el tiempo, expuestos en las estanterías de trofeos que adornan los patios.

La alta identificación de los distintos actores con la institución se traduce en aspectos como el compromiso de los profesores hacia su labor, la motivación de los estudiantes con el proceso formativo y las actividades del establecimiento, el apoyo –aunque en declive en los últimos años– de las familias y, de manera más importante, la mantención de un trabajo mancomunado en el cual los avances de los alumnos son considerados como logros institucionales.

> «Hay toda una mística y yo creo que eso también es parte de las actividades que se llevan a cabo, de que el triunfo de un alumno en particular o un grupo de alumnos cuando están saliendo con el nombre del liceo es un orgullo para toda la institución. Hay una cuestión que es 'Yo soy del Liceo Histórico'» (profesores).

El compromiso de los profesores

El compromiso de los docentes no se limita únicamente a aspectos académicos, sino que se extiende a lo humano y lo afectivo, tal como señala un integrante del equipo directivo:

> «[los profesores] si tienen que ir a la casa, van a la casa. Hay una preocupación por los alumnos como seres humanos, es decir, además de llamarles la atención, si un alumno llega triste o llorando, si un alumno está afligido o ha sufrido una pérdida, ellos están ahí a toda prueba».

Esto se reproduce en una ética profesional compartida, en virtud de la cual gran parte de los profesores no dudan en permanecer más allá de su jornada laboral si es necesario de manera de apoyar a sus estudiantes o continuar desarrollando sus labores en el establecimiento. Esta dedicación se sostiene, en parte, en sus trayectorias personales de larga vinculación afectiva con el colegio, sea porque ha sido su lugar de trabajo durante gran parte de su carrera, o bien, porque muchos son exalumnos de la institución. Así lo declara una exalumna y actual docente: «Yo sentí que en este colegio me dieron muchas oportunidades, entonces tengo que dar las mismas oportunidades que me dieron a mí. Esa es mi meta». En el caso de los docentes de más reciente contratación, pese a la ausencia de instancias de socialización institucionalizadas, estos han podido adaptarse con fluidez y sumarse a la cultura del centro, gracias al apoyo de sus pares y al modelo de rol que los profesores de edad más avanzada les proveen.

El recuerdo del liceo en su etapa sin escuela, que permanece anclado en la memoria colectiva de los docentes de mayor trayectoria, incita al profesorado a esforzarse por mantener la calidad académica y el prestigio de la organización.

> «Si se llegó a esa conclusión de que el Liceo Histórico es uno de los colegios que ha ido avanzando en trayectoria, se debe principalmente, yo creo, al factor orgullo de profesor, más que al factor gestión institucional. (…) Este profesor, a quien en algún momento se les enrostró 'miren, ustedes eran el mejor colegio de la comuna y hoy día están perdiendo alumnos', eso a los profesores les duele tremendamente. Entonces estos profesores (dijeron) 'ya no más, tenemos que volver a…'. Es un tema de competir con los otros colegios, de volver a posicionarse» (integrante de la Municipalidad).

El espíritu del Liceo Histórico de los estudiantes

Los actuales estudiantes de la enseñanza media del liceo reciben apreciaciones positivas de parte de directivos y profesores.

> «Son alumnos que escuchan, son alumnos respetuosos, de mucha piel, de mucho corazón, son alumnos que se las han jugado por el complejo en todas las copas. Esas copas pertenecen a la enseñanza media, el taller de periodismo, el fútbol, el básquetbol, que la comuna era un ícono y que ahora estamos más alicaídos, pero la media ha prestigiado muchísimo al complejo, y son niños muy buenos» (integrante del equipo directivo).

Los jóvenes entrevistados ratifican su fuerte apego al establecimiento –que se mantiene una vez que egresan–, manifestando orgullo por pertenecer a un establecimiento que se destaca por las relaciones afectivas entre los distintos estamentos, por los aspectos valóricos y por una mayor exigencia académica.

> «Yo veo [al liceo Histórico] como un paraíso. Porque cuando uno compara con la situación de otros colegios... hay diferencias demasiado grandes entre este colegio y uno de allá o de más allá, y por eso valoramos mucho ahora el colegio, porque hemos tenido la experiencia y hemos visto las realidades de otros colegios» (alumno).

Algo que contribuye a esta identificación es la recuperación de la continuidad de los estudiantes desde la enseñanza básica, que repercute en el arribo mayoritario a la enseñanza media de estudiantes ya socializados en la cultura escolar y con una positiva base formativa. A esto se añade, en el caso de los alumnos que ingresan a la enseñanza media, el esfuerzo de aculturación de parte de los profesores y directivos, y la presencia de un sistema selectivo de organización piramidal de los niveles de la secundaria que asegura que solo los estudiantes que responden positivamente al proceso formativo se mantengan en el centro escolar hasta su egreso.

Una cultura de altas expectativas

Un rasgo no menos importante de la cultura de la enseñanza media lo constituyen las altas expectativas hacia los alumnos, particularmente en torno a la continuidad de estudios superiores. A la fuerte creencia de directivos y docentes de que los alumnos tienen las capacidades y oportunidades para acceder a la educación superior, se suman las aspiraciones de apoderados y estudiantes en una dirección similar. Los datos de la encuesta Simce a apoderados de 2° medio muestran que ya en 2006 el 74% esperaba que sus hijos continuaran estudios técnicos o universitarios, cifra que se incrementa al 85% en 2012. Según la misma fuente, en 2012 y 2014, el 80% y 92% de los estudiantes de 2° medio manifestaba su pretensión de proseguir estudios superiores.

En el día a día, junto a las acciones a nivel institucional que apoyan el cumplimiento de esta meta compartida del establecimiento, se constata que las altas expectativas de los profesores son comunicadas cotidianamente a sus alumnos.

> «Y los chicos lo bueno que ven es que se puede, yo siempre les digo que se puede, que [de] aquí han salido médicos de la Universidad Católica, entonces no podemos decir que de este colegio solo salen barredores de calle. Entonces ellos saben que si se esfuerzan, el futuro se les ve bastante bueno. Entonces ellos mismos se van motivando» (profesores).

La reunificación se sitúa como un punto de inflexión en la trayectoria del establecimiento y, lejos de entenderse meramente desde un punto de vista administrativo-organizacional, contribuyó a la permanencia de una base de estudiantes y mantuvo implicancias simbólicas que significaron la recuperación de la tradición institucional que había caracterizado al liceo desde su origen, permeando positivamente la cultura del establecimiento.

Énfasis formativos de la enseñanza media

Los énfasis formativos también experimentaron una variación importante tras la reunificación de 2003. Los entrevistados recuerdan que el foco formativo del establecimiento transitó, en este período, desde la mera retención de los alumnos y el desarrollo principalmente de su autoestima, a la instalación de una formación académica orientada

a la prosecución de estudios superiores y al desarrollo de una formación integral como eje compartido en la institución.

En concordancia con lo anterior, el Proyecto Educativo Institucional inaugurado en 2003 introdujo como misión «formar un alumno con alto rendimiento académico de acuerdo a sus potencialidades y una formación valórica que le permita acceder a estudios superiores, técnicos y vida laboral, para construir su proyecto de vida, familiar y social contribuyendo al desarrollo de su comuna y grandeza de la sociedad». La reformulación del documento en 2012 –vigente en la actualidad– mantiene dichos elementos fundamentales, al señalar dentro de sus objetivos la orientación a un alto rendimiento académico y el acompañamiento de sus trayectorias futuras, junto a la formación integral y desarrollo de las potencialidades de los alumnos.

El enriquecimiento curricular y las oportunidades formativas extracurriculares

El establecimiento sigue los planes y programas del Ministerio de Educación (Mineduc) para la educación media HC, sin disponer de instrumentos propios. Aunque las distintas áreas curriculares han recibido la misma atención en el período, se visualiza un mayor énfasis en la formación científica desde la llegada de la actual dirección (2014). Lo anterior se nota en el trabajo del jefe del Departamento de Ciencias, quien busca fortalecer el área y despertar el interés de los alumnos mediante la potenciación del taller del mismo nombre, la motivación a la participación estudiantil en ferias y encuentros con científicos, y la mejora en la implementación y equipamiento de los dos laboratorios del colegio.

Los planes y programas oficiales se han enriquecido en el período bajo estudio, principalmente por medio de múltiples actividades de ampliación de las oportunidades formativas a nivel curricular y extracurricular, que se han reforzado desde la entrada en vigencia de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) en 2008 y, más recientemente, bajo la actual dirección del establecimiento.

Destaca en este plano la continua participación de los estudiantes con mayores habilidades en eventos y actividades complementarias, quienes asisten regularmente a ferias y olimpiadas científicas, competencias de inglés y torneos escolares. A ello se suma la participación –aparentemente en declive– en otras iniciativas dirigidas a los talentos, como el Penta UC o las escuelas de verano de la Universidad de Chile. Adicionalmente, y en particular desde la llegada de la directora actual, se confirma el incremento de las salidas culturales con fines pedagógicos de los alumnos. En sus palabras, estas iniciativas obedecen a la necesidad de entregar mayores y mejores instancias de formación para fortalecer aspectos del aprendizaje que no se logran en la sala de clases.

> «Al menos a mí personalmente me gustan mucho y aprecio lo que nos quieren entregar con la actividad. Por ser en el ámbito científico, cuando van a la universidad, se sienten como en su ambiente y establecen una relación mejor con el área. En historia también muchas veces

fuimos al Museo de la Memoria, a Villa Grimaldi y también a los terceros medios les sirvió por la materia que iba a entrar en la malla curricular» (alumnos).

Existe una amplia oferta de actividades extracurriculares, entre las que se cuentan talleres deportivos, científicos y culturales, desarrollados fuera de la jornada escolar. Los talleres incluyen diversos deportes y expresiones artísticas y se han definido junto al Centro de Alumnos. Si bien no se dispone de cifras a este respecto, los actores confirman una activa participación en estos talleres:

«Hay taller de murales, de circo... Hay un programa que es de prevención de drogas que también está trabajando con talleres. El taller de periodismo, el de ciencias, de básquet, de vóley. Hay muchos talleres y se aprovechan muy bien aquí… (…) Yo estaba en el de mural y también viene harta gente, se aprovechan bien, porque hay colegios donde no va nadie. Además que te ayuda a conocer a otras personas de otros niveles y cursos, porque a los talleres van de diferentes cursos. Entonces como que también ayuda harto a la convivencia, y (a conocer a otros) que tienen tu mismo gusto» (alumno).

Acompañamiento y preparación para la continuidad de estudios superiores

La orientación vocacional y la preparación para la continuidad de estudios superiores se inician en 1° medio a través de distintas iniciativas. Por un lado, la oferta de electivos sigue la propuesta del Mineduc, subsistiendo un conjunto de cursos diferenciados en las áreas de Lenguaje, Matemática, Química, Física, Historia, Biología y Filosofía. A fines de 2° medio los alumnos deben optar por uno de ellos, con la posibilidad de cambiarse durante las primeras semanas del año siguiente, algo poco frecuente. Para acompañarlos en esta decisión, se trabaja con videos de orientación y test vocacionales. Según los entrevistados, los alumnos toman elecciones acordes a su proyección en cada área, sobre todo desde que hace alrededor de seis años se tomó la decisión de mantener los cursos base y únicamente separarlos en las horas que corresponden a los electivos.

Los estudiantes disponen desde hace varios años de un preuniversitario gratuito, gracias a un convenio de la Municipalidad con CEPECH. Además, a fines de la década de 2000 se introdujeron los llamados Talleres No Estructurados (TNE), los que pese a su nombre, son talleres PSU tradicionales y cuentan con el apoyo del programa Puntaje Nacional. Estos son obligatorios y se desarrollan en dos horas semanales para alumnos de III y 4° medio, dentro de las horas de libre disposición de la jornada escolar.

Para apoyar las decisiones educativas, el Liceo Histórico mantiene alianzas y redes con instituciones de educación superior –que se traducen en visitas de los estudiantes a casas de estudio o de estas al colegio–, y se fomenta la realización de charlas de exalumnos que han tenido trayectorias positivas. Estas prácticas se complementan con un rol activo del orientador en la difusión de información acerca de las oportunidades de becas y créditos, y de aspectos procedimentales del proceso de postulación y admisión a la educación superior.

> «Aquí de repente los chicos se acercan a los profesores jefes y les preguntan qué pueden estudiar. Preguntan, se acercan y los profes los van motivando e incentivando a saber qué pueden estudiar y que averigüen qué pueden estudiar. Yo desde el punto de vista de mi hijo le agradezco mucho al colegio y los profesores, porque lo apañaron y ahora está estudiando para técnico deportivo y se titula el próximo año» (apoderados).

La orientación hacia la formación valórica de los estudiantes

La formación valórica recae sobre todo en los profesores jefes, quienes realizan distintas actividades con este propósito en la hora semanal de Orientación o de Consejo de Curso. Estas prácticas no son uniformes, pudiendo consistir en dinámicas grupales para fortalecer el compañerismo y confianza entre los jóvenes, en el seguimiento individual con la mantención de la hoja de vida de los alumnos, y en la inclusión de los apoderados, en algunos casos, para apoyar la buena comunicación familiar.

Los esfuerzos desplegados en esta área se focalizan especialmente en los alumnos que ingresan a la institución en 1° medio –los cuales conforman aproximadamente dos cursos completos adicionales a los tres que provienen de la enseñanza básica–, donde subsisten las situaciones más complejas de subsanar. A comienzos de año se realizan charlas de socialización de los valores del liceo, en las cuales –como comenta un integrante del equipo directivo– «Les decimos el mismo discurso: 'Miren, ustedes entraron aquí, queremos que sean del Liceo Histórico de corazón, pero para eso necesitamos que ustedes sean correctos, respetuosos y sobre todo, buenas personas'».

El énfasis formativo compartido y claro en la comunidad escolar, vinculado a la continuidad de estudios superiores y la formación integral y valórica de los estudiantes, ha contribuido a lograr un gran avance en la inserción a la educación superior de los alumnos: nueve de cada diez jóvenes siguen estudios en universidades e institutos de formación TP.

Gestión directiva en la enseñanza media

La dirección del Liceo Histórico ha cambiado seis veces en los últimos quince años. La actual directora se mantiene en el cargo desde 2014, los restantes en su mayoría no duraron más de dos años.

El liderazgo en el período de la fusión

El liceo estuvo administrado hasta 2008 por una antigua inspectora, quien, al momento de la fusión, era directora de la escuela básica. Como da cuenta el Proyecto Educativo Institucional de la época, la dirección se propuso entonces mejorar gradualmente la calidad de los aprendizajes, modernizar la gestión de todos los estamentos del centro educativo, generar espacios de convivencia sana y democrática, e integrar a los padres y

apoderados. Su principal énfasis estuvo en la normalización del establecimiento, priorizando la restitución de la disciplina de los alumnos que venían del Liceo. Si bien la prioridad otorgada a esta última área obtuvo logros, éstos se alcanzaron por medio de un estilo de liderazgo autoritario y vertical, una «mano dura muy marcada» que infundía temor en los alumnos, y que velaba permanentemente por elementos como la presentación personal de los estudiantes, sus modales y comportamiento.

> «Es que la señora directora era muy estricta. (…) Ella era de las que deshacía bastas, si uno estaba mascando chicle te ponía la mano, si estabas conversando ella se paraba al lado y te decía 'cállate'. Y lo que sí es que no usaba micrófono, porque tenía el medio vozarrón, entonces cuando era necesario gritar, ella pegaba el grito y listo. Entonces había mucha disciplina, mucha» (exalumna).

Pese a que, mirando en retrospectiva, su estilo severo suscita críticas de parte de algunos actores, se trató de una conducción que potenció rápidamente la mejora de la disciplina en la secundaria, posibilitando la mantención de un clima de trabajo adecuado para el despliegue de los procesos educativos. Además, la mejora de la disciplina corresponde a un elemento que fortaleció la imagen de la enseñanza media del liceo, distinguiéndolo de los liceos municipales del entorno, que son negativamente evaluados en esta dimensión.

Mientras tanto, el liderazgo pedagógico recaía en la jefa técnica, quien permaneció en el cargo por muchos años hasta su jubilación en 2015. Ante la rotación de directores, ella se convirtió en un bastión sin el cual, como estima una exalumna, «ahí sí que se caía todo».

La «crisis institucional»

La salida de la directora inaugura la llamada *crisis institucional*, que atravesó el centro entre 2008 y 2014, marcada por la rotación de tres directores, que salieron anticipadamente del cargo por decisión de la Municipalidad. En opinión de los profesores, la situación se debió al descuido en los procesos de selección por parte de la autoridad comunal. Se trataba –declaran– de directivos sin experiencia en el sector municipal o con estilos de gestión verticales y poco dialogantes, que fueron resistidos por el cuerpo docente. Por otra parte, desde el punto de vista de la Municipalidad, las razones para el prematuro recambio tendrían que ver con un bajo cumplimiento de las metas de gestión y la fuerte resistencia de parte de la comunidad educativa –particularmente de los profesores– a los directores elegidos.

El liderazgo directivo –con la excepción de la primera directora– no es reconocido por la comunidad como un insumo importante en los procesos de mejoramiento experimentados. Muy por el contrario, los actores lo ven como un obstáculo, debido a la falta de consistencia en los lineamientos de la gestión. Pese a todo, tanto docentes como

exalumnos destacan en las entrevistas que el establecimiento seguía funcionando sin contratiempos, en gran parte gracias al compromiso docente.

> «…nos cambiaban con una facilidad a los directores; duraban un año –uno duró 6 meses–, [pero] a pesar de eso el colegio siguió trabajando como si nada, o sea, a nivel corporativo ellos ponían a la persona de su agrado o tendencia, pero los profesores seguíamos trabajando, aunque nos afectaba que nos cambiaran a los directivos, porque cada uno llegaba con su forma de entender el proceso, pero a pesar de eso nos adaptamos y eso nos dio fortaleza, porque hubo un tiempo que fue muy difícil trabajar acá» (profesores).

La gestión y organización del equipo directivo en la actualidad

En 2014 asume la actual directora, la única elegida por Alta Dirección Pública (ADP), que llega respaldada por una formación especializada y una amplia trayectoria como líder educativa. Su gestión se ha enfocado principalmente en balancear el peso de la tradición que ostenta el establecimiento con la construcción de una visión de futuro. Buscando recomponer la debilitada confianza de los actores hacia la dirección, estableció instancias de reflexión en la comunidad educativa y respetó el PEI, iniciando recién en 2016 un proceso de reformulación del documento mediante un trabajo participativo y que cuenta con el apoyo de una institución externa. En la actualidad, sus prioridades son múltiples, pero mantienen como foco el fortalecimiento de los aprendizajes, la mantención de un funcionamiento normalizado de la organización y la provisión de los recursos necesarios para el trabajo docente. En lo que respecta a la enseñanza media, su gestión se ha orientado a la intensificación de las salidas pedagógicas, que entiende como un elemento fundamental para una mejor base formativa.

El equipo directivo que la acompaña se organiza por niveles de enseñanza, cada uno de los cuales dispone de un jefe técnico, un inspector general y un orientador. Hasta la llegada de la nueva dirección, los equipos de cada nivel se caracterizaban por un trabajo independiente y con escasa cohesión. Frente a este panorama, la directora buscó su alineación y fortalecimiento, consiguiendo un alto nivel de organización, estructuración y distribución de responsabilidades. El equipo se reúne semanalmente para organizar la semana, revisando y retroalimentando las acciones de los planes operativos que cada uno ejecuta anualmente.

En el caso específico de la enseñanza media, el equipo directivo está conformado por un inspector general llegado en 2012 y reconocido como el «jefe de la enseñanza media», un orientador con amplia trayectoria en el establecimiento y una jefa técnica, que llegó junto a la directora en 2014, y que trabajaba como docente en la escuela que esta lideraba. En un primer momento, la jefa técnica asume la jefatura de segundo ciclo básico, pero al jubilar la anterior jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) en 2015, es requerida por la directora para asumir ambos ciclos, cuestión criticada, como se precisa más adelante, por algunos profesores.

La gestión del equipo actual ha sido bien evaluada por la mayor parte de la comunidad escolar. En general, los docentes valoran el respeto a su autonomía en el trabajo pedagógico y destacan el respaldo de la dirección a sus iniciativas, tanto a nivel de organización de las actividades, como de la entrega de recursos para su financiamiento. Asimismo, la nueva dirección es reconocida por su aporte a la mejora del equipamiento escolar, logrado con los recursos SEP y la postulación a proyectos externos. Así, se mejoraron los laboratorios de ciencias, se instaló una sala tecnológica y se dispuso una central de apuntes que ha facilitado el trabajo de los profesores. La nueva gestión ha favorecido también la labor de los departamentos, entregando más horas para su trabajo, y ha mantenido las redes con instituciones de educación superior.

Pese a mostrar un alto reconocimiento de estos aportes, subsisten ciertas voces críticas dentro de la comunidad educativa quienes –sin negar las competencias y habilidades de sus integrantes– plantean que la organización actual del equipo directivo y en particular la ausencia de una gestión técnica exclusiva para la secundaria repercute en una menor presencia de la enseñanza media. Asimismo, se identificaron algunas aprehensiones a que la formación y trayectoria de los líderes más nuevos radique fundamentalmente en escuelas básicas, aspecto que emerge para ciertos profesores como una debilidad para promover una mayor inmersión en el trabajo de los especialistas de la secundaria.

Gestión técnico-pedagógica de la enseñanza media

Los actores de la enseñanza media concuerdan en que la labor técnico-pedagógica funciona bien, pero lo explican por el trabajo de la antigua jefa técnica, quien, a juicio de un exdirector, «fue una de las [personas] que más se preocupó justamente de que lo pedagógico vaya cobrando mayor relevancia». Ella impulsó la estructuración de los espacios de coordinación entre docentes, principalmente, la implementación de los departamentos, instaló perfiles especializados en la organización de la enseñanza, y con su estilo severo, impregnó al cuerpo docente de una orientación hacia los logros académicos. La organización y los principales rasgos de la gestión en esta área se han mantenido en los últimos años, y varios de ellos se han visto potenciados por el equipo directivo actual.

La centralidad del trabajo por departamentos en la organización del trabajo pedagógico

Los departamentos cumplen un papel central en la organización pedagógica del colegio, representando el principal espacio de colaboración entre docentes. Su proceso de formalización comienza bajo el liderazgo de la anterior jefa técnica, viéndose fortalecidos bajo la actual dirección por medio de acciones como la asignación de horas institucionalizadas para el jefe de cada unidad.

Los departamentos son descritos como espacios de participación y reflexión colectiva. Entre sus funciones están la planificación de las actividades y énfasis curriculares del año, así como la revisión y retroalimentación de las planificaciones e instrumentos de

evaluación. Aquí se comparten las pruebas y materiales de apoyo de un mismo nivel y se preparan las evaluaciones semestrales de seguimiento curricular.

Las reuniones de departamento son semanales, pero también tienen lugar reuniones mensuales entre los profesores de segundo ciclo básico y de enseñanza media. Esta práctica de articulación es valorada, tanto por su efecto en la continuidad de los objetivos curriculares, como por las posibilidades de colaboración y apoyo que introduce, desde los docentes especialistas hacia sus pares generalistas de la educación básica.

> «Encontré súper valioso compartir experiencias con profesores de primer ciclo [pese al uso de primer ciclo, refiere a segundo ciclo]. Creo que como esto es una continuidad es muy importante saber de qué manera enfocan la asignatura los profesores de primer ciclo (…). Nos ha servido para compartir experiencias, para ponernos de acuerdo en relación a los logros finales (…). Y, a la vez, les entregamos la visión del especialista, porque igual ellos se forman como profesores generales entonces necesitan saber de ciertos aspectos técnicos propios de la asignatura que nosotros como profesores de media los podemos apoyar» (profesores).

Los departamentos son reconocidos como un soporte clave para el aprendizaje entre pares, especialmente por los nuevos docentes que se han ido integrando. Los recién llegados destacan enfáticamente el apoyo de sus colegas en la inserción y socialización profesional, subrayando la colaboración prestada por los profesores más antiguos en la disposición de materiales y estrategias de enseñanza y de manejo de los estudiantes.

Autonomía de los docentes y apoyos para el trabajo pedagógico

Los profesores de enseñanza media valoran la autonomía de la que gozan en la toma de decisiones técnico-pedagógicas. Esto es resultado de un proceso de aprendizaje gradual que fue conducido paulatinamente por la anterior jefa técnica, consolidándose una vez que se empezaron a obtener mejores resultados.

> «Ella veía con una visión más tradicional; ella era más verticalista, lo que era bueno porque teníamos con ella más reuniones para planificar, nos decía 'esto tienen que hacerlo sí o sí', pero hay otras cosas que sí nos consultaba. (…) Creo que eso tiene que ver con cuando estamos formando una nación al comienzo uno no puede dar rienda suelta al inicio, sino que hay que encauzarlo, pero cuando uno llega a cierto nivel ya puede volar solito» (profesores).

Los docentes tienen la iniciativa y realizan actividades pedagógicas extracurriculares –como talleres, laboratorios, salidas pedagógicas–. Este es el caso, por ejemplo, de las muestras científicas que desarrolla todos los años el departamento del área, que motivaron la implementación del laboratorio de ciencia.

> «Las actividades las proponen los colegas, o sea, no parten de mí, o sea, ellos ven que haya algún concurso, alguna cosa y me dicen (…), 'pasa tal cosa, ¿qué posibilidades hay de que participemos', y veamos cuáles son las bases y ahí vemos qué posibilidades hay de que las implementemos (…) Hemos participado, por ejemplo, en ferias dentro de la comuna, unas olimpiadas que se realizaron dentro de la USACH, que sacaron primero y segundo lugar,

> tenemos alumnos que han participado en ferias en la Universidad de Chile (…) crearon un calentador de agua y eso lo han llevado para todos lados, yo creo que eso ha generado bastante interés en cuanto a lo que estamos haciendo (…) así que yo creo que esa es una de las cosas valiosas del departamento» (jefe de departamento).

Desde la implementación de la SEP en 2008, el colegio pudo disponer de los materiales de aula y recursos pedagógicos esenciales para su quehacer educativo. Antes de eso, se reconoce una alta carencia en el equipamiento de la institución. Es común escuchar a docentes y directivos hablar de las estrategias de la anterior jefa técnica para suplir la falta de materiales, como la venta del papel reciclado de la institución para buscar «la forma de darnos lo que necesitábamos». Hoy, además de tener las necesidades elementales cubiertas, el establecimiento dispone de una central de apuntes que facilita el trabajo de fotocopiado y permite liberar tiempos de los docentes y de una bodega con recursos para los estudiantes. Asimismo, los actores se enorgullecen de la disposición de una biblioteca CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje) en enseñanza media, dos laboratorios de ciencias, computadores para los alumnos y proyectores en las aulas, y más recientemente una sala tecnológica.

Organización de la enseñanza y perfil especializado de los docentes

La organización de la enseñanza y distribución de los docentes en los cursos y niveles se basa en criterios de especialización, en los cuales se considera el perfil de cada docente, particularmente sus habilidades de manejo de aula. Debido a la mayor dificultad del trabajo pedagógico en los alumnos que ingresan al colegio en la enseñanza media, se propicia la asignación de los profesores jefes con mayores capacidades formativas y de especialistas más estrictos a I y 2° medio. Además, la organización de la enseñanza privilegia que los docentes tengan continuidad en los niveles que imparten.

> «Ella preparó a un profesor por nivel, entonces por varios años existieron profesores solo a cargo de los primeros y así por nivel, y eso fue bueno porque así se logra optimizar la entrega. (…) En lo grueso se ha mantenido esa estructura, lo que permite que la preparación de la clase sea mejor, porque hemos tenido esa posibilidad. Distinto es cuando te cambian de nivel de un año para otro porque la preparación de clases no es la más óptima por falta de tiempo» (profesores).

La colectividad destaca transversalmente la calidad formativa y especialización disciplinaria de los profesores de enseñanza media. Mayoritariamente, se trata de graduados de universidades públicas, muy actualizados en los conocimientos específicos de sus materias, tal como lo mencionan los directivos de la institución: «Ellos se nota que saben mucho, que han trabajado mucho, que investigan, que están al día en su asignatura. Y eso me produjo, primero, una grata impresión, y así como bien».

Lo corroboran los resultados obtenidos en la Evaluación Docente nacional. Así, de los docentes de enseñanza media que entre 2012 y 2015 se presentaron a la evaluación,

5% obtuvo el nivel Destacado, 81% el nivel Competente, 14% el nivel Básico y ninguno de ellos se situó en el nivel Insatisfactorio. En comparación con los registros del total de los profesores de la Municipalidad que se evaluaron en 2014, estos resultados son considerablemente mejores.

Gestión de la heterogeneidad de los estudiantes como elemento asociado a la gestión pedagógica

En el período bajo estudio, el centro educativo ha implementado prácticas selectivas durante la carrera escolar de los estudiantes, aplicando distintos mecanismos de agrupación por curso, que van de la mano del arraigo de una cultura docente marcada por discursos a favor de la selección y el mérito de los alumnos.

En 1° medio la institución recibe un número significativo de alumnos de otras escuelas, de orígenes diversos, sin procesos de selección exhaustivos, lo que posiciona a la gestión de la heterogeneidad de los estudiantes como un tema prioritario.

El Liceo Histórico ha aplicado distintos procedimientos de agrupación y ordenación del alumnado en los cursos que ingresan a la enseñanza media. Inicialmente, el mecanismo más utilizado era el agrupamiento por resultados académicos, con el fin de resguardar la homogeneidad de los grupos, focalizar los esfuerzos de los docentes y sacar mayor provecho de los estudiantes aventajados. La opinión que dan exalumnos ilustra la valoración de la práctica en entrevistados pertenecientes a los cursos de alto rendimiento: «Eso significaba que podíamos avanzar más rápido. Era como enriquecedor, y no era que fuéramos un curso tan competitivo, siendo que todos teníamos buenas notas».

La agrupación directa por desempeño dejó de utilizarse pero persiste el ordenamiento de los alumnos en cursos a partir de su condición de *nuevos* o *con continuidad* en la institución. Esta segmentación se aprecia por posibilitar la implementación de apoyos diferenciados, orientados a la integración de los jóvenes a la cultura de exigencia de la institución. Aun así, como dan cuenta los entrevistados, es en los cursos *nuevos* donde se concentran los grados mayores de repitencia, cancelación de matrículas, retiros anticipados de alumnos y cambios de establecimiento entre un año y otro. La información oficial extraída de las bases de datos ministeriales, desagregada a nivel individual, muestra severas diferencias entre los cursos de 1° medio en términos de la aprobación y reprobación de alumnos. A modo de ejemplo, en 2015, mientras en dos de los cursos de 1° medio la tasa de aprobación alcanzaba a 79% y 76%, en los otros tres esta baja significativamente al 59%, 58% y 43%, registrándose altos niveles de reprobación.

> «Inv. 2: ¿Y en qué se notan las diferencias entre los estudiantes que vienen de la escuela y los de fuera?
>
> Ent: En cuanto al contenido y la preparación...

> Ent: Yo creo que más que nivel de preparación, también en conducta, porque aquí al lado los chicos saben lo que puede ocurrir, los límites los van conociendo. En cambio, el niño que viene de afuera viene a probar hasta dónde puede llegar, es una eterna prueba, en cambio el de al lado ya conoce» (profesores).

Adicionalmente, el liceo ha mantenido un sistema piramidal de organización de los cursos y niveles de enseñanza en la educación media, que consiste en la disminución progresiva de los cursos de cada nivel entre I y 4° medio. La secundaria se inicia con cinco cursos de 1° medio, sigue con cuatro de 2° medio y culmina con solo tres de III y 4° medio. Este mecanismo opera como un diseño organizacional altamente selectivo y explícito, en el cual las vacantes entre cada nivel de enseñanza van bajando paulatinamente, cuestión que promueve el retiro de un número considerable de estudiantes para el período siguiente, especialmente de quienes tienen bajo rendimiento, repitencia o negativa conducta escolar.

El sistema piramidal es respaldado por los distintos estamentos de la comunidad, bajo el argumento de que ha contribuido a posicionar la idea del esfuerzo por permanecer en la institución. Se le identifica recurrentemente como un proceso de «selección natural», en el cual los estudiantes que no se adaptan a las exigencias académicas y disciplinarias terminan por abandonar el establecimiento. En línea con este hecho, la información oficial por grado de enseñanza da cuenta de que, para 2015, un quinto de los jóvenes repitió I y 2° medio, cifra que disminuye al 5% y 0% en los restantes niveles. En la misma dirección, el traslado de estudiantes durante el año escolar revela que en I y 2° medio este alcanza a uno de cada 10, bajando a uno de cada 25 en 3° medio y a 0% en 4° medio, mientras que el retiro va disminuyendo desde 6% en 1° medio, a 1% en 4° medio.

> «Cuando entré a la media quedé en el curso que recién se iba armando con puros alumnos nuevos y de pronto dejaron a los mejores. A algunos los van despachando porque no se adaptaron al colegio» (estudiantes).

Solo recientemente, la gestión de la heterogeneidad de los estudiantes ha transitado hacia un mayor foco en el acompañamiento y apoyo a la diversidad, sin que necesariamente se cambien o dejen de lado los mecanismos de agrupamiento y selección piramidal.

Por un lado, buscando revertir la alta deserción y repitencia en los primeros años, los estudiantes de 1° medio rinden pruebas de diagnóstico a comienzos de año, lo que permite reconocer las debilidades formativas y ejecutar un trabajo pedagógico intensivo. Luego, vienen prácticas de seguimiento de los casos de riesgo de repitencia, en los que se involucra no solo el profesor jefe, sino también miembros del equipo directivo. Pese a ello, persisten las dinámicas de autoselección y desplazamiento entre los estudiantes de ingreso reciente a la institución.

«Ent: Depende igual del alumno. Porque si quieren estudiar y tienen iniciativa por decirlo así… pero hay algunos que en 1° medio solo llegan a flojear o a lesear y no duran mucho (…).

Ent: La opción más fácil que les queda a los que son repitentes o se portan muy mal es irse mejor al [otro colegio público de la comuna] o hacer 2x1.

Ent: O a alguno no le gustan las reglas y se va» (estudiantes).

Por otro lado, en virtud del Programa de Integración Escolar (PIE), vigente desde 2010, todos los niveles y cursos tienen horas de profesionales asignadas. Estos trabajan en sala con los docentes, con énfasis en el acompañamiento de los dos primeros niveles del ciclo. Además, existen instancias de coordinación general entre docentes de aula y profesionales PIE para el diseño de las adecuaciones curriculares.

«Los días viernes veo a la profesional PIE… y le comento y me comenta tal y tal para que el niño lo pueda entender, o ella se queda en la sala y ella va explicando en la medida en que yo voy explicando, o simplemente ellas toman las pruebas y se las va adaptando según las necesidades, periódicamente tenemos reuniones» (profesores).

De todos modos, los directivos plantean dificultades en la implementación del Programa, producto de cierta resistencia de los docentes a la entrada a la sala de los especialistas y a la realización de evaluaciones diferenciadas, que sostienen como una «discriminación para los niños que se esfuerzan [por obtener buenas notas]».

El trabajo en las aulas de enseñanza media

Las prácticas pedagógicas en el aula reciben, en términos generales, apreciaciones positivas de docentes y estudiantes. No obstante, tanto las entrevistas como los resultados de la encuesta ponen en evidencia evaluaciones disímiles en ciertos ítems asociados a esta dimensión, sea entre los alumnos de los distintos niveles, entre las distintas asignaturas o entre el trabajo de aula de los profesores de edad más avanzada y aquellos más jóvenes.

Estructuración de las clases

Las clases de la enseñanza media mantienen un foco explícito, que los docentes comunican y escriben en el pizarrón al inicio de cada sesión. Este aspecto, que se ha buscado potenciar bajo la actual dirección, se encuentra altamente institucionalizado, al punto de que son los propios alumnos quienes, en caso de omisión, recuerdan al docente la necesidad de transmitir el objetivo de la clase.

Junto a lo anterior, los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes revelan un alto cumplimiento de los propósitos de cada sesión. En este plano, el 81% de los alumnos indica que en la mayoría o en todas las clases de Matemática el profesor realiza

las actividades que se propuso desarrollar en el inicio, cifra que disminuye levemente en la asignatura de Lenguaje, alcanzando al 71,2% del total de respuestas.

Clima de aula

Directivos y profesores concuerdan en que la mayor parte de las clases presenta un clima propicio para el aprendizaje, asegurando que son pocos los docentes que no disponen de estrategias efectivas en esta dimensión y que requieren de un apoyo más cercano del inspector general.

Las mayores dificultades en este sentido aparecen en los cursos de I y 2° medio, especialmente en los de 1° medio conformados por alumnos nuevos. Así, como lo recalca un estudiante, en estos cursos «se afectan las clases y las clases a veces no son muy didácticas porque están todos hablando, nadie se conoce, están en su onda. Están todos en su volá más que nada». La encuesta aplicada a los alumnos revela que la percepción del clima de aula mantiene diferencias entre I y 3° medio, identificándose la prevalencia de un ambiente más negativo en los cursos de ingreso a la enseñanza media.

Estrategias de enseñanza

La mayoría de los estudiantes plantea que los profesores estimulan la participación y reflexión, que los contenidos se aterrizan y que gracias a los variados recursos de aprendizaje «dan ganas de aprender más». Sin embargo, entre un 20% y un 30% de los estudiantes sostiene que estas prácticas no son tan frecuentes, estableciendo una distinción entre los profesores jóvenes –con mayor uso de tecnologías y clases más dinámicas– y los de edad más avanzada –algunos de los cuales se caracterizan por la realización de sesiones más frontales o tradicionales.

Un elemento crítico en las prácticas de aula corresponde a la menor frecuencia de uso de estrategias de retroalimentación a los alumnos, especialmente en Matemática. Así, en esta asignatura, solo el 46,1% de los alumnos plantea que el profesor en todas o la mayoría de las clases les indica lo que requieren mejorar y el 36,1%, que éste entrega una retroalimentación de las fortalezas y debilidades con la misma frecuencia.

Apoyo al aprendizaje de los estudiantes

Los docentes de la enseñanza media se preocupan de incentivar a los estudiantes con mayores capacidades académicas, sin dejar de entregar una atención especial a aquellos que presentan mayores dificultades. De este modo, los estudiantes declaran que los profesores apoyan a los compañeros de menor rendimiento, incluso quedándose después de clases y dándose el tiempo de explicar la materia hasta que estos comprendan, aspecto que demuestra su alto compromiso con la labor educativa.

Equidad en la sala de clases

Los alumnos manifiestan que los docentes desarrollan sus clases con criterios de equidad, lo que se ilustra en que la mayoría de los encuestados declara estar de acuerdo y muy de acuerdo con que el profesor, tanto en la asignatura de Matemática como en Lenguaje, estimula la participación de todos los estudiantes y no de unos pocos (74,3% y 73,2%).

No obstante, un aspecto que cruza la visión de los estudiantes corresponde a la percepción de que en otros cursos del mismo nivel los alumnos cuentan con mejores oportunidades de aprendizaje, elemento posiblemente vinculado a los criterios de agrupamiento de los jóvenes en los cursos. Así, casi la mitad de los encuestados indica estar muy de acuerdo o de acuerdo con que en Matemática y Lenguaje en otros cursos de su mismo grado los estudiantes tienen mejores oportunidades de aprendizaje que en el propio (43% y 48,6%). Este aspecto se evidencia, asimismo, en las visiones planteadas por los actores entrevistados respecto de las características diferenciales de los estudiantes de los distintos cursos, asociadas al nivel más bajo de rendimiento, indisciplina y al peor clima de aula existente en aquellos que tienen jóvenes que arriban en 1° medio a la institución.

Convivencia escolar en la enseñanza media

Todos los estamentos destacan la positiva convivencia que prevalece desde la reunificación de los niveles de enseñanza. Esto ha sido una prioridad para los distintos equipos directivos, cuyo liderazgo ha ido transitando desde un estilo autoritario hacia mecanismos más dialogantes de apoyo coordinado e integral a los alumnos.

> «Yo creo que la conversación tiene que ser cercana pero firme, es decir, por muy grave que sea la falta que ha cometido un estudiante, al estudiante jamás se le va a faltar el respeto (…). Pero aquí hay un respeto que tiene que ser mutuo… Yo soy el adulto, yo soy el que los estoy formando, por lo tanto soy yo quien tengo que llevarlos a la reflexión» (integrante equipo directivo).

Los estudiantes aprecian la buena relación que mantienen con docentes y directivos –cuestión que se corrobora con los datos de la encuesta aplicada–, y reconocen relaciones de compañerismo y de baja conflictividad con sus pares. En la misma línea, los educadores y apoderados subrayan la cercanía y el clima «cálido» que se mantiene dentro de la institución.

El tránsito de la gestión de disciplina a la de convivencia

Durante el período inicial de la reunificación, los esfuerzos en la gestión de la convivencia se centraron en la normalización de la disciplina. Bajo el liderazgo de la directora de la época, tuvo lugar una aplicación irrestricta de normas punitivas. Pese al

reconocimiento de los logros alcanzados en esta etapa, este estilo de manejo recibe críticas de parte de la comunidad por su tónica atemorizante sobre alumnos y profesores.

Un giro relevante se instala con la llegada del actual inspector general de la enseñanza media en 2012, quien ha fomentado un manejo del área marcado por el intento de asegurar rutinas –respeto a los procedimientos de ingreso a clases y presencia en cursos, entre otros–, el diálogo con estudiantes y apoderados, y una política de resolución de conflictos con apego a los procedimientos estipulados en el Manual de Convivencia.

> «Creo que es la personalidad de los inspectores y de los alumnos, porque la relación ya no es de retos, de gritos, sino que es un amigo, y los inspectores siempre están de acuerdo al margen de su trabajo. Al momento de hablarles, te escuchan, te entienden y si te mandai una embarrada, pucha, te retan, pero tratan de que se mejore la situación» (alumnos).

Organización de la gestión de la convivencia

La gestión de la convivencia descansa en un equipo compuesto por el inspector general, cuatro asistentes de la educación y el orientador. Este último se enfoca en el acompañamiento vocacional y la detección temprana de las necesidades de apoyo de los estudiantes en riesgo de deserción. Además, el colegio cuenta con una encargada de Convivencia Escolar, psicóloga que se responsabiliza de la atención y derivación a los programas de apoyo de la Municipalidad de los estudiantes en riesgo social –o con problemas por consumo de drogas o familiares–. De manera incipiente, se han instalado, asimismo, procedimientos de mediación de conflicto.

> «Somos muy rigurosos en términos de Manual de Convivencia, manual de comportamiento interno, de hacerlo cumplir, de llamar a los padres. Los profesores nuestros tienen hora para atención de padres, hay algunos que prefieren trabajar directo con el estudiante, pero tratamos de que el Manual de Convivencia se cumpla al pie de la letra, no hay excepciones…» (integrante del equipo directivo).

Los profesores jefes y la jefa de UTP se involucran activamente en esta área, especialmente en la gestión de casos conflictivos. Los docentes se preocupan de la implementación de las actividades de fomento a la buena convivencia en sus cursos, encargándose de la detección temprana de las necesidades de los estudiantes y potenciales problemas y, además, conducen la ejecución en aula de los programas preventivos que ofrece la Municipalidad. Por su parte, la jefa técnica interviene cuando existe riesgo de repitencia y deserción, y –reconociendo que los resultados académicos frecuentemente se relacionan con problemas de comportamiento– establece reuniones con los apoderados. Estos procedimientos se encuentran establecidos en el Manual de Convivencia, que, lejos de ser un documento desconocido, es continuamente difundido entre apoderados y estudiantes, con especial foco en los que se incorporan en la enseñanza media a la institución, como una medida que se anticipa a potenciales conflictos.

> «Pero yo de hecho estoy sorprendido de la calidad de alumnos que hay, en general. Porque este es un colegio muy carente de conflictos. Además que somos re exagerados cuando sucede algo. Yo les digo a los alumnos que voy a hacer lo que tengo que hacer» (integrante equipo directivo).

Por otra parte, tanto docentes como directivos expresan que el orden que han logrado establecer, se encuentra tensionado por el inicio de la implementación de la Ley de Inclusión, que identifican como un límite para sus alternativas de acción ante situaciones conflictivas. Por ello, plantean la necesidad de actualizar sus procedimientos de acuerdo a la normativa, enfatizando que «esto no significa que no vaya a haber expulsiones o cancelaciones de matrícula, [sino que] lo que se tiene que velar es porque se haga el proceso y porque nosotros demostremos que a este niño lo apoyamos y que ya no queda mucho por hacer» (integrante equipo directivo).

Diversidad de los estudiantes y culturas juveniles

Un rasgo relevante dentro de la convivencia del centro escolar es el contraste entre un fuerte discurso que apunta a cuidar la homogeneidad del alumnado y las tensiones que provocan las expresiones culturales y juveniles de los actuales estudiantes del liceo. Bajo un fuerte apego y valoración del perfil del «alumno del pasado», los docentes –particularmente los de más antigüedad– son críticos a que los espacios escolares se hayan abierto a expresiones culturales juveniles contemporáneas, por el descuido de la presentación personal, el vocabulario o el comportamiento, y también por la mayor diversidad sexual de los alumnos.

Los estudiantes valoran el ambiente protegido de la escuela, pero estiman que la preocupación de la institución por integrar sus expresiones culturales se limita a los talleres de convivencia, que muchas veces contrastan con posturas adversas de parte de profesores ante, por ejemplo, las vestimentas fuera de regla (*piercing* y cortes de pelo, entre otros) y las manifestaciones afectivas entre estudiantes con identidades de género diversas (LGBTI).

> «Ya, por ejemplo, en 1° medio yo empecé con ese tema [homosexualidad] y fue un año desastroso porque había una profesora que era homofóbica, entonces estuvo ahí, ahí, ahí. Y cualquier cosa que veía [llamaba] al inspector. Entonces me citaron apoderados muchas veces y estuvo mal. Yo considero que son más estrictos con las parejas homosexuales que las heterosexuales» (estudiante).

La convivencia escolar de la enseñanza media del liceo se encuentra hoy en día en una tensión con los principios de la inclusión y la diversidad fomentados por la política pública nacional:

> «A nosotros nos cambiaron el colegio con la Ley de inclusión. Nos lo cambiaron porque éramos muy severos con cosas como el pelo, los *piercing*. Aún no dejamos que usen celular en la sala de clases, a no ser que esté en función de la clase. (…) uno pasa y se topa con una

pareja besándose; lo mismo con las parejas homosexuales. No somos homofóbicos, ¡pero que piensen en nosotros, tenemos más de 60 años! Estamos de acuerdo con la Ley de Inclusión, pero no con eso de que 'soy libre y hago lo que quiero'. El lenguaje también ha cambiado, el uso de los garabatos es generalizado, sacarse la madre ya no significa nada» (profesores).

El contexto institucional

El papel de la política educativa nacional

Las políticas y programas nacionales, como la implementación de la Jornada Escolar Completa, la SEP y las nuevas oportunidades de financiamiento de la educación superior, han provisto un sustento importante al mejoramiento de las condiciones en las cuales se desarrolla la labor educativa y a la implementación del proyecto educativo del liceo.

La JEC abrió el proceso de fusión de los niveles de enseñanza de 2003, aportando a la adecuación de la infraestructura del colegio para esa transición. Además, entregó bases materiales para la realización del proyecto de consolidación decidido por la dirección y la Municipalidad que, como manifiestan algunos profesores, permitió a la enseñanza media incorporar de manera continua a varios docentes especialistas que mantenían contratos de dedicación parcial.

«[La JEC permitió] concentrar toda tu energía en un establecimiento, te da tiempo para poder atender con mayor facilidad a los alumnos, darle un poquito más de tiempo a ellos, porque antes uno no tenía tiempo» (profesores).

La SEP, mediante la firma del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, permitió la llegada de nuevos recursos en 2008 que según los profesores «se empezaron a ver». En un primer período el destino de estos recursos era definido más desde la Municipalidad que desde el equipo directivo, por lo que se emplearon inadecuadamente. Esto se corrigió posteriormente, permitiendo a la SEP convertirse en una fuente fundamental de financiamiento del proyecto educativo.

«(…) estoy hablándote del año 2010 (…) pero que yo encontraba que era como el gran lineamiento que teníamos como para poder empezar a marcar pauta ¿ya? El tema de SEP estaba incorporado en el colegio, teníamos un presupuesto SEP. La verdad es que la construcción del diagnóstico y esas cosas fueron incógnita el primer año, porque había más decisiones que tomaba la Municipalidad que las que tomábamos en el colegio (…) yo veía el 10% de lo que implicaba, pero fíjate que pa'l segundo año le tomamos las riendas nosotros, y eso fue potente» (exdirectivo).

Gracias a la SEP se implementaron líneas de acción orientadas a fortalecer la labor docente, como capacitaciones, incentivos y evaluaciones, contratación de profesionales de apoyo –de la unidad de diagnóstico psicosocial, del PIE– y se desarrollaron actividades extracurriculares como talleres y salidas pedagógicas.

Por último, dentro de las políticas educativas nacionales, la comunidad educativa menciona la ampliación, en la última década, del sistema de becas y créditos y, actualmente, a la gratuidad de la educación superior, como aspectos que han permitido impulsar la continuidad de estudios y sostener la persistencia de las altas expectativas presentes en la institución.

> «Otra cosa importante que nos ha ocurrido es que [en] la época [en] que era el Liceo no tenía básica el tema económico no permitía tener muchas expectativas, porque los mismos alumnos me decían '¿qué saca con decirme esto si [a] mis padres no les alcanza para pagar la educación superior?', en cambio ahora con todo esto de las becas hay una situación de meta de los muchachos» (integrante equipo directivo).

Los apoyos de la Municipalidad

La Municipalidad representa un soporte institucional a la trayectoria de mejoramiento del liceo, encargándose de la gestión de aspectos administrativos y asegurando la mantención de los recursos humanos y materiales para que la institución funcione y despliegue su proyecto, siendo precisamente esto lo que más valora la colectividad.

Vale la pena mencionar dos aspectos de la relación de la Municipalidad con el Liceo. Por un lado, en la autonomía financiera, la Municipalidad permite el acceso a fondos del presupuesto de la SEP para que el liceo, en el marco de su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), administre sus recursos libremente.

> «Sí, o sea, ellos tienen cien, nosotros sacamos, de esos cien sacamos 50 que es remuneraciones, que nos tenemos que asegurar de pagar sueldos, de esos 50 sacamos 10, que es el diez por ciento de eso es... del sostenedor, después yo le saco diez más, que es lo que yo me guardo bajo la manga (…) y el resto lo distribuyen ellos, en su plan, con sus acciones» (representante de la Municipalidad).

Por otro lado, en la relación institucional, la Municipalidad pone a disposición de los directivos un programa de asesores pedagógicos inaugurado a fines de los dos mil, quienes ejercen una labor de apoyo en aspectos administrativos que es valorada por el equipo directivo del liceo, aunque preferirían que tuvieran un foco pedagógico.

Adicionalmente, la Municipalidad lleva adelante una serie de programas pedagógicos y de bienestar dirigidos a la red de establecimientos públicos, amparando el programa de bibliotecas CRA y el trabajo de Extraescolar, apoyando las actividades deportivas y artísticas de los estudiantes. Asimismo, ofrece opciones de formación y perfeccionamiento docente, con cursos que se desarrollan en enero de cada año. Y, en bienestar, mantiene proyectos que apuntan a cubrir las necesidades de materiales educativos de los estudiantes vulnerables, así como una unidad que se preocupa de las derivaciones a los estudiantes con problemas psicológicos a los órganos de asistencia de la red municipal. Este último es valorado por docentes y directivos, ya que ha permitido contar con

profesionales que dan apoyo psicológico a estudiantes con depresión, crisis de angustia y otros problemas.

La Municipalidad también desarrolla incentivos concretos a los estudiantes, como becas de preuniversitario, un curso dirigido a la obtención de la licencia de conducir para los egresados de 4° medio y, durante varios años mantuvo un estipendio en dinero a quienes obtenían los mejores resultados en la PSU, que se extendía a toda la carrera. Pese a todo, algunos programas de la Municipalidad no son tan valorados en el establecimiento, por considerarlos descontextualizados de la realidad juvenil.

Por otra parte, la colectividad no juzga bien el manejo de los recursos humanos de la Municipalidad, especialmente en lo relacionado con asegurar la dotación de directivos y docentes, en momentos claves del período que aquí se analiza. Esto se evidencia en el período marcado por la rotación de tres directores, que es percibido por los profesores como fruto de un descuido en los procesos de selección y una ineducación de sus perfiles con la comunidad escolar. Asimismo, se cuestiona la omisión de gestiones anticipatorias ante algunos cambios que entrañan amenazas para el establecimiento, como la planificación del reemplazo del grupo de docentes de larga trayectoria que están por jubilar, lo cual –como se ve a continuación– no aparece como una prioridad para la entidad sostenedora.

> «[Sobre los profesores que se jubilan] Lo que pasa es que no son tantos, son tres y hay uno que no se reemplaza porque no es necesario reemplazarlo, y parece que son dos que no es necesario reemplazarlos (…). Esos profesores se debieron haber ido el año pasado ¿ya? pero el tema (…) como que se ha demorado mucho la resolución, después el papel, la contraloría, entonces todavía no llegan las platas ni la resolución, y se espera que llegue ahora en enero» (representante de la Municipalidad).

Reflexiones finales

Al inicio de la década de los dos mil, la enseñanza media del liceo mantenía bajísimos resultados académicos, una cultura escolar deteriorada y un clima disciplinario escasamente normalizado, lo que traía consigo una débil reputación en la comuna del establecimiento. Los avances de los últimos quince años son notorios y tienen como punto de partida su unión con la Escuela Básica en 2003. Desde ese momento, la secundaria ha sostenido su matrícula y ha mejorado sus resultados en pruebas estandarizadas, logrando insertar a un número mayoritario de sus estudiantes en la educación superior. Además, el establecimiento destaca por su cultura escolar positiva, y ha logrado posicionarse como una alternativa educacional de prestigio que contrasta con la mermada situación que enfrenta la oferta pública a nivel comunal.

A lo largo del informe se han puntualizado los factores centrales que explican la mejora de la enseñanza media. En primer lugar, es indesmentible la importancia de la unión con la escuela básica, que mantenía buenos resultados académicos y promovió un

cambio en el perfil de sus estudiantes, lográndose retener a jóvenes que disponían de una buena base formativa. Esta fusión fue posible por la implementación de la JEC, que trajo consigo la reestructuración de los niveles de enseñanza y la adecuación de la infraestructura necesaria para esa transición.

Gracias a la reunificación se recuperó una cultura escolar potente, fuertemente anclada a la historia y tradición del establecimiento, caracterizada por un alto compromiso docente, ética de trabajo y responsabilidad, que subyace como un motor y movilizador de los logros alcanzados. Ello se suma al reposicionamiento del prestigio que detentaba el colegio en la localidad en el período previo a la separación de los niveles de enseñanza.

En segundo lugar, un factor clave está en el papel jugado por la dupla inicial de liderazgo de la institución en el período, quienes supieron gestionar el proceso de reunificación. Aun cuando los estilos de gestión de carácter vertical y severos que caracterizan el período de fusión son vistos en retrospectiva como anacrónicos a la luz de las nuevas perspectivas del liderazgo escolar, el equipo directivo de la época contribuyó al aseguramiento de ciertas condiciones propicias para la labor docente –especialmente en cuanto a la normalización disciplinaria de la institución– y a la instalación de una organización del trabajo pedagógico, dirigida a la promoción del aprendizaje y la colaboración entre docentes, la articulación entre niveles y la especialización en los criterios de organización de la enseñanza. La reunificación del liceo logró conjugar la instalación de propósitos institucionales guiados por el equipo directivo, con el compromiso ético revitalizado de los docentes, un encuentro que resulta virtuoso para la apertura de un ciclo de mejora de la enseñanza media.

En tercer lugar, el proceso de mejoramiento se vio potenciado por los cambios a nivel de las políticas nacionales –JEC, SEP y expansión de las oportunidades de financiamiento para la educación superior– y por un conjunto de programas e incentivos a nivel local, que permitieron viabilizar mejoras en la disposición de recursos del centro.

Por último, la trayectoria de mejoramiento no puede sino comprenderse en el marco de la implementación de prácticas selectivas en la gestión de la heterogeneidad de los estudiantes durante su carrera escolar, especialmente el sistema piramidal de organización de los cursos y niveles de la enseñanza media, que ha asegurado la rápida salida de quienes no responden a la exigencia y cultura del centro, y la consecuente permanencia de aquellos que exhiben los mejores resultados. La existencia de mecanismos en esta dirección opera como un aspecto clave del posicionamiento del colegio en un *espacio intermedio* dentro la educación pública comunal, entre la deteriorada oferta municipal tradicional ofrecida por los restantes centros de enseñanza secundaria y el nuevo liceo selectivo. Al respecto, se debe insistir en la posición que el Liceo Histórico ocupa en el mercado local de educación secundaria de la comuna. En un contexto marcado por el retroceso de la matrícula y de los resultados de aprendizaje de los liceos públicos y, por correlato, la expansión de la oferta privada, este establecimiento logra mantener una trayectoria que resiste este proceso y logra proteger una oferta municipal de prestigio y

tradición en la localidad, con la que atrae y retiene a estudiantes de buen rendimiento. Ciertamente, la prevalencia de los mecanismos selectivos durante la carrera escolar son expresión de la respuesta institucional de un liceo heredero de la cultura selectiva de la educación secundaria pública de la época en que surge el proyecto histórico del colegio, y que en la actualidad se enfrenta al desafío de pervivir ante un entorno marcado por el incremento masivo de la competencia y el auge de la oferta privada.

Los distintos elementos identificados en el análisis no han sido suficientes, sin embargo, para mantener la intensidad del proceso de mejora de los primeros años del período, ni para profundizar sus logros a nivel de la calidad y equidad de los aprendizajes. Un aspecto gravitante en esta dirección corresponde a la merma en el desempeño de la escuela básica experimentada en los últimos años, que ha estado posiblemente en la base de la menor intensidad de la trayectoria de mejoramiento en el último quinquenio de la enseñanza media. Asimismo, el caso permite visualizar al menos tres obstaculizadores importantes en esta línea. Un primer elemento fue la alta rotación de directivos del periodo que ha atentado contra la mantención de un liderazgo pertinente y de continuidad en el centro. Junto con ello, se observa que los esfuerzos por apoyar a los estudiantes que ingresan en 1° medio y a quienes tienen dificultades académicas, no logran revertir los indicadores más bien negativos que se visualizan en I y 2° medio. Por último, aun cuando se identificaron iniciativas que han permitido abarcar a las culturas e intereses juveniles –como los talleres extracurriculares–, los profesores más antiguos tienen dificultades para abordar la diversidad de su alumnado.

El estudio de caso permite concluir que la posibilidad de sostener la trayectoria de mejoramiento en la enseñanza media iniciada hace poco más de quince años se presenta hoy como un reto para la institución, producto de al menos cuatro desafíos importantes. De un lado, el cuerpo docente se encuentra en un proceso de renovación producto de la jubilación inminente de gran parte de los profesores de trayectoria, que obliga a implementar estrategias efectivas de inserción y socialización de los nuevos profesores a la institución y cultura organizacional. De otro lado, el futuro recambio de la actual dirección del colegio, una vez que concluya su período –la única que ha logrado validación en la última década– y la ausencia de un liderazgo técnico exclusivo para la gestión de la enseñanza media luego de la jubilación de la anterior jefatura técnica, emergen como una tensión latente, que requiere la puesta en marcha de una gestión planificada de los futuros procesos de sucesión en la conducción de la institución. De igual forma, la mantención de la mejora en la enseñanza media se ve fuertemente condicionada por la efectividad de la enseñanza básica del centro, de la cual procede la mayoría de sus estudiantes, aspecto que conlleva la necesidad de fortalecer el trabajo formativo en ese nivel. Finalmente, el centro se encuentra tensionado por la reciente instalación del principio y normativa orientada a la inclusión en la política educativa nacional, que aparece en fuerte contradicción con la permanencia en la enseñanza media de una cultura resistente a la diversidad del alumnado y a las culturas juveniles, y de prácticas abiertas y sutiles de selección de los estudiantes durante su carrera escolar.

Liceos de formación para el trabajo en poblaciones desaventajadas

La dignificación de la experiencia educativa técnica en el mundo rural. Liceo People Help People de Pilmaiquén

Loreto de la Fuente, Mariana Contreras

«No porque sea un colegio rural no va a ser moderno o no va a tener enseñanza de calidad […] un colegio rural igual puede entregar educación de calidad. Que el resto de los liceos nos mire de otra forma, no por ser rurales somos atrasados» (estudiantes)

Introducción

Para llegar al Liceo Técnico Profesional People Help People Señor Walter Kaufmann Bauer[1] se debe avanzar desde Osorno hacia la cordillera por la ruta 215 que conduce a Puyehue. En el kilómetro 43, un poco antes de llegar a Entre Lagos, un gran mural frente a una parada de buses marca el comienzo del poblado de Pilmaiquén, pequeña comunidad a orillas del río del mismo nombre que se creó a partir de la construcción de la central hidroeléctrica del lugar, como parte del plan de electrificación nacional impulsado por el presidente Juan Antonio Ríos en 1944. Hoy en día Pilmaiquén son dos calles de tierra, una posta, dos negocios, una junta de vecinos, una escuela básica y un conjunto de casas. Al final del camino se encuentra el liceo.

1 En 2019, cambió de nombre a Liceo Bicentenario People Help People Pilmaiquén luego de adjudicarse el primer concurso Bicentenarios Técnico Profesionales. Dada la extensión del nombre nos refererimos al liceo por People, apelativo utilizado por la comunidad escolar.

> «Estamos en un lugar geográfico difícil, en medio de la nada. O sea ya que lleguen alumnos aquí yo digo «Dios mío ¿cómo llegan tantos alumnos? Si estamos en medio de la nada», porque estamos a treinta y tantos kilómetros de Osorno, siete de Entre Lagos, estamos ubicados como a un kilómetro de acá» (Equipo directivo)

El liceo, imparte formación Técnico-Profesional (TP) en las especialidades de Gastronomía y Agropecuaria, y es uno de los veintiún liceos administrados por la Corporación Educacional de la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA Educa). Dispone de 27 hectáreas de terreno, destinadas mayoritariamente a infraestructura y producción del predio, que funciona como centro educativo de la especialidad Agropecuaria. Rodeado por interminables campos verdes, frente el salto La Olla, que crece en invierno por la apertura de las compuertas de la represa, y con los volcanes Puyehue, Osorno y Puntiagudo de fondo, el entorno del liceo asemeja una foto de postal.

Su infraestructura consta de tres modernos edificios de fachadas blancas, construidos con paredes y ventanas termoacústicas. Sus espacios interiores son amplios y luminosos y aunque fueron inaugurados en 2004 se ven como nuevos.

> «-Es que el liceo así cuando uno llega y lo ve así es como 'uy qué lindo'.
>
> -Es como estar en las nubes.
>
> -Es lindo el paisaje.
>
> -…nosotros siempre estamos saliendo, por fútbol o folclore, y a todos los liceos que yo he ido, este es como uno de los más bonitos» (alumnos).

Los 395 alumnos que estudian en el liceo, llegan desde distintas comunas y localidades, mayoritariamente rurales, de entre Valdivia y Puerto Montt, aunque concentradas en la provincia de Osorno. Un 70% de ellos estudia en régimen de internado. El Simce los ubica entre los más pobres del país[2], mientras la Junaeb calcula su vulnerabilidad en un 90%. De acuerdo a registros del establecimiento, un 20% de sus estudiantes tiene ascendencia huilliche y alrededor de un 30% forma parte del Programa de Integración Escolar (PIE) por algún diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales (NEE) transitorias o permanentes. Muchos serán los primeros de sus familias en terminar la enseñanza media.

El liceo forma parte de un mercado escolar propio de las regiones con alto porcentaje de población rural: el de los TP[3] con internado. En este contexto, es una alternativa muy atractiva para las familias que buscan un medio de inserción laboral inmediato para sus hijos y no cuentan con posibilidades de traslado diario, ya sea por las grandes distancias o por los costos económicos.

2 El liceo está clasificado en el grupo A, que corresponde al nivel socioeconómico bajo.

3 Según cifras del Mineduc, en 2015 el 70% de los estudiantes rurales estudiaba en un liceo TP (Mineduc, 2016).

> «Vienen buscando, una, que tengan donde quedarse, que es importante para los que viven más lejos, y dos, por el hecho de ser TP» (profesores).

En las últimas décadas el establecimiento ha ido ganando prestigio dentro de este mercado. A mediados de 2000, logró transformar una imagen pública de conflictividad y desorden en la de un espacio normado y seguro. Hoy, las mismas familias de Entre Lagos que hace algunos años enviaban a sus hijos a estudiar a Osorno, prefieren el liceo. En efecto, los alumnos externos, que constituyen cerca del 30% de la matrícula, viven en Entre Lagos, Pilmaiquén y otras localidades cercanas.

Las especialidades que ofrece, en sintonía con el entorno productivo, encuentran en el mismo territorio un amplio campo laboral, aspecto muy valorado por las familias:

> «M2: Están todos en los fundos grandes. El niño que, suponga que va a hacer su práctica y hace todos los requisitos que le piden, lo dejan trabajando. Por lo menos mi hijo y varios niños de su curso están en la hacienda Rupanco.
>
> M1: Los que han salido de gastronomía, imagínate que la otra vez se los llevaron a Puerto Varas, pa' un hotel grande de Puerto Varas los pidieron» (apoderadas).

Por lo demás, representa una continuidad de estudios para muchos estudiantes que vienen de cursar la enseñanza básica en escuelas rurales. A pesar del aislamiento, la situación de pobreza y la gran proporción de internos, el liceo ha logrado mejorar cada año su formación técnica y académica, la que es complementada con una creciente oferta de actividades extracurriculares y un potente plan integral de formación.

Lo que muestran los números: progresiva mejora de resultados

Según el Índice de Desempeño Escolar (IDE), si bien la progresión del liceo durante la última década no ha sido sistemática, mostrando dos caídas entre 2001-2003 y 2006-2008, en total pasó de ubicarse en 0,5 desviaciones estándar por debajo del promedio nacional en el período 2001-2003, a superar este promedio en 0,65 desviaciones en 2013-2014.

En el bienio 2001-2003 el liceo obtenía 218 puntos en la prueba Simce de Lenguaje y 227 puntos en la de Matemática, mientras que en el bienio 2015-2016 alcanzó los 250 y 290 puntos, respectivamente. En este último período los establecimientos similares obtuvieron 25 puntos menos en Lenguaje y 70 puntos menos en Matemática. Estos resultados han sido acompañados de una progresiva disminución de las brechas de equidad, en tanto se ha logrado reducir la concentración de estudiantes en Nivel Insuficiente del Simce, del 80% al 53%, para el caso de Lenguaje y del 71% al 19% para Matemática, desde 2001-2003 hasta 2015-2016. Los establecimientos del mismo nivel socioeconómico registraron en el Simce 2016 un 73% de alumnos en Nivel Insuficiente tanto para Matemática como para Lenguaje. Asimismo, un quinto de los estudiantes alcanza en 2015-2016 el Nivel Adecuado en Lenguaje, y cerca de un cuarto lo hace en Matemática.

Estos resultados académicos le han significado ganar el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) tres veces desde 2010 con asignación del 100%.

Sumado a lo anterior, en los últimos diez años el porcentaje de alumnos que repite algún curso disminuyó de 12,4% en 2005 a 6,8% en 2015, mientras que el de aquellos que abandonan el establecimiento pasó de 14,1% a 4,8%, valores que se acercan a las tasas nacionales de reprobación y abandono en enseñanza media de 2016, que alcanzan un 6,4% y un 2,9%, respectivamente. Las tasas de titulación del establecimiento se sitúan por sobre el 90%, superando ampliamente los promedios de titulación de las especialidades técnicas y agrícolas, que solo llegan al 27% y al 4,8% de titulados. El liceo ha obtenido, además, títulos en diversos campeonatos deportivos, artísticos y en concursos gastronómicos y agropecuarios. A la par, según los registros del equipo de convivencia, se logró reducir la tasa de embarazo adolescente, de un promedio de diez embarazos a uno o dos por año.

Aparte de los logros mencionados, las últimas mediciones Simce dan cuenta de importantes desafíos, como por ejemplo, reducir el número de estudiantes en el Nivel Insuficiente en la prueba de Lenguaje, que en 2014-2015 representan poco más de la mitad. Del mismo modo, aunque el liceo ha disminuido su deserción media, igualando la tendencia nacional, esta ha tendido a concentrarse en 1° medio, grado en que entre 2014 y 2016 hubo un 24% de retiros.

Con todo, se trata de un establecimiento cuya progresión durante la última década es destacable. Visto en su contexto, dignifica la experiencia educativa rural, ofreciendo una formación académica y técnica rigurosa, en condiciones materiales justas para estudiar y vivir. En este informe, intentamos comprender la trayectoria del liceo, centrándonos en aquellos procesos y factores que explican su historia de mejora.

Recorrido por la historia del liceo: de escuela agrícola municipal a liceo TP de la red SNA.

El People Help People de Pilmaiquén es un liceo joven, no solo porque en 2016, año de nuestra primera visita, el promedio de edad entre directivos y docentes era de 34 años, sino porque en ese momento solo un tercio de sus profesores tenía una antigüedad mayor a 5 años, mientras que otro tercio solo tenía 6 meses.

Sabemos poco de la Escuela Municipal Nº 281 Vegas de Rupanco que dio origen al liceo. Situada originalmente en las orillas del lago Rupanco, en la vecina comuna de Puerto Octay, fue trasladada a la ubicación actual en 1989, donde comienza a operar como escuela agrícola con alrededor de 100 alumnos distribuidos en cuatro niveles, de 6º básico a 1° medio. Era, según recuerdan, una construcción hecha de gruesos troncos de madera, en cuyo primer piso funcionaba la escuela, mientras el internado ocupaba el segundo. La escuela tenía una importancia estratégica para la Municipalidad de Puyehue, pues su producción agropecuaria abastecía a todos los establecimientos de la

comuna. Era en definitiva una escuela rural que ofrecía cualificación agrícola temprana para niños de once años en adelante

> «Este colegio es de origen municipal; el terreno, y el municipio tenía una escuela agrícola ahí muy pequeña, con 80 alumnos, en una instalación que era igual que la de la casa en la pradera» (sostenedor).

Poco tiempo después de su traslado, la fundación de beneficencia People Help People, creada por la familia Von Appen para ayudar a la reconstrucción de escuelas y hospitales dañados por el terremoto de 1985, firmó un convenio de colaboración con la Municipalidad de Puyehue para hacerse cargo de la escuela en comodato por 99 años a cambio de mejorar su infraestructura y equipamiento. En 1995 adopta el nombre de Liceo Agrícola People Help People de Pilmaiquén.

De municipal a particular subvencionado: el traspaso del liceo a la red SNA Educa

El liceo fue administrado por la Municipalidad de Puyehue hasta 2002, cuando pasa a integrar la red SNA Educa mediante un convenio suscrito con la Fundación People Help People y el acuerdo de la municipalidad para entregar su gestión por 30 años. Así adquiere su condición actual de liceo particular subvencionado administrado por SNA Educa, de propiedad municipal y cuya infraestructura pertenece a la fundación mencionada. Una alianza más privada que pública, compleja pero en suma funcional.

> «El terreno es municipal, todo lo que está arriba lo puso la *People*, pero el colegio es municipal, porque está en un terreno municipal, hay un convenio, y administramos nosotros, entonces es un liceo de nuestra red» (sostenedor).

El traspaso del liceo a SNA Educa marca el inicio de un proceso de transformación que a nuestro juicio no alcanza estabilidad sino hasta el período del director Joel Vásquez (2009-2012). No fue un cambio fácil; frente a las condiciones y exigencias de la nueva dirección, algunos docentes se quedaron, y otros, que no estaban dispuestos a insertarse en el sistema privado, se fueron en medio de conflictos por el pago de indemnizaciones. Los últimos profesores del sistema municipal permanecieron hasta 2006-2007 y de esa antigua planta solo queda la actual jefa de UTP.

> «En el mes de marzo, cuando estábamos esperando el cambio a la corporación, no teníamos profesor ni de séptimo ni octavo, ningún profe se quiso venir acá (…) costó mucho el traspaso de municipal a particular subvencionado (…) los profes reclamaban '¿por qué quedarnos más tiempo a una actividad de los niños?'. Yo le decía 'oye, pero si es normal, los niños nos tienen que ver'» (equipo directivo).

Paulatinamente, las antiguas construcciones de madera eran reemplazadas por nueva infraestructura, hasta que en 2002, con la incorporación a la SNA, el viejo edificio de troncos es demolido, dando paso a dos edificios independientes: uno con modernos

talleres, salas de clases, comedores, biblioteca y gimnasio, y otro, donde antiguamente había estado la escuela agrícola, que pasa a funcionar como internado.

No obstante estos cambios, a los que se sumó la eliminación de los cursos de enseñanza básica, en lo esencial el liceo seguía casi igual. En pocos años se habían sucedido tres directores diferentes, y si bien la matrícula permanecía estable en torno a los 290 alumnos y los resultados Simce mejoraban lentamente, estos aun eran inferiores a los de establecimientos del mismo nivel socioeconómico. Las tasas de reprobación y retiro, por su parte, alcanzaban máximos de 16,6% y 14,1%, en 2005 y 2006, respectivamente.

Quienes estuvieron en el establecimiento en ese período recuerdan además que las relaciones personales entre profesores no eran buenas, así como tampoco la disciplina de los alumnos.

> «Años atrás (el liceo) estuvo mal catalogado porque quedaban muchas niñas embarazadas, porque según se decía no había reglas aquí: los niños tomaban en el internado, como que, no había disciplina. Mi hermana me dijo '¿y allá vas a mandar tu a la chica?'. Me dijo '¿querrás que venga con guagua?'» (apoderada).

La llegada del director Vásquez: normalización, despegue y construcción de un proyecto educativo

Esperando encontrar un director definitivo, la SNA envía provisoriamente en 2009 a Joel Vásquez, un ingeniero en alimentos que había trabajado como asesor pedagógico de los establecimientos de la red. Vásquez termina ocupando la dirección por cuatro años, durante los cuales lidera un cambio cultural que marcará el curso del People. Para entonces el establecimiento se encontraba en franco declive, que se refleja en dos periodos consecutivos de caída en el IDE. La situación comienza a revertirse y en los años 2012-2013, el liceo había mejorado en más de una desviación estándar, situándose por primera vez en su historia por sobre la media nacional (ver cuadro IDE página 3).

Luego de un diagnóstico inicial, Joel Vásquez decide trabajar sólo con los profesionales alineados al proyecto de SNA Educa, lo que lo lleva a reemplazar a varios docentes, sobre todo a los más antiguos. En paralelo se enfoca en mejorar las relaciones entre profesores e instaurar en ellos un sentido de profesionalismo y responsabilidad, imponiendo a la vez normas de disciplina más exigentes a los estudiantes. Al mismo tiempo, conforma un equipo directivo con un encargado de finanzas y una jefa de UTP[4], que había sido profesora de Historia en el liceo desde que este era municipal.

En 2010, en el marco de una planificación estratégica de la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA), y después de un estudio del entorno productivo del establecimiento, se abre la especialidad de Gastronomía, gracias a lo cual la matrícula prácticamente se duplica en solo seis años, pasando de contar con 198 estudiantes en 2009 a 377 en 2016.

4 Llamada también e indistintamente en el texto como jefa de docencia.

Los nuevos alumnos son principalmente mujeres, con lo cual se invierte la habitual composición del alumnado, que hasta entonces había sido predominantemente masculina.

> «Gastronomía nace de la misma necesidad local ¿ya? Específicamente Osorno es una ciudad que ha aumentado mucho la afluencia de turistas, (…) empezó a bajar también la matrícula en Agropecuaria, porque los alumnos que son de campo ya no se están quedando tanto en el campo, están emigrando a las ciudades» (equipo directivo).

A propósito de la misma reestructuración de la SNA, el liceo encamina sus esfuerzos a facilitar la inserción laboral y la continuación de estudios postsecundarios, equilibrando esto con un énfasis en el desarrollo valórico y personal. Al mismo tiempo se proponen trabajar con metas claras de resultados y prestando atención a favorecer el aprendizaje de todos los alumnos.

> «Van los años 2010, está el proyecto de integración, eso también yo lo vi como un alivio entre comillas, porque antes, cierto, el tema de los niños integrados no había ningún diagnóstico, ningún tipo de... yo tampoco era experta para poder decir 'oye ¿cómo lo podemos hacer con estos alumnos?', por lo tanto, cierto, ahí llegó, la primera que llegó el 2010 fue una educadora, solamente una, porque había 25 estudiantes. Después, al siguiente año, se sumó otra y hoy día tenemos cinco profesionales y más de 90 alumnos que son atendidos» (equipo directivo).

Al concluir la gestión de Joel Vásquez, el liceo obtenía resultados académicos destacados, a pesar de su alto porcentaje de vulnerabilidad y de su 30% de estudiantes en el PIE. En 2013 alcanza el puntaje de desempeño más alto de la década, con 274 puntos en el Simce de Lenguaje y 303 en el de Matemática, lo que le da notoriedad pública. Con el aval de estos resultados, los alumnos comienzan a participar en ferias, torneos y competencias deportivas, artísticas y ligadas a las especialidades técnicas, y a celebrar eventos con la comunidad de Puyehue.

> «Ahí empezó todo un trabajo de mostrarnos, de mostrarle al apoderado lo que hacíamos, de ir a todas las invitaciones que se nos hacían. Empezamos a ganar todos los concursos de gastronomía, de emprendimiento; empezamos a salir en el diario, en la radio. Fue todo un trabajo de joyería para que empiece este sentir que tiene hoy día el profesor y los alumnos de sentirse orgullosos de estar aquí» (equipo directivo).

La etapa actual: expansión y profundización del proyecto institucional

A comienzos de 2013, Joel es trasladado a otro liceo y en su reemplazo asume Carolina Caico, de profesión ingeniera en alimentos, que venía de ocupar la dirección del Liceo Politécnico de La Unión, perteneciente también a la red SNA Educa, donde se había distinguido por su buena gestión. La nueva directora continúa desarrollando el proyecto instalado por su antecesor, pero focalizada en mejorar las condiciones laborales docentes, a fin de potenciar el trabajo técnico-pedagógico colectivo y el apoyo de estudiantes con mayores dificultades. Complementariamente desarrolla un sistema de

atención y cuidado psico-social de los estudiantes, atribuyéndole gran importancia al bienestar y formación psico-emocional de los jóvenes. Finalmente, a fin de mejorar la gestión institucional y pedagógica, amplía el equipo directivo con nuevos coordinadores que asisten la labor de la jefa de UTP.

De este modo, la directora actual institucionaliza gran parte de los procesos de gestión introducidos durante los últimos años, así como también consolida una trayectoria de resultados académicos y extracurriculares ascendentes y junto a ello una positiva imagen dentro de la comunidad.

¿Por qué el liceo mejora sus resultados durante la última década?

I. Identidad y cultura escolar

Los entrevistados coinciden en que antes del período 2008-2009, el liceo estaba marcado por la indisciplina, la apatía y la baja motivación de los alumnos, así como por un cuerpo docente poco comprometido. Uno de los principales y primeros ejes de intervención del director Vásquez fue la restauración de las deterioradas relaciones interpersonales, creando condiciones que hicieran atractivo el liceo tanto para la propia comunidad como para el mundo exterior. Buscaba así disminuir la deserción escolar –sobre todo en 1° medio– y aumentar la demanda de matrícula, dos importantes debilidades de la época.

Hoy el clima, la convivencia y compromiso con el liceo aparecen para todos como algunos de los rasgos más destacados. En diez años logró transformar sus dinámicas de relaciones personales y de compromiso con el proyecto. Como consecuencia de ello, ha logrado imprimir algunos sellos identitarios, prácticas cotidianas y sentidos que hoy estructuran la cultura del liceo.

Comunidad docente

Los esfuerzos se volcaron primero hacia los profesores, con quienes el director sostuvo múltiples reuniones y conversaciones, que buscaban crear conciencia de la importancia de su rol en un liceo con tales particularidades. Esto era complementado con actividades extraacadémicas para propiciar mejores relaciones laborales.

> «-… que nos conociéramos, porque él se creía motivador, yo siempre dije, él se creía Bonini y nos juntaba y…
>
> - Hacía eventos con la familia, con las parejas, nos trataba de hablar.
>
> - Una noche de gala con la pareja.

- Cosa que nosotros seamos un equipo y ese equipo se refleje en los niños y eso se refleje en el liceo» (profesores).

En 2014, no obstante, persistían problemas de comunicación en el cuerpo docente, que se encontraba fragmentado en pequeños grupos por afinidad. Tras constatarlo, la directora actual intensificó el trabajo para mejorar las relaciones personales, instalando el saludo matutino, señalado por varios como un rito clave del liceo. También se destinaron horas para el trabajo colaborativo entre docentes por asignatura, nivel y área. Diversas celebraciones se incorporaron a la rutina del establecimiento, como el día del alumno, del profesor, los aniversarios del liceo, etc. También se celebraron hitos como la obtención de premios en campeonatos, y los buenos resultados en exámenes y mediciones externas. En paralelo, se fomentó la participación en reuniones y otras instancias colectivas.

Las puertas de la dirección se abrieron para todo el que quisiera acercarse a conversar. Ese trato directo, receptivo y horizontal facilitó la apertura de profesores y alumnos. También se prestó atención a la resolución de conflictos, mediante prácticas como la comunicación inmediata de cualquier suceso dentro del liceo, la mediación de conflictos interpersonales y el estímulo a la realización de actividades colectivas.

Hoy día, el humor, la familiaridad y confianza atraviesan las relaciones entre docentes, profesionales y equipo directivo.

«Uno va allá a la sala de profes y parece un grupo de locos, los colegas están todo el rato riéndose «ajajaja», y molestándose y todo, entonces el ambiente que hay acá súper distendido, es buenísimo» (profesores).

Sentido de pertenencia y alto compromiso

Si las instancias de conversación informales iniciadas por Joel Vásquez se formalizaron mediante jornadas de reflexión sobre el proyecto educativo, que apuntaban a fortalecer el compromiso docente, la dirección actual ha continuado este trabajo en reuniones a las que asisten todos los profesores, mostrando una alta receptividad a las sugerencias o iniciativas de mejoramiento que emanen de ellos.

«El liceo tiene un proyecto educativo bien definido y tiene unas líneas claras respecto a lo que quiere formar y lo que no quiere formar en sus alumnos, y yo creo que la mayoría de los profesores aquí compartimos esa visión, si no sería insostenible trabajar en este lugar, porque es exigente para el profesor» (profesores).

El alto compromiso docente implica ocasionalmente destinar tiempo más allá de la jornada laboral, cuestión que, según el equipo directivo y los mismos profesores, se ve favorecida por la juventud del equipo.

«- Acá hay bastante exigencia, compromisos: si tenemos que quedarnos por los alumnos lo hacemos, estamos siempre dispuestos a apoyarlos. A las doce de la noche estás recibiendo

> llamadas de alumnos, o sea el sentido de pertenencia es fuerte. En verdad acá tenís que siempre dar un poco más: si vienes sólo a hacer tu trabajo como docente no sirves» (profesores)

Sin embargo, esta misma exigencia, sumada a la lejanía del liceo, incide en la alta rotación que históricamente lo ha afectado. Según la UTP, todos los años pierde al menos un 10% de la planta, o bien porque los profesores encuentran empleo en lugares más cercanos a sus hogares o bien porque no sobrellevan bien el ritmo de trabajo del establecimiento. Esta situación afecta el vínculo profesor-alumno e impide contar con un equipo docente consolidado, ya que siempre hay un grupo en proceso de adaptación a la cultura del liceo.

Por lo demás, no resulta fácil incorporar docentes a la institución, primero por lo lejos que queda de Osorno y segundo porque no todos los postulantes aprueban los filtros de la selección, que consideran una prueba de contenidos aplicada por la SNA, en la que se exige como mínimo un 65% de logro, además de una entrevista con el psicólogo de la corporación y con el equipo directivo del liceo.

Los alumnos, por su parte, valoran y se sienten orgullosos de su liceo. Les gusta la infraestructura y el entorno en que estudian y viven, valoran el orden y la limpieza del internado, la calidad de las comidas –aunque no así el tamaño de las porciones– y los recursos con que cuentan sus especialidades; pero por sobre todo reconocen la preocupación de los profesores por su aprendizaje y bienestar.

> «Mis amigos me dicen que les da lo mismo sus liceos, porque dicen que igual es fome, que en las clases hacen lo que quieren, que a los profes les da lo mismo si van o no van, si hacen o no hacen su tarea, si aprenden o no aprenden. Entonces a ellos igual les da lo mismo. En cambio nosotros aquí tenemos otro enfoque; los profesores se preocupan de todo, de cómo vamos en las notas, de si hiciste tus tareas, de si estás triste, si tienes algún problema, todo» (estudiantes).

Esta sensación de orgullo comenzó a consolidarse con la mejora de los resultados Simce, alrededor de 2008, y se fortaleció con los logros obtenidos en los torneos interescolares. Si bien fue el director Vásquez quien comenzó a promover la participación de alumnos y profesores en actividades de este tipo, la directora Caico es ampliamente reconocida por su espíritu competitivo, que ha significado un cambio de mentalidad y disposición en los alumnos.

Un liceo familiar y acogedor

La relación entre los docentes se refleja también en la relación profesor-alumno, que tiende a ser de cercanía y confianza. Al vivir internos de domingo a viernes, los profesores y funcionarios cumplen muchas veces los roles de padres y madres, atendiendo no solo al rendimiento académico de los estudiantes, sino también a sus problemas y necesidades más cotidianas.

> «Los profes nos conocen, de cierta manera son como nuestros papás, las inspectoras igual... por ejemplo, si uno de nosotros así anda mal o enfermo o decaído, ellos lo notan altiro, o si algo nos pasa lo notan altiro, nos preguntan qué nos pasa, se preocupan, como vivimos aquí la mayoría somos muy cercanos» (alumnos 4° medio).

La juventud de los profesores y del equipo directivo favorece el vínculo con los alumnos, quienes lo ven como un factor de cercanía mutua, y aunque la edad no se considera en el proceso de selección de los docentes, sí se presta atención a la empatía que puedan tener con los estudiantes pues según directivos y profesores al vincularse y al educar desde la empatía y preocupación personal, los estudiantes adquieren mayor compromiso con sus propias trayectorias educativas.

Para fortalecer este vínculo, desde 2014 la figura de profesor jefe fue reemplazada por la de profesor acompañante. No es solo un cambio de nomenclatura; la labor de acompañamiento implica una responsabilidad especial con los estudiantes del curso a cargo. Entre sus tareas está monitorear el desempeño académico y orientar a cada alumno en su proyecto de vida. Por ejemplo, si un estudiante presenta dificultades académicas o personales, se espera que el profesor no solo esté al tanto de la situación, sino que también conozca los motivos y busque estrategias para abordar el problema. Cada año los profesores acompañantes acuerdan metas de rendimiento, asistencia y retención de sus cursos, que se monitorean en reuniones semanales donde además se abordan problemáticas de cada curso y estrategias de resolución.

> «Acá siento que tuve que empezar a alinearme a la figura del educador, haber tomado el acompañamiento de un curso implicaba justamente hacerte educador, hacerte parte de sus vidas y llegar a generar esos lazos afectivos con los chicos que muchas veces siento que no se da en otros lados» (profesor).

Donde todos pueden aprender

Desde la dirección se intencionó un cambio fundamental hacia una actitud de responsabilización por los resultados y aprendizajes de los estudiantes, independientemente del nivel con que ingresaran al liceo o de su rendimiento en el aula.

> «Nosotros siempre decíamos «pero chuta ¿usted ha visto cuántos niños nos llegan con promedio bajo cinco? Y no podemos seleccionar y etcétera, etcétera». Después, fuimos cambiando y la verdad es que entendimos «es lo que hay y con esto tenemos que trabajar», entonces empezó ese cambio de mentalidad en el profesor» (Equipo Directivo)

Así, el liceo exige que los docentes conozcan las causas que podrían eventualmente entorpecer el proceso de aprendizaje, y que propongan acciones concretas para abordarlas.

> «Yo no le puedo decir '¿sabe qué? a mí me fue mal porque los chiquillos no quieren estudiar'. A mí me van a decir '¿por qué no quiere estudiar?'» (profesor).

El estilo de trabajo de los profesores se basa en lo que llaman «enseñar desde la empatía», que consiste en realzar la autoestima académica de los jóvenes para desarrollar una mayor confianza en sus capacidades personales. De este modo se ha consolidado la visión y expectativa de que todos, aun quienes tienen más dificultades o cargan con un historial negativo de la básica, pueden aprender.

> «Acá llega la mayoría de los estudiantes con un tema de que odio las Matemática, de que he tenido promedio rojo toda mi vida, que no sé nada, entonces aquí les decimos, 'no es verdad que no sabes nada, sabes sumar, sabes restar, algo debes saber, así que partamos desde ahí'. En 1° medio siempre partimos sumando y restando, para que ellos eliminen esos mitos y vayan creyéndose el cuento» (equipo directivo).

II. La dupla PIE-SEP: recursos focalizados en el aprendizaje de todos

Prácticas de enseñanza

Para hacer efectivo el aprendizaje de todos los alumnos, los profesores adecúan sus clases a las características de los cursos y estudiantes.

> «Yo no puedo llevar la misma clase a una, a un curso de Gastronomía que a uno de Agropecuaria, porque los chicos trabajan un poco más lento, no puedo llevar planificado una actividad más extensa porque sé que no voy a llegar al objetivo» (profesor).

Adicionalmente, recurren a múltiples formas de enseñar y explicar, asistiendo particularmente a aquellos que tienen más dificultades, lo que es reconocido por los jóvenes.

> «Enseñan súper bien, a uno. Con uno ya le queda súper claro, y si es necesario empiezan de nuevo a explicar todo para que uno pueda entender bien».
>
> – Es que al que le cuesta siempre le van a explicar. A mí a veces me cuesta más algunas clases, y si yo no entiendo diez veces, las diez veces me explican, eso es lo bueno.
>
> – Uno puede estar levantando un montón de veces la mano «profe, profe..» y van todas esas veces» (estudiantes 3º y 4º)

Desde la llegada de la primera educadora diferencial en 2010 se ha ido construyendo un sistema de apoyo a la enseñanza cuyo principal pilar es el PIE.

Programa de Integración Escolar para todos

De acuerdo a los registros del liceo, en 2016 cerca de un tercio del alumnado formaba parte del PIE, lo que equivale a nueve estudiantes por cada uno de los nueve cursos de I a 3° medio. La mayor cantidad de alumnos con NEE se concentra en los dos primeros años y en la especialidad de Agropecuaria. En 2015, según la coordinadora, un curso de

1° medio de esta especialidad llegó a tener catorce alumnos integrados. La cifra actual de alumnos en el PIE está en el máximo que permite el programa.

Además de los estudiantes formalmente acogidos por el PIE, el programa atiende a un conjunto de entre diez y veinte jóvenes de todos los cursos, que no reciben subvención, porque además de exceder el máximo de alumnos permitido por ley, no cuentan con un diagnóstico de NEE. Algunos están en el programa por baja motivación o problemas personales o familiares que afectan temporalmente su rendimiento. En casos así, además de participar del plan de actividades pedagógicas del programa, los alumnos son atendidos por un psicólogo y una asistente social, a la vez que son monitoreados de cerca por cada profesor acompañante.

En el programa trabajan siete profesionales (educadoras diferenciales, psicopedagogas y psicóloga) en coordinación directa con la dupla psicosocial del liceo. El PIE está articulado con el trabajo regular en aula que realizan los profesores. Si bien en un primer momento la irrupción de las educadoras en la sala de clases causó extrañeza y hasta resistencia, hoy los docentes aceptan y valoran ayuda.

> «Uno como profesor dice 'ah, pero ¿cómo no va a entender si yo le estoy explicando con manzanas?', pero a lo mejor otro lo entiende con naranjas; hay niños que son diferentes y que entienden diferente, y tenemos cursos de 30-40 niños, entonces que alguien te pueda ayudar '¿sabís qué? hagamos esto, hagamos esto', es muy bueno» (profesores).

Además de atender semanalmente a los alumnos del programa en la sala de recursos, las profesionales del PIE trabajan dentro de la sala de clases con todos los estudiantes, aunque preocupándose de potenciar especialmente a aquellos con más dificultades, a quienes brindan apoyo directo en sus puestos. El programa también es de utilidad para abordar casos de indisciplina y motivación al interior del aula.

> «Antiguamente cuando un cabro molestaba, antes que llegaran los PIE, uno decía «ya ¿sabís qué más? Anda pa' otro lado, anda a dar una vuelta», no sé, uno los podía sacar de la sala pa' no perjudicar al resto, pero con esto los chiquillos quedaban dando vueltas afuera no más. Ahora les decimos '¿sabís qué? Ándate pa' allá al PIE', y ahí las PIE trataban de sacarle toda la información, qué le pasa, por qué no trabaja» (equipo directivo).

Desde 2016 el programa tiene horas de colaboración con los departamentos de asignatura de formación general para revisar contenidos y ajustar las planificaciones. La institución sigue un modelo de planificación diversificada, es decir, contemplando diferentes ritmos y formas de aprendizaje. De ser necesario, las educadoras del PIE realizan intervenciones personalizadas. El objetivo del PIE en el liceo es trabajar colaborativamente con los profesores y realizar codocencia; sin embargo, estos, aun cuando valoran este apoyo, acusan la falta de especialización de las educadoras en las materias propias de enseñanza media, señalando que muchas veces, las horas de colaboración son utilizadas para explicarles estos contenidos.

Según el equipo directivo, el PIE es uno de los elementos que motivan a los padres a matricular a sus hijos en el liceo, y dada su magnitud y múltiples usos, a diferencia de lo que ocurre en otros lugares, no constituye un estigma para los alumnos atendidos, sino que es visto como un beneficio. Los docentes y los propios estudiantes advierten que algunos jóvenes intentan entrar al programa aun sin tener dificultades:

> «Todos los niños ahora buscan ser del PIE y abusan del sistema algunos, o sea saben que los van a evaluar con el 50%, o saben que les van a sacar algunos ítems, entonces no se esfuerzan mucho, o sea ellos saben que ya, por ser del proyecto de integración, son distintos» (profesores).

Asistentes de aula y horas no lectivas

Desde 2013, gracias a los recursos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), se cuenta con asistentes de aula que apoyan al profesor principalmente en el control de la disciplina, el trabajo con estudiantes rezagados y labores administrativas. Algunos, además, ejercen codocencia en el aula, asisten a los talleres de preparación de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), y en algún momento de la década realizaron reforzamientos de asignatura. Al principio solo se contrataron para Lenguaje y Matemática, pero desde 2015 se han expandido a todas las asignaturas del plan general. Se trata generalmente de alumnos de los últimos años de Pedagogía o recién egresados; y algunos, con el tiempo, se han convertido en profesores titulares del establecimiento. Gracias a ellos ha sido posible aumentar las horas no lectivas de los profesores. Hoy en día los profesores tienen entre 45% y 55% de tiempo no lectivo.

> «Yo de hecho trabajaba muchísimo porque tenía muchas horas pedagógicas, reforzamientos, taller PSU y me llevaba trabajo para la casa, sin tiempo para la planificación. Ahí nos contrataron una ayudante de aula y ella se encargó de los reforzamientos, luego contrataron otra y así yo pude ir respirando un poquito más» (profesores).

Sumando a los asistentes y a las educadoras del PIE, es común que en una clase haya hasta tres profesionales. Si bien existen los espacios de trabajo colaborativo entre profesores y educadoras, y entre docentes y asistentes de aula, estos, como se dijo antes, no siempre son efectivos, de modo que la coordinación entre estos profesionales es uno de los desafíos que debe abordar el liceo.

¿Y los alumnos avanzados? Limitaciones de la gestión de la heterogeneidad

El liceo despliega muchos esfuerzos en los alumnos con dificultades o de rendimiento promedio. En el camino, sin embargo, ha descuidado a los alumnos aventajados, quienes consideran que la exigencia es baja y que las materias tienden a ser repetitivas. Estos estudiantes solo pueden aspirar a convertirse en tutores de sus pares durante las semanas intensivas o, por iniciativas aisladas de sus profesores, a ser tutores en clases regulares.

«Yo creo que aquí debería haber un poco más de exigencia sí en los estudios, así como darnos más, más cosas pa' aprender, porque nosotros, ejemplo, en primero y segundo es muy repetitiva la materia, por ejemplo pasamos como… podemos pasar como dos o tres semanas con la misma materia» (estudiantes de III y 4° medio).

III. El liceo como etapa de formación para seguir trabajando o estudiando

Hasta 2008 el propósito del liceo era formar técnicos agrícolas de nivel medio, por lo que más allá de lo establecido por el Ministerio de Educación, no había mayor desarrollo de otras áreas. El proceso de reestructuración de la SNA de ese año, sin embargo, modificó los objetivos curriculares, abriendo un espacio para que sus egresados pudieran continuar estudios en instituciones de educación superior. En la misma instancia se crearon definiciones transversales para todos los establecimientos de la red, centradas en el trabajo valórico y en la promoción de cualidades individuales, así como las habilidades de emprendimiento o de creación de planes educativo-laborales postegreso de cuarto medio, las que son consideradas tan importantes como el aprendizaje de las asignaturas tradicionales.

Para todos los liceos de la red de SNA Educa, lo anterior supuso desde el área técnica, una estrecha sintonización de sus especialidades con el mundo empresarial, y desde la formación general, el fortalecimiento de habilidades básicas que permitieran mejorar resultados en pruebas estandarizadas, a la vez que sentar las bases para el aprendizaje en todas las áreas, incluidas las de formación diferenciada. El liceo, además centró su quehacer en el desarrollo de un plan de formación integral, lo que aparece como uno de los aspectos sobresalientes de la década, que entre otras dimensiones comprende la mejora de expectativas sobre el desempeño presente y trayectorias futuras de sus estudiantes, y el trabajo en torno a un plan vital.

Formación técnica relevante y contextualizada: entre la prescripción ministerial y las demandas del entorno productivo

Con la intención de transformar al conjunto de liceos bajo su administración en una red unificada, la SNA definió en 2008 un currículum común de I a 3° medio y un conjunto de módulos de especialización para 4° medio de carácter electivo, de forma tal que cada institución pudiese escoger los más pertinentes a su contexto. En 2011 el liceo participó en la definición de los planes y programas de Agropecuaria y Gastronomía junto a curriculistas de la corporación y a representantes de los demás establecimientos que imparten especialidades similares. En el proceso fueron consultados consejeros empresariales y empresas relevantes de cada área. Aprovechando los cambios curriculares fijados por el Mineduc para el área TP en 2015, volvieron a revisar y modificar dichos planes.

Los planes y programas propios no son sustantivamente diferentes a los propuestos por el Ministerio, pero se distinguen por la organización de los contenidos en módulos,

la distribución temporal de estos contenidos, la adaptación de algunos objetivos a los requerimientos de las áreas productivas de la región y la asimilación de los estándares de la corporación. El haber participado en su diseño y ajustes favoreció una mejor apropiación y manejo de contenidos por parte de los coordinadores de cada especialidad.

El área técnica planifica los Objetivos de Aprendizaje (OA) de cada módulo según los tiempos estipulados en los planes y programas, siguiendo una planificación anual. Sin embargo, particularmente en el caso de Gastronomía, esta programación se ve tensionada por la participación del liceo en eventos que, como las ferias escolares o las celebraciones nacionales, permiten estrechar vínculos con la comunidad de Entre Lagos y sirven de publicidad para atraer nuevos alumnos. Esas instancias involucran a los talleres de Gastronomía, que se vuelcan a cocinar, dejando muchas veces de lado la planificación regular de la clase.

> «Tenís que tratar de cumplir con los planes y programas igual, pero de repente por el tema de los eventos no podís po, o sea ponte ya hemos hecho empanadas todo el rato, la gente en el cóctel espera comer empanadas, porque encuentra que nuestras empanadas son ricas, no podemos eso desconocerlo, y aunque no sea lo que corresponda a esa semana, no podemos dejar de hacerlo» (profesor).

Por otro lado, el establecimiento no cuenta con mecanismos formales de evaluación de cumplimiento de perfiles de egreso u otros indicadores globales que den cuenta del aprendizaje de sus estudiantes. El principal mecanismo ocupado para realizar eventuales ajustes curriculares es la retroalimentación de las empresas. La comunidad se esfuerza por responder a las sugerencias del mundo empresarial y a las nuevas tendencias que están apareciendo en cocina.

> «Finalmente, más allá de lo que diga el papel, son ellos [empresarios] los que nos reciben a los estudiantes y son ellos los que necesitan tal y cual habilidad de ese estudiante (…) por ejemplo ahora el tema de la cultura del café viene fuerte, es algo que no está en los planes y programas, pero nosotros lo agregamos, porque los hoteles lo están pidiendo, y creo que a los chicos les va a servir» (profesores).

De este modo, el currículum de Gastronomía está basado en los programas propios, que son complementados con propuestas emergentes que pueden cambiar año a año según las demandas del entorno y cuya aplicación está sujeta a la realización de eventos. Es un currículum relativamente flexible que da espacio para buscar, probar y cambiar contenidos, con el objeto de mejorar las condiciones de empleabilidad de los jóvenes. En base a estos mismos objetivos, en Agropecuaria se ofrecen cursos de tractorista y de inseminación artificial a los estudiantes de 4° medio, que les permiten egresar con dichas competencias certificadas.

Acercamiento temprano al campo de especialidad

El liceo, reconocido como de «especial singularidad»[5], adelantó el inicio de la formación diferenciada a 1° medio en 2008. Así, los alumnos escogen su especialidad y hasta 2° medio tienen 5 horas de clases semanales denominadas «experiencias vocacionales». Esto permite aproximar a los jóvenes tempranamente a las especialidades y adelantar ciertos contenidos, pero, sobre todo, minimizar las dudas vocacionales que, en régimen normal, manifestarían en III o 4° medio. Para asegurar continuidad en la formación, los alumnos solo se pueden cambiar de especialidad en I y 2° medio.

Los jóvenes, entretanto, manifiestan visiones contrapuestas sobre este punto. Mientras algunos aprecian esta orientación hacia las actividades prácticas y el inicio anticipado de la especialidad, para otros estas medidas resultarían exigentes y hasta tediosas, tratándose de trabajos que implican ejercicios rutinarios en el caso de Gastronomía, o en el caso de Agropecuaria, exponerse a las inclemencias del clima y el esfuerzo físico.

> «Lo malo es que nos hacen trabajar igual con lluvia y se pasa frío. Como acá igual llueve harto, entonces a veces uno quedaba con las botas así… y nosotros por ejemplo en el primero y segundo teníamos agropecuaria de ocho a una, y entonces uno tenía que esperar a la una y de ahí recién ir a cambiarse (…) uno se acostumbra después y ya, al final ya una mojada más, una mojada menos pero de primera se hace difícil» (estudiantes III y 4° medio).

Considerando que, históricamente, la tasa de deserción más alta ha estado en 1° medio, para el liceo este es un punto crítico. Las experiencias recién expuestas podrían incidir en el abandono temprano de los estudios, particularmente en los alumnos de Agropecuaria, que son quienes más desertan. Asimismo, para algunos alumnos la canalización temprana resultaría perjudicial considerando sus futuras elecciones de estudios superiores.

> «Cuando uno elige su carrera es tan pequeño, todavía no sabe bien lo que quiere. Yo entré a gastronomía, pero después en tercero me di cuenta que me gustaba más agropecuaria, los animales (…) vine a hablar acá al liceo, y me dijeron que ya no se podía cambiar porque empezaba lo fuerte de la carrera, ahora yo quiero estudiar veterinaria» (estudiante 4° medio)

Gestión de prácticas profesionales

A fin de mejorar sus tasas de titulación, durante la última década el liceo ha perfeccionado la gestión de prácticas profesionales. Hoy esta es una tarea demandante que ocupa, desde agosto a abril, gran parte del tiempo de los coordinadores de especialidad, que son responsables de conseguir una vacante para cada alumno, monitorearlos individualmente durante la práctica y recibir la retroalimentación del mundo empresarial.

5 Art.7 Decreto 220. Autoriza la aplicación de planes y programas con una organización temporal y secuencial diferente a la establecida a establecimientos reconocidos como de especial singularidad.

Para conseguir estos cupos ha sido clave el conocimiento del mercado local y el vínculo con los empresarios.

Los coordinadores TP junto a la jefa de UTP realizan charlas habitualmente en todos los cursos para enfatizar la utilidad del título de nivel medio, tanto en términos de empleabilidad como de proceso que pone fin y da sentido a cuatro años de estudio. Este es, asimismo, un tema recurrente en las conversaciones cotidianas de los profesores acompañantes y de especialidad con sus alumnos.

> «Inculcamos harto que los alumnos tienen que titularse, y de hecho les damos harta charla que al alumno no le sirve estudiar en un colegio técnico si no cierra el ciclo, pero nosotros partimos de eso de 1° medio. Yo creo que eso genera también una motivación en el alumno en saber que tiene que hacer su práctica» (equipo directivo).

Asignación de vacantes y monitoreo individual

Aunque los alumnos pueden proponer y gestionar sus propios centros de práctica, el liceo es el responsable de que cada quien tenga una vacante. Las dos especialidades trabajan con un conjunto habitual de empresas y cada año suman nuevos convenios con empresas gastronómicas, hoteleras y agropecuarias reconocidas en la región.

Tanto en la asignación de cupos como durante el desarrollo de las prácticas, el establecimiento intenta minimizar los factores que puedan conducir a los alumnos a abandonar el proceso. Para ello, parean sus características e intereses con las vacantes de prácticas disponibles. También gestionan la entrega de alimentación y alojamiento en las mismas empresas, así como becas de transporte, e incentivan al ahorro en los jóvenes.

> «Todo va a depender del perfil del alumno, hay lugares que sabemos que a lo mejor es más disciplina, el alumno tiene que hacer un poco más de turno, se tiene que quedar mejor un poco más tarde, pero y si tiene un hijo, o si cuida a su hermano chico o 'profe, sabe que yo no voy a seguir estudiando porque necesito lucas' –'okey, a ti te voy a mandar a un lugar donde tengas posibilidades de seguir trabajando'» (coordinador Gastronomía).

En el primer día de práctica los alumnos son acompañados por alguno de sus profesores de especialidad o por el coordinador del área TP. Durante el proceso son visitados dos veces más; todo con el propósito de acompañar y detectar a tiempo cualquier inconveniente.

Para adelantar algunas horas, los alumnos de Agropecuaria pueden hacer una prepráctica de dos semanas en 3° medio, en los terrenos del establecimiento, aprovechando que durante las vacaciones de verano siguen necesitando trabajos y cuidados.

La importancia de la retroalimentación del mundo empresarial

El cierre de las prácticas es utilizado por los coordinadores para recibir retroalimentación por parte de las empresas sobre la formación que están entregando a sus

estudiantes. Como mencionábamos, dado que no existe en el área TP una medición oficial ni estandarizada sobre las competencias y habilidades que han logrado los jóvenes, la retroalimentación de las empresas resulta esencial.

En general los alumnos del liceo son bien evaluados en el mundo empresarial circundante. Se destaca de ellos las competencias técnicas, pero por sobre estas, las habilidades blandas, como la disposición a aprender, el orden, la puntualidad y el respeto.

> «[Las empresas] nos llaman, nunca nos han dicho que no en cuanto a la recepción de los chiquillos, siempre se están abriendo cupos nuevos. Todos los años, por lo general, nos faltan estudiantes para llenar los cupos que nos ofrecen» (profesor).

IV. Currículum General: nivelación, desarrollo y reforzamiento de las habilidades básicas de literacidad y numeracidad

Al llegar al liceo, la mayoría de los alumnos –alrededor de un 70% según estimaciones de la jefa de UTP– no ha adquirido los conocimientos y habilidades estipulados para la enseñanza básica. Uno de los mayores problemas y desafíos que han debido enfrentar es, por lo tanto, la nivelación de sus estudiantes.

> «Aquí en realidad traen bastante mala base, porque en general los niños vienen de básica de escuelas rurales donde un profesor tiene que hacer como diez materias, y a veces no estaba, que estaba enfermo, que los niños faltan mucho a clases por la lluvia, que 'profe, yo nunca vi eso'» (profesor).

Para trabajar la nivelación idearon la «unidad cero», con la que se inicia el año académico en todas las asignaturas y niveles. Dependiendo del nivel con que ingresen y el progreso que alcancen, esta puede extenderse hasta mayo. Si bien cada asignatura tiene sus propios Objetivos de Aprendizaje, en el caso de 1° medio todas las unidades cero ponen énfasis en el desarrollo de habilidades básicas de literacidad y numeracidad. En los otros niveles, las unidades cero se utilizan para abordar contenidos que por falta de tiempo no se hayan logrado el año anterior, o para reforzar aprendizajes más débiles. Estas unidades se planifican a partir de un diagnóstico que cada departamento realiza a principios de año.

> «A veces llegamos a mayo y recién partimos con materia de primero. Durante el año tenemos que seguir nivelando, pero de algún modo tenemos que avanzar, o sea se sigue con el currículum de media pero volviendo siempre a cuestiones de básica» (equipo directivo).

Otra estrategia de nivelación son las llamadas «semanas intensivas», creadas para preparar las mediciones Simce y PCA[6]. Son tres semanas al año, una en cada trimestre, en que se suspenden las clases regulares para que los estudiantes de I y 2° medio,

6 Prueba de Calidad de Aprendizajes del Centro de Orientación Educacional y Capacitación de la congregación Hermanos Maristas. Se le considera un buen predictor de los resultados Simce. El liceo la aplica en 1° medio en los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés.

agrupados por niveles de aprendizaje, realicen repasos y guías de ejercicios. Inicialmente, estas semanas solo se hacían para Lenguaje y Matemática, pero dados los buenos resultados que han consechado, desde 2014 fueron extendidas a las demás asignaturas.

Si bien los estudiantes se muestran un tanto agobiados por lo rutinario de la ejercitación en estas semanas, los profesores y el equipo directivo consideran que hasta el momento es la única estrategia efectiva para concentrar el reforzamiento, continuar el trabajo de nivelación y obtener buenos resultados en pruebas externas.

> «Como semana exhaustiva la entendemos hoy día, los cabros están aburridos cuando tú llegas así '¡otra vez una guía!', si bien es cierto uno también reclama porque es harta pega adicional, porque tú tenís que estar haciendo guías adicionales, tenís que estar formando grupos, es la única alternativa de poder tener resultados. Si tuviéramos otra, la hacemos, pero también nuestros alumnos no son de esos que llegan después de clases a estudiar, se quedan con lo que vieron en clases y ya» (profesores).

Otro mecanismo para enfrentar los vacíos de aprendizajes de los estudiantes ha sido la ampliación, desde 2008, de las horas de Lenguaje y Matemática en los cursos de I y 2° medio, llegando a las nueve horas semanales para cada asignatura. En los niveles mencionados, generalmente las clases de Lenguaje comienzan con quince minutos de lectura y en Matemática con la ejercitación de las materias más débiles. Como complemento de lo anterior, los profesores acordaron desde 2012 incluir un ítem de comprensión de lectura o de resolución de ejercicios matemáticos en todas las pruebas de las diferentes asignaturas.

El establecimiento utiliza como indicadores de logro la PCA que aplica a fines de 1° medio y el Simce de 2° medio, pruebas en las que han experimentado importantes avances en los últimos años. Sin embargo, trabajar en enseñanza media con alumnos que no han integrado cuestiones esenciales del currículum de básica es un desafío permanente. Aunque el Simce de 2° medio muestra que un porcentaje no menor de estudiantes no maneja, o maneja solo elementalmente los contenidos y habilidades esperados, desde 3° medio, con el inicio de los cursos de especialidad, las posibilidades de continuar el trabajo de nivelación y formación general se ven drásticamente restringidas.

Pese al fuerte predominio de las asignaturas de Matemática y Lenguaje, que tienen más horas de clases, más profesores y más ayudantes, en general los docentes comprenden y respaldan este foco. No obstante, en los últimos años el establecimiento ha comenzado a impulsar otras asignaturas, como Ciencias o Historia.

Formación integral, valórica y desarrollo personal: la otra mitad del currículum

La introducción curricular de aspectos no académicos relativos a la formación valórica y al desarrollo personal constituye un trabajo constante a lo largo de la década, de manera que hoy, para profesores y directivos, estos tienen una importancia equivalente a la formación académica o laboral.

Uno de los propósitos fundamentales del establecimiento en esta materia es que los estudiantes logren construir un proyecto de vida, el que se espera esté vinculado a la inserción laboral en los campos de sus especialidades o a la continuación de estudios postsecundarios. En definitiva, el liceo busca que los estudiantes se proyecten de algún modo, insertos exitosamente en la estructura social.

Según los profesores, el trabajo de expectativas y proyectos vitales ha dado buenos resultados, pues cada vez son más los estudiantes que salen de 4° medio con intereses y propósitos definidos. Asimismo, los docentes observan que las actuales generaciones, a diferencia de las anteriores, tienen más aspiraciones y ya no ven la educación técnica como exclusivamente terminal.

> «… Hace cuatro años, el 2012, les preguntaba a algunas alumnas de cuarto medio, '¿en qué te ves? ¿En qué te ves en marzo del próximo año? –No sé. -¿Y qué quieres hacer? –No sé'. Todas sus respuestas eran inciertas, versus hoy por hoy que todos saben y muchos están interesados en seguir estudiando» (profesores).

El interés por continuar estudios, más que una cuestión generacional, aquí es fruto del trabajo cotidiano en torno a la autoestima y expectativas académicas y a la visualización de las diferentes oportunidades y apoyos para seguir estudiando, pues dado el nivel sociocultural de la mayoría de los estudiantes y sus familias, al ingresar al liceo no consideran esta opción. En esa línea, desde 2014 la dupla psicosocial realiza labores de orientación a estudios terciarios, salida que hasta entonces estaba totalmente ausente del imaginario del liceo. Desde 2016 funciona el programa PACE en colaboración con la Universidad Austral, y hoy existe un equipo multidisciplinario para apoyar a los estudiantes y sus padres en este proceso.

> «Yo nunca en mi escuela básica tuve un profesor que me dijo «a lo mejor saliendo de aquí puedes estudiar» y en mi casa tampoco hablaban de eso, nunca tuve apoyo en ese sentido» (estudiante de 3° medio).

> «Aquí llegaban los papás sin saber leer ni escribir, «tome a mi hijo, sáquelo de cuarto». Pero cuando tú te dai cuenta que el cabro tiene potencial, «¿sabís qué? Tú tenís condiciones. ¿Por qué no te vay a estudiar? Mira, habla con la asistente». La asistente también le va a decir: «Hay muchas formas». Entonces todos en general fuimos cambiándole la mentalidad al chiquillo para que ahora no solamente quiera salir de cuarto, sino que quiera estudiar otra cosa» (profesor)

Hoy en día, según el registro de UTP, cerca de la mitad de los alumnos continúa estudios en institutos o universidades. Esta situación enfrenta al liceo al desafío de compatibilizar la preparación para la inserción laboral con otra destinada a la continuación de estudios de diverso tipo, sin que la formación en especialidades restrinja las opciones de los estudiantes que escojan la segunda vía.

Adicionalmente, el establecimiento se ocupa de la formación en valores expresados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), tales como el respeto, la honestidad y el

esfuerzo, sin descuidar los temas propios de la juventud como la sexualidad, la maternidad/paternidad responsable o el consumo de drogas. Para abordar estas temáticas, a fines de 2008 reemplazaron la asignatura de Religión por la de Formación Humana e incorporaron la asignatura de Emprendimiento en el plan de formación diferenciada. Adicionalmente, fuera de Consejo de Curso, los alumnos tienen una hora de Orientación con sus profesores acompañantes siguiendo una calendarización general diseñada por el equipo de convivencia y psicosocial, y ocasionalmente, según las problemáticas coyunturales que enfrenta cada curso.

A esto se le suman charlas e intervenciones de la orientadora, psicólogos o la asistente social, y en el caso de III y 4° medio, actividades del PACE enfocadas en el desarrollo de expectativas y orientación vocacional. En definitiva, se observa que el trabajo formativo se asume como una tarea coordinada de profesores y profesionales de diversas áreas.

V. El equipo directivo

Simbiosis SNA y equipo directivo

El sistema de trabajo del liceo responde en gran medida al modelo corporativo que SNA Educa desarrolla en los 20 establecimientos (19 de ellos TP) de su red. Todos ellos tienen similares estructuras de gestión, programas curriculares y reglamentos, aunque con margen para adecuar estos instrumentos a su realidad. La corporación los monitorea y evalúa periódicamente en base a un conjunto de indicadores de logro, que son usados como insumo para, en caso de no cumplimiento de metas, disponer medidas remediales que varían según la gravedad, pero que pueden derivar en el envío de un interventor de asuntos académicos.

A través de sus políticas corporativas y acciones de monitoreo y control, la SNA ha logrado un nivel de coordinación muy eficiente con el liceo, que, sin embargo, no inhibe su autonomía en decisiones estratégicas. Así, el equipo directivo tiene total libertad de acción en materia de gestión de personal, uso de recursos, gestión pedagógica y otros. Tal coordinación ha sido posible por la designación de directores altamente alineados al proyecto institucional de la corporación y con experiencia dirigiendo otros liceos de la misma red. Asimismo, la elección de la actual directora junto a la permanencia de la jefa de UTP desde 2008, permitieron profundizar las líneas de acción iniciadas hace casi una década.

Distribución del liderazgo e impulso del trabajo técnico colaborativo

El equipo directivo, que hasta 2012 estaba compuesto por el director, la jefa de UTP y un jefe de finanzas, se ha visto fortalecido en los últimos años con la inclusión de nuevos cargos, a los que accedieron profesionales de la institución promovidos internamente. Fue posible de esta manera distribuir responsabilidades que recaían en la jefa de UTP y el director, a la vez que se incorporaron nuevas funciones con miras a favorecer la gestión pedagógica. Así, se cra el cargo de encargado de convivencia escolar e internado en 2012, y posteriormente, en 2015 y 2016, se asignan coordinadores para la formación TP y la formación general.

Los coordinadores de área apoyan directamente a los profesores en reuniones semanales de una o dos horas, que sostienen con cada departamento o asignatura. En ellas se revisan los avances de la cobertura curricular, resultados de evaluaciones, cumplimiento de metas, planificaciones de clases y evaluaciones, entre otros, y aunque todavía es pronto para juzgar sus efectos, estos cambios son valorados positivamente, pues han permitido descomprimir el trabajo de la jefa de UTP y hacer más eficiente el trabajo técnico-pedagógico.

En 2016 se agregaron horas de colaboración para Ciencias, Historia e Inglés. Con ello se configuran oficialmente los departamentos de estas asignaturas, que se suman a los de Lenguaje y Matemática que ya funcionaban regularmente desde algunos años, aunque de un modo muy asimétrico. El de Matemática es considerado por sus profesores como un espacio fundamental de desarrollo profesional y trabajo colectivo, donde además de realizar planificaciones de clases, evaluaciones y materiales para el aula, se organizan sesiones de perfeccionamiento grupal en tópicos del currículum y en las estrategias didácticas que se estime oportuno. El departamento de Lenguaje, por su parte, se ha debilitado por la alta rotación docente (el profesor más antiguo ingresó en 2014 como asistente de aula y el que le sigue en antigüedad, en 2016). Aun así, desde 2016, este departamento, al igual que los recién creados, comenzó a funcionar regularmente en dos horas semanales, configurándose como un espacio de trabajo colectivo altamente valorado.

> «Ha ayudado harto a compartir estrategias de evaluación, a compartir estrategias de la manera en la que se hace la clase, como didáctica y cosas así; sobre todo por ejemplo en el departamento de ciencias, donde es el primer año que hay como reuniones en ese departamento. Nos ha servido harto para aunar criterios acerca de cómo vamos a evaluar, cómo serán las clases, nuestra forma de trabajo» (profesor).

Con la creación de los departamentos se han designado sus respectivas jefaturas, responsables de conducir reuniones, realizar visitas al aula y retroalimentación y revisar material. Estos cargos por lo general recaen sobre el docente más antiguo de la asignatura, y son valorados como una forma de promoción dentro del liceo.

Liderazgo directivo: flexibilidad, alta valoración y expectativas

Una característica esencial del equipo directivo es su flexibilidad y su capacidad para introducir cambios pertinentes en función de sus propios diagnósticos de debilidades y fortalezas. Muchas de estas decisiones tienen origen en espacios de evaluación y trabajo colectivo, los que durante la década y particularmente en el período de la actual directora, se han ampliado progresivamente. Así, fuera de las instancias de trabajo por departamento, el liceo cuenta con tres reuniones semanales a las que asisten todos los docentes junto a miembros del equipo directivo para abordar asuntos generales (Consejo de Profesores), asuntos pedagógicos (Consejo de Evaluación) y temas relativos al trabajo de los profesores acompañantes con sus cursos.

A estas reuniones concurre, además de la jefa de UTP, la directora, que participa activamente en la gestión pedagógica a través de la realización de observaciones de clases y la entrega de retroalimentación a los docentes. La jefa de UTP, por su parte, supervisa el trabajo de los coordinadores y participa en las tareas de control y apoyo docente, además de disponer las pruebas externas y monitorear el rendimiento de cada estudiante. Fuera de los asuntos pedagógicos, tanto la directora como la jefa de UTP asisten al encargado de convivencia en la organización del internado y la atención a las familias.

Aunque la directora y la jefa de UTP mantienen el control de la mayoría de los planos de la gestión, la descentralización de responsabilidades les ha permitido dedicar tiempo a asuntos como la concertación de redes, alianzas externas y convenios, además de la formulación de proyectos para la obtención de nuevos recursos, cuestión en la que han sido bastante exitosas.

Ligado a lo anterior, el equipo directivo y en particular la directora, se destacan por su disposición a escuchar y acoger demandas y propuestas de profesores, profesionales de apoyo y alumnos. Complementariamente, la dirección manifiesta una alta valoración y confianza en los profesionales del liceo, reconociendo su dedicación y sintonía con el proyecto, lo que favorece el propio desempeño de estos profesionales y contribuye a mejorar el ambiente laboral de la institución.

> «Tenemos un grupo de profesores que tiene pertenencia, que tienen las características que necesita el proyecto educativo, son muy profesionales, empáticos con el estudiante. Son muy cercanos, muy acogedores» (equipo directivo).

La directora –al igual que su antecesor– es ampliamente reconocida por su exigencia, competitividad y orientación a los logros, y es destacada por los profesores y profesionales por su entrega y dedicación a los alumnos en espacios que van más allá de su jornada laboral.

> «La señora Carolina fue como la que impulsó el tema de la altas expectativas, que independiente de que tengamos cien integrados, puede irnos bien en Simce, nos puede ir bien en la PCA, nos puede ir bien en las competencias de fútbol, en lo que sea a lo que vayamos,

vamos a ir a ganar; y si no ganamos, no importa, siempre y cuando hayamos ido y hayamos dado lo mejor. Pero si vamos mal preparados nos va a llamar la atención» (profesores).

VI. Convivencia y culturas juveniles

De la normalización de la disciplina al abordaje integral de la convivencia

Como se ha dicho, una de las primeras acciones de Joel Vásquez al asumir su cargo fue normalizar la disciplina estudiantil mediante la aplicación rigurosa del Reglamento de Convivencia. Esto lo llevó a cancelar la matrícula a cerca de 40 alumnos de todos los cursos antes de su primer año de gestión.

> «Tenía que haber un orden, y él empezó a ordenar de primera a los alumnos. A final de año hicimos una barrida enorme donde sacamos hartos alumnos que estaban puro dañando el sistema; de alguna u otra forma había que podar, ese era el tema. De ahí se preocupó del uniforme (…)» (profesores).

Desde entonces, el liceo aplica normas estrictas de cumplimiento de horarios y responsabilidades, presentación personal e higiene. En los primeros dos niveles el reglamento se aplica sin variaciones; mas, en la medida en que los alumnos se encuentran socializados bajo estas formas, en III y 4° medio, van ganando progresivamente ciertas libertades. Por ejemplo, pueden dormirse o levantarse más tarde de lo estipulado en los horarios oficiales o relajar el uso del uniforme en ciertas instancias.

> «Nosotros llegamos, la primera noche, el año pasado, y me acuerdo que llegamos y toda esa semana pasamos castigados todos los de primero, porque uno se escapó el primer día» (estudiantes de 2° medio).

Algunas de las normas sirven para acostumbrar a los jóvenes a las exigencias que tendrán en futuros contextos laborales. Por ejemplo, el énfasis en la presentación personal e higiene se acentúa en el caso de los estudiantes de Gastronomía, que, entre otras medidas, no pueden llevar ni el pelo ni las uñas largas.

Los alumnos consideran que el liceo es estricto pero no extremo, y en general, adhieren a sus exigencias. Hay quienes también las ven como una forma de cuidado y preocupación que los diferencia de otros establecimientos altamente permisivos. Sin embargo, reconocen que algunos compañeros han abandonado la institución por no adecuarse a las normas, pues aunque las expulsiones son poco comunes, determinadas faltas consideradas graves –como el consumo de drogas y alcohol–, o la acumulación de faltas menores, pueden ser castigadas incluso con la suspensión del beneficio de internado, lo que finalmente obliga al estudiante a retirarse. Las sanciones pueden extenderse hasta por un año o más.

> «Es que siempre se van yendo. A ver, no sé, éramos 46 en primero medio, y ahora en 3º somos 35 y la mayoría se ha ido porque no se adapta al internado o por exceso de anotaciones por ejemplo, que después los suspenden y no pueden seguir» (estudiantes 4° medio)

Pero el mejoramiento de la convivencia no se debe exclusivamente a la implementación de un estricto código de disciplina, sino que también es resultado de otras medidas, como la instalación del diálogo como principal mecanismo de regulación, el reemplazo de las suspensiones por trabajos comunitarios cuando ello implica riesgo de abandono por parte del estudiante, y las acciones preventivas tales como charlas de especialistas, incremento de actividades extracurriculares e intervención de la dupla psicosocial, entre otras. Como consecuencia de este trabajo, han logrado superar problemáticas que antes eran habituales.

> «Hace cuatro o tres años atrás, me dejé de preocupar del tema del consumo de alcohol. Cuando yo llegué era mucho el tema de alcohol en los adolescentes al ingresar a la residencia estudiantil, y eso yo diría que cambió desde un cien a un quince por ciento» (encargado de convivencia).

Todas las acciones dirigidas a mejorar la convivencia y bienestar de los estudiantes, que comenzaron con la gestión de Joel Vásquez, fueron articuladas en un plan integral en 2014. Este considera siete ámbitos de acción: 1) la socialización de valores e identidad de la institución, 2) la integración y socialización de los alumnos nuevos al liceo, y sobre todo al internado, 3) la prevención de conductas juveniles de riesgo, 4) el desarrollo personal –comunicación de ideas, capacidades de trabajar en equipo, de tomar decisiones–, 5) la promoción de una vida saludable, 6) la orientación hacia la continuación de estudios, y 7) un programa de intervención y atención psicosocial. Para cada uno de estos ámbitos se definen objetivos específicos por nivel, y acciones, metas y cronogramas.

> «Y ahora es un documento que tiene una estructura que uno dice 'ya, el primer semestre hay que hacer esto, el segundo semestre tenemos que hacer esto otro', y es súper fácil. Costó llegar a ese documento, pero ahora que está, es súper fácil para cualquier persona que venga, que haga convivencia escolar, decir 'mira, esto es lo que tengo que hacer y me tengo que planificar'» (encargado de convivencia).

El plan ha favorecido un abordaje más integral y multidisciplinario de los distintos problemas estudiantiles, tanto dentro como fuera de clases. De acuerdo al relato de la jefa docente y del encargado de convivencia, fue gracias a la aplicación de acciones contempladas en él que se logró disminuir de manera notable el número de embarazos adolescentes.

La adaptación al internado

De acuerdo con el encargado de convivencia, la deserción en 1° medio ha sido históricamente un problema para el liceo. La lejanía de sus familias y la vida del internado, con sus reglas y normas, y en el caso de Agropecuaria, las experiencias vocacionales que

implican trabajar con lluvia y frío, son identificados por los estudiantes como las principales dificultades.

> «Si pudieran, ¿qué cambiarían de su liceo?
>
> - El pan con margarina [risas]. Es que todos los días dan lo mismo.
>
> - Pasar hambre en el internado.
>
> - Que hubiera una colación en el internado.
>
> - Claro, que den una colación después de la comida porque da mucha hambre hasta el otro día.
>
> - Que den más frazadas pa'l frío.
>
> - (Todos) Síií [risas].
>
> - Que prendan más la caldera.
>
> - A veces se pasa mucho frío aquí en los pabellones» (estudiantes de 4° medio).

Para enfrentar este problema, durante los últimos años el liceo desarrolla en las tardes diversas actividades para propiciar que los jóvenes se conozcan y no se aburran en las primeras semanas de clases. Al mismo tiempo, los profesionales del equipo de convivencia y los profesores acompañantes se mantienen alertas respecto de señales concretas de dificultades de adaptación.

> «Nosotros tratamos de ir pesquisando esas situaciones de inmediato con la ayuda del profesor acompañante ¿ya? Entonces hay niños que empiezan a llorar en las noches, que se quieren ir. Ahí hay todo un sistema de psicólogo, profesor acompañante, que conversan con el chico y ahí tomamos acciones: cambiarlo de pabellón, dejarlo con algún amigo» (encargado de convivencia).

Sin embargo, a pesar de estas dificultades, la mayoría de los alumnos no tiene otra opción que el régimen de internado para cursar la enseñanza media. y por lo demás, según los docentes, más allá de reclamos concretos, en general valoran las condiciones que el internado les ofrece para vivir, pues superan las de sus propias casas.

> «A la gran mayoría, sí, les gusta estar acá, hay alumnos que prefieren, por ellos se quedarían acá en el internado en vez de ir a sus casas, porque acá tienen comida, tienen buenas camas, tienen una cama para ellos solos, o sea no la comparten» (profesores).

Asimismo, el internado permite al liceo tener más incidencia sobre la formación y cuidado de sus estudiantes en planos que van desde la enseñanza de hábitos de higiene, alimentación y presentación personal, hasta la realización de controles médicos y cuidado de enfermedades.

> «Tenemos que empezar algo tan básico como enseñarle a usar el baño ¿ya? Porque ellos todavía tienen pozo negro, el tema de bañarse todos los días» (equipo directivo).

En el mismo sentido, el internado protege a los jóvenes que realizan algún tipo de trabajo de tener que ocuparse en ellos durante la semana, pues efectivamente, muchos alumnos asumen tareas domésticas o ligadas al trabajo agrícola, mientras que otros realizan labores remuneradas, principalmente como temporeros o trabajadores agrícolas.[7] De este modo, para los internos, todos los tipos de trabajo quedan restringidos a fines de semana y períodos de vacaciones.

Ser joven y alumno en un liceo e internado rural

El régimen de internado lleva a los estudiantes a establecer lazos profundos con sus pares, sus profesores, y también con el propio liceo. Las resistencias iniciales de la llegada pronto se invierten, hasta el punto de que empiezan a considerar al liceo como su segunda casa. Allí es donde estudian, pero también es donde transcurre buena parte de su juventud, donde están con sus amigos, pololean y pasan el tiempo libre después de clases. Quizás por ello no vimos en los jóvenes ninguna oposición a la cultura del liceo, sino todo lo contrario.

El liceo adopta una doble actitud frente a las expresiones juveniles. Por un lado, como hemos dicho, prohíbe los *piercing*, perforaciones o uso de tinturas en el pelo, y aunque admite el pololeo entre pares, restringe las expresiones púbicas de cariño. Por otro, frente a situaciones como embarazos y maternidad, es altamente receptivo, ofrece múltiples apoyos y oportunidades para sobrellevar el proceso y continuar estudios.

> «Acá el liceo no es discriminatorio en eso, da muchas oportunidades; incluso cuando la chica es querida adentro, la inspectora como que le dice que deje su guagüita. De repente eso de ver a niñitos caminando aquí y no sabes de quién son, de repente cuando vienen con sus mamás y ahí vuelven» (estudiante de 4° medio).

En general, los alumnos sienten que sus problemas e intereses juveniles tienen cabida y expresión en la institución y que esta, desde un enfoque formativo, aborda consistentemente temas como la sexualidad y las conductas de riesgo asociadas al consumo de drogas y alcohol, entre otros, al tiempo que ofrece variadas actividades extracurriculares que responden a sus intereses. La oferta de estas últimas ha ido aumentando durante la década y en los últimos años además se han ligado a la participación en campeonatos, concursos y presentaciones externas.

Por venir en su mayoría de entornos rurales, los estudiantes son vistos por sus profesores como niños con una cuota mayor de humildad e ingenuidad a los de la ciudad. En la práctica esta visión se traduce en una actitud sobreprotectora. Asimismo, los murales

7 Un estudio realizado en 2016 por América Solidaria y la ONG Canales sobre liceos TP de la Región de los Lagos, afirma que el 32% de los estudiantes de esta modalidad realiza alguna forma de trabajo (semanalmente, sólo los fines de semana, por temporadas) remunerada o no.

y paneles informativos del establecimiento proyectan una cierta infantilización de los jóvenes: disponen dibujos animados que entregan mensajes de carácter valórico con frases como: «receta de la familia», «cuáles son tus valores», «convivencia escolar: aprender a convivir y convivir».

No obstante, el hecho de vivir alejados de sus familias los convierte rápidamente en jóvenes más autónomos. Si bien el liceo está permanentemente informando a las familias ante cualquier eventualidad, en la práctica los padres son figuras más bien ausentes.

> «Aquí, como que uno se independiza, porque tú velas por ti po; no están los papás diciéndote qué hacer. Aquí somos nosotros los que ponemos todo po, en las notas, en hacer aseo, en lavar tu ropa» (estudiantes de III y 4° medio).

Así mismo, por el hecho de ser estudiantes que se mantienen, en gran medida, aislados de los centros urbanos, los docentes los ven como ajenos a la realidad local y nacional. Esta debilidad, según los propios profesores, debiese ser abordada por el liceo. El centro de alumnos, por su parte, afirma que sus acciones están más bien abocadas a la mejora de las condiciones de habitabilidad del internado y liceo o a la preparación de celebraciones, mientras que temáticas relativas al desarrollo de ciudadanía o a la participación en movimientos secundarios son conversaciones ausentes.

Condiciones materiales para estudiar y trabajar

Los profesores destacan el valor de sus condiciones de trabajo, las que compensan en buena medida el sacrificio que significa trabajar en un lugar tan aislado. Los salarios, el aumento progresivo de las horas no lectivas, y el equipamiento y disponibilidad de recursos pedagógicos, son parte de las condiciones estimadas por ellos. Cuentan también con posibilidades de perfeccionamiento que ofrece todos los años SNA educa. En general, estas capacitaciones son bien evaluadas, sin embargo, al ser corporativas no siempre responden a las necesidades específicas de los profesionales del liceo. La corporación también ofrece posibilidades de perfeccionamiento en el extranjero e incentiva la postulación a diferentes instancias de capacitación externas.

> «En siete años, he tenido la oportunidad dos veces de salir de Chile, porque me enviaron a Brasil y a Colombia a trabajar» (profesor de especialidad).

En el área TP, los docentes y alumnos consideran que cuentan con los recursos necesarios para desarrollar óptimamente sus especialidades. Particularmente destacado es el nivel de equipamiento alcanzado por el área de Gastronomía, que desde 2009 cuenta con talleres completamente nuevos.

> «Yo que hice mi práctica, todo lo que tienen aquí en el liceo lo tenían en el hotel, entonces como que uno se familiariza con eso po, ya sabe qué es esto, qué es esto de cada cosa, y ya sabe cómo usarlo y para qué» (exalumna).

Agropecuaria, que hasta hace un par de años solo contaba con equipamiento básico, renovó parte de su maquinaria agrícola e implementó un nuevo equipo de ordeña, a través de la adjudicación de un proyecto del Plan de Equipamiento de Establecimientos de Enseñanza Media TP 3.0. Posteriormente, en 2016, recibieron recursos de la fundación People Help People para construir la nueva lechería, altamente tecnificada, que había sido una de las demandas importantes de la especialidad.

> «Nosotros trabajábamos hasta el año pasado con pala y picota. Hoy día tenemos un tractor, tenemos maquinaria, entonces las cosas son distintas de enseñar» (coordinador TP).

La posibilidad de contar con recursos apropiados es ciertamente el resultado de una activa gestión por parte de la directora y su equipo técnico, quienes elaboran constantemente proyectos para equipar el liceo. El apoyo de la SNA se hace patente al patrocinar los proyectos y entregar total autonomía para elaborar y gestionar el presupuesto, y para administrar los recursos que llegan de la ley SEP y de las subvenciones. El establecimiento también recibe financiamiento directo de la fundación People Help People, y obtiene ganancias propias a partir de la venta de sus productos, que si bien son minoritarias, permiten reinvertir en insumos menores lo producido por el mismo ejercicio de clases. A esto se suma una adecuada gestión y cuidado de los recursos.

No obstante lo anterior, el liceo presenta ciertas limitaciones en infraestructura, las más importantes de ellas derivan de un incendio ocurrido en 2014, que destruyó la sala de computación, la biblioteca, los laboratorios y parte del internado. Si bien el internado y el casino fueron reconstruidos de inmediato, la biblioteca tuvo que esperar hasta 2016, mientras que el laboratorio de ciencias y la sala de computación seguían sin fecha de reapertura. Estas pérdidas han mermado la formación de los alumnos en ciencias, computación y lectura, e inclusive ha significado la suspensión de prácticas valoradas por la comunidad, como las tutorías entre alumnos que se realizaban en biblioteca. Dado el nivel de aislamiento del liceo, los laboratorios y la biblioteca resultan esenciales, puesto que no existen otras posibilidades de acceso a espacios similares en el entorno. La recuperación de estos espacios ha sido difícil, pues en el camino se ha dado prioridad a otras necesidades, como por ejemplo el equipamiento de la especialidad de Agropecuaria.

Conclusiones

El Liceo People Help People ha experimentado un proceso de mejora reciente, iniciado con su traspaso a SNA Educa, pero que se desencadena en 2009 bajo la dirección de Joel Vásquez. El equipo directivo actual ha dado continuidad a este proceso, favoreciendo así la sostenibilidad e institucionalización de los procesos y cambios iniciados.

La trayectoria de mejora del establecimiento resulta de una combinación de factores que han apuntado a las condiciones laborales, educativas y habitacionales de toda la comunidad escolar, a fin de propiciar la retención, el aprendizaje, y el involucramiento de todos los alumnos con sus propias trayectorias educativas y proyectos personales.

Durante la década se ha logrado mejorar los medios de trabajo de los docentes, principalmente a través de la introducción de tiempos no lectivos para la labor técnica y el impulso del trabajo colectivo en departamentos, junto a múltiples mecanismos de apoyo a la enseñanza tanto dentro como fuera del aula. La comunidad se ha hecho cargo de los vacíos de aprendizaje con que ingresan sus estudiantes, los que son abordados a través de planes de nivelación con énfasis en los ámbitos de literacidad y números. A la vez se ha instalado la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, lo que significó un fuerte trabajo de desarrollo de autoestima académica de los estudiantes y un abordaje permanente de los alumnos que presentan más dificultades. No menos importante es la puesta en valor de la formación TP en un contexto nacional de fuerte precarización y desprestigio de esta, ofreciendo especialidades bien equipadas y en estrecha sintonía con el entorno productivo y el mercado laboral local.

Uno de los elementos más destacables de esta trayectoria es la atención entregada al bienestar socioemocional de los alumnos y la importancia dada a la cercanía y empatía entre profesor y alumno. Este enfoque ha incidido positivamente en la autoestima, compromiso y sentido de pertenencia de los estudiantes con el liceo, mejorando la disposición al aprendizaje y favoreciendo el aumento de expectativas de los jóvenes en sus propias trayectorias educativas y en sus proyectos de vida.

Visto en su propia perspectiva histórica, la trayectoria del liceo es destacable, pues la misma escuela que a inicios de la década de 2000 preparaba a niños de 11 o 12 años para trabajar en el campo, hoy en día, manteniendo su vocación agrícola, ha diversificado su formación técnica, conectándola tanto con el mundo laboral como con las instituciones de educación superior. A la par, ha logrado que sus estudiantes obtengan resultados en pruebas de medición de aprendizajes ampliamente superiores a sus pares y que muchos de ellos se proyecten hacia la educación superior o bien se encaminen a un plan de vida alternativo. En este lapso de tiempo el liceo sigue estando aislado de centros urbanos, y sus alumnos son esencialmente los mismos, jóvenes que mayoritariamente provienen de zonas rurales y viven internos de lunes a viernes.

Desde la perspectiva nacional, considerando que el 90% de la matrícula de la modalidad TP está compuesta por alumnos de los dos menores quintiles de ingreso y que dentro de esta modalidad los sectores agropecuarios y de alimentación –junto al maderero– concentran a los estudiantes cuyos padres han alcanzado menor escolaridad y perciben menores ingresos (Mineduc, 2011), los resultados del liceo son aún más relevantes.

En los próximos años, el liceo deberá responder algunos desafíos si quiere profundizar sus logros. El primero refiere a la atención de la diversidad de alumnos, considerando dentro de ellos a los estudiantes aventajados que encuentran escasas oportunidades para potenciar sus talentos. Asimismo, si se quiere mejorar las oportunidades de continuidad de estudios postsecundarios y avanzar en la entrega de una formación más integral, es recomendable buscar formas para diversificar las opciones curriculares. Algunas alternativas son los talleres optativos de las asignaturas cuya carga horaria se reduce en la etapa

de formación diferenciada, la creación de academias extracurriculares de dichas materias, y la puesta en marcha de planes de articulación entre asignaturas TP y HC. Todo esto supone además seguir potenciando áreas de formación como Ciencias Naturales, Historia y Ciencias Sociales –incluyendo la educación cívica– y sus respectivos departamentos, a fin de superar las limitaciones que implica el tamaño reducido de estos últimos y la menor carga horaria con que cuentan.

Finalmente, la tasa de deserción en 1° medio sigue siendo un desafío para el liceo. En virtud de lo anterior, la propia institución sostenedora debiese evaluar esta política considerando el impacto que tiene el adelantamiento de especialidades al primer nivel en esta tendencia. Conjuntamente, una política de reducción de las horas de formación diferenciada en los primeros niveles, además de contribuir a la disminución de los retiros podría aumentar el tiempo necesario para abordar otro de los desafíos constantes del liceo: la nivelación de saberes de enseñanza básica.

«Creer para ver»: Liceo Industrial Ingeniero Ricardo Fenner Ruedi, derribando sus propios límites

«'Creer para ver' es muy importante, pero cuesta convencerse porque estamos acostumbrados, especialmente en educación a 'ver para creer, tengo que verlo o no me convence', pero en el liceo el paradigma cambió» (director).

Nicole Bustos, Xavier Vanni

Introducción

El Liceo Industrial Ingeniero Ricardo Fenner Ruedi es un establecimiento particular subvencionado de la red de la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA), ubicado en un sector rural a las afueras de la ciudad de La Unión, en la Región de Los Ríos, que no supera los cuarenta mil habitantes y cuya principal actividad productiva es la agricultura. Su infraestructura fue levantada con la participación de toda la comunidad en un terreno de 10 hectáreas, y, junto con ella, los sueños de los más de 1000 estudiantes que llenan sus aulas.

Atraídos por el prestigio de su proyecto educativo, sus estudiantes llegan de zonas rurales y urbanas de las regiones de Los Ríos y Los Lagos. Para atenderlos se cuenta con un internado que alberga alrededor de 700 estudiantes varones y un sistema de buses de acercamiento. La plantilla docente es de 45 profesionales. A pesar de ser un liceo mixto, su matrícula femenina es muy baja, alcanzando solo el 2,4% del total, algo que encontraría explicación en la carencia de un internado femenino y en la orientación industrial de sus especialidades –Mecánica Automotriz, Instalaciones Sanitarias, Electricidad, Construcciones Metálicas y Edificación–.

El liceo, que no lleva a cabo procesos de selección de estudiantes, recibe a jóvenes de nivel socioeconómico bajo, el de menores ingresos de acuerdo a la clasificación Simce (grupo A), un 70% de los cuales vive en condiciones de vulnerabilidad social. La mayoría de los apoderados no tiene más de nueve años de escolaridad y confía en la oferta de educación integral del proyecto, que no descuida el desarrollo de aspectos valóricos ni el de las competencias técnicas. Y es que los resultados del liceo son reconocidos a nivel regional y nacional en distintos ámbitos: aprendizajes curriculares, inserción laboral, continuidad de estudios, logros en campeonatos artísticos y deportivos, entre otros.

Con un desempeño en las pruebas Simce de 2° medio que sobrepasa al de establecimientos similares, el Liceo Fenner ha logrado pasar de un promedio móvil bianual en Comprensión Lectora de 249 puntos en el periodo 2001-2003 a uno de 278 en 2016-2017, con periodos sobre los 280 puntos. Estos puntajes se encuentran muy por sobre el promedio de su grupo de comparación, el que ronda los 225 puntos para el mismo periodo. En Matemática, el liceo pasa de un promedio móvil bianual de 252 puntos a 285, mientras que otros establecimientos similares obtienen alrededor de 215 puntos.

Estos resultados han sido acompañados de un progresivo aumento de la equidad entre estudiantes, reduciéndose la cantidad de quienes se encontraban en el Nivel de Aprendizaje Insuficiente de un 54% a un 19% en Comprensión Lectora, y de un 52% a un 23% en Matemática. Igualmente, la cantidad de estudiantes en el Nivel Adecuado ha aumentado de un 16% a un 30% en Comprensión Lectora, y de un 7% a un 37% en Matemática. Por otro lado, si bien sus resultados en Ciencias Naturales son más bajos, alcanzando los 231 puntos en 2016, estos se encuentran muy por sobre su grupo de comparación. Con estos logros, el liceo se hizo acreedor de la Subvención Nacional por Desempeño de Excelencia (SNED), ininterrumpidamente desde 2005 en adelante.

La formación Técnico-Profesional (TP) que entrega el establecimiento es ampliamente valorada por la alta inserción laboral de sus egresados, tanto en el sector agrícola como en un amplio espectro de rubros productivos, debido a que las especialidades industriales que imparte tienen aplicación en diferentes ámbitos. No obstante, este no es el único objetivo del liceo, que aspira también a la diversificación de las trayectorias postsecundarias de sus estudiantes. En este sentido, tanto sus tasas de titulación como de acceso a la educación superior se han incrementado sustantivamente. Mientras en 2005 un 57% de los estudiantes lograba obtener el título técnico de nivel medio, en 2015 esta cifra alcanzó el 97%. De acuerdo al seguimiento de sus egresados, en el periodo 2008–2014 todos sus exalumnos se encontraban trabajando, estudiando o haciendo ambas cosas. La distribución de estudiantes en estas actividades, no obstante, ha ido cambiando, observándose una mayor tendencia en los últimos años a continuar estudios en la educación superior. Mientras el 74% de los egresados entre 2008 y 2010 se dedicaba exclusivamente a trabajar, en el periodo 2012–2014 solo el 58 %, duplicándose la cantidad de quienes trabajan y estudian (de 8% a 16%) y aumentando la proporción de los que solo estudian, que alcanza el 25%.

Este cambio se relaciona en parte con el trabajo realizado para elevar las expectativas de los jóvenes y sus familias, proveyendo oportunidades en las que los primeros pueden descubrir y explotar sus talentos. Por esa razón, el liceo ha incentivado el desarrollo de proyectos y ha participado en una gran diversidad de competencias artísticas, deportivas y técnicas a nivel regional, nacional y, desde 2012, a nivel internacional. En efecto, los alumnos del Liceo Fenner han medido sus habilidades técnicas con las de estudiantes de 75 países en las olimpiadas Wordskills[8], obteniendo distinciones en China, Brasil y Colombia.

Así, en sus más de veinte años de historia han obtenido un gran número de premios y distinciones que hoy decoran el liceo, llenando de orgullo a la comunidad y motivando a los estudiantes a luchar por sus objetivos. Estos y otros triunfos son ampliamente reconocidos en la prensa local y nacional, y los han hecho merecedores de diversas visitas e invitaciones a compartir las principales claves de su experiencia de mejoramiento.

Más de veinte años de mejoramiento

Ricardo Fenner fue un destacado ingeniero de la minería del carbón que soñó con abrir un liceo industrial que permitiera ampliar las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes de la zona, restringidas, por aquellos días, al sector agrícola. Si bien no pudo concretar su anhelo, un exalcalde de la zona retomó el proyecto, con el apoyo de la Fundación Fenner y de un pequeño grupo de empresarios. Estos últimos también apoyaban la gestión del Liceo Agrícola San Javier y eran cercanos a la antigua Corporación de Desarrollo Social del Sector Rural (CODESSER), que actualmente es la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA), por lo que confiaron a esta institución el rol de sostenedor del liceo que estaba por nacer. Así, el establecimiento comienza a operar al alero del Liceo Agrícola San Javier, ocupando en un comienzo parte de sus dependencias. El director del Liceo Agrícola asume en paralelo la jefatura del nuevo Liceo Industrial Fenner durante los primeros cuatro años, momento en que es relevado por Luis Álvarez, quien asumirá la dirección de ahí en adelante.

El proceso de mejoramiento del Liceo Industrial Fenner puede dividirse en cuatro grandes etapas que, más que a hitos específicos, responden a una evolución gradual de la colectividad, que fue adoptando diferentes énfasis en la medida en que iba consolidando las mejoras previas, por lo que su temporalidad es aproximada. Estas son: fundación del liceo, estructuración de las condiciones básicas de funcionamiento, fortalecimiento del trabajo pedagógico y consolidación del proyecto pedagógico.

8 Worldskills International es una organización internacional que busca mejorar la formación de las carreras técnicas, a través de olimpiadas que ponen a prueba 52 habilidades de formación para el trabajo.

Fundación del liceo y establecimiento de condiciones materiales básicas, 1996–2000.

En esta primera etapa la prioridad era generar las condiciones profesionales y materiales, especialmente de infraestructura y equipamiento, para poner en marcha el liceo. En consecuencia, se siguió una estrategia de aprovechamiento general de oportunidades, tales como la solicitud de préstamos, alianzas con empresas, participación en remates, reciclaje de materiales e incorporación de la comunidad en la construcción de su propio liceo.

Con una matrícula inicial de 90 alumnos, el establecimiento impartía las especialidades de Electricidad y Construcciones Metálicas. Luego de un año y medio operando en el Liceo Agrícola, se trasladó a su propio edificio, que contaba con un internado, cuatro salas de clases y dos talleres de especialidad, aunque sin mucho equipamiento, tal como lo recuerdan los profesores:

> «A mí me pasaron como taller eléctrico y de construcciones metálicas un galponcito que había, que era como un garaje de tractor, poco más grande que esto, para atender a 45 alumnos adentro, así pelado, sin nada (…) A mí me dijeron 'hay que hacerlo –yo lo voy a hacer-'. Y ahí con los cabros, recorrer, miré yo qué es lo que hay, con qué cuento, y veo puertas botadas, veo unos tableros botados de pizarra. 'Ya cabros, esto lo tomamos al tiro', e hicimos nuestros primeros paneles eléctricos, y así empezamos» (docente).

La participación de los alumnos en la construcción y acondicionamiento del liceo fue tomada como una oportunidad de aprendizaje; mientras que el involucramiento de las familias en estas tareas afianzaba su compromiso con la educación de los jóvenes. Como señala un profesor, «una de las cosas que aquí hacen especial a este colegio es que nos tocó construir con los mismos alumnos». Si bien actualmente el liceo no tiene la misma urgencia de construcción que en sus inicios, la constante renovación se mantiene como un sello hasta el día de hoy, acogiendo los proyectos de mejoramiento de infraestructura de toda la comunidad educativa.

En 1999, al tiempo que se renueva la plantilla docente, una de las profesoras pasa a asumir como jefa de docencia, cargo que ocupa hasta nuestros días. En 2000 llega el director actual, quien ha tenido un rol protagónico en la historia y los logros del liceo.

Estructuración de los procesos internos de funcionamiento desde 2000 hasta mediados de la década

El nuevo equipo directivo asumió el desafío de implementar dos nuevas especialidades, Mecánica Automotriz e Instalaciones Sanitarias, que hicieron necesario ampliar la infraestructura. El aumento de la matrícula debía acompañarse de un trabajo interno que asegurara la calidad de la educación impartida. Por eso, mientras tenían lugar los trabajos de ampliación, el énfasis apuntó a la mejora de los procesos internos del liceo: la convivencia escolar, los procesos de gestión pedagógica y curricular, y la cultura escolar.

Para avanzar en las metas propuestas había que elevar la autoestima y expectativas de los estudiantes o, dicho más consisamente, cambiar la cultura del liceo. La creencia instalada hasta ese momento en la comunidad de «ver para creer», fue reemplazada por «creer para ver». En línea con lo anterior, se necesitaban logros que reforzaran la confianza de los estudiantes y docentes en su propio trabajo, lo que en un comienzo se buscó en los deportes. Tras los primeros logros en esta área, la dirección comenzó a favorecer otras, «porque cuando uno quiere dar una educación integral, tampoco todo es deporte, o todo es estudios, entonces ciencias, tomamos ciencias» (directivo).

Es así como se comienza a organizar la gestión técnico-pedagógica de los docentes, lo que generó algo de oposición, dado que, como explica el director, «hay profesores que se resisten a eso o se acostumbran a su zona cómoda, son más negativos que positivos, y eso te empieza un poco a carcomer el sistema». Por esta razón, redujo el cuerpo docente, seleccionando a aquellos que mostraran compromiso con el nuevo espíritu del liceo y completando sus cargas horarias, ya que varios trabajaban en modalidad parcial. Con el tiempo, el alza de la matrícula permitió la contratación de más profesores, los que comienzan a organizar su trabajo en departamentos.

Por último, ante eventuales dificultades en el manejo de la disciplina y la convivencia por parte de los docentes, se establecieron normas más claras y estrictas, reforzadas con el nombramiento de un inspector general en 2002, quien desde entonces forma parte del equipo directivo.

Fortalecimiento del trabajo pedagógico desde mediados de 2000

Tanto los docentes como los directivos sostienen que las modificaciones realizadas hasta ese momento trajeron una etapa de estabilización y consolidación del equipo profesional. Esto se vio reflejado en la obtención de la SNED ininterrumpidamente desde 2005, lo que motivó al equipo profesional a orientar su trabajo en torno a metas de aprendizaje, especialmente en la prueba SIMCE. Como explica una docente, «cuando alcanzamos la excelencia académica [nos dijimos] '¡uy, era posible!', y después de eso entonces se empezaron a establecer metas: 'si sacamos 250 puntos, el otro año tienen que ser, por último los mismos 250', pero más, siempre más, más, más». Así, los departamentos comienzan a trabajar intensa y colaborativamente, potenciando el aprendizaje de Matemática y Lenguaje.

En 2008 el trabajo en torno a metas de aprendizaje fue favorecido por el cambio curricular emanado de la SNA, que privilegia las habilidades por sobre los contenidos. Se proyecta así una formación de impacto postsecundario en la que los estudiantes pueden optar libremente por insertarse en el mundo laboral, emprender económicamente o seguir estudios en la educación superior, dejando de lado el paradigma de la «educación terminal». Como parte de este cambio, en 2010 un docente del liceo asume como encargado de los procesos de titulación para incentivar y acompañar a los jóvenes. Como resultado se produce un cambio paulatino en la mirada normativa hacia lo formativo

y comprensivo de la convivencia, que tiene como hito el cese del uso del timbre como marcador de la rutina escolar, y la promoción de la autorregulación en los estudiantes. Como parte de este nuevo enfoque, en 2005 una docente se integra al equipo directivo en calidad de orientadora. Ese mismo año se abre la especialidad de Edificación, última de las cinco que ofrece actualmente el liceo.

Consolidación del proyecto educativo, 2012-actualidad

Desde 2012 el liceo ha implementado un conjunto de modificaciones orientadas a profundizar el desarrollo de las prácticas ya instaladas, así como a consolidar y reorganizar los equipos de trabajo, con el fin de fortalecer su proyecto educativo y superar los desafíos pendientes. Ese año la estructura del equipo directivo adquiere su forma actual, con la independización de la antigua área de orientación respecto de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), producto del mayor énfasis que la institución decide darle al trabajo psicosocial y a las condiciones físicas (internado, alimentación, etc.) y de salud de los estudiantes. A partir de aquí se crea el Departamento Biopsicosocial, liderado por la orientadora, que incorpora a un asistente social y a un psicólogo, quienes realizan un trabajo sistemático en torno a metas comunes, en coordinación con el resto del equipo directivo.

Por otra parte, el liceo comienza a hacerse cargo de los disímiles resultados educativos de sus estudiantes, implementando estrategias más específicas de apoyo a la diversidad, entre las que se encuentran la contratación de una educadora diferencial y el fomento del aprendizaje entre pares al interior del aula y entre alumnos de distintos niveles educativos.

En los últimos años se ha intensificado la articulación entre departamentos, que comienzan a trabajar por proyectos con metas compartidas que favorecen aprendizajes ya no solo de la formación general, sino también de la formación diferenciada, lo que contribuye a fortalecer la comunidad profesional de aprendizaje y la articulación entre estos dos niveles. Finalmente, en 2014 se incorpora un coordinador de las especialidades técnicas con un alto nivel de preparación y experiencia en el área, que ha contribuido significativamente a impulsar y profundizar el desarrollo del área técnica.

Cultura e identidad

Un liceo acogedor y que forma personas

El establecimiento se distingue por buscar que los estudiantes y sus familias se sientan escuchados y acompañados en lo académico, lo afectivo y lo material. Esto, según el director, es clave para iniciar el proceso de mejoramiento, habida cuenta de que la mayoría de sus alumnos vive en condiciones de pobreza y en sectores rurales. Una manifestación clara de este rasgo de la cultura del liceo es el compromiso de directivos, docentes y asistentes de la educación con los estudiantes, que va más allá del trabajo pedagógico:

> «Para mí [lo más característico de este liceo] es la calidad humana de las personas que trabajan aquí, uno tiene colegas en otros lados, conoce otras realidades, y la forma de recibir a los niños no es la misma. Aquí los chicos se sienten queridos, sienten preocupación, saben que si hacen alguna tontera va a haber ahí alguien… porque hay otros lados donde da lo mismo, como dice XXX, faltó el niño una semana, dos semanas, da lo mismo, pero aquí no da lo mismo» (docente).

La celebración del Día del Alumno es un buen ejemplo de lo anterior. En ese momento los docentes y directivos se visten de garzones para ofrecer un almuerzo especial a los estudiantes y ponerse a su servicio.

Por otro lado, entre los actores escolares existe la convicción de que el liceo no es solo un lugar para el desarrollo de competencias académicas o técnicas, sino también para formar personas. A la pregunta de si sienten que el liceo le da más imporancia a algún aspecto de la formación en particular, los jóvenes responden:

> Estudiante 1: Los valores, eso es lo principal.
>
> Estudiante 2: Presentación personal igual.
>
> Estudiante 3: No sirve mucho ser el mejor alumno, tener las mejores notas, si no tienes valores positivos y fuertes.
>
> Estudiante 1: Antes de ser bueno, es como... en conocimiento, está ser bueno como persona, eso es lo que más se nos recalca siempre.

Altas expectativas y mística institucional

Otro elemento que distingue al liceo es lo que los docentes y directivos llaman «cultura de las altas expectativas», que se expresa en una gran motivación y confianza en las capacidades de sus estudiantes y lo que pueden lograr en sus vidas. Los alumnos son animados a trabajar en empresas prestigiosas, alcanzar estudios superiores o desarrollar emprendimientos laborales. Pero más allá de esto, docentes y directivos declaran que el propósito fundamental es que sus estudiantes logren construir un proyecto de vida que los haga felices, que les permita insertarse positivamente en la sociedad entregando lo mejor de sí mismos.

Los jóvenes son estimulados a ser los mejores mediante diversas estrategias, como charlas motivacionales realizadas por el director a los diferentes cursos, refuerzos positivos constantes de sus profesores y la posibilidad de ejercer roles de ayudantes o líderes en diversas tareas dentro o fuera de la sala de clases o de los talleres de especialidad, todo lo cual fortalece la confianza en sus capacidades. A lo anterior se suman las múltiples instancias de reconocimiento y premiaciones en variados ámbitos relacionados con lo académico, deportivo, cultural, o personal. Todo esto ha generado mística e identificación con el establecimiento, observándose un sentido de competencia con otros liceos en relación a las actividades deportivas, académicas o culturales. Esto no siempre fue así,

según lo puntualiza el director, quien recuerda la situación con que se encontró cuando llegó a su cargo en 2000:

> «El colegio no tenía mística porque era nuevo, no tenía grito de guerra, no tenía himno, una serie de cosas que yo echaba de menos, y además ¡nos ganaban en todo! era terrible (…) Yo les pedí una explicación a los profesores y los profesores me dicen que siempre se había pensado que lo importante era participar, entonces yo les expliqué 'si es por participar, entonces hagamos clases'».

Si bien no fue fácil, el director logró convencer a profesores y alumnos de que podían ganar en todas las competencias en las que participaran, pero que eso significaba trabajar mucho más, porque los triunfos no llegarían sin un gran y sistemático esfuerzo, y sin que creyeran en sus propias capacidades.

> «Si es una cosa que no sé, como que tú te contagias, es como un virus, tú entras acá y… el grito, el himno, cuando desfilan, o sea cuando desfilan es el Fenner el que está desfilando, aunque la banda no haya sacado el primer lugar, la que más se destaca es el Fenner» (docentes).

Hacer las cosas bien y trabajar en equipo

Como pudimos observar en el trabajo de campo, el liceo siempre está lleno de actividades, a un ritmo que por momentos parece vertiginoso. Los docentes dan cuenta del constante desarrollo de proyectos e intercambio de materiales y estrategias:

> «Es una visión que poco a poco vamos tomando cada uno de los profesores y cada vez se va potenciando. El profesor nuevo, alguno se entusiasma; otros dicen 'no calzo aquí, mucha presión'; en donde nosotros vemos más trabajo, tenemos la visión de ver más oportunidades; en donde vemos un problema, vemos principalmente el vaso medio lleno para buscar soluciones. Entonces eso se va transmitiendo entre colega y colega, y la sinergia que se produce es un resultado espectacular» (docente).

No obstante, lo que más destacan tanto docentes como estudiantes en relación al estilo de trabajo en el liceo, es la responsabilidad compartida de «hacer las cosas bien»:

> «No quiero que suene arrogante pero sí somos más prolijos en muchas cosas que el común del sistema, en cuanto a planificación, en cuanto a lo curricular, en cuanto a capacitación. En otro caso, que conozco colegas de otros colegios, es como más simple, como más *light*, como más… no con tanta exigencia» (docente).

Otra característica de este estilo de trabajo es la organización en base a metas. Como dicen los docentes y estudiantes «hay metas para todo», y esta es una práctica promovida y apoyada por el sostenedor en toda la red de establecimientos de SNA Educa. Esta cultura profesional está basada, según los entrevistados, en el trabajo en equipo y las relaciones de colaboración tanto en lo profesional como en lo personal: todos se sienten fuertemente comprometidos y responsables tanto de los éxitos y problemas del liceo,

más allá de su sala de clases o de sus roles, así como de los logros y dificultades de sus colegas tanto en lo profesional como en lo personal.

> «¿Sabes lo otro? que entre colegas igual somos como solidarios, porque por ejemplo a mí de repente me cuesta la parte Lenguaje, como buena (E: constructora civil) igual… entonces yo el otro día 'chuta, es que no.. no quiero hacer estas preguntas, me carga'. Y una profe de Lenguaje me dijo 'ay, pero pásame el texto y yo las hago', listo, entonces.. o Matemática ¿se acuerda el año pasado? 'Ya pues, chicas, baterías de ejercicios para incluirlas en mis pruebas, para ayudarles'» (docente).

Orden y disciplina

Tanto los docentes como los estudiantes consideran que la disciplina, el orden y la convivencia diferencian a este de otros establecimientos. Al referirse, por ejemplo, al cuidado que tienen los alumnos con la infraestructura del liceo, los docentes declaran: «tú no ves una raya aquí en el colegio; por ejemplo ves un pasillo y el pasillo limpio». Más que por normas estrictas o por un fuerte control, este clima positivo se explicaría por el perfil de los estudiantes –la mayoría de los cuales proviene de sectores rurales– así como también por el fuerte sentido de pertenencia que propicia el estilo acogedor del establecimiento:

> «El liceo superó ampliamente mis expectativas, descubrió cosas en mí que ni yo sabía que existían dentro… desde primero yo participé en hartas cosas, entonces siempre me fui preparando en base a competencias. En la parte valórica igual me ayudó mucho» (estudiante).

Enseñando a soñar y emprender

Por último, y en sintonía con la orientación del proyecto educativo que promueve SNA Educa, el liceo se ha preocupado, sobre todo en los últimos años, de estimular el emprendimiento y la innovación en lo social y lo empresarial. Para esto se creó un programa de emprendimiento que en I y 2° medio se preocupa del proyecto de vida de los jóvenes y de lo que significa vivir en sociedad. Luego, en III y 4° medio el objetivo está en el emprendimiento empresarial y en las metodologías para llevar adelante ideas de negocios en contextos reales.

Para esto, entre otras estrategias, los docentes fueron capacitados en el desarrollo de competencias para gestionar proyectos y el propio director se hizo cargo de los talleres de emprendimiento para la vida, en los que se refuerza la importancia del esfuerzo y la perseverancia para la realización de todos los sueños, y que concluyen con un «¡Ni en broma digas que no puedes!». Además, la colectividad participa activamente en los concursos que organiza SNA Educa para toda su red de establecimientos y se busca un vínculo permanente con instituciones ligadas al emprendimiento, como la Fundación Mustakis y Endeavor, de manera que los estudiantes tengan oportunidades de presentar y financiar sus proyectos de emprendimiento social y empresarial.

Un liderazgo excepcional

Todos los entrevistados, dentro y fuera del establecimiento, sostienen que el factor más importante en el mejoramiento del liceo ha sido el rol de su director. Este asumió a inicios de 2000, luego de 23 años de trabajo como profesor y jefe de UTP en un liceo agrícola de la red SNA Educa en Río Bueno.

Activo y carismático, no es raro verlo coordinar múltiples iniciativas a la vez, impregnando a la institución de un fuerte ritmo de trabajo: «yo le coloco mucha pasión a cada cosa que hago porque si tú no le colocas pasión a lo que haces, puedes conseguir cosas, pero no sé si logras convencer a todos» (director). Esta pasión está guiada por un fuerte sentido de propósito y la profunda convicción de la enorme diferencia que pueden generar como institución en la vida de los estudiantes.

Su cordialidad en el trato le permite conocer a todos los funcionarios y estudiantes del liceo, así como estar permanentemente al tanto de la marcha de las distintas áreas de la institución, como lo sintetiza uno de los docentes entrevistados «siempre él es el primero que está en las actividades, él es el que está con la garra, está con la pasión, con el ímpetu…».

La visión estratégica y las habilidades motivacionales, aptitudes relevantes para un liderazgo escolar eficaz, se manifiestan en su capacidad de convencer a sus equipos a arriesgarse a pesar de lo desafiantes que se perciban las iniciativas, entregándoles confianza y potenciando el desarrollo de la autonomía profesional. En parte gracias a esto ha logrado constituir un equipo directivo y de docentes altamente competentes y comprometidos con el proyecto educativo del establecimiento.

> «Él impregna ese compromiso, él tiene una visión y también competitiva, a él le gusta ganar, y él siempre está, tiene el proyecto bien claro, sus metas establecidas, porque como dice también le exigen, pero él quiere ir más allá, y eso lo empapa a nosotros motivándonos. También de repente su raspadita, como dicen por ahí, con todo, es decir va con todo y todos nos alineamos a los compromisos y él va valorando toda esas partes, y por eso las personas que estamos, y los que llegamos a estar tantos años por el compromiso, porque ya sabemos en lo que estamos» (docente).

Otro de sus rasgos destacables es el optimismo que irradia a todas las personas con las que interactúa. Celebrando con entusiasmo los logros y éxitos del liceo y de los miembros de su comunidad, genera un clima positivo para trabajar y aprender, donde todos se sienten llamados a realizar su mayor esfuerzo, como lo explica él mismo:

> «Cuando usted tiene más cosas positivas que negativas, atrae a lo positivo. Y aquí ha dado resultados. Yo le tengo, no prohibido, porque no es esa la palabra, pero trato con mi gente en lo posible de destacar todo lo positivo, más que lo negativo».

Si bien a su llegada al liceo el director ya contaba con una amplia formación y experiencia en gestión curricular y pedagógica, su liderazgo ha ido adaptándose y

evolucionando. Al principio, como se trataba de un equipo pequeño, su atención apuntaba más bien a la construcción, crecimiento y funcionamiento de la institución en distintas áreas, al desarrollo de una cultura y de una identidad compartida a través del deporte, así como a la generación de una comunidad educativa cohesionada. Una vez superada esta primera etapa, su énfasis se desplazó hacia lo pedagógico, especialmente a los logros de aprendizaje y competencias laborales de los alumnos, así como a las necesidades de capacitación y desarrollo profesional de los profesores.

Sin perjuicio de lo ya dicho, tanto el director como otros entrevistados destacan la importancia del equipo directivo en estos logros. Como nos explica un docente, «más que un jefe, [el director] ha sido un líder» que gradualmente fue delegando responsabilidades y protagonismo al equipo directivo y los docentes, estimulando la autonomía y el liderazgo de los equipos, en un proceso asociado a la definición de metas exigentes.

> «Cada vez que sueño algo, y cada vez que quiero liderar algo, lo traspaso inmediatamente a mi gente, deja de ser mío, entonces pasa a ser un sueño de mi equipo, y me ha dado tan buen resultado (…) que cada uno de mi equipo se sienta líder en su área, que después el profesor se sienta un líder pedagógico con cierta autonomía en su sala de clases» (director).

El equipo directivo está conformado, además del director, por la jefa de docencia, el inspector, la coordinadora del Departamento Biopsicosocial y, más recientemente, el coordinador TP. Ellos trabajan muy cohesionados y articuladamente, con un gran sentido de equipo, y un enorme compromiso y confianza entre ellos. Si bien muchas de las decisiones son colectivas, cada integrante tiene responsabilidades claras y delimitadas, pero que se complementan mutuamente. Esta conformación ha ido evolucionado de acuerdo a los desafíos del liceo. En un comienzo, por ejemplo, solamente la jefa de docencia y el director conformaban el equipo directivo, por lo que, como nos cuentan, «hacían un poco de todo».

La jefa de docencia se ha mantenido todos estos años en el cargo, jugando un papel clave en el mejoramiento del trabajo pedagógico y curricular. Esto la transformó en un referente para los profesores, que reconocen su experiencia pedagógica, su orientación al logro y su perseverancia. El inspector general, por su parte, exhibe también muchos años de trabajo en la colectividad. Entró muy joven como profesor, para integrarse luego al equipo de la jefa de docencia, y desde 2003 ocupa el cargo de inspector general. Lo que en cualquier establecimiento es un desafío, se vuelve más intenso y complejo en un liceo con régimen de internado. Sin embargo, su estilo directo pero calmado y acogedor, así como su interés por aprender, le han ayudado a desempeñarse con gran éxito, como veremos más adelante. Por último, la orientadora y coordinadora del Departamento Biopsicosocial también reúne años de permanencia en el colegio. Llegó a inicios de la década pasada a trabajar como profesora, luego de lo cual pasó a UTP, y más tarde, después de cursar un postítulo en Orientación, se convirtió en orientadora.

Consultados sobre las fortalezas del equipo directivo, los actores destacan la confianza, la buena comunicación, y manifiestan satisfacción por haber logrado que los

profesores se sientan acompañados. Estos últimos, en efecto, los perciben como un apoyo para su desarrollo profesional y para el manejo de la conducta de los estudiantes, y también valoran su disposición a conversar sobre sus dificultades personales.

> «Con la jefa de docencia o con mi jefe lo mismo, o sea no está como esa limitante de que uno puede ir donde el director cada tres meses, no, acá no, o sea, siempre está disponible en cuanto a lo que uno necesite, cosas buenas y cosas malas, o sea si uno tampoco está de acuerdo con ciertas cosas, también se lo plantea, pero no existe ese problema, es como bien fluida la comunicación» (docente).

Un buen sostenedor

SNA Educa, la institución sostenedora del Liceo Fenner, fue creada en 1976 con el objetivo de contribuir al desarrollo del ámbito agrícola desde la educación. Actualmente cuenta con 20 establecimientos educativos de los sectores industrial, agropecuario, alimentación y minería, respondiendo a las necesidades del sector rural en un sentido amplio. Desde 2008 su enfoque de trabajo como red se ve fortalecido, proveyendo lineamientos comunes a todos sus colegios. En particular, tres grandes aspectos de su gestión habrían facilitado el mejoramiento del Liceo Fenner. Estos son la presencia de un marco común de prácticas de gestión pedagógica, la cultura corporativa de la SNA y la gestión eficiente de recursos.

Prácticas de gestión comunes de la red SNA

Como parte de su activa y cercana relación con los establecimientos educativos de la red, la SNA provee claros lineamientos a la gestión escolar. Son prácticas comunes la aplicación de pruebas externas de aprendizaje y encuestas de satisfacción, así como la realización de reforzamientos y nivelaciones en 1° medio, entre otros. A nivel curricular, la red SNA cuenta con planes y programas propios, a partir de los cuales cada establecimiento estructura su oferta educativa, permitiendo el intercambio de estudiantes entre establecimientos de la red dentro de una misma especialidad.

Estas directrices proveen un marco sólido y útil del que el Liceo Fenner puede apropiarse para desarrollar su proyecto educativo, que se alimenta también de iniciativas de gestión que emergen de sus propios profesionales de acuerdo a sus necesidades particulares. De esta forma se mantiene un balance entre la autonomía del liceo y el marco común emanado de la SNA que contribuye a estructurar la gestión interna.

Cultura corporativa SNA

La fuerte cultura corporativa de la institución sostenedora permea la cultura escolar del Liceo Fenner. Entre los valores SNA que el establecimiento ha hecho propios se cuentan el respeto, la puntualidad, la honestidad, la organización del trabajo y el

autocuidado. El liceo los considera en todos los espacios e instancias, al interior de los cursos, en los hábitos del internado, en el comedor, en los talleres de especialidad, etc. Son transmitidos a los estudiantes en el día a día por todos los adultos, desde los directivos y docentes, hasta los inspectores y asistentes de educación. Los alumnos aprecian el constante énfasis en estos aspectos porque lo relacionan con una oportunidad para su crecimiento personal y para el desarrollo de competencias valoradas por el mundo laboral, y que les facilitarán un desempeño eficaz y seguro como técnicos, ya que este tipo de trabajo requiere de cierta disciplina para no poner en riesgo la seguridad de las personas. Asimismo, SNA Educa es un gran promotor de la realización de un trabajo profesional de excelencia, sistemático, prolijo y estructurado en base a metas tanto académicas como de empleabilidad y satisfacción de los estudiantes. En palabras del sostenedor, en la red de liceos «todos quieren ser los mejores (…) para ellos el estar en los primeros lugares es importante, entonces eso genera una movilidad».

Gestión eficiente de recursos

Si bien SNA Educa no aporta recursos financieros adicionales a sus liceos, sí colabora buscando oportunidades por medio de instituciones externas para desarrollar diversos proyectos, o realizando contrataciones colectivas de servicios que redundan en un ahorro de costos. Esto ha permitido al sostenedor organizar actividades extracurriculares para los estudiantes de todos los liceos de la red, tales como campamentos de verano e invierno para aprender inglés o competencias nacionales de debate, entre muchos otros. El Liceo Fenner participa activamente de estas actividades, aunque también crea sus propias iniciativas.

En cuanto al desarrollo profesional, el sostenedor busca y organiza instancias de capacitación permanente para sus directivos y docentes en distintas temáticas, comunes a toda la red, y específicas de acuerdo a los proyectos educativos o necesidades de desarrollo profesional. Los tiempos de los docentes y directivos son aprovechados al máximo en este tipo de actividades, mediante el uso intensivo de los periodos de vacaciones estudiantiles. Al interior de la red, asimismo, se organizan encuentros de trabajo colaborativo entre los liceos, en los que se comparten experiencias, guías de aprendizaje, capacitaciones y otros.

Trabajo pedagógico integral, riguroso y pertinente

Uno de los factores clave del mejoramiento sostenido del Liceo Fenner es el trabajo pedagógico y curricular desarrollado a lo largo de los años. Tanto la UTP como los docentes han tenido un rol protagónico en esta evolución, constituyendo equipos conformados por profesionales altamente capacitados, que trabajan colaborativamente en torno a metas comunes. A continuación se detallan los principales elementos que caracterizan esta dimensión.

Estructura curricular SNA: balance educación TP y aprendizajes prioritarios de la formación general

Como se explicó anteriormente, el liceo comenzó a focalizarse en los resultados de aprendizaje de la formación general a mediados de la década de 2000. En 2008, esta iniciativa recibe un impulso importante con la modificación de los planes y programas de la SNA, los que le permitieron balancear sus prioridades en el área de formación general y TP, bajo el cambio de mirada de la red SNA desde una «educación terminal» de la educación secundaria TP hacia la proyección en trayectorias postsecundarias. Es decir, el sostenedor organizó sus planes y programas de manera que fueran funcionales no solamente para preparar buenos técnicos de nivel medio, sino también para abrirles la posibilidad de emplearse, emprender o proseguir estudios de educación superior.

En primer lugar, estos planes y programas aumentan la cantidad de horas dedicadas a las asignaturas de Matemática, Lenguaje e Inglés, e incorporan la asignatura de Emprendimiento. El énfasis en Emprendimiento e Inglés tiene como finalidad preparar de mejor manera a los estudiantes para insertarse en los campos laborales de sus especialidades. En tanto, el aumento de la carga horaria de Matemática y Lenguaje responde al objetivo de nivelar las habilidades –a menudo descendidas– de los estudiantes que atiende la red SNA, para darles la oportunidad de acercarse al nivel de los liceos Humanista-Científicos, para hacer más viable el acceso a la educación superior a quienes opten por esa ruta. Por otra parte, la dedicación horaria de estas dos asignaturas se subdivide en ejes temáticos. Así, Matemática se subdividió en las asignaturas de Geometría, Álgebra, Datos y Azar y Resolución de Problemas, mientras que Lenguaje se divide en Comprensión de Lectura y Producción de Textos. Cada una de estas asignaturas se desarrolla a lo largo del año académico, en paralelo, pudiendo contar con otros profesores y evaluaciones independientes. La implementación de estas subunidades en paralelo ha permitido asegurar la cobertura curricular anual, dando tiempo y profundidad suficiente a los contenidos que en el curriculum tradicional secuencial son vistos al término del año.

En segundo lugar, en I y 2° medio se implementó la asignatura de Experiencia Vocacional, que se desarrolla en «pentasemestres», brindándosele a los estudiantes la oportunidad de indagar y desarrollar habilidades y conocimientos introductorios de las especialidades que se imparten. Esto permite a los estudiantes tomar una decisión más informada respecto de la especialidad a seguir desde 3° medio, y egresar con una mayor cantidad de habilidades y conocimientos técnicos en distintas especialidades, lo cual es altamente valorado por los estudiantes, quienes señalan que «uno sale como preparado para todo de aquí».

Finalmente, a partir de 2008 los contenidos dejan de ser el eje articulador de la planificación de la enseñanza, que refuerza el enfoque en el desarrollo de habilidades, lo que quiere decir que el objetivo de aprendizaje prioritario ya no es la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo de habilidades cognitivas y procedimentales, tales como el análisis o la aplicación, siendo los conocimientos el contenido sobre el cual se trabajan

dichas habilidades. La gestión técnico-pedagógica del liceo, basada en habilidades específicas a cada área del curriculum (general y TP) o transversales a las distintas áreas, ha permitido avanzar hacia la articulación de la formación general y TP, como se explicará más adelante.

En general, estos cambios son altamente valorados por la comunidad y sus efectos en la facilitación de la enseñanza resultan evidentes. Los estudiantes perciben que estos planes y programas les dan un plus sobre otros liceos técnicos, en la medida en que egresan altamente preparados para trabajar o estudiar. Sin embargo, también consideran que aún es necesario hacer ajustes, por ejemplo, priorizando además de Lenguaje y Matemática, las asignaturas de ciencias, que consideran clave para el acceso a carreras de educación superior de las áreas de salud e ingeniería, y el inglés, por su importancia para la inserción laboral y la permanente actualización en el campo técnico. Se percibe, en efecto, que estas tienen un menor nivel de exigencia y dedicación de recursos, y esta observación coincide con lo reflejado en los puntajes SIMCE de Ciencias Naturales. El sostenedor y los directivos planean hacerse cargo de esta inquietud, toda vez que han avanzado en consolidar las áreas prioritarias de Lenguaje y Matemática.

Asimismo, algunas habilidades se encuentran menos desarrolladas, en opinión de uno de los empresarios de la zona, que menciona como ejemplos la capacidad de planificación del trabajo, la flexibilidad y el pensamiento crítico, ya que parecen muy orientados a la tarea. Esto parece dar cuenta de la necesidad de poner mayor énfasis en el desarrollo de habilidades superiores en los estudiantes.

Alianza con el sistema productivo y actualización curricular permanente

Sobre la base de los planes y programas de la red SNA, el Liceo Fenner ha hecho un importante esfuerzo por actualizar el currículum de sus especialidades técnicas de acuerdo a las necesidades del sistema productivo. Esta preocupación se tradujo tempranamente en alianzas con las empresas de su entorno, buscando retroalimentación respecto a las habilidades mostradas por los egresados en sus prácticas laborales, así como sugerencias de modificación de los contenidos y habilidades a desarrollar en función del desarrollo tecnológico actual.

Como resultado, existe una alta demanda de alumnos del Liceo Fenner por parte de las empresas de la región, tanto para realizar sus prácticas como para trabajar formalmente luego de egresar. Los empleadores no solamente destacan las competencias técnicas de los egresados, sino también sus habilidades interpersonales, tales como el trato respetuoso, la responsabilidad, los hábitos de trabajo seguro, la capacidad para dialogar con clientes y la disposición a aprender, entre otros. A modo de ejemplo, un empresario local cuenta que «es rapidísima la capacidad de aprendizaje, hay un chico que partió el año pasado que ya es casi maestro, y si usted lo ve en la calle o lo ve caminando, es un niñito».

Cabe resaltar que poco a poco, esta relación de cercanía con las empresas dejó de ser meramente consultiva, para convertirse en una colaboración activa, que se traduce, por

ejemplo, en la donación de equipamiento y materiales y la realización de charlas y capacitaciones para actualizar a los docentes de especialidades. Incluso, profesores del liceo han capacitado a funcionarios de algunas de las empresas en temas específicos. Las empresas ven en esta colaboración la oportunidad de contribuir al desarrollo de los recursos humanos necesarios para su propio crecimiento, generando un círculo virtuoso del que todos se benefician. De esta manera, a lo largo de los años, el liceo ha logrado situarse a la vanguardia tecnológica gracias a la adquisición de equipos de soldadura con realidad virtual, controladores lógicos programables para equipos electromecánicos, AutoCAD, equipos de escáner automotriz, entre otros, lo que contribuye a forjar un fuerte prestigio en la zona.

Estrecho monitoreo de los aprendizajes y ajuste de las estrategias de enseñanza

La UTP orienta el trabajo docente hacia metas claras y comunes, tanto en el área de formación general como especializada, planificando las acciones necesarias para alcanzarlas, monitoreando y ajustando dichos planes y evaluando sus resultados, en un ciclo de mejoramiento continuo. El monitoreo y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes juega un rol central y ocurre por tres mecanismos.

El primero y más tradicional es el seguimiento a las evaluaciones regulares que realizan los docentes, lo cual se hace en relación a la nota final obtenida por los estudiantes, pero también al nivel de logro promedio del curso en cada uno de los objetivos de aprendizaje. Estos últimos, como se dijo anteriormente, están formulados en términos de habilidades como la argumentación, construcción de textos, etc. En el caso de que el curso no haya alcanzado un resultado satisfactorio en alguno de los objetivos de aprendizaje, el docente tiene la obligación de volver a trabajarlo e integrarlo en su siguiente evaluación, junto a los objetivos de la siguiente unidad.

En segundo lugar, se monitorea el avance de la cobertura curricular. Un mecanismo tradicional para ello es la triangulación entre los registros del leccionario del libro de clases, las planificaciones y los cuadernos de los estudiantes. Esto puede realizarse de manera aleatoria por parte de UTP, así como también a través del reporte periódico que cada profesor entrega, primero al resto de los colegas de su departamento, y en segundo lugar a UTP.

En tercer lugar, la red SNA implementa pruebas externas de aprendizaje a los estudiantes en cada nivel. Estas se aplican a todos los jóvenes que ingresan al liceo (en 1° medio) para diagnosticar sus niveles de logro e identificar qué aspectos necesitan ser reforzados. Luego, estas mediciones tienen lugar regularmente al término de cada semestre durante toda la enseñanza media.

Estos mecanismos contribuyen a que docentes y UTP puedan identificar oportunamente los objetivos de aprendizaje rezagados. Con esta información se revisan y ajustan las planificaciones de clases, sus correspondientes evaluaciones, y se diseñan e implementan las estrategias de nivelación pertinentes a cada situación identificada, las que pueden

ir desde el repaso y reevaluación de los objetivos no logrados para la totalidad del curso, a la focalización en grupos específicos, como se explica en el siguiente apartado.

Estrategias compensatorias para los aprendizajes menos desarrollados de los estudiantes

El liceo implementa principalmente tres estrategias compensatorias. La primera y más antigua es la realización de reforzamientos voluntarios en diversas asignaturas, tanto de formación general como de las especialidades, para lo cual todos los cursos tienen asignado un bloque horario a la semana. Los reforzamientos son realizados por los mismos profesores de cada asignatura y se enfocan en el desarrollo de las habilidades peor evaluadas, de acuerdo al diagnóstico que hacen los docentes y las pruebas de monitoreo aplicadas a lo largo del año. Por otro lado, algunas asignaturas de formación general cuentan con profesores asistentes que apoyan a los docentes de aula en la nivelación de habilidades básicas. Por ejemplo, en Matemática, se cuenta con un docente de enseñanza general básica que acompaña a los cursos de I y 2° medio en el mejoramiento de sus habilidades en operatoria y que diseña la clase en conjunto con los docentes encargados de las asignaturas del área. En los últimos años, se ha fortalecido el trabajo entre estudiantes al interior del aula, solicitando a los más aventajados ayudar a sus compañeros, y también fuera del aula, con alumnos de niveles superiores. Esta última práctica, sin embargo, ha sido menos sistemática que el trabajo entre pares de un mismo curso.

Como puede observarse, todos estos mecanismos apuntan a reforzar los aprendizajes menos desarrollados para un curso. Sin embargo, no cuentan con estrategias de trabajo especializado con los estudiantes de niveles de logro más bajos, lo que, según admiten los propios actores, representa un gran desafío. Lo anterior se debe a que los profesores no tienen las competencias como para diagnosticar la causa de estas situaciones, o para apoyar cada caso específico en el trabajo cotidiano en el aula, independientemente de la labor de apoyo socioafectiva que realiza el Departamento Biopsicosocial. Durante los últimos años han probado la incorporación de educadores diferenciales, pero no han dado con una forma de trabajo estable y efectiva que aborde la diversidad dentro del aula sin desatender al colectivo. Y a pesar de haber reducido sustancialmente el porcentaje de alumnos con Nivel Insuficiente en las pruebas estandarizadas de la última década, este todavía se sitúa entre el 20 y el 30%.

Trabajo docente

En relación a la labor docente, una de las principales preocupaciones de UTP y el equipo directivo ha sido el uso eficiente del tiempo. El 70% de la carga horaria del profesorado se destina al trabajo de aula y el 30% a horas no lectivas. Los directivos son exigentes en cuanto al aprovechamiento del tiempo de clases y al cumplimiento de sus horarios de inicio y término. Esto fue evidente en la observación de algunas clases y en la visible diferenciación de las instancias de clases y recreo, pese a no existir timbre. De

acuerdo a los directivos, al profesor «no se le puede acabar el repertorio» antes de concluido el tiempo de la lección, y en caso de ausencia, todos tienen preparadas las guías de trabajo que utilizarán sus reemplazantes.

En cuanto a las horas no lectivas, para optimizar la preparación de las clases y las instancias de colaboración entre pares, todos los docentes utilizan el mismo formato de planificaciones y evaluaciones pedagógicas. Asimismo, en algunas asignaturas los profesores se especializan en determinados contenidos o niveles, según sus intereses y habilidades, evitando planificar y elaborar materiales para todos los niveles o en contenidos muy diferentes, ya que, según declaran, esta organización les «facilita y ayuda», debido a que «llevar todos los niveles era demasiado pesado». Por ejemplo, en Matemática cada profesor se hace responsable de dos niveles educativos, se trate de I o 2° medio, o de III y 4° medio.

Desarrollo profesional

El liceo favorece el desarrollo profesional docente continuo, lo cual es favorecido por la SNA, que gestiona capacitaciones anuales en innovaciones pedagógicas y técnicas. Estas últimas son altamente valoradas por docentes y directivos, muchos de los cuales (33%) incluso han podido estudiar en el extranjero. Al respecto, un profesor puntualiza:

> «En el caso del área técnica, le hemos dado una importancia tremenda al perfeccionamiento del área, y no solamente a nivel latinoamericano, hemos estado con, no sé, en Alemania, por ejemplo, que tecnológicamente es muy avanzado, en Estados Unidos igual, aquí hay colegas que han tenido una certificación americana, que se va renovando cada cuatro o cinco años».

Los profesores también pueden proponer la formación que requieren, recibiendo apoyo de los directivos para gestionar los recursos necesarios dentro de las posibilidades existentes. Igualmente, desde la dirección del liceo se formulan sugerencias de capacitaciones adicionales a las de la SNA. Una vez concluida la capacitación, el docente desarrolla un proyecto donde adapta lo aprendido al contexto del liceo, incluyendo una transferencia a sus colegas.

Como complemento, recientemente se ha implementado la observación de las prácticas pedagógicas docentes. Esta es realizada por un miembro de UTP o del equipo directivo, quien se sirve de una pauta consensuada con los docentes, basada en el Marco para la Buena Enseñanza. Los profesores son retroalimentados por sus observadores, adquiriendo compromisos de mejoramiento de su desempeño personal. Esta práctica ha sido acogida positivamente por quienes experimentaron el proceso, y en el momento de nuestra visita al liceo se esperaba mejorar su regularidad e incorporar a los mismos docentes como pares observadores.

Las oportunidades mencionadas son especialmente importantes para los profesores de especialidad, quienes carecen de una formación pedagógica de base. Por lo mismo –sobre todo aquellos que no tienen experiencia previa en docencia– reciben un apoyo

especial al ingresar a la institución; son acompañados por los directivos y por otros profesores, reciben planificaciones y evaluaciones y son objeto de observación y retroalimentación. Aunque los profesionales de la UTP admiten que la formación de estos docentes es un desafío, reconocen que sus principales debilidades se manifiestan en los momentos teóricos de las clases y no en los prácticos, y que a menudo las estrategias que utilizan son apropiadas en términos pedagógicos: «En un alto porcentaje manejan estrategias didácticas de manera informal, por decir, ellos aplican el aprendizaje basado en proyectos, pero no saben que se llama aprendizaje basado en proyectos».

Trabajo cooperativo en departamentos

Siguiendo una estructura que se remonta a los primeros días del liceo, los profesores están organizados en equipos para planificar los procesos de enseñanza de manera cooperativa. Estas unidades cambiaron paulatinamente de forma a medida que el establecimiento crecía, y con ello la cantidad de docentes, pero siempre mantuvieron su funcionamiento, dando coherencia al trabajo pedagógico y favoreciendo el aprendizaje profesional entre pares. Como señala un profesor, «acá se hace escuela». Este recorrido les ha permitido madurar una concepción propia y compartida del trabajo cooperativo, el que es definido por los actores como el trabajo colectivo en torno a metas comunes, diferenciándose del trabajo colaborativo, el cual se relacionaría con el apoyo a otros, sin implicar una responsabilización colectiva por el cumplimiento de una meta.

Los departamentos constituyen hoy las unidades base en que se materializa este trabajo cooperativo. Están conformados por los docentes de una misma asignatura o especialidad, que disponen de tiempo semanal para resolver temas administrativos en conjunto, planificar clases, articular los distintos niveles de enseñanza, construir materiales didácticos y evaluaciones, hacer seguimiento a los estudiantes, etc.

Los departamentos deben, asimismo, fijarse objetivos y metas anuales, por cuyo grado de cumplimiento responden periódicamente ante la UTP, a través de reportes de avance que reciben retroalimentación de acuerdo a su coherencia con los propósitos institucionales. En línea con lo anterior, cada departamento escoge, bajo distintos criterios, un representante ante la UTP y el resto del liceo, aunque su estructura de funcionamiento es horizontal. Otra de sus responsabilidades es presentar, cada semestre, su trabajo al resto del cuerpo docente, en un espacio en el que «se va dando algo muy constructivo en donde se plantea una temática y los demás colegas participan. O sea todos participamos y aportamos (…) eso es bueno porque de repente cuando uno se encierra mucho, uno lo puede estar haciendo mal» (docente). Esto se apoya en una sólida relación de confianza profesional entre colegas, que favorece la autonomía para proponer y mejorar el trabajo que se está haciendo.

Los departamentos de Lenguaje y Matemática resaltan como ejes de la articulación entre las asignaturas de formación general y de especialidades. Así, cada uno tiene

departamentos afines asociados con los que comparte acciones comunes destinadas a desarrollar o evaluar algún aspecto acotado del currículum: «Por ejemplo, se aplica con el contenido de Historia el tipo de texto que están viendo en Lenguaje» (docente).

Recientemente, el equipo docente comenzó a articular el área de formación general y diferenciada, potenciando a esta última, a través de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, la cual consiste en que dos o tres departamentos, uno del área diferenciada y otro/s del área general, desarrollan un proyecto en base a objetivos de aprendizaje compartidos y diseñan acciones dentro de su currículum, que aseguren el cumplimiento de tales objetivos. Por ejemplo, en la especialidad de Mecánica Automotriz se requiere tener claridad sobre algunos cálculos y fórmulas matemática para aplicar en el campo, por lo que el área de matemática trabaja los contenidos que son funcionales a adquirir las habilidades requeridas por la especialidad.

Enseñanza en el aula, talleres y más

Los estudiantes tienen como espacio de aprendizaje el trabajo tradicional de aula, los talleres de especialidades, las instancias extracurriculares y los proyectos que desempeñan por iniciativa propia o de sus docentes. La enseñanza de las asignaturas tradicionales se destaca por contar con aulas temáticas, a las que los alumnos deben desplazarse dependiendo de la asignatura que corresponda. Los jóvenes reconocen que esta adaptación es difícil porque «cuando uno llega a primero no se sabe los números de las salas, dónde queda, los pabellones» y por el hecho de no contar con un timbre que delimite externamente los tiempos, aunque «después uno va acostumbrándose, al final se va tornando parte de la rutina». En cuanto a los talleres de especialidades, como se mencionó anteriormente, todos ellos cuentan con equipamiento de punta, lo que los hace muy atractivos.

Las actividades extracurriculares siempre han tenido un rol protagónico en el liceo, ya que recogen la diversidad de intereses y talentos de los jóvenes, fortaleciendo su autoestima y permitiéndoles destacarse en instancias no solamente locales y nacionales, sino incluso internacionales, como los campeonatos de Worldskills mencionados anteriormente. Como explican los estudiantes, «cuando uno está destinado a una competencia, el liceo no va a participar, va a ganar, esa es nuestra misión, siempre a ganar. Por eso igual nos dejan concentrados cien por ciento en nuestra competencia».

Por último, el establecimiento ofrece a estudiantes y docentes la posibilidad de proponer proyectos específicos de desarrollo en los que pueden practicar tanto sus competencias técnicas como las habilidades de formación general. Entre estos proyectos puede mencionarse la creación de esculturas metálicas con materiales reciclados que actualmente ornamentan la fachada del liceo, gracias a las cuales ganaron un concurso local de carros alegóricos. Otro ejemplo elocuente es la participación en la construcción de partes de la infraestructura y equipamiento del liceo, destacando especialmente la implementación del Proyecto de Energía Renovables no Convencionales financiado por el

Ministerio de Energía, consistente en la instalación de paneles solares para alimentar 1200 duchas diarias y la instalación de Paneles Fotovoltaicos para dotar de energía el Centro de Recursos y Aprendizajes del establecimiento, alcanzando visibilidad a nivel nacional, siendo visitado incluso por el ministro del ramo. Con estas instancias el establecimiento pudo dar un correlato real al lema «aprender haciendo» que orienta sus prácticas formativas, cautivando la atención y motivación de los estudiantes. Sin embargo, el aprovechamiento de estas oportunidades no sería posible sin el trabajo realizado por los profesores tanto en la preparación de clases como en la ejecución de las mismas. De acuerdo a las entrevistas, observaciones de aula y encuestas realizadas, la mayor parte de los alumnos sostiene que las clases son estructuradas, propician la participación, consiguen un buen clima de aula, aprovechan el tiempo y favorecen la creación de un vínculo con los docentes. Desde la mirada de los directivos y profesores, las últimas generaciones de alumnos tienden a ser más difíciles de comprometer con el trabajo pedagógico; sin embargo, esto sería logrado por los docentes debido a su «ascendiente» sobre ellos, es decir, debido a que logran hacerse respetar por una combinación de firmeza y cariño, lo que los convertiría en una «autoridad moral» en el aula.

Los estudiantes describen a sus profesores como muy competentes, preocupados por ellos, siempre disponibles para resolver sus necesidades y para motivarlos a aprender. Lo anterior se visibilizaría en la búsqueda de distintas metodologías y estrategias de enseñanza en el aula, aunque, aclaran, cada docente tendería a enmarcarse dentro de un estilo personal. Por ejemplo, algunos profesores mantienen la atención mediante el humor, mientras que otros recurren a la conexión de sus áreas con las experiencias de los alumnos. A nivel de didáctica «hay de todo un poco, hay profes que te hacen escribir en la pizarra, y otros que ya traen sus clases listas en un PowerPoint, otros que se pasean por la sala mientras están explicando, y hay profes que se van moviendo» (estudiantes).

En definitiva, los jóvenes tienen en general una buena opinión de las clases realizadas por sus profesores, sintiendo que en ellas aprenden habilidades relevantes. No obstante, perciben que aún es posible mejorar la retroalimentación que los docentes hacen del desempeño de cada estudiante, así como explicitar mejor la articulación entre clases. En particular, más del 80% de los alumnos afirma que sus profesores no dan tareas diferenciadas a los estudiantes con mayores dificultades o mayores avances de la clase, lo cual es coherente con la percepción antes descrita que los docentes tienen sobre sus competencias para abordar la diversidad en el aula.

Bienestar emocional y subjetivo de la comunidad educativa

El liceo ha llevado adelante una serie de acciones con el objetivo de asegurar el bienestar emocional y subjetivo de sus integrantes. El bienestar subjetivo es valorado, primeramente, como una condición indispensable para el trabajo pedagógico, pero también como meta del desarrollo de los estudiantes, incorporando una visión de la persona

y sus distintas necesidades que va más allá de lo meramente cognitivo. A continuación se detallan los principales focos abordados a lo largo de la historia del liceo.

Disciplina y convivencia: de lo normativo a lo formativo

En los primeros años de vida del establecimiento, el abordaje de la convivencia y de la disciplina era realizado a discreción por cada docente, existiendo importantes diferencias de manejo que afectaban el desempeño general de los estudiantes. A inicios de la década de 2000 se definieron y aplicaron exigencias disciplinarias, las que dejaron fuera a algunos estudiantes con problemas severos. En segundo lugar, se comenzó a trabajar la normativa de convivencia, regulando la conducta, asistencia y puntualidad de los estudiantes y docentes, lo que propició un mejor uso de los tiempos destinados al trabajo pedagógico. Si bien esta etapa no estuvo exenta de dificultades, al cabo de unos años rindió frutos, y la normativa se convirtió en un conjunto de hábitos adquiridos por todos. Así, el liceo se hizo conocido entre los apoderados de la zona por su exigencia disciplinaria. Un alumno recuerda: «yo estaba en otro liceo y ahí me cambié aquí. Entonces ya, llegué aquí y cuando saludó el profesor estaba sentado y dijo 'buenos días' y todos se paran así juuu! 'Buenos días, profesor' y dije '¡Uy! ¡¿Qué pasa aquí?!'. Dije 'ah ya, aquí cambió algo'».

A mediados de la década de 2000 comenzó a enriquecerse la mirada normativa de la disciplina que primaba hasta ese momento, con un enfoque más formativo. La disciplina dejó de ser un fin en sí mismo, poniéndose al servicio del aprendizaje de los estudiantes, lo que implicó un cambio en la manera de entender el sentido de las normas y, en consecuencia, de las prácticas que las sostienen y refuerzan. Como describe un directivo, «si nosotros siguiéramos pensando en la disciplina como el elemento y el foco, estaríamos perdidos». En ese sentido, se evolucionó hacia una mirada comprensiva de la conducta, indagando sobre las causas del comportamiento individual de los estudiantes, y estableciendo con ellos un vínculo de confianza y un compromiso por superarse. Esto requirió que los docentes y directivos aprendieran a escuchar a los jóvenes, a validar sus inquietudes y necesidades, y también a validarse como «autoridad moral» dentro del aula, mostrando consistencia entre lo que decían y hacían, cumpliendo los acuerdos establecidos con los estudiantes y manteniendo un mensaje coherente como cuerpo docente. De esta forma, los alumnos perciben que pueden confiar en sus profesores, pero que deben responder a esa confianza con su esfuerzo personal por progresar.

Se concluye del relato de los distintos actores que en los últimos años los enfoques normativo y formativo conviven, primando este último, mientras que el primero se hace visible a los estudiantes solo al incorporarse al liceo o en situaciones conductuales complejas. El director lo explica señalando que «con una mano se hace cariño, con la otra se disciplina. Si se usan las dos manos para hacer lo mismo, no sirve».

Una segunda familia

El Liceo Fenner es visto por la comunidad escolar como una segunda familia, donde es posible encontrar seguridad, confianza, acogida y bienestar, lo que puede ser percibido desde el exterior como una cierta relación paternalista.

> «También quisiera destacar que la mayoría de los profesores se preocupa por los alumnos (…) no es tanto enseñar contenidos, contenidos, también se preocupan por cómo van evolucionando (…) con algunos profes se forma como un lazo de familia, es como si, por lo menos algunas profesores toman el rol de mamá, y algunos profes toman el rol de papá o de amigo; hay algunos profes que son muy amigos de uno, y se forman un ambiente familiar» (estudiantes).

Una de las primeras preocupaciones de la colectividad fue construir una buena relación con los padres y cuidadores de los estudiantes. Para las situaciones más complejas se cuenta con una asistente social que visita a las familias. Asimismo, en caso de necesidad, los centros de alumnos, padres y la comunidad en general, realizan colectas o campañas similares, entre otras acciones que hacen que el establecimiento sea parte activa de la red de apoyo de las familias.

El liceo utiliza las instancias de encuentro entre estudiantes para proveer un espacio contenedor que compense la temprana separación de sus familias, lo que les ha permitido disminuir la deserción escolar a alrededor del 1,5% en los últimos años. Con este objetivo, los cursos de 1° medio se estructuran por afinidad, de acuerdo a la zona de procedencia de los alumnos, el tipo de régimen al que adscriben (internado o no) y su religión. En palabras de un estudiante, «siempre he estado interno acá y mis cursos siempre me han tocado que somos todos internos, entonces siempre hemos sido bien unidos».

Igualmente, se realiza un fuerte trabajo en el internado con vistas a facilitar la rápida adaptación de los estudiantes. Por ejemplo, se acuerdan tempranamente reglas de convivencia, rutinas de cuidado personal y de estudio, así como intervenciones de contención grupal y apoyo desde los alumnos de cursos superiores. Dentro de estas actividades, la realización de talleres que cubran la jornada diurna de los estudiantes permite que estos se mantengan activos y socialicen con sus compañeros. No obstante, los jóvenes afirman que las condiciones materiales del internado son mejorables en lo referente a calefacción, agua caliente, alimentación y uso de las instalaciones.

Todas estas estrategias han permitido que tanto los alumnos del internado como los «externos» establezcan buenas relaciones entre sí, aunque el vínculo entre estudiantes del internado suele ser más fuerte, llegando a considerarse «como si fueran hermanos». La relación entre alumnos de distintos cursos también se ve facilitada por las actividades extracurriculares y la reorganización de los cursos en 3° medio, por lo cual los jóvenes afirman que pese a ser un liceo grande, llegan a conocer a casi todos los alumnos.

Pese a este espíritu familiar, existiría una cierta tensión entre algunos grupos de estudiantes, de acuerdo a las identidades juveniles a las que responden. Por un lado, se

encuentra la mayoría de los alumnos, fuertemente identificada con la cultura del liceo, y por otro, aquellos que se sienten más distantes a esta cultura y más cercanos a expresiones juveniles típicamente urbanas, que encuentran expresión en el uso libre del cabello y vestimenta, uso de aros, valoración de los grafitis, etc. El discurso juvenil revela cierto nivel de intolerancia y baja aceptación de sus diferencias mutuas. Para aquellos más identificados con el liceo, ser alumno del Fenner es algo que «se gana», y manifiestan un cierto rechazo hacia quienes no han hecho ese esfuerzo, mostrando un «mal comportamiento», que arruina la imagen del establecimiento. «Uno anda correctamente uniformado, con camisa todo el día, ¡y este anda con polera de otro color! (…) eso igual es medio penca (…) porque uno de repente quiere sobresalir con su curso, es decir ser una referencia, y ellos lo arruinan» (estudiantes). Por otra parte, los alumnos más cercanos a las culturas juveniles urbanas, se burlarían de los otros estudiantes llamándolos «los perfectos», «floreritos», o incluso pidiéndoles que «hablen en chileno», aludiendo a su correcto uso del lenguaje, que sin llegar a ser un problema, el establecimiento trabaja sistemáticamente con un Plan de fomento de la Autoestima Académica y Motivación Escolar.

Apoyo integral al estudiante

Como respuesta a la creciente complejidad de las nuevas generaciones de estudiantes, en 2005 se incorpora una orientadora para ocuparse del área de apoyo psicosocial del liceo. Paulatinamente, esta área comienza a sumar profesionales, independizándose de UTP alrededor de 2012 y conformándose como un departamento en sí mismo, con sus propios objetivos y planes de trabajo. Esta nueva división también significó una diferenciación de los roles y funciones con Inspectoría General, la cual, manteniendo un énfasis en la convivencia y disciplina, quedó a cargo del equipo de inspectores. Entretanto, el Departamento Biopsicosocial se encarga del apoyo psicosocial, contando con un equipo compuesto por un asistente social, un psicólogo clínico y un técnico paramédico.

Además de estos profesionales, el liceo asignó un rol clave en lo psicosocial a los asistentes de la educación y los profesores acompañantes, quienes se encuentran más cercanos a los jóvenes, los primeros por la naturaleza de su trabajo, y los segundos por la responsabilidad que han asumido como tutores. Aunque formalmente solo hace pocos años la SNA comenzó a llamar *profesor acompañante* al profesor jefe, este cambio de nombre contribuyó a explicitar el rol que los docentes ya venían desarrollando desde hace más de una década. El profesor acompañante se encarga de monitorear y apoyar a los estudiantes de un determinado curso en lo referente a sus necesidades emocionales, sociales, psicológicas, etc., estableciendo una relación cercana con cada uno, que en muchas ocasiones continúa más allá del egreso. Es un rol que exige habilidades de empatía, escucha e influencia. De acuerdo a los estudiantes, «el profesor jefe siempre termina siendo la mamá o el papá, escuchando los problemas del alumno, o viendo en qué puede ayudar». Para promover esta figura, el establecimiento le asigna horas de la jornada laboral docente, así como el acompañamiento del Departamento Biopsicosocial, que

organiza reuniones mensuales para intercambiar información, estrategias y materiales para trabajar con los cursos en las horas de jefatura, como parte del área de Orientación.

Por otro lado, el liceo cuenta con una amplia red de instituciones de apoyo a las que acude en casos excepcionales, tales como la Oficina de Protección de Derechos (OPD), centros de rehabilitación de adicciones, Centros de Salud Familiar (CESFAM), entre otros. Respecto a lo propiamente educativo, la colectividad ha establecido redes con preuniversitarios e instituciones de educación superior que facilitan la orientación vocacional. Estas redes y el apoyo de los demás profesionales del área «ha sido una ayuda fundamental para los docentes, porque el docente ahora se ha focalizado en lo que es el desarrollo de su clase propiamente tal» (orientadora).

Reflexiones finales

La historia de mejoramiento del Liceo Industrial Ingeniero Ricardo Fenner Ruedi confirma que la suerte de ningún joven está predeterminada, y que la educación puede efectivamente cambiar sus historias. Probando diversas respuestas a las principales necesidades de sus estudiantes, el establecimiento ha conseguido rescatar y potenciar el talento de cada uno de ellos, desafiándolos a enfrentar las dudas respecto a sus capacidades por medio de oportunidades y estrategias concretas de superación. Y es que, desde la mirada del liceo, creer en sí mismos es el primer paso para trocar las aspiraciones en logros, lo que sigue con la búsqueda creativa y flexible de alternativas, que luego precisan ser concretadas con dedicación, rigurosidad y disciplina en un proyecto de vida. Este es uno de los principales mensajes que han transmitido a sus alumnos, y con ello han modelado sus cortas dos décadas de existencia, construyendo desde cero las bases humanas y materiales que hoy sustentan una formación integral en lo cognitivo, emocional, social y, especialmente, en el desarrollo de habilidades técnicas de alto nivel, destacando a nivel local y nacional.

Como se expresa en las páginas anteriores, el liceo ha logrado construir una serie de condiciones que actúan sinérgicamente para potenciar su labor educativa, y, como parte de su permanente desarrollo, paulatinamente ha ido asumiendo nuevos desafíos. Desde nuestra perspectiva, si bien todos estos elementos son relevantes, algunos de ellos parecen ser esenciales en el proceso. El primero es el liderazgo del equipo directivo, que imprime un sello al liceo, un propósito moral y metas comunes que alinean e involucran a toda la comunidad educativa en el proceso formativo. Dentro del equipo directivo resalta especialmente la figura del director, quien lidera el proceso de mejoramiento desde sus inicios por medio de su gran carisma, visión estratégica y capacidad de gestionar múltiples proyectos en paralelo. Si bien ha logrado distribuir su liderazgo en su equipo directivo y en otros docentes del liceo, parece evidente que una parte importante de los cambios se deben a la adhesión que genera su figura, lo que abre la pregunta de qué pasará cuando no esté. De ahí la importancia de seguir potenciando otros liderazgos y una bien pensada planificación de su sucesión.

Otro aspecto clave es la preocupación, la acogida, la escucha y el trabajo para el desarrollo integrado del bienestar emocional y subjetivo de los estudiantes y adultos del liceo. El bienestar subjetivo es valorado no solo como facilitador del trabajo pedagógico y de los logros de aprendizaje, sino también como una responsabilidad del liceo ante sus estudiantes, con vistas a la construcción de un proyecto de vida que los identifique y que les permita transformarse en un aporte a la sociedad.

Por otro lado, el trabajo técnico-pedagógico, tanto en el ámbito de la gestión como en el de las prácticas de aula, ha sido el centro de la mejora del liceo, evidenciándose un tránsito desde estrategias más generales de organización de la enseñanza y focalización en algunos aprendizajes prioritarios, hacia el perfeccionamiento de las estrategias pedagógicas, con el fin de responder integralmente a las necesidades educativas de cada estudiante. De esta forma, el liceo ha logrado mejorar sustancialmente los logros de aprendizaje de sus alumnos y reducir significativamente las brechas de inequidad. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes en Nivel Insuficiente es todavía relevante, por lo que la búsqueda de estrategias de enseñanza dirigidas a los jóvenes con mayores dificultades permanece como desafío.

Ciertamente, todo lo anterior no hubiera sido posible ni sería sostenible sin un cuerpo de profesores con una inmensa vocación y compromiso con la educación, con un sentido claro de misión de su labor y con un fuerte trabajo en equipo. Esto ha transformado al Fenner en una potente comunidad de aprendizaje, donde los profesores desarrollan su capital profesional y se sienten parte de un proyecto trascendente.

Finalmente, la relación de cooperación establecida con el mundo empresarial es uno de los facilitadores clave de la excelencia de la formación TP. La constante retroalimentación de las empresas respecto a las necesidades formativas del sector está integrada en las prácticas pedagógicas del liceo, posibilitando los altos estándares de su formación técnica, incluso comparables con los de la educación superior. Esto representa un logro extraordinario en un contexto nacional en el que la educación técnica ha sido justamente criticada por la insuficiente preparación que brinda para el campo laboral, y demuestra que sí es posible dar una educación media TP de calidad en sectores vulnerables.

Liceo Pablo Neruda:
empuje y reinvención

Pamela Ugalde, Carlos Videla

conociendo el liceo

Introducción

En un comunicado del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de Arica, fechado en marzo de 2009, un orgulloso director del Liceo Pablo Neruda anunciaba el incremento de su matrícula en 179 alumnos, asegurando que la comunidad había logrado captar al menos cien estudiantes de colegios particulares subvencionados. Sorprendentemente, al mismo tiempo se conocía que mil jóvenes habían abandonado la educación pública en la comuna por comparación con el año anterior.

Si la situación del liceo se diferencia de la de su sector, contrasta aún más con su propio estado apenas cinco años antes, en 2004, cuando su alumnado, que alguna vez promediaba los 750 estudiantes, caía a 350. Para entonces, los bajos resultados académicos y los severos problemas de disciplina habían estigmatizado el liceo, que era considerado «peligroso» por la comunidad, llegando incluso a apodársele «el machero», debido a la costumbre de sus estudiantes de sacar machas en la playa antes de llegar a clases con los pantalones húmedos y los pies llenos de arena.

En 2007 se inicia un proceso de cambio bajo la dirección de Mario Vargas, quien lidera la renovación de la oferta de especialidades de la modalidad Técnico-Profesional (TP) buscando opciones innovadoras y atractivas para los jóvenes. Esta medida es acompañada por la llegada de una nueva jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), Jacqueline Retamal (actual directora), la que incorpora un foco en lo pedagógico que se mantiene hasta la actualidad, y que se desarrolla considerando la participación de la comunidad educativa.

Es así que, entre 2005 y 2015, las tasas de repitencia disminuyen del 18,2% al 3,4%, y la tasa de deserción baja del 27,7% al 2,6%, mientras que la asistencia sube de un 88% a un 92%, logros que, en el contexto del liceo, tienen mucha relevancia. En cuanto a la situación académica, el promedio del Simce de Comprensión de Lectura en

2° medio, sube de 210 a 239 puntos, mientras que en Matemática se mantiene alrededor de los 215 puntos. Por otra parte, entre 2005 y 2014 el número de alumnos que rinden la Prueba de Selección Universitaria (PSU) aumenta de 22 a 116, mostrando puntajes promedio de 400 puntos en Lenguaje y Matemática.

La matrícula ha crecido sistemáticamente y desde 2011 bordea o definitivamente supera los 800 alumnos, lo que equivale a la capacidad máxima de las instalaciones. Por último, en el período 2012-2013 el establecimiento recibió la asignación de la Subvención Nacional por Desempeño de Excelencia (SNED), destinada a los establecimientos educacionales subvencionados de mejor desempeño.

Un poco de historia

Ubicado en la población Cardenal Silva Henríquez, el establecimiento fue inaugurado en 1988, como Liceo 11 de Septiembre, en una ceremonia que contó con la presencia de Augusto Pinochet, a la sazón gobernante de facto. En 1991, y después de una votación abierta de toda la comunidad educativa para escoger un nuevo nombre, es rebautizado con el nombre de nuestro premio Nobel.

El liceo comienza a operar en los niveles de I a 4° medio, impartiendo educación Humanista-Científica (HC) a 1500 alumnos distribuidos en dos jornadas de estudio.

La aparición de colegios particular subvencionados en el entorno trae consigo una merma en la matrícula que obliga al establecimiento a tomar medidas para atraer alumnos. Es así como se abre una oferta de especialidades TP, que comienza con las carreras de Computación Aplicada a la Empresa, Comercio Exterior, y Turismo. No obstante, el liceo llevará la peor parte en esta competencia, hasta alcanzar el mínimo histórico de su matrícula en 2004. Para entonces, cuatro de sus salas de clases, ya desocupadas, son reconvertidas en un jardín infantil por el municipio.

El liceo termina por abandonar la educación HC, despidiéndose en 2005 de la última generación egresada en dicha modalidad. Una nueva directiva asume en 2007 e inicia un camino de mejora a través de medidas, como el recambio de las especialidades TP, el acercamiento a la comunidad y una mayor preocupación por la gestión pedagógica. Ya en 2009 la matrícula había subido a 750 alumnos y la colectividad recibe el premio a la excelencia académica, lo que fue visto como un espaldarazo a las acciones emprendidas. En 2011 con la puesta en práctica de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), se comienzan a desarrollar actividades que se han convertido en su marca, entre ellas, la gala y el campamento nerudiano. Además, surgen nuevas actividades extracurriculares, como visitas a hogares de niños y ancianos, iniciativas que se han decidido de manera participativa con la comunidad.

En 2013 todos los cupos de estudiantes fueron ocupados. En 2015 el liceo se incorporó al Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) e instaló una planta fotovoltaica asociada a la especialidad de Electricidad, con

lo que se convierte en el primer establecimiento del país en contar con este tipo de equipamiento. En 2016 la matrícula sigue al tope y se cuenta con 102 alumnos del Programa de Integración Escolar (PIE) que reciben apoyo de ocho especialistas.

La trayectoria de mejoramiento

> «Tenemos a un alumno respetuoso, más responsable con sus trabajos, más cumplidor con sus horarios. Esto ha permitido que padres y apoderados observen ese cambio de actitud de los jóvenes y traigan sus alumnos desde otros establecimientos educacionales» (director Mario Vargas a *La Estrella*, marzo de 2009).

Si bien el Liceo Pablo Neruda no presenta los mejores indicadores de resultados en términos comparativos, sí se puede señalar que es una institución que mejora. El proceso que está en la base de esta evolución es su capacidad, a lo largo del tiempo, de desarrollar instancias de autoevaluación que le permiten orientarse, haciendo frente a los aspectos deficitarios con estrategias claras. Todo esto, en un ambiente de cuidado por los actores de la comunidad educativa, potenciando los aspectos favorables y dando pasos sistemáticos hacia una cultura del mejoramiento continuo.

La renovación de las especialidades TP fue acompañada de una constante evaluación de su funcionamiento, redundando en el cierre de algunas y la apertura de otras nuevas, con miras a dar respuesta a las necesidades del mercado en la región. De este modo, la última especialidad en abrirse fue Explotación Minera, en 2010. Lo anterior presupone una oferta atractiva y con altas tasas de empleabilidad, la articulación con instituciones de educación superior, y el aumento de la tasa de titulación, que permiten tanto la continuidad de estudios como la incorporación al mercado laboral.

Como parte del esfuerzo de captación de matrícula, los coordinadores de especialidad, acompañados de la orientadora del liceo, asisten a las reuniones de apoderados de las escuelas de enseñanza básica de la comuna para mostrar su oferta educativa. Asimismo, la colectividad cursa invitaciones a estos establecimientos, y también a algunos particulares subvencionados, con el objeto de realizar visitas guiadas al liceo.

El énfasis pedagógico incorporado por la jefa de UTP inicia un camino de reenfoque del quehacer del liceo que se refuerza con su ascenso a la dirección del establecimiento. Esta orientación a los aprendizajes en todos los niveles impartidos, contempla procesos que se deben desarrollar tanto en el ciclo inicial como en el de formación TP, rescatando el aporte de todos los actores de la comunidad para lograr la formación integral de los estudiantes. Este cambio, como tantos otros en el liceo, no fue resuelto verticalmente, sino considerando la participación de la comunidad educativa en su conjunto, mediante ejercicios de consulta, reflexión y sanción de decisiones, lo que permitió que se instalara una nueva cultura organizacional.

Todas las decisiones del liceo son antecedidas por un proceso de autoevaluación, en el que los distintos actores reflexionan sobre la efectividad de sus prácticas, posibilitando

la modificación de ellas en atención al desarrollo de estrategias cada vez más efectivas y con sentido para la propia comunidad. De este modo, se ha desarrollado una cultura en que el cambio no es percibido como una amenaza, sino más bien como una posibilidad de obtener mejores resultados, velando siempre por el bienestar de los distintos miembros de la comunidad y consensuando las modificaciones a realizar en las diferentes estrategias evaluadas.

El liceo y la comunidad

Como hemos visto, la caída de los resultados académicos y el deterioro de la disciplina tuvieron una influencia negativa en la opinión de la comunidad. Los jóvenes que elegían al liceo como opción educativa eran requeridos con frases como: «La típica '¿Cómo te fuiste a ese liceo? (...) ¿Cómo te fuiste al machero?'» (exalumno).

Sin embargo, en el curso de una década la colectividad logró cambiar su imagen pública y revertir el estigma de marginalidad que cargaba, incluso dentro de su propia población, convirtiéndose en una alternativa atractiva. Este cambio de imagen se asocia a la disciplina, a la apertura de especialidades y a la vinculación con la comunidad (abrir el liceo a la población). Las instalaciones son utilizadas por organizaciones externas de acuerdo a un protocolo: se envía una carta a la dirección donde se presenta lo que se quiere desarrollar, cuestión que es evaluada por el equipo central del liceo:

> «La escuela es muy demandada, demasiado demandada por demasiadas actividades y programas, etcétera. Hay muchos programas a nivel ministerial, de todos los ministerios, de todas las seremis, de todas las entidades de la comunidad» (directora).

El liceo se emplaza en una población que presenta problemas propios de la pobreza urbana, como ruidos, gritos, microtráfico y peleas callejeras: «Sí, hay problemáticas características. Hay bastante delincuencia. Yo creo que por un tema de... un tema de drogas, de venta. Generalmente tiene que ver con microtráfico» (directora).

Pese a ello, sus habitantes tienen la sensación de estar en un lugar tranquilo, y en esta percepción incide la presencia del liceo, que se presenta como un espacio seguro para los jóvenes.

> «Vino el presidente de la junta vecinal (…) y él quería que nosotros fuéramos a la junta de vecinos y que dijéramos qué habíamos hecho nosotros para que la imagen del colegio cambiara tanto. Él habla de 17 años atrás, (…) me decía que en ese tiempo las niñas peleaban fuera de los edificios, así como de hombre a hombre, y que eran pandillas y todo, y eso no se ve ahora» (inspectora general).

Además del uso de la infraestructura por parte de actores externos, hay salidas de los estudiantes hacia la comunidad. Por ejemplo, se ha trabajado entregando información respecto de la prevención del virus del Zika. Para esto, los alumnos de Atención de Enfermería trabajan junto con la seremi de salud: «es un tema de la seremi de

salud, pero también vimos que era un beneficio para nuestros alumnos, o sea es mutuo» (directora). A través de instancias como estas, el liceo se abre y sale a la comunidad. Además, se reconoce que estas actividades benefician tanto a la comunidad externa como a los estudiantes, lo que lleva a valorar y cuidar el vínculo que existe.

Todo esto resulta en una percepción muy positiva de los apoderados sobre la función pedagógica del liceo. Frente a la pregunta por cuál es la preocupación principal del establecimiento, responden sin titubear, «el aprendizaje de los niños». Los «niños» vienen tanto del mismo barrio u otros sectores de la ciudad, hasta de lugares más alejados como Azapa o Yuta. Últimamente, el aumento de la población extranjera alrededor del liceo ha contribuido a una mayor presencia de estudiantes de otros países. Los casos de deserción por asuntos familiares, cuidado de hermanos menores y otras labores, son frecuentes en este tipo de estudiantes. De ahí la importancia de las cifras de mejoramiento logradas por el liceo en las tasas de deserción y repitencia. Ante problemas económicos severos siempre se trata de que el estudiante postule a becas, y además en algunos casos el liceo entrega dinero para locomoción diaria.

Por otro lado, se reconoce que buena parte de alumnos tiene como meta ingresar al mundo del trabajo: «El año 92 los chicos tenían la necesidad de tener un título técnico-profesional, porque querían inmediatamente ir al campo laboral, u otros combinar estudios y trabajo» (directora).

El liceo por dentro

Gestión de recursos humanos

Desde 1988, año en que el establecimiento inicia sus funciones y por lo tanto, en que ingresa su primera dotación de profesores, los cambios en la plantilla docente han sido decididos por el sostenedor. Esta manera de hacer las cosas viene con los vicios del sistema público, es decir, si algún profesional aparece como excedente en un colegio, el DAEM lo reubica en otro, sin tomar en cuenta la opinión de las directivas ni los requerimientos específicos de los establecimientos.

Por esta razón, al tratar de mejorar la situación del liceo quedó claro que sería necesario, ante la falta de control sobre las incorporaciones de docentes, asegurar una adecuada sintonía del equipo con los objetivos de la colectividad. Esto implicó un ejercicio reflexivo que permitió consensuar en 2008 un sistema basado en el monitoreo de la labor de los profesores, que redunda en un gran nivel de alineamiento, al punto de que quien no esté de acuerdo con el modo de trabajar, como lo señalan los docentes, se da cuenta solo de que «ya no encaja».

Los docentes recién llegados reciben una inducción por parte de la dirección y el jefe de UTP, en el marco de la cual se interiorizan en el contexto del liceo, las competencias que se pretende relevar, los lineamientos generales a seguir y algunos aspectos

pedagógicos, como el manejo del libro de clases, el sistema de evaluación y el reglamento interno. No obstante, en opinión de la directora, esto resulta insuficiente, ya que no se trata de un proceso que se mantenga en el tiempo como acompañamiento formal, ni adquiere la profundidad adecuada, al no constituirse en una tutoría de un año de duración, como contempla la reforma del Estatuto Docente. En el abordaje de esta situación puntual, se puede ver el componente reflexivo que guía el actuar del liceo, según el cual la definición de una estrategia es seguida de un proceso autoevaluativo que la sitúa en un continuo en que siempre se puede mejorar. El establecimiento no se entiende en un punto de llegada sino en uno de transición.

A la inducción mencionada se suma el apoyo entre pares, de carácter más permanente. Este se destaca por la buena disposición de los docentes más antiguos para acoger a los recién llegados:

> «A mí la colega (…) me tomó y me llevó a recorrer el colegio sala por sala; otra me llevó y me mostró los libros de clases; otro me llevó a la biblioteca, pero nace, así como... '¿viste esto? –no – ya, yo te llevo, ¡vamos!', entonces la inducción se hace, pero es como que nace, fluye en forma constante (...) uno está en constante aprendizaje, y lo que más te señalan, si tienes una duda: pregunta. La inspectora general, a mí al menos me decía 'si hay una duda: pregunta', pero yo tengo duda le pregunto a quien sea y todos tienen la voluntad y la información y la paciencia para poder guiarte» (docentes).

El establecimiento tiene un modelo bastante participativo. Otros cargos, además del de directora son el de subdirector, inspectora general, jefe de UTP, orientadora y encargada de promoción, los coordinadores de especialidad, los presidentes de departamento y los coordinadores de ciclo. También se cuenta con el equipo de los profesionales PIE (dos psicólogas, dos psicopedagogas y dos educadores diferenciales) y SEP, más cinco inspectores de patio.

A pesar de que se reconoce una constante necesidad de capacitación de docentes, no hay un plan de capacitación externa, sino que las necesidades en este ámbito se satisfacen de manera interna o asumiendo costos personales al tomar cursos fuera del establecimiento. Cuando se detecta una necesidad de formación se organizan talleres desde UTP, cuestión que se implementa desde que asumió la actual directora. Sin embargo, se reconoce debilidad en la capacitación específica de los docentes de especialidad. Si bien ellos participan de capacitaciones generales, falta desarrollar instancias formativas que se refieran a la especificidad de las materias que deben manejar: «Es débil, sobre todo para nosotros, pa'l área técnica es débil, muy débil». Sobre este punto también hay un diagnóstico compartido por la comunidad, lo que refleja el alto grado de participación en la reflexión pedagógica.

Con respecto a la promoción de los docentes, no hay mayor movimiento en el liceo, pues debido a que la estructura es bastante plana, no hay muchos cargos a los cuales acceder. No obstante, cuando hay un cargo vacante se privilegia a las personas del

establecimiento, salvo en el caso del jefe de UTP, en que se contrató a un profesor que venía de otro colegio.

Otro aspecto que resulta relevante en términos de la gestión de los recursos humanos, es el cuidado del equipo, que puede verse afectado por lo difícil que es atender contextos vulnerables. Para esto se implementaron algunos talleres de autocuidado guiados por los psicólogos del liceo. Estos talleres y la voluntad de todos han contribuido a generar una mejor relación entre los asistentes de la educación, profesores y equipo directivo, para lo cual el trabajo en equipo ha sido fundamental.

Esta concepción de trabajo en equipo permea el quehacer general del liceo y se expresa, por ejemplo, en la construcción participativa de sus documentos de gestión, como es el caso del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), cuestión que ha posibilitado un espacio de reflexión pedagógica altamente valorado, como veremos más adelante. La participación de los docentes en los asuntos pedagógicos del liceo, así como en otras temáticas, refuerza la cohesión institucional y genera una sensación de pertenencia que le aporta sentido al trabajo.

En relación al despido de profesores, se señala que esta no es una práctica habitual y depende de las necesidades horarias del establecimiento, lo que se define en diciembre de cada año, cuando se elabora el techo horario:

> «A veces no tenemos horas, el techo horario no alcanza para cubrir todas las horas de los profesores, por eso algunos tienen que migrar, pero con harto dolor, y la contratación es de acuerdo a las necesidades» (docentes).

La buena gestión de los recursos humanos ha redundado en prácticas que aseguran que todos los alumnos asistan a clases el número de horas correspondientes a la calendarización anual, que las clases se dicten y los alumnos estén en sus aulas. Esta cuestión es notada por los apoderados:

> «La única forma de que no hubiera clase, es cuando cortan el agua o... porque no hay almuerzo, no hay baño, no se puede usar los baños (...) Pero de que falte un profesor, lo toma... o el inspector se puede quedar con el curso; estudian mientras, pero no es que vaya a quedar el curso solo y que anden por ahí».

Organización del equipo directivo

El equipo directivo se coordina en reuniones donde se plantean las labores que están encomendadas a cada uno, tomando decisiones en conjunto. Un ejemplo de esto, es la definición del número máximo de horas de clases de cada profesor para el siguiente año lectivo, cuestión que, a pesar de ser mandatada por la directora y el jefe de UTP, es conversada entre todos.

La inspectora general se encarga de la administración general del liceo, lo que se traduce en velar por el cumplimiento de los horarios y facilitar ciertas gestiones a los

profesores o apoderados, chequear si están todos los profesores y si todos los cursos están cubiertos, monitorear el cumplimiento de los horarios de clases, y cuidar que no haya problemas de aseo:

> «Lo primero que hago cuando llego es ver si hay alguna licencia médica (…) a veces ocurren cosas en el momento, como que algún colega se enfermó (…) que se cumplan los horarios de las clases, cubrir, ver que todo esté impecable, (…). Eso es un poco lo que yo hago todos los días, y todos los días es algo nuevo» (inspectora general).

El jefe de UTP, quien asumió hace un año, se encarga de que los profesores cumplan con los requerimientos técnicos propios de su función: elaboración de pruebas y de material didáctico, y entrega de planificaciones. Por otro lado, revisa la producción de los docentes antes mencionada, así como la cobertura curricular en sus cursos, a través de la revisión de los libros de clases. Por último, el jefe de UTP señala entre sus funciones «visualizar algunas necesidades que tengan ellos y también preparar talleres, digamos, para apoyarlos en los planes pedagógicos». Se trata, por tanto, de una labor de control y retroalimentación, además de un rol de apoyo formativo hacia los docentes. Otras funciones pedagógicas que se pueden encontrar, son las de coordinadores de especialidad (no hay un coordinador general TP), jefa de producción (TP) y presidentes de departamento.

Un modelo de planificación y un lenguaje común

El paso de la directora por la jefatura de UTP en 2008 fue decisivo en la conformación del modelo de gestión pedagógica actual, en el que acompaña al jefe de UTP, actuando ya no solo como líder administrativa, sino también como líder pedagógica. Al respecto, relata el primer esfuerzo que se llevó a cabo:

> «Cuando llegamos en marzo había que planificar, y en el colegio, las personas de la formación general planificaban de alguna forma, los técnicos de otra, no había un criterio común (…) ¿Qué hicimos? Consensuamos un modelo de planificación y lo instalamos (…) dijimos 'aquí vamos a tener una mirada pedagógica' independiente de que, 'si yo soy de formación general, si yo soy del UTP' (…) Lo más fuerte fue instalar un modelo de planificación».

Este cambio en la planificación los llevó a darse cuenta de que había otras necesidades que se debían satisfacer para que el sistema funcionara:

> «En el proceso de instalar la planificación, yo, de la jefatura técnica, me di cuenta de que lo que no teníamos acá era un lenguaje pedagógico común, por ejemplo, el profe iba y te decía: 'Ya, pero hay que trabajar, en la planificación dice criterios e indicadores de evaluación'. Pero, ¿cómo son los indicadores de evaluación? ¿Qué son los criterios? ¿Cuáles son los aprendizajes esperados? Entonces yo creo que un proceso bastante interesante que se realizó en esa época, estoy hablando de 2008, fue 'ya, instalar un lenguaje común de tipo pedagógico'» (directora).

Gracias a ello, los profesores ahora comparten un mismo lenguaje y un modelo de planificación, algo que no ha sido impuesto desde arriba como norma, sino que ha sido discutido y consensuado. Este cambio, basado en la instalación de conceptos y nomenclaturas comunes, derivó en la realización de talleres para desarrollar ciertas destrezas en los docentes, luego de detectar algunas carencias en su formación universitaria.

> «Al profe no le enseñan a trabajar para esas variables de desarrollo del pensamiento que el Ministerio nos pide ahora dar cuenta con el Simce y la PSU. Al profe no. Entonces, si tú te das cuenta de que no es que el profe no quiere hacerlo, sino que tampoco el profe tiene instaladas esas competencias, entonces ¿qué tienes que hacer? Trabajar con los profes en talleres para que el profe desarrolle la competencia» (directora).

Los talleres se convirtieron en una herramienta recurrente y cuentan con una estructura definida: se comienza con una motivación, luego se plantea el objetivo de la jornada y se hace una dinámica grupal para dar paso al contenido que debe ser abordado. Esta estructura ha dado buenos resultados y ha motivado a los docentes a seguir trabajando. Los talleres comenzaron a ser dirigidos por la actual directora, rol que asumió ahora el jefe de UTP. Los profesores señalan que estas instancias son un aporte para definir el modo de trabajar, compartir una visión y objetivo, y consensuar un lenguaje común. Así, las prácticas reflexivas se van instalando en los docentes de modo sistemático, permitiendo que las resistencias al cambio bajen y que sea posible desarrollar innovaciones compartidas por la comunidad.

Asimismo, se ha empezado a incorporar la observación de clases como práctica habitual. Las visitas al aula se desarrollan sistemáticamente desde 2016, con énfasis en los contenidos y la metodología. Al observar las clases, el jefe de UTP se cerciora de su coherencia con la planificación y con su propia estructura. Esto sirve de retroalimentación para orientar las líneas de formación de docentes que va definiendo el liceo, y permite a la dirección tomar decisiones en el ámbito de la gestión de recursos humanos, como la asignación de profesores a cursos o a ciertos módulos en el caso de las especialidades TP. Luego de cada observación, el jefe de UTP retroalimenta al docente, indicando los aspectos favorables de su clase, así como aquellos en los que puede mejorar, entregando las orientaciones del caso.

Coordinación del trabajo docente

Los presidentes de departamento, elegidos por los docentes de cada asignatura, se ocupan de organizar el trabajo en torno a los objetivos, misión y visión del establecimiento. Los profesores de cada departamento se reúnen un día a la semana, aparte de las instancias informales en las que tratan otros temas: «Nos juntamos en los distintos horarios que tengamos disponibles nosotros, y las redes sociales nos ayudan harto» (presidente del Departamento de Inglés). Los docentes señalan que hay mucho de

voluntarismo en este trabajo, ya que, si bien tienen horas no lectivas asignadas a esas funciones, disponen de poco tiempo para reunirse, planificar y reflexionar.

Además de estas instancias, el liceo lleva a cabo sus consejos de profesores prácticamente todas las semanas, aun cuando en determinados períodos hay más flexibilidad, como, por ejemplo, cuando están armando sus portafolios para la evaluación docente. Al abordar temas específicos relacionados con alguna asignatura se generan acuerdos con los departamentos, se levantan propuestas y se define la manera de trabajar. Por ejemplo, en el caso del Simce, se trabaja coordinadamente con los departamentos de Matemática y Lenguaje, y se calendarizan fechas de ensayos. En prácticamente todas las acciones que se desarrollan se dan instancias participativas, ya sea de consulta o de definición de estrategias.

En los casos de ausencia, el establecimiento sigue un protocolo claro: como los profesores disponen de horas de colaboración, la inspectora y el jefe de UTP revisan cuál de los docentes tiene horas disponibles y le asignan el curso que ha quedado sin profesor. Para abordar los contenidos correspondientes, se cuenta con una base de datos que contiene material de las distintas asignaturas. Cuando falta más de un profesor, el espacio se cubre con los inspectores de patio, y en el caso de las especialidades, el docente del curso paralelo toma el curso completo. La implementación de estas medidas, conocidas y compartidas por todos, tiene como fin perder la menor cantidad de clases posibles.

Políticas educativas y gestión pedagógica

A la pregunta de qué política educativa ha facilitado la conducción pedagógica del establecimiento, los actores responden que varias lo han hecho. Sin embargo, son políticas criticadas por otras directivas de la comuna, como lo han notado en las reuniones que sostienen con establecimientos del mismo sostenedor. Dentro de ellas, se destaca la elaboración colectiva del PME, cuya implementación ya cumple cuatro años:

> «El PME (…) instaló las evaluaciones que vienen desde el Ministerio de Educación para medir, ¿cierto? Instaló ciertos indicadores para ¿cierto?, comprensión lectora, resolución de problemas, e instaló pruebas que al principio fueron engorrosas, porque el sistema de medición es muy engorroso, sí, eso lo podrían simplificar. Pero finalmente lo que yo extraigo de eso, es que de alguna manera te hacen ordenarte, te establecen un camino a seguir, tú ya entiendes que esos son los indicadores que van a medir en el Simce, en la PSU, lo tienes claro, y yo no estoy, no soy contraria al Simce ¿ya?, porque pienso que finalmente el Simce si te mide a ti en relación a ti mismo, a tus procesos de avance, es una evaluación; y para mí las evaluaciones son buenas» (directora).

Por otro lado, el liceo cuenta con recursos SEP desde hace cuatro años; sin embargo, su utilización no es tan fluida debido a la gestión del DAEM, la que se percibe como burocrática e ineficiente, y a la que se acusa de privilegiar las cuestiones administrativas por sobre las de orden pedagógico. La falta de directrices pedagógicas desde el DAEM redunda en la ausencia de un interlocutor que aúne los esfuerzos de los distintos

establecimientos de la comuna; sin embargo, se reconoce que se está iniciando un proceso que podría ser muy provechoso.

> «Mira, el DAEM instaló un jefe técnico hace un par de años y este año instaló dos, los reunió... Los jefes técnicos van a reunión con, ¿ya?, ese equipo técnico-pedagógico, y se están diseñando algunas líneas, se está instalando ¿ya? Te diría que se está instalando, pero que falta, falta mucho, falta que... faltaba que el DAEM tuviera también el enfoque pedagógico» (directora).

También hay quejas de parte de los docentes, relativas a la gestión cotidiana del DAEM: pago de licencias, entrega de implementos y de materiales, entre otras. Por ejemplo: «Sí, te ponen a prueba la vocación, con dos meses sin sueldo, así te ponen a prueba la vocación en el trabajo público (...) Y a veces más» (docentes).

Aulas heterogéneas

En cuanto a las destrezas de los estudiantes, estas son niveladas y formadas escalonadamente. De este modo, quienes ingresan en 1° medio son objeto de un diagnóstico a considerar en su posterior nivelación. Durante I y 2° medio se refuerzan, además de temas pedagógicos, las prácticas de conducta y responsabilidad. Luego, en III y 4° medio se abordan cuestiones propias de la especialidad y habilidades asociadas al mundo del trabajo.

Los docentes señalan que al primer año no llegan los mejores alumnos de la comuna, por lo que el trabajo es más arduo en ese nivel. Es por eso que se busca un perfil específico de profesor para ese nivel: un docente «que esté bastante presente» y que sea riguroso, metódico y sistemático. De este modo, es posible normalizar al curso, ya que las conductas que traen desde la educación básica son dispares y muchas veces los alumnos no atienden a indicaciones básicas, como formarse o cuidar las reglas de presentación personal del establecimiento. Generalmente, el profesor que toma un curso en 1° medio lo mantiene hasta 2° medio y luego vuelve a primero. Los docentes de III y 4° medio tienen otro perfil, «más relajado».

El manejo de la heterogeneidad en el aula se enfrenta en equipo, ya que los docentes son apoyados por los profesionales PIE y por el jefe de UTP, además de la dupla psicosocial y la orientadora. Esto se traduce en el modelamiento en el aula por parte de profesionales PIE; en la revisión de la producción de evaluaciones y planificaciones por parte del jefe de UTP; y en el apoyo frente a problemáticas de orden psicosocial por parte de la orientadora. Por su parte, los docentes reconocen que hacen esfuerzos porque todos los estudiantes se sientan parte de la clase:

> «La información ahora está al alcance de la mano y no les sirve por ejemplo una estrategia, una actividad para varias clases, no, ellos exigen diversidad: 'Pero si eso ya lo hizo la clase pasada, con otro contenido. ¿Por qué lo está haciendo en esta clase?'. Entonces ellos exigen

que uno vaya constantemente renovando estrategias, reformulando. Y es una necesidad. Entonces yo creo que también para el futuro proyectarnos en nuevas estrategias» (docentes).

En relación a este testimonio, vale la pena añadir que se percibe una cierta desconexión con el perfil de los jóvenes actuales por parte de los docentes, sobre todo en relación a las nuevas competencias con que llegan al liceo, específicamente asociadas al mundo digital. Desde hace un par de años los alumnos manejan un lenguaje más rápido, que muchas veces los hace aburrirse en clases y pensar que no aprenden, por lo que se debe trabajar en estrategias, de modo que todos perciban que pueden aprender.

Una cultura de la evaluación

Se puede decir que existe una cultura de la evaluación en el establecimiento. Los docentes de asignaturas del plan común se someten a la evaluación docente impulsada por el Ministerio, para lo que reciben apoyo del establecimiento, por ejemplo, a través de estrategias, como alivianar la carga de reuniones o consejos de profesores cuando están armando su portafolios. Además, la práctica de observación al aula con una pauta propia se inició sin problemas y con una muy buena acogida en 2016, y los docentes de especialidad esperan que pronto también puedan ser observados para recibir retroalimentación. Este punto es central, ya que el foco de la evaluación en el liceo está puesto en la retroalimentación, que sirve como insumo para mejorar el desempeño y la efectividad en el aula, cuestión altamente valorada por los docentes.

Esta retroalimentación se da incluso cuando ellos elaboran evaluaciones para sus alumnos, las que pasan al jefe técnico, quien formula indicaciones o directamente las visa para proceder a su multicopiado. Paralelamente, como todos los cursos tienen alumnos del PIE (seis como promedio), los profesores deben realizar una evaluación especial para ellos, que es revisada por la encargada del programa.

Especialidades TP

El liceo imparte las especialidades de Atención de Enfermería, Explotación Minera y Electrónica, aunque existe una constante preocupación por evaluar la conveniencia de cerrar o abrir carreras TP. A la hora de decidir un cambio de esa naturaleza se toma en cuenta la demanda que existe desde el mercado laboral y lo atractivo que puede resultar para los jóvenes. Esto asegura, por una parte, la empleabilidad de los egresados y por otra, la matrícula del liceo.

El Consejo Asesor Empresarial

Para identificar las necesidades de mano de obra de las empresas, se realizan indagaciones con el Consejo Asesor Empresarial (CAE), «empiezan ellos a orientar,

digamos 'no, ya no necesito un… hablemos de un técnico en, bueno en celulares, necesito un técnico en aplicaciones para celulares', entonces uno empieza a acomodar la cosa» (subdirector). En el mismo sentido, también se hace seguimiento de las especialidades consultadas por los futuros estudiantes y apoderados. Así, por ejemplo, antiguamente el liceo ofrecía la especialidad de Técnico en Administración, que fue cerrada luego de constatar que era impartida en otros tres colegios. Entonces, luego de las consultas pertinentes, se optó por abrir en su lugar la de Explotación Minera, lo que fue un acierto en términos de matrícula. En relación a la especialidad de Atención de Enfermería, otros colegios han empezado a dictarla, pero no logran afectar la matrícula del liceo debido a su buena evaluación por parte de los alumnos.

El CAE se reúne un par de veces en el año, y está constituido por las empresas en las que los estudiantes realizan sus prácticas profesionales. En estas sesiones se entrega retroalimentación al liceo respecto de cómo están desempeñándose los alumnos en el mundo laboral. Esta relación, por lo tanto, es central para el logro de metas en la formación TP, a saber, la definición de las necesidades del mercado y la realización de prácticas laborales en los tiempos establecidos. Por consiguiente, esta es una instancia ampliamente valorada por los docentes, pues redunda en mejores condiciones para desarrollar su trabajo y alcanzar el logro de aprendizajes de sus estudiantes.

Responsabilidades de los coordinadores de especialidad

Los coordinadores de especialidad se encargan de administrar los recursos que llegan, tanto materiales como humanos, además de apoyar la docencia y las planificaciones, velar por cuestiones emocionales de los estudiantes y entrevistarse con los apoderados. Una de sus tareas importantes es asignar docentes a módulos de aprendizaje. En una reunión, el coordinador sugiere a cada profesor el módulo que debiera tomar en base a la lectura que hace de todos los módulos. Según el coordinador de Electrónica esta estrategia funcionó en el 90% de los casos, sólo hubo 1 o 2 profesores que señalaron no sentirse cómodos con el módulo propuesto; sin embargo, el foco siempre está en que el profesor sea experto en lo que debe enseñar. Esto implica que los docentes deben capacitarse sistemáticamente para abordar los módulos nuevos. Así, un rol relevante de los coordinadores de especialidad es el tema técnico-pedagógico, en el que son un eslabón dentro del entramado de funciones que derivan de las directrices de UTP.

La otra cara de la coordinación de especialidad es la relación con el jefe de UTP. Luego de las reuniones realizadas con los docentes de la especialidad, donde se planifican las salidas a terreno y se hace el levantamiento de las necesidades, el coordinador informa al jefe de UTP sobre las fechas en que los alumnos estarán en terreno y los requerimientos de dinero que eso implica, además de los aspectos logísticos, como permisos y compra de materiales, entre otros.

La relación con las empresas también es responsabilidad de los coordinadores de especialidad, quienes dialogan con los responsables, presentan el perfil de los alumnos y describen los conocimientos que se entregan en el liceo. De esta forma, se busca mejorar las condiciones de titulación de los estudiantes, logrando que un mayor número pueda terminar su proceso de práctica en los plazos regulares.

Esta gestión requiere de vínculos y redes que el coordinador puede cultivar con empresas del área. Para el caso de salidas de tronadura, por ejemplo, se necesitan explosivos, que los docentes como personas naturales no están autorizados a adquirir, por lo que se busca una empresa asociada a la minería y que mantenga relaciones con el liceo, para que haga la compra y entregue los materiales el día de la salida.

Equipamiento para las especialidades

Las salidas a terreno en la especialidad de Explotación Minera son especialmente importantes, ante la imposibilidad de contar con instalaciones en el liceo, debido a su alto costo. Por lo cual, el modo en que se han ido equipando las especialidades no tiene que ver con una gran inversión inicial, sino que con el sistemático aporte de los apoderados en un inicio, a lo que se sumaron donaciones o aportes de dinero más grandes, hasta llegar a donaciones relevantes, como la de la planta fotovoltaica.

En el caso de Atención de Enfermería, los centros de salud cercanos van donando el equipamiento que dan de baja, por lo cual esta especialidad cuenta con talleres con muchos materiales, tanto a nivel de atención primaria como de hospital. En tanto, Electrónica es la especialidad mejor equipada, ya que cuenta con la planta fotovoltaica, que además de favorecer los aprendizajes, abastece al liceo y permite la venta de electricidad a una empresa distribuidora.

Prácticas profesionales

La coordinación de las prácticas es realizada por la jefa de producción, quien vela porque todos los estudiantes en condición de realizar su práctica profesional la inicien en el menor tiempo posible. Para esto se priorizan ciertos casos, como los alumnos que pretenden seguir estudiando y necesitan haber finalizado la enseñanza media en tiempos que no se vean afectados por el calendario académico de las instituciones en las que pudieran continuar sus estudios.

Por otro lado, la retroalimentación de las empresas con las que se relacionan es bastante buena, como lo señala el coordinador de Electrónica: «A veces uno cree que lo está haciendo bien, pero no era tanto, o cree que uno no lo está haciendo tan bien y se da cuenta, por la opinión de los empresarios, que sí lo estábamos haciendo bien». Esta evaluación que reciben sobre la formación de los estudiantes que hacen sus prácticas en las empresas, les permite revisar sus procesos formativos.

Otro aspecto que destacan de la relación con las empresas es la posibilidad de que los alumnos accedan a empleos de calidad:

> «Nosotros tenemos un convenio, en la parte de coordinación. Se buscó una empresa, en Antofagasta (…) lleva a capacitación a los mejores alumnos por, durante un año, los cuales ¿no cierto?, tienen un sueldo remunerable bastante bueno. Al final de la práctica salen, ¿no cierto?, con un bono de dos a un millón y medio de pesos, entonces en ese sentido trabajamos con ellos, pero se llevan los mejores alumnos» (coordinador de Minería).

En el caso de Atención de Enfermería, las relaciones más estables se mantienen con los centros de adultos mayores. Además se trabaja con casas de reposo, centros de atención de niños vulnerables o con el Centro de Salud Familiar (CESFAM) de la ciudad, tanto urbanos como rurales, así como clínicas y centros odontológicos. Al respecto, la dificultad de acceso a centros hospitalarios los ha obligado a reorientar la búsqueda de instituciones en las que los egresados puedan hacer sus prácticas e insertarse laboralmente.

> «Yo creo que es algo a nivel local en realidad. Hoy día, con lo que es la norma y la gestión de calidad, es muy riesgoso tener alumnos en las unidades clínicas, porque, como te decía al inicio, son adolescentes, son niños de 16 años, 17 años, que están saliendo (…) está ahí más delicado el asunto de las prácticas» (coordinadora de Enfermería).

Gestión del currículo

Con el cambio de malla curricular de las especialidades, ocurrido a nivel nacional, algunos contenidos que son considerados como fundamentales por los docentes de especialidad salieron del currículo, por lo que estos decidieron cubrirlos de igual modo. En el caso de Explotación Minera, por ejemplo, la nueva malla omite contenidos relativos al reconocimiento de rocas, que se consideran importantes:

> «El alumno en primero, claro, iba a ir a trabajar, pero también tiene que tener un conocimiento de qué es lo que es la minería metálica, no metálica, los combustibles, cómo se desarrolla la parte geológica. A lo mejor no va a ser geólogo en sí, pero debiera tener una base» (coordinador de Minería).

En el caso de Enfermería, también hay módulos que han salido de la malla y que son necesarios a los ojos de los docentes, como es el caso de salud rural. Para este liceo este es un contenido clave, dada su condición de zona fronteriza y con alto número de asentamientos rurales. Por esto se ha planteado recuperar estos contenidos y cubrirlos durante el año: «Yo se lo planteaba a la directora y ella encontró que en realidad era una muy buena idea y que lo íbamos a trabajar para poder darlo el próximo año y no perderlo» (coordinadora de Enfermería).

Gestión de recursos

Los talleres de especialidades requieren de materiales, equipamiento e infraestructura para asegurar el aprendizaje de los estudiantes. La gestión de recursos es, por lo tanto, una preocupación importante para la colectividad; se plantea siempre al servicio de los objetivos pedagógicos y solo así adquiere sentido. El uso del inmueble es tan intenso que los talleres se abren para que los estudiantes puedan practicar durante las tardes; el liceo facilita sus instalaciones a la comunidad u otras instituciones; y todas las salas de clases están ocupadas, al punto de que solo la falta de espacio ha impedido la incorporación de una nueva especialidad.

La puesta en marcha de la Ley SEP en 2011, sin duda impactó en los recursos del liceo, aumentando las posibilidades de cubrir sus gastos:

> «Yo creo que se distribuyen bien, porque cuando con los muchachos en primero y segundo medio tenemos que salir a terreno en diversas asignaturas, o a veces se coordina una salida a terreno donde se han involucrado dos o tres asignaturas a la vez, ahí no hay problema, porque contamos con los recursos, con la movilización, con colaciones, y en el resto no tenemos problemas de recursos» (presidente de Departamento de Matemática).

Con respecto a las condiciones físicas del liceo, se han estado haciendo algunos arreglos en espacios, como los baños y la cocina.

Convivencia escolar

La preocupación por la convivencia escolar se ha ido incorporando lentamente y a través de diversos enfoques desde los tiempos de Mario Vargas (2007), ya que «el contexto lo demanda» (directora), aunque con una mirada más bien dirigida al control de la disciplina y la prevención del consumo de drogas, debido a la historia de la colectividad. En efecto, en épocas pasadas, ocasionalmente se descubría a estudiantes portando armas y vendiendo estupefacientes al interior del establecimiento. Si bien estas situaciones ya no se ven, persiste el problema del consumo de drogas entre los jóvenes. Al respecto, el liceo cuenta con procedimientos establecidos para situaciones de tráfico y consumo, que consideran la intervención de asistentes sociales, apoderados, el programa Previene del Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA) y en algunas situaciones, la Policía de Investigaciones (PDI). Estos son conocidos y respetados por docentes y apoderados: «Tienen como un protocolo que se sigue» (apoderados). Los estudiantes también reconocen este protocolo y citan un caso en el que un curso recibió charlas de parte de profesionales de Previene, luego de que un alumno fuera sorprendido con drogas. Como se ve, las estrategias utilizadas son producto de un proceso de reflexión conjunta de la comunidad educativa, lográndose así el consenso respecto de las acciones a emprender.

> «…es por eso que nosotros elaboramos protocolos para el reglamento de convivencia, protocolos específicos para todas las situaciones, para consumo, microtráfico, el tema conductual, el tema de rendimiento, para todas las niñas embarazadas, etcétera» (directora).

Disciplina y consenso

Comparando las condiciones del establecimiento en el último decenio, la inspectora general declara:

> «Logramos erradicar las pandillas, logramos que los niños entiendan que ellos tienen que formarse para la vida laboral, por lo tanto, esa actitud de arreglar las cosas a golpes, tú no vas a solucionar nada».

Este testimonio revela cómo el diálogo reflexivo es utilizado en el liceo para enseñar las razones de la existencia de reglas de comportamiento según el reglamento de convivencia interna, y el papel de estas reglas en el marco de la formación para la vida laboral. El discurso al respecto es consensuado y compartido, lo que permite tener reglas claras y que hacen sentido a la comunidad educativa. Respecto a estas exigencias, los estudiantes comentan:

> «Está bien, si no, seguiríamos siendo irresponsables, al día siguiente ¿no? Que estemos en la pega o trabajando, no vamos a poder cumplir con nuestra responsabilidad; o estudiando, si es que algún día llegamos a estudiar en una universidad, igual es costoso para uno, y va a ser culpa de nosotros si es que llegamos a perder todas esas oportunidades. Y gracias a ellos igual nos están formando desde ahora» (alumnos de III y 4° medio).

Hay que añadir que el trabajo efectivo en el aula ha sido fundamental en este aspecto, al reducir las posibilidades de que los estudiantes vaguen por los pasillos o el patio en horas de clase, alejando así la imagen anterior de desorden. Además, se cuenta con profesionales especialistas que pueden hacerse cargo de los problemas de los alumnos, generándose un ambiente de contención y apoyo.

> «Los mismos apoderados no pueden creer y dicen 'Están en clase?' 'Sí, están en clase', o sea vienen ellos a veces en horas de clase a buscar, o a buscar un documento y quedan sorprendidos (…) cuando era el liceo, no cierto, que era conflictivo. Hoy en día no, ahora tenemos mucho material, o sea hay mucha gente de apoyo, acá hay muchas redes de apoyo, y eso creo que es lo fundamental» (coordinador de Minería).

Procedimientos, sanciones y derechos

Desde junio de 2016 se cuenta con un equipo de Convivencia Escolar que incluye un encargado, dos psicólogos y dos asistentes sociales, más una asistente social del DAEM. Cada vez que un caso requiere de orientación especial se activa una red de derivaciones: si se trata de temas económicos, se conduce a la asistente social, quien hace una visita domiciliaria y se evalúa la posibilidad de postular a alguna beca (por ejemplo,

de uniforme o alimentación). Cuando se trata de problemas psicológicos, el alumno es derivado a la dupla SEP, que planifica una visita domiciliaria y cita al apoderado para evaluar la gravedad del asunto. En el caso de que se presente un problema que no se puede abordar al interior del establecimiento, se recurre a redes externas.

En cualquier curso de acciones la expulsión del alumno está prácticamente descartada debido a las restricciones impuestas por la Superintendencia de Educación. A partir de 2016, dos tipos de sanciones fueron consensuadas con los profesores y el Centro de Padres: sanciones punitivas consistentes en días de suspensión; y formativas que se traducen en trabajo comunitario. Las sanciones, por lo demás, son acordadas con el estudiante y su apoderado; y en caso de que alguno de los dos se muestre disconforme, se aplica otro tipo de sanción.

Finalmente, el enfoque con el que se construyen los reglamentos se centra en los derechos: «El derecho a ser escuchado, a ser respetado, el derecho a no ser discriminado, el derecho a la educación inclusiva (…) a una educación en equidad, en calidad, el derecho a ser protegido, el derecho a ser escuchado el derecho a no ser vulnerado» (orientadora).

Desafíos actuales en relación a la gestión de la convivencia

Entre los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), medidos por la Agencia de Calidad de la Educación, entre 2012 y 2015, el indicador de Clima de convivencia escolar baja de un 75,7% a un 69,9%, pasando de estar por sobre el puntaje del grupo de comparación, a estar por debajo del promedio. En cuanto al indicador de Participación y formación ciudadana, los porcentajes van de 76,9 a 76%, valor que, aunque se mantiene sobre el grupo de comparación, muestra una ligera baja. Las estadísticas, no obstante, deben considerar que el establecimiento recibió la más baja clasificación en términos de vulnerabilidad, precisamente entre los años 2013 y 2014.

Cabe señalar que el liceo todavía no cuenta con criterios de convivencia definidos, por lo que estos quedan a discreción de cada docente. Por ejemplo, algunos profesores dejan a los alumnos entrar con gorro a la sala y otros no, lo que produce desgaste y frustración. Por último, otro aspecto por desarrollar es la participación de los apoderados, que se juzga débil, a pesar de que se señala que el Centro de Padres ha sido un gran apoyo para la realización de mejoras en la infraestructura, aportando con dinero para poner cerámicas en el patio y para instalar un techo que da sombra a los alumnos en el recreo.

El Plan de Mejoramiento Educativo como herramienta de cohesión

El Plan de Mejoramiento Educativo, destacado anteriormente como herramienta de gestión pedagógica, también ha resultado útil para cohesionar a la colectividad en torno a sus metas educativas. No se trató de una iniciativa construida exclusivamente por el equipo directivo, sino que incluyó al cuerpo docente. El PME refleja lo que el liceo cree que debe ser la educación y cuenta con el sello del establecimiento, está alineado con el

PEI, y no se concibe únicamente como una ventana de acceso a recursos, sino como la posibilidad de cumplir los objetivos educacionales que el propio liceo se ha propuesto. Este trabajo conjunto es articulador de los cambios y mejoras que la comunidad va definiendo como pertinentes. Al respecto, los docentes destacan su participación en este proceso:

> «Todos estamos claros con las normativas, todos estamos claros con la disciplina, cuál es el objetivo de este liceo (…) el director sabe todo lo que es la gestión. el PEI, los objetivos y etcétera, pero eso, que a nosotros nos hagan partícipe de, nos permite que haya una mayor coordinación, porque todos vamos remando en una misma dirección, al mismo objetivo».

Todo este trabajo colegiado está teñido por un fuerte espíritu de compañerismo y de responsabilidad:

> «Cualquier cosa, tú vas donde la directora o donde la inspectora general, o sea las puertas siempre, están llanas a ayudarte, siempre hay una palabra de aliento. En realidad es como un, como un equipo humano muy bueno, yo creo que eso favorece muchísimo también el ambiente laboral, el clima laboral, eso es fundamental» (coordinadora de Enfermería).

En esta definición de un proyecto común se destaca la promoción de la participación:

> «Es una de las políticas de nuestra directora de ser muy democrática. Cada decisión que se toma en este liceo no la toma sola, la toma en conjunto con todos los profesores, y eso creo que es uno de los factores importantísimos para que todos rememos pa'l mismo lado y cumplamos y logremos los objetivos propuestos por el establecimiento» (docentes).

Estudiantes y participación

Los estudiantes no quedan al margen de los acuerdos y destacan el espíritu de inclusión que se da al momento de definir, por ejemplo, la conformación de los cursos. Frente a esto señalan que «están todos mezclados (…) No hay discriminación en eso» (alumnos de III y 4° medio). Además, señalan que «yo creo que eso de dividirlo así por nota, es como una, ¿cómo se llama?, clasificación, porque así les bajan el rendimiento a los niños. Yo creo que todos tienen que estar (…) Acá están todos mezclados los que saben más y los que saben menos, y ahí se van ayudando entre todos» (Centro de Alumnos). Esta manera de expresarse revela la existencia de conversaciones transversales para definir una posición institucional frente a un tema que, como es el caso de la segregación por rendimiento académico, se ha discutido a nivel país.

Los estudiantes cuentan con un canal de participación formal a través del Centro de Alumnos (CAA), cuyos representantes son elegidos mediante votaciones directas apoyadas por el Servicio Electoral (SERVEL). El CAA funciona como un nexo entre los estudiantes y la dirección, por ejemplo, cuando los alumnos quieren proponer actividades de esparcimiento, visitas pedagógicas o mejoras en equipamiento, lo plantean al CAA y ellos hacen la gestión con la dirección.

Este canal centralizado ha operado bien; sin embargo, la directiva tiene la percepción de que «hay veces que los alumnos igual se van mucho... como que se suben a las nubes y ellos creen que nosotros podríamos darles todo, porque nosotros igual po, le pusimos hartas cosas en los baños, igual le hemos, la de ensayo, la sala fue grande; les hicimos hartas cosas, y ellos querían más» (directiva CAA). En cuanto a las demandas de los estudiantes hacia el liceo, se identifica una principal: «Es la tecnología. Sí, la tecnología, red wifi en el colegio, sí; esas son necesidades que ellos sienten, sí, con respecto a la tecnología» (asesora CAA).

La directiva del CAA se reúne dos veces al mes con los presidentes de los cursos en una asamblea, donde se discuten y generan proyectos. En 2016 enviaron el proyecto «Aprende con música en el aula», que consiste en la dotación de un equipo de sonido para cada sala. Además, se postuló a un proyecto con el programa PACE, enfocado en los recreos entretenidos.

Para decidir a qué proyecto presentarse, se realiza una votación de los estudiantes de la asamblea:

> «Nosotros los profesores con los centros de alumnos formulamos el proyecto, pero de donde nace la idea de proyecto es de las bases, claro, de la asamblea; tenemos este proyecto de PACE ¿en qué podemos ocupar esta cantidad de plata? ¿Cuáles son las necesidades que tenemos? Se llama a votación y en realidad todo queda registrado en acta» (asesora CAA).

El CAA del liceo además se reúne con la red de centros de alumnos del DAEM, cuyas reuniones tienen distintos focos; por ejemplo, se imparten talleres para potenciar el liderazgo. Estas actividades requieren de horas extra de trabajo de la directiva, que son recompensadas por los beneficios obtenidos para la comunidad escolar: «Nos quedábamos después del liceo a hacer la planificación, siempre era reuniones de después de las cuatro hasta las seis, cinco y media, seis y media (…) después uno decía 'vale la pena', pero sí, trabajo fue harto» (directiva CAA).

El Centro de Alumnos también organiza actividades recreativas en las que se coordinan, además, con instituciones como el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). Por ejemplo, para el día del alumno «les trajimos a raperos (...), estaba INJUV sacando la tarjeta joven, estaban del programa PACE, estaban dando cosas también, sí; Inacap, estaban todos. Estaban todos, hicieron zumba también, hicieron hartas cosas» (directiva CAA).

De este modo, las prácticas de participación del liceo son replicadas y fomentadas a través de las iniciativas que llevan a cabo los alumnos en sus propias instancias de representación, fortaleciéndose, así, una cultura de la cooperación y participación democrática.

Actividades extracurriculares

Las actividades extracurriculares constituyen una de las fortalezas del establecimiento, recibiendo una buena valoración por parte de alumnos, docentes y también por la comunidad. Una de las actividades más exitosas es el Nerudapalooza, festival coordinado por la dupla psicosocial del establecimiento, donde se exhiben números artísticos protagonizados por los estudiantes. Además, la colectividad organiza sistemáticamente bingos para reunir fondos con diversos fines, en los que la comunidad participa activamente, y que se traducen en tardes recreativas a las que se suman los vecinos, sin importar si son o no apoderados del liceo.

La gala es una de las actividades centrales del liceo, donde todos los niños participan de un número artístico, definen su vestuario y se presentan en el Gimnasio Municipal de Arica. En tanto, los trajes se financian con iniciativas como la venta de tortas y roscas, entre otras. Otra de las actividades importantes es la celebración del aniversario del liceo, que incluye, desde 2015, una fiesta en una *discoteque* de la comuna. Esto ayuda a que los alumnos no se sientan distintos a los jóvenes de otros colegios que tienen más experiencias de este tipo. La celebración es una especie de reivindicación social, que les permite ir sacándose el estigma de «macheros».

Por último, una de las actividades extracurriculares más importantes son las academias, talleres temáticos en los que los alumnos pueden participar después de la jornada escolar. Atendiendo a la cultura participativa del liceo, cada año se implementa una consulta general a los estudiantes, para que decidan a través del voto qué academias quieren. En base a los resultados se define la oferta programática del año. Actualmente, por ejemplo, hay academias de folclore, primeros auxilios, básquetbol, vóleibol, danza y cueca, entre otras, a las que los alumnos asisten con entusiasmo. Todo esto genera mucho movimiento de ensayo, planificación y puesta en escena. Las academias organizan también presentaciones a las que asisten estudiantes de enseñanza básica de otros establecimientos, como un modo de acercar el liceo a escuelas que pueden interesarse en su oferta educativa.

La realización de estas actividades no es anecdótica, sino que se inserta en el modo de hacer de la institución. las actividades realizadas tienen sentido para la comunidad y representan una relación lógica con el logro de sus metas en varias dimensiones: convivencia escolar, participación democrática y promoción del liceo para lograr mejoras en la matrícula. De este modo, nuevamente se dan iniciativas articuladas entre sí y con objetivos mayores, y no desvinculadas de los objetivos principales del establecimiento.

Resultados del proceso educativo

Cambio en la percepción del Simce

El Simce fue visto por mucho tiempo como un mecanismo de segregación por parte de la comunidad educativa, debido a medidas como el «semáforo» o al juicio social que acompañaba a los malos resultados en los colegios que reciben niños en situación

de vulnerabilidad. Sin embargo, en años recientes se asumió otra postura, que valora la información que la medición entrega como retroalimentación del proceso formativo.

> «Eso era lo malo del Simce, cómo lo manejaban, la sociedad, los medios de comunicación, las mismas políticas ministeriales, etcétera, cómo manejaban los resultados del Simce era nefasto ¿ya? Pero ese era un tema que tenía que regularse desde arriba» (directora).

El sentimiento «anti-Simce» estaba tan extendido que en determinado momento los estudiantes se opusieron a rendir la prueba, bajo el argumento de que no daba cuenta de quiénes eran ellos. Al notar que en muchos casos el problema reflejaba una baja autoestima, se asumió como un reto para los docentes:

> «Les mostramos los gráficos: 'Miren, chicos, ustedes no se la creen pero miren como hemos progresado', les hicimos un video, todos los profesores grabamos, yo con mi celular grabé a todos los profesores, grabé a los auxiliares, a la persona que está en la puerta, a la persona que están en el CRA, grabé a la directora y al inspector, todos con un mensaje positivo a los chicos» (jefa del Departamento de Inglés).

A través de estas estrategias se logró motivar a los alumnos para rendir la prueba. Esta situación permitió determinar un nuevo foco de trabajo: la autoestima, cuestión que apareció como relevante y que, mediante procesos de reflexión, fue ligada a la importancia de las expectativas de los docentes en relación al rendimiento de sus alumnos, asunto que ha sido trabajado de manera más sistemática.

Continuidad de estudios

Los alumnos tienen la opción de trabajar o continuar estudiando al egresar del liceo. Los que eligen esta última opción son cada vez más, optando por los Centros de Formación Técnica (CFT), institutos profesionales o la universidad. Para estos efectos los estudiantes son asesorados acerca de las becas u otras formas de financiamiento existentes, como la gratuidad universitaria. «Becas que hay, le explican, claro: oye, sabís que tenís que postular a esta beca', 'oye, a ti te llegó esta beca'» (apoderados). Asimismo, un preuniversitario municipal gratuito apoya las pretensiones de los jóvenes. Sin embargo, deben hacer coincidir sus horarios con los de la práctica laboral, lo que resulta difícil.

La continuidad de estudios exige que los alumnos estén titulados, para lo que deben haber completado satisfactoriamente su práctica laboral. En virtud de ello, el liceo se esfuerza por ampliar y fortalecer las relaciones con los centros de práctica, buscando ofrecer prácticas tempranas a los alumnos que han culminado satisfactoriamente sus cursos. La jefa de producción es la encargada de firmar los convenios y asignar estudiantes a los centros de práctica. Para esto se elabora un *ranking*, priorizando a quienes tienen mejores notas y a aquellos que quieren proseguir estudios, de modo que culminen su proceso de enseñanza media antes del período de matrícula en las instituciones de educación superior.

Para escoger un centro de práctica «se visita la institución, se ven las condiciones en que van a estar trabajando nuestros alumnos, vemos qué condiciones también nos ofrece el centro de prácticas (…) procurando siempre que estén en un lugar seguro» (coordinadora de Enfermería). De este modo, el liceo se hace cargo de cerrar los procesos académicos, mejorando las tasas de titulación y logrando transiciones hacia el mercado laboral o la educación superior. Si bien aquí queda mucho por hacer, la sola posibilidad de situarlo como un tema clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha permitido reflexionar sobre los alcances de los procedimientos y procesos de gestión pedagógica del liceo, se logra identificar qué procesos son un insumo para lograr ciertas condiciones que permitan instalar prácticas efectivas en términos pedagógicos.

Además de lo anterior, el liceo se preocupa por establecer vínculos con centros de estudio. Por ejemplo, hay un convenio con el CFT de la Universidad de Tarapacá, el CFT Santo Tomás y con INACAP. Estos convenios implican la convalidación de asignaturas, por ejemplo, a los alumnos titulados de la especialidad Atención de Enfermería. Además, hay una relación con la Universidad de Tarapacá que ha implicado incluso capacitaciones para los docentes del liceo. La comunidad ha decidido mantener y potenciar estos lazos.

Consolidación del proceso de mejoramiento

Si bien el proceso de mejoramiento ha sido largo y lento, también ha sido consistente y sistemático: «El colegio ya toma la mística de ir mejorando no solamente su puntaje Simce, sino que la formación de sus alumnos, alumnos con iniciativa proclives al cambio» (figura externa). La palanca de cambio que se ha accionado una y otra vez es la capacidad de autoevaluación de la institución, basada en una sostenida reflexión con foco pedagógico. Esto ha redundado en una cultura que se caracteriza por una receptividad al cambio y que asume los desafíos como oportunidades para mejorar sus resultados. Este proceso ha permitido situar los logros de aprendizaje como el objetivo a conseguir y a otros productos de la gestión como insumos o logros intermedios que posibilitan finalmente el aprendizaje, con el consecuente impacto de este en indicadores de eficacia escolar.

Por otro lado, el trabajo en relación a la titulación oportuna ha motivado la ampliación de los vínculos con centros de práctica, lo que ha entregado a los estudiantes un acceso temprano a la educación superior y al mundo del trabajo.

Asimismo, las instancias de participación permean todas las esferas del quehacer educativo de la institución y constituyen, sin dudas, un fuerte de su accionar, garantizando el acuerdo en torno a las metas de la colectividad. Resulta notable que estas iniciativas se manifiestan prácticamente desde los orígenes del liceo, con el cambio de nombre institucional, que es concretado mediante una votación.

Finalmente, la apropiación de la política del Plan de Mejoramiento Educativo es efectiva en cuanto se hace desde la reflexión pedagógica, que se requiere para poder definir un proyecto de mejoramiento con sentido, reflexión que impulsó el desarrollo de un lenguaje común, de corte pedagógico y correcto semánticamente, que se erige como la base comunicacional del liceo y que es compartido por docentes y directivos. Así, se puede ver el sentido que el liceo ha logrado construir: la relevancia de lo pedagógico como foco y el aprendizaje como el objetivo a alcanzar. Con esta consigna como norte es que el liceo enfrenta sus procesos de reflexión para el mejoramiento, logrando instalar la idea de mejora continua, en que la reflexión pedagógica es central para dotar de sentido el quehacer cotidiano, poniendo al centro de la misión del establecimiento el que todos puedan aprender.

Respondiendo a los desafíos de un entorno cambiante. Liceo Minero América

Karin Ermter, Manuela Guerrero

Con sus 1300 alumnos y sus modernas instalaciones, el Liceo Minero América es hoy percibido por su comunidad como el mejor liceo técnico-profesional (TP) del sector. Sin embargo, no siempre fue así. La suya es una historia de esfuerzo constante por consolidar una oferta educativa pertinente a las necesidades de la población estudiantil vulnerable de su entorno, en alianza con empresas locales. Viviendo momentos críticos en los que su matrícula no pasaba de los 300 estudiantes, el establecimiento logró revertir esta situación, luego de un creciente proceso de normalización, llevando adelante iniciativas destinadas a mejorar el clima escolar y atender a las necesidades sociales de sus alumnos. Asimismo, desde 2006 en adelante consiguió remontar los bajos resultados iniciales en las evaluaciones externas, pese a que, por factores que se detallarán luego, no ha podido consolidar aún un proyecto académico claro. No obstante, se han realizado diversas iniciativas dirigidas a este objetivo, con distintos niveles de avance y permanencia en el tiempo.

Contexto histórico y gestión directiva

El Liceo Minero América, dependiente de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Calama, imparte clases en jornada escolar completa a cerca de 1.300 estudiantes en la modalidad TP, ofreciendo especialidades ligadas a la minería, una de las principales actividades productivas de la zona[1]. Muchos entrevistados, al referirse a sus últimos 20 años de historia, destacan la impronta de los tres directores de este período, que pese a ejercer estilos de liderazgo muy distintos son recordados por su compromiso y dedicación.

Sus orígenes se remontan a la fusión[2], en 1981, de dos antiguos establecimientos del campamento minero Chuquicamata[3], situado a 16 km de Calama. Es entonces cuando la Escuela Nº 3 y el Liceo C-6 dan lugar al nuevo Liceo B-10 América, que ofrece todos

1 <http://www.ineantofagasta.cl/archivos/files/pdf/Empleo/2010/TriMov_12_2009_02_2010.pdf>

2 Fuente: *Reseña histórica*; documento interno del liceo, 2006.

3 El campamento minero Chuquicamata existió entre 1915 y 2007, llegando a albergar hasta 25.000 personas, incluyendo a personal directivo, supervisores (nombre dado al estamento de profesionales), empleados y traba-

los niveles de enseñanza para niños, jóvenes y adultos. Esto cambia cinco años más tarde, en 1986, cuando por decisión del Ministerio de Educación y del sostenedor, se convierte en un establecimiento de enseñanza media Humanista-Científica (HC).

El liceo debe enfrentar desde sus inicios la competencia del Colegio Chuquicamata, establecimiento particular gratuito financiado por la empresa cuprífera, que también brinda enseñanza media HC. A este colegio de amplios recursos acceden, por derecho adquirido en convenio colectivo, todos los hijos de supervisores y directivos. Las plazas vacantes se completan con los hijos de los trabajadores que postulan y son admitidos de acuerdo a su mérito académico, lo que se traduce en un «descreme» de los mejores estudiantes del campamento:

> «El Colegio Chuquicamata recibía a los hijos de los supervisores, y el hijo del obrero iba al B-10, el colegio América. O sea, los hijos de trabajadores podían postular [al colegio Chuquicamata], pero tenían que tener muy buenas notas, y podían quedar» (representante del sostenedor).

En 1993 asume la dirección Yolanda Sciaraffia. Uno de los primeros desafíos que debe enfrentar junto a su equipo es la escasa matrícula, que no supera los 300 alumnos. Para ello se contrata un bus de acercamiento que facilita el acceso de nuevos estudiantes provenientes de Calama. Esta medida, sin embargo, contribuye a deteriorar la imagen del liceo ante la comunidad:

> «El nivel que teníamos de alumnos no era el óptimo, digamos óptimo en cuanto a que eran los niños que 'botaban' de Calama, que no tenían matrícula por diferentes problemas disciplinarios y varias otras situaciones» (profesora).

En un intento por diferenciarse de su competencia, el equipo directivo incorpora la modalidad TP, con lo que en 1993 el establecimiento se transforma en un liceo polivalente, y en 1998 pasa a impartir formación dual en algunas especialidades. Posteriormente, en 2002 el campamento minero Chuquicamata comienza a desmantelarse debido a requerimientos productivos y a la necesidad de dar cumplimiento a normas medioambientales más estrictas. Durante los próximos cinco años sus habitantes son reubicados en Calama, y es en este contexto que el liceo, en 2004, pasa a ocupar un amplio y moderno local en dicha ciudad, construido con recursos del FNDR en terrenos donados por Codelco. Esto les permite pasar de doble jornada a jornada escolar completa. Se termina entonces la modalidad de formación HC, cuya última promoción egresa a fines de 2005.

El traslado a la ciudad requirió «muchos cambios en la mentalidad de los profesores, los apoderados y los alumnos» (profesora). Desde sus inicios, aparte de los alumnos que venían de Calama, el establecimiento contaba con un contingente virtualmente cautivo de matrícula, pues tanto la distancia geográfica a Calama como la mayor deseabilidad

jadores de Codelco y sus familias, además de funcionarios públicos, carabineros y comerciantes. Contaba con todos los servicios propios de una ciudad, como hospital, escuelas, centros recreativos, bancos, comercio, etc.

social ligada a los establecimientos de Chuquicamata, llevaba a las familias de los trabajadores residentes a optar por el Liceo América cuando sus hijos no calificaban académicamente para acceder al colegio privado de la empresa:

> «Chuqui era un campamento, era pequeño. Nos costó un poco insertarnos acá [en Calama], porque éramos 'el colegio de Chuqui' y nos veíamos como que teníamos un estatus muy alto… y no era cierto» (profesora).

En Calama, en cambio, existen otros establecimientos públicos y particulares subvencionados, algunos con buenos resultados académicos, y los docentes deben tomar conciencia respecto a «la responsabilidad (…) de llegar a un lugar que era competitivo» (profesora). El liceo se prepara formalizando aspectos de la gestión escolar, como «desarrollar el perfil que queríamos de los alumnos, el perfil del profesor» (profesora), a lo que se suma el diseño de una oferta educativa más atractiva, con mayor énfasis académico y más actividades extracurriculares.

Por otro lado, la mayor cercanía geográfica permite al liceo salir de su aislamiento; así, se vincula más estrechamente al sostenedor municipal y a las redes educativas locales, aprovechando mejor las oportunidades de perfeccionamiento docente. «En Chuqui, éramos nosotros y no era nadie más; nadie nos invitaba a ninguna reunión, nosotros hacíamos y deshacíamos arriba» (profesora).

En 2004 jubila la directora junto a una parte del cuerpo docente, lo que trae consigo una renovación del personal. El nuevo director, Linconber Montiel (2005-2012), delega en su equipo la gestión administrativa, académica y de convivencia, controlando el cumplimiento de las metas propuestas. Concentra sus esfuerzos en la elaboración de proyectos, la búsqueda de alianzas con empresas y el financiamiento de iniciativas para suplir las múltiples y urgentes carencias del momento. Los profesores reconocen el valor de las nuevas iniciativas:

> «Estábamos casi en pañales. Faltaban muchas cosas que hacer, ampliar el comedor, el cierre perimetral. Se forestó, porque esto era árido, horrible. Don Linconber remodeló la biblioteca, nos habilitó el sistema de amplificación. Entonces, hemos ido avanzando con tecnología, que eso también es importante. Allá en Chuqui no teníamos ni papelógrafo» (profesores).

Las instalaciones pronto se hacen estrechas para la nueva matrícula, por lo que se implementa un anexo fuera del recinto. Este concentra a los alumnos con dificultades académicas y problemas disciplinarios hasta 2006, fecha en que se traspasa a otro establecimiento, con la consecuente disminución, aunque temporal, del alumnado. Sin embargo, la salida de los estudiantes considerados más 'problemáticos', junto a los atributos ya existentes (la atractiva infraestructura y el moderno equipamiento alcanzados a través de proyectos, además del vínculo con las empresas de la zona, que asegura una mayor empleabilidad a los egresados), aumentan el prestigio del establecimiento ante la comunidad:

> «Cuando yo iba en 8º, todos querían quedar en este liceo. Yo creo que es más por el tema de las especialidades. Es el único liceo que se enfoca en la minería. Claro, además tenemos muchos talleres, siempre hay salidas a terreno»[4] (alumno de 4° medio).

Así, la matrícula se recupera en los años siguientes gracias a la gran demanda, y esta tendencia se mantiene hasta hoy, pasando de 941 alumnos en 2005 a 1228 en 2015[5].

Tras la jubilación del director Montiel asume Humberto Pizarro, por el período 2013-2018, a través del concurso de Alta Dirección Pública, con un plan de mejoramiento por etapas. Mientras que los directores anteriores provenían del sistema municipal, él ha desarrollado la mayor parte de su carrera en la educación privada, como docente de Historia, asesor del Centro de Alumnos y del Centro de Padres, encargado del área de mediación y director subrogante del Colegio Chuquicamata.

A su llegada, los grandes problemas que debieron enfrentar sus predecesores –déficit de matrícula, infraestructura e implementación– se encuentran en gran parte superados, y el foco de mejoramiento se traslada en un comienzo a dos aspectos clave: mejorar la deteriorada convivencia escolar y normalizar los aspectos administrativos y de gestión. Se planea avanzar en las áreas mencionadas para, más adelante, trasladar el foco a la gestión académica. La hipótesis de trabajo es que si los alumnos se identifican con su liceo y se sienten acogidos, disminuirá el ausentismo y aumentará su disposición a aprender. Paralelamente, se busca regularizar la asistencia laboral de los profesores y crear un ambiente grato que facilite el trabajo colaborativo.

El equipo directivo del liceo está compuesto por el director, un subdirector, dos inspectores (uno para temas de convivencia y disciplina, y otro para asuntos administrativos) y un equipo técnico integrado por la jefa del mismo, un evaluador y una coordinadora de especialidades. El plantel de 60 profesores se agrupa por departamentos de asignatura y especialidad. Asimismo, se cuenta con diversos profesionales de apoyo; una psicóloga, una asistente social, una orientadora y una psicopedagoga, además de un equipo de siete paradocentes. La oferta educativa incluye 14 talleres deportivos y artísticos a cargo de monitores externos contratados con fondos provistos por la ley SEP.

El liceo cuenta con entre seis y nueve cursos por nivel, y la gran mayoría de los alumnos ingresa en 1° medio, ya que la rotación en los niveles siguientes es muy baja y las vacantes que se abren son escasas. «Yo creo que nadie se va. En mi curso no se han ido del liceo. Siempre aguantan. Y es porque les gusta el liceo, quieren estudiar algo relacionado con minería» (alumnos de III y IV).

El perfil socioeconómico de los estudiantes no se modifica sustancialmente a lo largo del tiempo. De acuerdo a datos del Simce, el promedio de las familias se sitúa en el NSE

4 Las instalaciones de Chuquicamata quedan a mayor altura que la ciudad de Calama; en adelante, cuando los entrevistados hablan de «arriba», o de «subir», se refieren a dicho campamento, y cuando hablen de «bajar» o «abajo», a la ciudad.

5 Actualmente «tenemos 220 cupos para 1º medio y se vienen a inscribir 750 personas. No está mal» (subdirector).

medio, pero varios entrevistados recalcan que desde sus inicios han contado con un alto número de alumnos vulnerables en su plantel:

> «Tenemos niños muy vulnerables, sobre el 50% de vulnerabilidad, por lo tanto, no son niños que tienen un fácil acceso a la educación, [sino] que vienen con problemas disfuncionales desde sus casas, niños que a lo mejor ni siquiera tienen para comer» (jefa de UTP).

Gestión pedagógica de la formación general del liceo[6]

Resultados académicos de la formación general

Al analizar los resultados alcanzados en el Simce de 2° medio a partir de 2001, se observa que los bajos puntajes iniciales corresponden al período en que el liceo se encontraba en el campamento, experimentándose un repunte sostenido desde su traslado a Calama (pasando de 228 y 224 puntos en Lenguaje y Matemática en 2001/2003 a 268 y 264, respectivamente, en 2013/2014), interrumpido por un descenso en el promedio móvil correspondiente al bienio 2014-2015, y una posterior recuperación en los resultados de Matemática en el bienio 2015-2016. En todo caso, durante todo el período el liceo aumentó su «efecto» neto (i.e. corregido por las características socioeconómicas de los alumnos) entre 30 y 40 puntos Simce tanto en Lenguaje como en Matemática.

En las variaciones de los puntajes Simce influye el cambio paulatino del perfil académico de los alumnos que ingresan. La postulación al liceo se canaliza en forma centralizada, a través de la Corporación Municipal sostenedora. Los apoderados postulan a sus hijos indicando su preferencia y las vacantes se llenan dando prioridad a la opción elegida por los alumnos con mejores promedios. En Chuquicamata el liceo inicialmente cuenta con bajo prestigio y tiene un alumnado escaso y heterogéneo, pero cuando los esfuerzos por mejorar su atractivo –incorporación de especialidades técnicas, sello minero, modernización del equipamiento, etc.– comienzan a rendir frutos, pasa a situarse entre los establecimientos más demandados de la comuna, hasta llegar a ser superado solo por el Liceo Luis Cruz Martínez[7].

Debido a la mayor cantidad de postulantes, solo logran ser admitidos aquellos con buen desempeño académico, lo que repercute, en último término, en el mejoramiento de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas. Paralelamente, cuando el anexo –que, recordemos, concentra a estudiantes de menor rendimiento– deja de pertenecer a la institución, el alumnado tiende a una mayor homogeneidad, lo que facilita la labor docente.

El descenso de los resultados 2014, según los entrevistados, tendría relación con los efectos de un paro prolongado de profesores en 2013, y con las movilizaciones

6 Las características de la formación especializada TP (incluyendo datos de egreso, titulación, etc.) se analizarán en detalle en una sección posterior.

7 Esto cambia con la creación del Liceo Bicentenario en 2013, y el LMA pasa a ocupar el tercer lugar entre los municipales y el primero entre los TP.

estudiantiles en la comuna, que motivaron a una parte de los alumnos a no rendir el Simce como una forma de presionar por sus reivindicaciones.

Respecto a los resultados en la PSU, estos también muestran una tendencia creciente que se interrumpe en 2012 (por ejemplo, en Lenguaje aumentó de 392 a 454 entre 2005 y 2011), con una fuerte caída de los puntajes en Lenguaje, Historia y Ciencias, y que se recupera posteriormente, sin volver a alcanzar aún los niveles de 2011. El número de alumnos que rinde dichas pruebas desciende bruscamente en 2007, reflejando la pérdida de matrícula del liceo debido al traslado de los alumnos del anexo a otro establecimiento.

Focos de la gestión pedagógica a través del tiempo

Debido al continuo recambio de docentes a lo largo del tiempo, sobre todo en 2004, año en que un contingente significativo se acoge a jubilación, existe poca información sobre la gestión académica de los directores y jefes técnicos de los tiempos iniciales del liceo, así como sobre las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes en aula.

Con posterioridad al traslado a Calama y la renovación del equipo directivo, la nueva jefatura técnica aumenta el control administrativo sobre la labor docente (entrega de planificaciones, evaluaciones, etc.), y renueva parcialmente la planta, contratando algunos profesores de excelencia para los cursos que deben rendir el Simce. Este foco en la mejora de resultados en las evaluaciones externas se mantiene hasta hoy y forma parte de la estrategia de posicionamiento del liceo en un entorno más competitivo al que existía en Chuquicamata, con una mayor cantidad de establecimientos que se disputan la matrícula, tal como lo indica una profesora: «Todos los equipos están como destinados [a] la preparación de pruebas Simce. Los departamentos que están involucrados le dan firme y duro».

La política de buscar el mejoramiento académico, principalmente a través del trabajo individual de algunos docentes «estrella», pronto revela su poca sustentabilidad. En 2010 la salida del liceo de una destacada profesora de Lenguaje, en la cual descansaba la preparación de todos los cursos de 2° medio para el Simce, genera una pequeña crisis: como trabaja sola, sus competencias no han contribuido a crear en los otros cuatro docentes de su asignatura «una impronta de trabajo, un sistema de trabajo» (profesor). Reconociendo este hecho, la jefatura técnica se alía con uno de los profesores recién llegados, quien trae experiencia de trabajo colaborativo del liceo en el que se había desempeñado. Ambos redoblan sus esfuerzos para convencer a los otros docentes del Departamento de Lenguaje de la conveniencia de cambiar sus prácticas de trabajo aislado, usando diversas estrategias motivacionales que van desde la generación de confianzas personales y el fomento del espíritu competitivo, hasta el incentivo económico asociado al bono de excelencia académica:

> «Conversamos y conversamos con la UTP [y] vimos que se podía trabajar en equipo. Se dieron cuenta de que tener a una sola profesora con todos los 2º no es bueno y el

departamento empezó a separar el trabajo, los niveles, etc. Empezamos a ver la posibilidad de que nosotros tuviéramos la jefatura de los 1º, ir formando a los alumnos no solamente en cuanto a lo que era la asignatura de Lenguaje, sino también en los hábitos de estudio, en acercarse a la identidad del colegio. Entonces, junto con los profesores de Lenguaje, teníamos cada uno tres 1º, que después fueron los tres 2º en 2013, y ya ahí fue donde nos disparamos, en cuanto a subir» (profesor de asignatura).

Los alentadores resultados validan el nuevo enfoque colaborativo y facilitan su introducción en otros departamentos, aunque con distinto éxito, ya que al no contar con horas asignadas a este, la jefatura técnica depende de la disponibilidad personal de los docentes para su implementación. Así, por ejemplo, en el Departamento de Matemática, el buen clima laboral favorece la colaboración entre pares, y esto permite fortalecer el desempeño de los profesores más inexpertos; mientras que en otros departamentos los docentes continúan trabajando en forma autónoma:

«[El trabajo colaborativo en matemática] se ha mantenido [desde la época del director Montiel]. En cambio, en los otros departamentos, hay veces que están separados, o sea, yo preparo mis pruebas y mis guías, él prepara sus pruebas y sus guías. ¡Y [eso que] están trabajando en el mismo nivel! Una de las cosas que [los dos profesores nuevos del departamento] traen es [la disposición a] ir aprendiendo, están constantemente preguntándonos, asesorándose con personas que tienen más experiencia. (…) [Sí] me tocó 3º medio, pero el año pasado le hice a 1º medio; entonces, a mi colega de 1º medio [le digo]: 'Mira, este es el trabajo que yo hice el año pasado'. En otros lados no pasa eso» (profesor de asignatura).

En 2013 se produce un quiebre en el afiatado equipo técnico. El jefe de UTP concursa al cargo que se abre ante la jubilación del director Montiel, pero al no quedar seleccionado se retira del liceo junto a varios integrantes de su equipo y algunos profesores. La incipiente formalización del nuevo sistema de trabajo no resiste el descabezamiento del equipo técnico:

«Tuvimos un problema de pérdida de profesores porque aquí, la verdad, cuando llegó el director, fue una postulación, entonces postularon también los que estaban acá y no quedaron, y al irse ellos, al irse el jefe de UTP, obviamente ahí quedan heridas, entonces, es como empezar de nuevo, con gente nueva» (subdirector).

Al asumir su cargo a fines de 2013, el director Pizarro despide a directivos y docentes que estima inadecuados por razones académicas o de trato con los alumnos, y reasigna responsabilidades a docentes alineados con su proyecto. Un nuevo equipo de UTP compuesto por la jefa de la unidad, un evaluador y la encargada del área TP, mantiene el control administrativo riguroso de la jefatura anterior y pone una mayor atención en la cobertura curricular, elaborando un formato de planificación único semestral. Los profesores diseñan las planificaciones guiándose por módulos preestablecidos y los recursos de una base de datos contratada por el liceo, y también diseñan una parte de las evaluaciones. Este material es revisado por el respectivo jefe de departamento y por la

jefa de UTP, y ocasionalmente se devuelve al profesor con correcciones o sugerencias de mejoramiento.

El control del avance curricular en las asignaturas generalistas ocurre mediante pruebas estandarizadas, que se asemejan en formato a las evaluaciones externas (Simce, PSU), siendo elaboradas por UTP y los jefes de departamento. Los niveles de logro por contenido, en cada curso, son analizados por UTP y el director, y se retroalimentan al profesor, quien debe realizar actividades remediales de considerarse necesario:

> «Ahí vemos también el estado de avance de los profesores: quiénes están cumpliendo, y quiénes no. [A los profesores que no están cumpliendo los] estamos llamando a terreno. Es una labor bien ingrata pero uno tiene que encauzar porque es la forma en que nosotros hemos mantenido el ascenso de nuestra institución. Entonces se les llama a terreno; si continúa la situación, hay cartas de amonestación. Hay gente que se va voluntariamente, que siente que este sistema es muy exigente, y a otros, nosotros les pedimos la salida. O sea, a nuestro [sostenedor] nosotros le decimos 'Mire, esta persona, a nosotros no nos sirve'» (jefa de UTP).

Asimismo, el equipo directivo y los jefes de departamento realizan visitas periódicas al aula, lo que ha permitido, por ejemplo, avanzar hacia una mejor estructuración de las clases. Los docentes que han sido evaluados refieren experiencias personales positivas en relación a esta práctica, que describen como una instancia de aprendizaje:

> «Al final de la clase viene una pequeña retroalimentación, muy a la rápida, y después, dentro de los horarios que ellos tengan y que uno tenga compatible, ya viene una retroalimentación con la pauta, donde ellos van diciendo las cosas que observaron, las cosas buenas y malas, lo van anotando, nos preguntan y después ese documento se firma y se entrega a la jefatura. A mí en lo personal me ha tocado muy buena experiencia; les he encontrado la razón en las críticas» (profesores de asignatura).

No obstante, admiten que algunos colegas resienten esta práctica:

> «También he sabido de colegas que no han tenido una experiencia tan grata. Yo creo que [a] la persona que sale mal evaluada le dan la oportunidad, digamos, de volver a evaluarla. Yo creo que son monitoreados de forma más continua que el resto. También he escuchado que a algunos colegas les ha tocado bien destructivo, más que constructivo. Que le criticaron todo en fila india, desde el saludo en adelante» (profesores de asignatura).

Además del apoyo recibido por los profesores en estas instancias de supervisión, las debilidades que presentan (principalmente en las prácticas pedagógicas en aula y en la confección de instrumentos de evaluación) se abordan mediante un plan de capacitación preparado para cuatro años.

En la asignación de los profesores a los cursos se toman en cuenta sus competencias, cuando es posible:

«Física y Biología es súper simple. Hay uno de cada uno. Entonces nos tocan todos los cursos que nos corresponden. Y con los otros, es principalmente UTP que va armando los horarios. Bueno, se sabe que hay algunos profesores de Lenguaje que trabajan mejor con 3º y 4º, y UTP maneja esa información y los deja con los horarios para 3º y 4º. Y otros que son mejores para 1º y 2º» (profesor de asignatura).

Trabajo docente en aula

Los profesores que llevan más de diez años en el liceo, relatan que sus pares históricamente han trabajado aisladamente, utilizando recursos derivados de la experiencia individual. Usan planificaciones de tipo general y cuentan con autonomía para la selección de estrategias pedagógicas que consideren pertinentes:

«Yo [planifico la clase] con poco [detalle], poquísimo. Porque me gusta mucho improvisarla, para que se acomode al contexto de la realidad propia. Por ejemplo, hoy día intentamos incluir lo que fue la elección de Trump dentro de una clase para darle contexto, y eso no podía haberlo adivinado» (profesor de asignatura).

Si bien no existe un modelo favorecido por el liceo, algunos profesores intentan despertar la motivación en los alumnos vinculando los contenidos a sus intereses, a las especialidades y al contexto minero, o usando apoyos tecnológicos en el aula:

«Si te explico, por ejemplo, 'fuerza', no te digo que 'una persona levantó una piedra', te digo que 'un minero transportó una piedra hacia la correa transportadora' (…) muchas veces ves la realidad de tu curso y la programación que tenías, la modificas y armas una nueva planificación, porque este curso era más de hacer cosas, y este es más de ver películas. Las formas de trabajo de la mayoría de los colegas han ido cambiando» (profesores de asignatura).

«Hay niños que, no sé, son un cero a la izquierda en Historia, en Lenguaje, pero pon al niño en un laboratorio: ¡El más aplicado, el que lidera el grupo, el que la lleva! Entonces uno trata de identificar primero cómo son los niños, cómo van aprendiendo» (profesor de especialidad).

Otro elemento común a las prácticas de los docentes es que trabajan transversalmente las habilidades blandas, de acuerdo a los requerimientos del mercado laboral:

«Siempre dicen que nosotros vamos a salir de acá para trabajar y tenemos que tener una excelente presentación, un buen vocabulario, ser buenas personas. Yo creo que hay varios que lo aprenden y otros que no. Los alumnos deberíamos tener súper claro [que] nosotros vamos a trabajar en equipo, vamos a trabajar con otras personas, entonces ahí no podemos ser tan rebeldes» (alumnos de III y 4° medio).

En forma complementaria, se ha implementado también el programa Rock Star de la Minería, destinado a trabajar las habilidades blandas de los estudiantes, familiarizarlos con aspectos de la producción minera a partir de actividades prácticas, e imbuirlos de una cultura de prevención de riesgos. Es impartido desde 2015 por una empresa de

Santiago y en él participan los alumnos de 4° medio; asimismo, se capacita a seis profesores jóvenes como monitores, y si bien el programa se evalúa positivamente, no se han socializado los contenidos entre colegas, y las estrategias motivacionales aprendidas se aplican solo ocasionalmente y a criterio de cada profesor.

Principales dificultades en el mejoramiento de la gestión pedagógica

Pese a los esfuerzos desarrollados para mejorar la gestión pedagógica, el actual director reconoce que esta es la gran tarea pendiente para los dos últimos años de su mandato: «El déficit que hoy día nosotros tenemos son las prácticas pedagógicas, y en eso estamos trabajando fuerte porque allí es donde tenemos nuestra gran debilidad. Pero había que ordenar un poco esta casa».

Un problema que históricamente ha dificultado la consolidación de un estilo de trabajo pedagógico es la alta rotación de profesores, que tiene relación con la escasez de docentes calificados en la comuna. La creciente cantidad de establecimientos particulares y particulares subvencionados ha instalado una competencia local por este recurso, con una mejor oferta salarial en el mundo privado, que topa con la rigidez de la escala de sueldos del sector municipal.

Debido a la falta de docentes calificados de enseñanza media para algunas asignaturas generalistas, el liceo ha debido recurrir a la contratación de profesionales no docentes. Así, por ejemplo, entre los profesores de Matemática se cuenta un ingeniero; Física es impartida por un kinesiólogo, y la profesora de Inglés es una traductora e intérprete:

> «No hay profesores de Ciencias en la región, en el sistema municipal. Entonces como son escasos, les ofrecen más lucas en el ámbito particular y se van para allá. Yo llegué al sistema por el prenatal de una profesora. Yo trabajaba en un complejo deportivo como administrador, soy exalumno de ese establecimiento [y] el profesor que me hacía clases dijo 'No, si él era bueno para la física cuando yo le enseñaba', y me preguntaron. Una inquietud mía siempre ha sido hacer clases, así que dije '¡Probemos!'» (profesor de asignatura y kinesiólogo).

Pero pese a que las diferencias de sueldo constituyen un factor importante en una comuna con un alto costo de vida, algunos valoran la mayor estabilidad laboral que ofrecen los colegios municipales:

> «A la hora de las lucas, siempre el colegio particular te va a ofrecer mejores rentas [aunque]… una vez teniendo los pies adentro de la corporación, para que te echen, así, de buenas a primeras, no es sencillo. Es como que uno tiene una pega un poco más segura, mientras que en el colegio particular, si no les gustaste ¡de patitas en la calle!» (profesora de asignatura).

Otro problema es la falta de horas destinadas a la reflexión pedagógica y colaboración entre docentes, que limita la posibilidad de que las estrategias efectivas, desarrolladas por profesores expertos, se transformen en un saber institucional que trascienda su paso por el liceo. Si bien este es un factor que ya se encontraba presente bajo la gestión

de directores anteriores, la incorporación en años recientes de un mayor contingente de profesores jóvenes y con poca experiencia laboral, además de profesionales no docentes en asignaturas generalistas, redunda en una mayor necesidad de estos espacios formativos.

La realidad de los departamentos en este sentido es variada, dependiendo del liderazgo de quien lo encabece, de la disponibilidad de tiempo personal y la motivación de sus integrantes. Así, por ejemplo, se mantiene desde hace años la práctica de trabajo en equipo en Matemática, un departamento en que imperan las buenas relaciones interpersonales. Asimismo, en los últimos años se ha generado una colaboración espontánea y voluntaria en Historia, un departamento liderado e integrado por docentes jóvenes. En Lenguaje se realiza un trabajo conjunto entre algunos profesores de cursos paralelos que tienen mayor afinidad entre sí, mientras que en otros departamentos los docentes continúan trabajando en forma aislada:

> «La carga laboral, las exigencias –no digo que sea culpa del liceo, yo digo que es culpa del sistema–, no permiten tanto esos espacios [de colaboración]. O sea, si nosotros tuviéramos menos horas de aula y más horas para las mismas reuniones de departamento, la clase podría ser preparada de mejor manera» (profesor de asignatura).

Formación de especialidades y vinculación con el medio

Evolución histórica de la oferta de especialidades

La incorporación de carreras TP parte en 1993, con la especialidad de Analista Químico. Obedece a la necesidad de desarrollar una oferta educativa más atractiva en un momento en que la matrícula del liceo bordeaba apenas los 300 alumnos. En 1998 el establecimiento da un nuevo paso y, en forma pionera en la región, incorpora la modalidad dual en dicha carrera. Con apoyo de Codelco y el Ministerio de Educación, el liceo recibe asesoría técnica de expertos alemanes y establece convenios con empresas de la zona. Cuatro años después el abanico de carreras se extiende a las especialidades de Metalurgia Extractiva, Laboratorio Químico, Operación de Planta Química, Asistencia en Geología y Telecomunicaciones. Las primeras cuatro carreras se acreditan y certifican por Chile Califica.

Una vez que el liceo se traslada a Calama, la carrera de Telecomunicaciones se elimina por falta de demanda en el mercado local, siendo reemplazada por Electrónica, con lo que finalmente todas las especialidades se alinean con la minería, lo que le da al establecimiento un sello único en la comuna. Esta identidad se consagra con el cambio de nombre en 2012, cuando el Liceo B-10 adopta el nombre de Liceo Minero América, y se refuerza adoptando una serie de prácticas y normas similares a las imperantes en faenas productivas. Por ejemplo, el ingreso al liceo es a las 7:45, para acostumbrar a los alumnos

al inicio temprano de la jornada laboral de la minería; y los alumnos de especialidades usan vestimenta similar a la de los trabajadores de esas áreas, entre otras.

Actualmente, el establecimiento ofrece las especialidades de Metalurgia Extractiva, Laboratorio Químico, Electrónica, Operación de Planta Química y Asistencia en Geología. De estas, las más demandadas por el mercado son las tres primeras, mientras que la última ha sufrido una baja recientemente debido a la crisis minera, por lo que se está estudiando la posibilidad de modificar la malla curricular para ampliar su campo laboral a otros ámbitos; por ejemplo, a la prestación de servicios en los estudios de suelos o a la protección de patrimonio arqueológico.

Vinculación con empresas locales

Desde sus inicios como liceo TP, los directivos y responsables del área han prestado una atención permanente a las necesidades del mercado para diseñar una oferta de especialidades que asegure la empleabilidad de sus egresados. En esta línea, el liceo cuenta con un Consejo Asesor Empresarial (CAE), cuyos integrantes son el director, la jefa de UTP, la coordinadora de especialidades, la orientadora, dos funcionarios de nivel medio de la mina Chuquicamata y la representante del sostenedor. Este consejo orienta al liceo respecto a las necesidades del mundo productivo local, y algunos de sus integrantes imparten charlas a los alumnos, consiguen expertos externos para este propósito, o facilitan diversas gestiones, como conseguir algunos insumos que se requieren en las especialidades. Según estatuto, se reúne mensualmente, pero por diversos factores estas reuniones se han efectuado con una frecuencia menor a la establecida.

El liceo mantiene estrechos lazos con diversas empresas de la zona, como Aguas Antofagasta, Minera Chuquicamata, Minera El Abra y Enaex, entre otras, siendo la más relevante Codelco, que provee el 70% de las plazas para la formación dual de los alumnos y dona recursos para cubrir diversas necesidades de infraestructura, equipamiento, insumos para laboratorio y programas formativos como Rock Star de la Minería.

Además de la información obtenida a través del contacto permanente con estas empresas, el diagnóstico de las demandas del mercado se nutre de los datos provistos por el Mineduc sobre las necesidades de desarrollo del país, de seminarios organizados por consultoras externas y la Sociedad Nacional de Minería (Sonami), y de la comunicación entre los docentes de especialidades:

> «Tenemos colegas acá que también hacen clases fuera del establecimiento, en la educación superior, y ellos nos están contando qué es lo que está pasando afuera, cómo se está comportando el mercado de acuerdo a la especialidad» (coordinadora de especialidades).

Organización del área de formación Técnico-Profesional

El área es encabezada por una coordinadora de especialidades, de profesión ingeniera en minas, dependiente de la jefa de UTP, y se divide en departamentos por

especialidad integrados por catorce profesionales no docentes con experiencia laboral en las áreas en que imparten clases.

La jefa técnica realiza una capacitación a los profesionales nuevos, que luego son objeto de un acompañamiento inicial en aula y retroalimentación posterior por parte de los integrantes de UTP y del equipo directivo. Luego, la mayoría realiza estudios formales para adquirir el título de profesor. Además de los conocimientos propios de la especialidad, se les pide «compromiso con los aprendizajes del estudiante» y disposición a desarrollar habilidades blandas en ellos a partir del ejemplo personal, particularmente, el buen trato, la responsabilidad y la puntualidad.

El principal problema en la formación TP, que ha aquejado históricamente al liceo, es la dificultad para encontrar y retener a los profesores de especialidades; la mayoría retorna a su trabajo en el área minera cuando se presenta una oportunidad, debido a que los sueldos del liceo no pueden competir con los ingresos de este sector productivo. Por tanto, la rotación en este grupo de docentes es aún mayor que entre los profesores generalistas. De este modo, al igual que sus colegas de asignaturas generalistas, los docentes de especialidades tienden a trabajar en forma aislada, lo que es fuente de preocupación para la nueva coordinadora del área:

> «Hay una brecha entre la formación general y la formación diferenciada, por los contenidos mínimos obligatorios que ellos tienen que pasar. Va a llegar un momento en que nos vamos a afiatar y vamos a tener esta articulación. En este minuto, por ejemplo, tenemos equipos que necesita Metalurgia, pero los tiene Asistencia en Geología. ¿Por qué no vamos, los facilitamos, y una vez que lo desocupen se devuelven? Al fin y al cabo, todos somos parte de un establecimiento educacional».

Si bien la coordinadora resalta la dificultad de conciliar el sobrecargado currículum de las asignaturas generalistas con las necesidades de las especialidades, se han logrado algunos avances. Por ejemplo, en respuesta a su solicitud, en Historia se tratan temas relacionados con el mes de la minería; en Lenguaje, la redacción de informes técnicos; en Matemática, se trabaja en resolución de problemas; y en Inglés se traducen textos técnicos. Estas prácticas, sin embargo, aún no se encuentran formalizadas: «Lo solicitamos. Se concreta. Pero no lo tenemos como establecido. Y eso es lo que nos falta, dejarlo [plasmado] en el papel» (coordinadora de especialidades).

Elección de especialidad

El liceo realiza actividades de orientación vocacional, como ferias en las que se exponen trabajos realizados por los alumnos, se difunde la malla curricular y se describen las principales competencias requeridas en cada especialidad. Asimismo, se orienta a los apoderados para apoyar el proceso de elección de sus hijos. Con el objetivo de mejorar el «calce» de los alumnos con una carrera que se adecúe a sus intereses, el equipo directivo

se propone adelantar a 1° medio estas actividades, que en años anteriores se realizaban en 2° medio.

La postulación a las carreras da preferencia a los alumnos con mejor rendimiento académico, pero este criterio se relativiza tomando en cuenta la motivación por la especialidad y las habilidades blandas del estudiante, ya que estas características son más importantes para las empresas:

> «Hemos tenido alumnos con notas muy buenas pero en la empresa no brillan. ¿Por qué? Porque el alumno es teórico pero no le gusta la parte práctica. Hay otros alumnos que tienen notas que no son muy buenas, o sea, estamos hablando de un 5 o un 4, pero brillan en la empresa porque tienen iniciativa» (coordinadora de especialidades).

Las carreras que concitan mayor interés son Metalurgia Extractiva, Laboratorio Químico y Electrónica, preferencia en la que incide su mayor campo laboral y salario. Otras especialidades como Asistencia en Geología y Explotación Minera, a pesar de tener demanda, son menos solicitadas porque «requieren de mucho [trabajo] en terreno, y muchas veces a los alumnos no les gusta andar en terreno por el sol, el cansancio, el polvo» (coordinadora de especialidades).

Práctica profesional versus formación dual

De los siete cursos paralelos en III y 4° medio, los cinco correspondientes a las carreras de Metalurgia Extractiva, Laboratorio Químico, Electrónica, Operación de Planta Química y Asistencia en Geología reciben una formación teórico-práctica que culmina con una práctica profesional de 450 horas[8]. Los otros dos corresponden a cursos de Metalurgia Extractiva y Laboratorio Químico impartidos en la modalidad de formación dual. Los alumnos de estos cursos alternan semanalmente, durante cinco meses, entre el liceo y la empresa.

A partir de 2017 la formación dual se restringe a 4° medio, medida que, aunque impopular entre los alumnos, responde a requerimientos de las empresas:

> «Las empresas [manifiestan] que la madurez de los estudiantes no es la suficiente en 3° medio, y que prefieren un alumno que [adquiera] una «experticia» teórica, por decirlo así, durante III, y así en IV año medio [la] vayan a poner en práctica. Además eso les da a ellos la seguridad, como empresa, y para nosotros también, de que el chico va a ir en muy corto tiempo aprendiendo cosas, y no se nos cansa, porque eso de trabajar y estudiar no es fácil» (coordinadora de especialidades).

Sin embargo, la razón de fondo es la contracción que la actividad minera ha sufrido en los últimos años debido a la baja en el precio del cobre, y que repercute en cadena en las otras empresas –por lo general proveedoras de la minería– donde los alumnos

8 Fuente: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/educacion-media-tecnico-profesional-5>.

realizan sus prácticas. Para las empresas, la presencia de estudiantes representa un costo en términos del personal asignado a su supervisión y orientación:

> «Con este tema de la baja importante del cobre empezaron a cerrarse proyectos, empezaron a bajar inmediatamente ciertos cargos operacionales que nos apoyaban y que ahora ya no están. [Las empresas prefieren] a un alumno en práctica [por sobre] un alumno dual, porque 'el alumno dual lo tengo cinco meses durante el año, o lo voy a tener diez meses durante los dos años, mientras que al alumno en práctica solamente lo tengo seis semanas, nueve semanas'. Por eso, finalmente se opta por dejar la formación dual solamente en 4° medio» (coordinadora de especialidades).

Las plazas de formación dual, más demandadas por los estudiantes, son escasas y difíciles de conseguir. Por ello, el establecimiento cuida la relación con las empresas y en el proceso de selección aplica filtros adicionales, procurando destinar esta modalidad solo a los mejores. También influye que la carga de trabajo en formación dual es mayor, por lo que se procura darles los cupos a quienes tienen menos probabilidades de desertar:

> «Yo encuentro que el tema dual es exigente. En una semana estamos trabajando y en esa semana en que venimos tenemos que hacer pruebas, trabajos, y todo en un corto tiempo. Se acumula el dual, liceo, preuniversitario, después prepararse para la PSU. Así que se hace complicado. Lo bueno es que nosotros nos acostumbramos; a lo mejor nosotros después vamos a empezar a estudiar, y siempre dicen que la educación superior es difícil, [y] nosotros vamos a llegar con un poquito más de ventaja por el hábito que tenemos de la exigencia» (alumno).

Ello ha obligado al liceo a excluir de la formación dual a alumnos con problemas de salud y a las alumnas embarazadas, porque se anticipa que tendrán dificultades para cumplir cabalmente con las rigurosas exigencias de las empresas mineras respecto a la condición física del personal que labora en faenas de alto riesgo. Estos alumnos, por lo general, son derivados a la formación tradicional, que culmina en una práctica por tiempo más acotado. Sin embargo, tanto estudiantes como apoderados validan la rigurosidad del proceso de selección:

> «Por inasistencia, porque no suben [a la faena en Chuquicamata] o por irresponsabilidad, por comportamiento, por responderles a los maestros, los maestros dicen 'no quiero a ese niño, no puede subir más'. Por eso es más delicado el tema dual, porque el liceo está comprometido con la empresa, y que un niño esté mal es perjudicar la imagen del liceo. Entonces, por eso lo hacen tan selectivo. Hay cupos duales que no se llenaron porque no había niños que cumplieran con las características. No porque no quisieran, porque había niños que querían y les dijeron que no» (alumno).

Los apoderados recalcan que pueden apelar a las decisiones del liceo, el cual intenta conciliar las aspiraciones de padres y alumnos con los requerimientos de las empresas:

> «Las lolitas que quedan embarazadas no pueden subir ya, aunque la mamá reclama y todo. Pero lamentablemente no se puede, es peligroso. Se llama al apoderado, se le explica la

situación. Bueno, yo lo hago con mi curso, que ahí tenemos un caso así. El apoderado quería que su niña siguiera haciendo la práctica. Entonces llegamos a un acuerdo, 'Tenga su guagüita, todo, ahí recién da su práctica profesional'. Es flexible, eso es lo bueno» (apoderada).

Inserción de los alumnos en las empresas

Una vez en la empresa, todos los alumnos son asignados a un maestro guía –normalmente un jefe de turno o área– quien es el responsable último de supervisarlo, asignarle tareas y evaluarlo. El maestro guía los asigna, a su vez, a un maestro de operaciones que trabaja en contacto directo con él. La comunicación entre el liceo y los lugares de práctica ocurre a través de las visitas regulares de la coordinadora de especialidades a las empresas y de una bitácora de actividades, que deben llevar los estudiantes, la cual es revisada tanto por los maestros guías como por los docentes del área respectiva.

Los maestros guías asumen voluntariamente esta responsabilidad y no reciben una preparación ni un incentivo especial para ejercerla. Algunos manifiestan satisfacción por contribuir a la formación de las nuevas generaciones y tienen la posibilidad de delegar en los alumnos algunas de sus tareas, siempre en forma supervisada, aunque esto varía mucho según las características del área, como veremos enseguida.

Los trabajadores del laboratorio químico de Chuquicamata valoran el aporte de los estudiantes, los que ejercen diversas funciones. Por eso, esta es la única área en la que se han aumentado (levemente) los cupos de formación dual[9]:

«[El criterio para asignarles tareas es] no exponerlos a las áreas de mayor riesgo. [Ellos participan en] el trabajo de análisis instrumental, en las salas de análisis clásicos, más bien colaboran con el analista, pero no hacen análisis para evitar exponerlos a manejo de sustancias peligrosas. Nos apoyan también con la búsqueda y selección de muestras. Ellos igual están viendo cómo se hace la masada de la muestra, cómo se hace la tarea con distintos ácidos. En algunas ocasiones el analista puede estar atendiendo el análisis de instrumentales y los muchachos están trabajando en otros equipos, al lado. Es decir, ellos trabajan. Y, efectivamente, para nosotros son un gran aporte, y es por eso que hemos seguido teniendo a los muchachos» (jefa de laboratorio).

Sin embargo, la alta preocupación por la seguridad en las empresas mineras también puede limitar las tareas que realizan los estudiantes:

«En el área operacional es donde el niño se está exponiendo a cargas suspendidas, a movimientos de equipos, de vehículos, usos de herramientas, entonces ahí hay muchos más riesgos. Por ejemplo, un niño de Extracción Minera va a tener que estar solamente observando. Tuvimos un accidente hace como tres años, donde un alumno interactuó con un elemento que estaba siendo trasladado por una grúa. Claro, el ímpetu de él fue ayudar a mover un tambor que iba

9 Coincidentemente, es también la única especialidad en la cual la mayoría de los estudiantes en práctica son de sexo femenino, oscilando entre un 80% y un 90%, según informan los supervisores de práctica de la empresa. No se dispone de estadísticas respecto a las otras especialidades.

por el aire y se nos accidentó. Inmediatamente se paró el área, el supervisor estuvo suspendido por tres meses, el capataz perdió la pega. A ese nivel» (integrante del CAE).

Por este motivo, en esas áreas algunos maestros guías consideran que el aporte de un estudiante no compensa el riesgo que podría significar su presencia en el área, si no acata instrucciones o no cumple rigurosamente con las normas de seguridad.

Tasa de titulación

La tasa de titulación de los egresados del liceo alcanza un promedio de 46% en los últimos siete años, y muestra un descenso irregular pero sostenido desde 2009.

Tabla: Tasas de Titulación

Año	Total de Egresados	Total de Titulados	% de Titulados
2009	211	124	58,77
2010	219	137	62,56
2011	232	132	53,02
2012	224	114	50,90
2013	234	79	33,08
2014	238	101	42,4
2015	277	63 (Nov 2016)	22,74
TOTAL	1635	750	46,21

Fuente: Datos proporcionados por el liceo

Los docentes y directivos del liceo estiman que este resultado es preocupante:

«Si usted va a los 4° medios, ¿qué niños quieren seguir trabajando? Deben ser dos, tres. Y quiénes quieren seguir estudiando son 33. Entonces, ¿qué están haciendo en un colegio donde los estamos preparando para trabajar?» (profesor asesor del CEAL).

No existe un proceso institucional de seguimiento a egresados que permita retroalimentar al liceo respecto a la efectividad de la formación entregada; por lo tanto, no se dispone de cifras que indiquen cuántos alumnos ingresan al mundo del trabajo y cuántos continúan en la educación superior. La coordinadora de especialidades se propone realizar este seguimiento a través de las redes sociales, replicando una experiencia exitosa en el liceo donde se desempeñaba con anterioridad.

Las explicaciones respecto a la baja tasa de titulación apuntan a diversos factores. Los alumnos, muchos procedentes de un entorno vulnerable, escogen el liceo a temprana edad influenciados por sus familias, que ven en el establecimiento una vía de acceso a una actividad productiva que, en general, paga salarios más atractivos que otras

alternativas. Sin embargo, durante su formación, muchos estudiantes descubren que los trabajos a los cuales pueden aspirar con un título técnico del liceo, aunque bien remunerados, pueden ser poco desafiantes. El reducido espectro de tareas que realizan en faena, por consideraciones de seguridad, así como la monotonía que perciben en las responsabilidades laborales en algunas áreas, a veces termina frustrándolos:

> «Al principio es genial, porque uno ve los molinos, los CAEX, ve las palas, los montacargas, '¡oh, genial!' Pero ya después, con los días, ya te vas acostumbrando a que las sabes usar, 'ya, chaíto'. Es aburrido y es puro riesgo, yo creo, la minería. Yo creo que el dual abre los ojos a los niños. Porque por ejemplo, en el tradicional está en el laboratorio, es dinámico y todo, pero llegan allá arriba, y es fome y peligroso. Son trabajos monótonos y rutinarios, así, a morir. A morir, a morir, a morir» (alumno de 4° medio).

Por otra parte, debido al proceso de selección centralizado que privilegia el buen rendimiento, muchos estudiantes desarrollan competencias académicas que les permiten aspirar a metas más ambiciosas, lo cual, sumado al desencanto con la realidad laboral que descubren durante sus prácticas, alimenta su motivación para ingresar a la universidad o, al menos, profundizar en su especialidad, siguiendo una carrera técnica de nivel superior:[10]

> «Hay varios que se están preparando para la PSU; otros preparando o buscando su práctica profesional. El otro día estaba conversando con el 4º H, que es Electrónica; me decían ellos, que, claro, Electrónica tiene automatización, que es el paso siguiente de la carrera, y hay como cuatro que ya están inscritos. De Asistencia en Geología, uno me decía que va a ser geólogo, esa es su meta. La mayoría, cuando va a estudiar a una institución superior, sigue en su campo laboral» (profesor).

Los alumnos que siguen una formación técnica tradicional (no dual) y tienen como meta acceder a la educación superior, con alguna frecuencia no realizan sus prácticas finales (y por ende, no se titulan) porque usan los meses de verano para descansar y tomar vacaciones, antes de embarcarse en una nueva etapa que saben será más demandante.

Los alumnos que cierran su ciclo, en tanto, aspiran a ingresar al mercado laboral, ya sea en forma definitiva o transitoria, como estrategia para obtener por sí mismos los recursos para cursar estudios superiores que sus familias no pueden costearles:

> «Mi papá y mi mamá no tienen los medios para pagarme la universidad, entonces por eso decidí venirme acá, porque quizás de acá salgo con una base para trabajar y quizás yo pagarme la universidad. Eso mismo pasó con mis hermanos. Mi hermano ahora está estudiando ingeniería en electromecánica. Salió de acá, trabajó, y ahora está estudiando otra vez» (alumna de 3° medio).

10 También hay casos de estudiantes que ingresan al liceo con la aspiración de continuar estudios superiores, porque perciben que las exigencias son menores a las de los liceos HC emblemáticos de la comuna, lo que les permite obtener mejores notas que favorecen el proceso de postulación. Estos alumnos suplen los conocimientos que demandan las pruebas de admisión, asistiendo a un preuniversitario.

> «Trabajar en Chuqui y todo eso es un beneficio enorme. Te sirve caleta la dual, porque te inserta en el mundo laboral enseguida y tú tienes la oportunidad de que si tú eres una persona buena para la pega, te puedes quedar trabajando allá arriba» (alumno de 4° medio).

El liceo facilita la continuidad de estudios mediante un convenio de cooperación mutua con Inacap, en el marco del cual los alumnos asisten a talleres, charlas y cursos de verano sobre temas de especialidad. A futuro, de acuerdo a la representante del sostenedor, el instituto reconocerá y convalidará algunos módulos de enseñanza que imparten los liceos técnicos de la comuna.

> «Para los niños que salen de 4° medio y no tienen la posibilidad de tener estudios superiores, esto a ellos les ayuda mucho, porque pueden trabajar en las mineras y también perfeccionarse en el Inacap, que también tiene carreras de la minería. Yo, por lo mismo, [a mis hijos] los mandé a estudiar acá, porque salen ya con un [título de] TP [y] a mi hija la tengo ya matriculada en el Inacap, va a estudiar ingeniería en minas» (apoderada).

> «Hay varios niños que sí siguen estudiando y siguen estudiando carreras de minería. Inacap es lo que sería la mayor concentración del liceo. Y ahora les van a convalidar los ramos de minería que ellos llevan de acá a allá. Entonces igual les sirve» (profesor asesor del CEAL).

Para los profesionales de una empresa en convenio con el liceo, resulta un contrasentido que se prepare a los alumnos en carreras que después no ejercerán, y estiman que la solución pasa por afinar el proceso de orientación y selección de los estudiantes. Al mismo tiempo reconocen que si bien hay campo laboral para los egresados, los sueldos a los que pueden aspirar con los títulos obtenidos en el liceo son bajos, y que sus expectativas laborales mejoran con la continuidad de estudios. Con ello, se hacen eco de lo manifestado por apoderados y alumnos, muchos de los cuales escogen al establecimiento como un primer peldaño de una estrategia realista de acceso al mundo laboral, en un entorno marcado por la incertidumbre[11]: si la condición económica de la familia es deficiente al momento de egreso del alumno, este ya posee una herramienta que le permite generar recursos, y eventualmente ahorrar para continuar estudios vespertinos en Inacap o en alguna universidad; si es más holgada, el alumno continúa sus estudios de inmediato, mejorando sus posibilidades de conseguir un mayor ingreso futuro y un trabajo más desafiante.

11 Debe recordarse que la actividad económica de la ciudad depende en gran medida de la minería, la cual sufre de ciclos de expansión y contracción que afectan fuertemente el empleo local y el ingreso de las familias.

Gestión del clima y convivencia escolar

Los profesores que trabajaron con la directora Sciaraffia recalcan el buen clima laboral bajo su gestión y la recuerdan como una persona entusiasta y carismática, comprometida con sus alumnos y con buena llegada a los docentes. Esta visión contrasta con la de los apoderados: «Ella pasaba por su oficinita nomás, no era de terreno» (apoderada).

Con la llegada del director Montiel el clima cambió; según los profesores, era una persona también cercana a la edad de jubilación que, a diferencia de su predecesora, mantenía un trato más distante y exigente:

> «Nuestro director anterior, por Dios que era odioso, pero odioso en cuanto a que quería casi la perfección, que la gente nos conociera en forma positiva y si él tenía que trabajar solo, lo hacía solo» (profesora).

Sin embargo, el director cultivaba una relación cercana con los apoderados, a los que involucraba en los múltiples proyectos de mejoramiento del liceo:

> «Con don Linconber trabajamos bien, porque nos llamó y dijo 'mira, a mí me gusta trabajar así, blablablá'. Nos integró, porque antes nosotros andábamos más como voceras. 'Señores del Centro General de Padres, ¿saben qué? Tal día vamos a hacer esto. ¿Qué les parece? Vamos a hacer un proyecto'. Informar, informar» (apoderada).

En el ámbito de la convivencia escolar, el director Montiel se enfocaba en crear un ambiente ordenado mediante la aplicación de un sistema de sanciones que aseguraran el cumplimiento de las normas disciplinarias:

> «La convivencia escolar [en esa época] tenía que ver con las sanciones punitivas, etc. A mí me daba más resultados hacerme amigo de los alumnos, en el sentido de comprometerlos con el liceo, que cambien ellos por voluntad y no porque los estén presionando» (subdirector).

Al asumir en el cargo el director Pizarro, se encuentra con que el enfoque disciplinario estricto de su predecesor no ha tenido los efectos deseados y ha redundado en «un liceo complicado en términos de disciplina, laboral y de alumnos». Esta visión es corroborada por los apoderados, para quienes es evidente el incumplimiento de horarios y el desaseo del establecimiento en este período. El nuevo equipo directivo estima que el ausentismo y la desafección de alumnos y docentes es preocupante, y que los mecanismos punitivos de control conductual que emplean muchos profesores son inefectivos, por lo que se concentra en el mejoramiento de la convivencia escolar.

Tanto el PEI como el antiguo reglamento se actualizan con la participación de toda la comunidad escolar, para alinearlo con nuevas disposiciones legales e incorporar protocolos para trabajar con situaciones emergentes, y se le da un enfoque formativo, donde las normas se orientan con mayor énfasis a los logros y habilidades de los alumnos y al fortalecimiento de su autoestima:

> «Cuando llegué [2014], la verdad, era un equipo súper fraccionado, con muchas divisiones, miradas individualistas, trabajo demasiado punitivo y sancionador, no muy buenas relaciones con los niños. El impacto profundo para ellos fue el cambio de paradigma, porque yo les dije que acá la parte punitiva ya fue ya, ahora viene la parte formadora, y a ellos les iba a costar un poco más, porque estaban acostumbrados un poco a la rigurosidad del látigo, por decirlo así» (inspectora).

El enfoque disciplinario centra la mayoría de las sanciones en la reparación del daño causado (pintar lo que se rayó, recuperar las horas perdidas por atrasos e inasistencias, entre otras) y las suspensiones se permutan por trabajo comunitario en el liceo.

Si bien la relación entre el director y el Centro de Alumnos no ha estado exenta de conflictos y amenazas de toma, estos se han superado en gran medida gracias a la disposición negociadora de las partes, y en diversas situaciones ha sido posible avanzar hacia soluciones consensuadas:

> «Cuando se van los 4ºs, les tiran bombitas a los demás cursos pero al director no le gusta ese tema, porque dice que pueden haber riñas o un accidente. Y él nos negoció que nos arrendaba un camping y nos íbamos para allá. Nosotros le dijimos que lo conversamos con los niños, que era factible y nos fuimos al camping. Hicimos actividades sin lesionar a nadie. Y esto es más que nada para cambiar la mentalidad del liceo para las generaciones que lleguen; que no es necesario tirarse bombitas, maltratarse, para pasarlo bien» (alumnos del CEAL).

La implementación de las normas de convivencia y disciplina aspira a ser consistente y para ello se realiza un seguimiento cercano a los alumnos que las infringen (por ejemplo, a los que presentan inasistencias o atrasos reiterados), pero también se toman en consideración las limitaciones objetivas de cada alumno, y gracias al intercambio de información entre la dirección, los docentes y los alumnos, se detectan las situaciones especiales y se implementan soluciones. Por ejemplo, se exige uso de uniforme y pelo corto en los varones, pero a los más vulnerables este se les entrega en forma gratuita a través de la creación de un ropero colectivo y se les corta el pelo en el liceo, entre otros. De esta manera, la falta de oportunidades no es obstáculo para el cumplimiento de las normas del liceo y los estudiantes sienten que sus necesidades son tomadas en cuenta:

> «Nosotros nos preocupamos de que algunos niños no tenían locomoción para venirse, y ese tema no lo sabía el director. Y nosotros le abordamos el tema a él, y él puso un bus al tiro. Y el bus se viene repleto. O cuando hay salida a terreno, se ocupa el bus» (alumnos CEAL).

Asimismo, se brinda apoyo personalizado a los cursos y alumnos que presentan conflictos, mediante estrategias de mediación que involucran al equipo de convivencia escolar y a las profesionales de apoyo (psicóloga y asistente social); se han implementado sistemas de tutoría en algunos cursos, donde los alumnos más aventajados enseñan a los que presentan dificultades, y se crea un sistema de apadrinamiento para los estudiantes que carecen de apoyo familiar, en el cual participan profesores e integrantes del equipo directivo. El equipo psicosocial también cuenta con conductos eficientes de derivación

externa para los alumnos que lo necesiten, y mantiene vínculos con los servicios de salud locales y los tribunales de familia:

> «En mi curso, a una compañera se le murió el hermanito, y acá le ayudaron, con la psicóloga, a salir adelante. Hay una niña de mi curso que la mamá está enferma de cáncer terminal y ella no lo sabe. Yo lo sé porque el año pasado a mí se me murió mi mamá de lo mismo y [la profesora] me dijo si me podía acercar a ella, ayudarla» [alumnos I y 2° medio].

Respecto a la manifestación de las culturas juveniles, existen algunas restricciones por la obligatoriedad en el uso del uniforme y las normas respecto al largo del pelo, por lo que estas se expresan principalmente en las preferencias musicales de los alumnos, quienes pueden programar la pauta de la radio del establecimiento, escuchar su música preferida entre clases o practicar bailes en distintos rincones del patio. Algunos de estos grupos posteriormente realizan presentaciones para el aniversario del liceo, mientras que otros se expresan (con autorización) a través de grafitis o murales que colorean las paredes:

> «Están los que rapean, los que bailan K-Pop, como que se ponen a bailar así en los recreos. Entonces es súper entretenido que cada uno tenga sus cosas distintas, lo que les gusta. Debe haber [metaleros], pero así en modo extremo, que lleguen con las ropas negras, los pelos parados, no hay. El reggaetón se ve harto, no hay ningún problema, porque ponen distintos estilos de música, cada uno tiene su lugar [en el patio]. Mientras uno no moleste al otro, está bien» (alumnos de I y 2° medio).

Sin embargo, al introducir este nuevo enfoque integrador de convivencia, el director Pizarro constata la ocurrencia cotidiana de conductas altamente disruptivas, como las agresiones y el consumo de drogas: «[Antes] había como dos peleas al día dentro del liceo, en la misma sala» (alumno del CEAL). Ante este tipo de situaciones el equipo directivo adopta estrategias diferentes.

Como actividades preventivas, la dupla psicosocial organiza charlas, e inspectoría mantiene un estricto control de los espacios donde circulan los estudiantes, tanto dentro del liceo como en sus inmediaciones, mediante un sistema de cámaras de vigilancia y el despliegue del equipo de paradocentes, que cuentan con equipos de radio para comunicarse. Si pese a este estrecho control se producen peleas o se detectan situaciones de consumo, se actúa de inmediato, involucrando a las policías:[12]

> «La PDI les echa un spray en la mano a los niños para ver si tienen drogas, si la consumieron. [Después] llaman al apoderado. El liceo habla con el apoderado, y le dice si quiere que le hagan un seguimiento. Y le hacen exámenes en la clínica que está acá, cada 15 días, para ver si consumió drogas, y le informan al apoderado. [Aparte de eso, le ayudan] psicológicamente. Hay charlas con los padres, con el mismo alumno» (alumnos de I y 2° medio).

12 En rigor, en muchos casos el director está legalmente obligado a acudir a las policías: «Acá encontramos consumo de drogas o incluso tráfico de drogas. No solamente ha ocurrido acá, es un tema transversal. Si tú sorprendes a un alumno y ese alumno lo guardó en la mochila, tú no puedes abrir la mochila y decir 'páselo', tú tienes que por ley llamar a Carabineros» (profesor).

Según la reiteración o la gravedad del incidente, las sanciones pueden llegar a la expulsión, medida que viene precedida de una serie de etapas en que se busca apoyar al alumno en diversos planos. Si bien algunos estudiantes entrevistados resienten la vigilancia constante a la que están expuestos, que describen como «carcelaria», la mayoría está de acuerdo con estas medidas:

> «Se cuida mucho la seguridad acá, sí. Por ejemplo, desde hace un tiempo, si se ven alumnos que no son del liceo afuera, se registran por las cámaras y llama a los carabineros para que los muevan. Y como acá también tenemos cerca una comisaría, no les queda nada llegar al tiro. [Este año ha sucedido] como dos veces. Es que ya no vienen. Porque ya la seguridad es buena, por así decirlo» (alumno de 4° medio).

Como resultado, profesores y alumnos consideran al liceo como un lugar seguro; las agresiones han disminuido considerablemente y solo ocurren en forma ocasional; por ejemplo, en el contexto de algún partido de *baby* fútbol reñido, en el que se caldean los ánimos.

Respecto a los profesores, el director combina un trabajo sistemático dirigido al mejoramiento del clima laboral con medidas de normalización basadas en un mayor control. Así, se descuentan sistemáticamente los atrasos y se crea presión social sobre los ausentistas, exhibiendo el listado de profesores inasistentes y el horario de cada uno, con los nombres de los colegas que deben reemplazarlos, lo cual resta tiempo a sus propias responsabilidades:

> «Los profesores tienen que estar con la disposición de ir a acompañar el aula y reemplazar a ese profesor que no viene. Pero un poco a conciencia, también, hemos abordado este tema desde la perspectiva de la exigencia '¿Qué hacemos con el alumno?' Porque ¿qué moral tenemos [para exigirle asistencia] si fallamos por la nada, por ejemplo? (…) Antes había un mal hábito en el liceo. Faltaban, faltaban y ahora ya no. Porque saben que tienen que tener certificación médica. Ahora, hay permisos que se comprenden, también hay trámites que se comprenden, pero eso han sido capaces de organizarlo con el otro inspector, el subdirector, entonces, no hemos tenido impacto, en realidad, como en otros años» (inspectora).

Quizás el cambio más importante es que el director se desmarca del trato duro y distante de su predecesor, mostrándose accesible y respetuoso:

> «El trato que nosotros, como jefatura, le damos a nuestros profesores, es distinto. Si yo les tengo que llamar la atención por algo que no está bien, por ejemplo, aquí existía la cultura de mandarse a cambiar [abandonando la] clase; se iban, tenían los horarios de trabajo acá y se iban. Y eso lo empezamos a ordenar, pero con un buen trato. Y la gente fue cambiando. Hoy día nadie se va del liceo. Entendieron que era un acto ilegal. La gente acostumbrada a salir a la esquina a fumar tampoco puede hacerlo, si es ilegal. Pero eso fue producto de conversaciones, de conversaciones. Y así fuimos construyendo una cultura distinta. No significa que las cosas nos han ido 100%, no. Todavía nos falta mucho camino por recorrer».

Varios docentes corroboran este cambio en el trato y describen al director como una persona cercana a sus inquietudes y dispuesto a darles un mayor reconocimiento por sus logros:

> «[El director] es como bien preocupado. A un amigo le falleció el papá. Y yo, todo complicado, fui a hablar con el director para pedirle permiso para acompañar a mi amigo al funeral. Y cuando llego, el director me dice 'Está súper bien que vayas, no te preocupes, si tu amigo está muy mal me avisas por teléfono'. El lado humano también es súper importante en estos procesos formativos, y también a nosotros nos da una motivación» (profesor).

> «A mí me han llegado cartas de felicitaciones. Te dan reconocimiento, o cuando se hace algo positivo, se informa en el consejo, entonces, 'la profesora tanto hizo esto', o 'el profesor tanto logró esto'. Entonces, también la comunidad se va informando de esas cosas» (profesora).

Finalmente, el director legitima los canales de participación de los profesores, estudiantes y apoderados, manteniendo un diálogo permanente con sus representantes electos:

> «Yo soy el representante gremial de los profes, y en el otro liceo donde estaba, yo tuve un montón de problemas con el director, por lo mismo, porque él miraba la situación gremial de manera distinta, como en contra. Y acá el director es accesible. Es muy distinta la disposición que tiene el director frente a nuestra organización, y comprende también lo necesario que es que nosotros nos organicemos para poder conseguir algo en cualquier ámbito. Entonces, nos da los espacios. Incluso hay veces en que él mismo pregunta '¿cómo va la situación?, ¿qué información tienen?' Como que él también está al tanto y bien preocupado de nosotros» (profesor).

> «Se hacen reuniones con el director y ahí se proponen los temas de interés de los chiquillos. Cualquier propuesta se la presentamos por escrito y lo conversamos con él antes. Evaluamos qué puede ser, qué no puede ser. Y lo bueno es que es comprensivo y nos apoya» (alumnos del CEAL).

> «Lo bonito es que don Humberto, a nosotros, nos integró como comunidad. Dirección, profesores, alumnos y apoderados, paradocencia, auxiliares; para nosotros todo es una comunidad. Entonces, es bueno y nos escuchamos» (apoderada).

Desafíos pendientes en el ámbito de la convivencia

Pese a los esfuerzos por mejorar el clima laboral, en el liceo subsiste una división en dos grupos que encarnan culturas diferentes; que atraviesa al equipo directivo y al estamento de profesores generalistas. Esta deriva en parte de las heridas que dejó la salida de profesores antiguos, así como de las tensiones asociadas al cambio de estilo de trabajo que impulsa el director. Por una parte, existe un grupo de profesores y algunos directivos, que vienen del Liceo B-10 y ostentan una larga trayectoria en el sistema municipal; por otra, un grupo de profesores jóvenes y con menos experiencia docente que, en

general, se muestran más flexibles y receptivos a las propuestas del director. A grandes rasgos, los docentes más antiguos tradicionalmente han trabajado de manera autónoma[13] y con menor supervisión; tienden a valorar un enfoque disciplinario más bien sancionador:

> «Aquí ocurre un fenómeno que lo hemos ido tratando de cambiar, que es que el profesor usa la nota como arma de la convivencia escolar. Llegan a comienzo de año y ponen rojo, y ponen rojo, para que los cursos se les disciplinen. Gracias a Dios que ya a esta altura ese tema es menor, pero todavía existe» (director).

Los docentes más jóvenes se describen como más gregarios y dispuestos a apoyarse mutuamente, y les es más fácil relacionarse con sus estudiantes desde una postura comprensiva y formativa. Ambos grupos se ven a sí mismos como más comprometidos con el liceo que sus pares del otro grupo, aunque cada uno entiende el compromiso de distinta manera. Para los docentes antiguos, este radica en el cumplimiento cabal de las responsabilidades pedagógicas; ven en sus colegas jóvenes cierta dispersión y baja tolerancia a la frustración que atribuyen a una característica generacional; asimismo, critican duramente las deficiencias que perciben en su formación:

> «Los [profesores] antiguos se la jugaban, se ponían la camiseta. Es como que estábamos remando todos para el mismo lado. Y eso, hoy en día, falta. [Esto se percibe] en el trabajo en el aula. Es decir, que si tienes 90 minutos de clase, haces 90 minutos de clase, no 30 ni 40. Yo soy bien crítica precisamente de la gente nueva. La gran mayoría '¡Ah, es que no me gusta! Esta pega la dejo y me voy', y dejan todo botado. [Antes] tenías un profesor de 20, 30 años, constante, que venía, asistía, cumplía, y hoy en día no se ve eso» (jefa de UTP).

Para los docentes jóvenes, el compromiso se entiende más bien como una disposición a participar integralmente en la vida del liceo, lo que muchas veces requiere destinar tiempo personal no remunerado a la preparación de actos escolares y a los procesos de reflexión; disposición que los profesores con más años de ejercicio, en general, no comparten. Muestran iniciativa proponiendo proyectos en diversos ámbitos y valoran la disposición del director a acogerlos y financiarlos con los recursos SEP disponibles, que el liceo administra en forma autónoma. Esta disposición a acoger las iniciativas de mejoramiento es corroborada por un observador externo:

> «Si veo una deficiencia en alguna especialidad, el grupo directivo empieza a hacer gestión; '¿cómo mejoramos?' [Ante] cualquier situación se vienen inmediatamente los cambios. Esa es una cosa que yo admiro mucho del grupo que lidera el director» (integrante del CAE).

Asimismo, los profesores jóvenes ven a sus colegas más antiguos como menos dispuestos a renovar sus prácticas y actualizarse profesionalmente, aprovechando las oportunidades de capacitación.

13 Varios profesores jóvenes destacan, sin embargo, algunos casos de colegas de mayor edad que se sustraen a esta dinámica; por ejemplo, mostrándose dispuestos a apoyarlos desde su experiencia.

Conclusiones y desafíos futuros

Desde que el liceo se mudó a Calama los resultados académicos mejoraron por la alta demanda de matrícula (impulsada por una oferta de especialidades atractiva y la imagen de un establecimiento normalizado y ordenado), combinada con un proceso de selección que privilegia a los estudiantes con mejores promedios. A esto se agregan, bajo la gestión de directores anteriores, estrategias para mejorar el rendimiento en las pruebas externas.

Bajo la gestión del actual director se desarrolla un proceso incipiente de mejoramiento de la gestión pedagógica, que parte por un aumento en el control sistemático de la cobertura curricular a través de pruebas de nivel y supervisión en aula; sin embargo, aún no se ha logrado avanzar significativamente en el trabajo colaborativo sistemático de los profesores, para apoyar el desempeño de los docentes con menor experiencia que han renovado la planta docente en los últimos años. Este trabajo colaborativo es crítico porque permite que los saberes de los profesores con buen desempeño no se pierdan cuando estos dejen el liceo, como ha ocurrido hasta ahora, y porque la escasez de docentes sumada a las limitaciones legales para ofrecer incentivos económicos obstaculiza el reclutamiento de profesores expertos.

Entre los desafíos externos que enfrenta el liceo en un futuro inmediato se cuentan los siguientes:

- Ley de Inclusión

La puesta en marcha de la Ley de Inclusión, que determina que las vacantes se llenarán por azar a partir de 2017, pone fin al sistema de selección. Por ello, se puede prever el ingreso de un alumnado más heterogéneo, que desafía las capacidades de gestión pedagógica, que deberán fortalecerse. Asimismo, el establecimiento carece en estos momentos de un Programa de Integración Escolar (PIE) y de recursos para trabajar con jóvenes con necesidades especiales, los que deberán gestionarse para apoyar a un alumnado más diverso. Sin embargo, algunas experiencias exitosas de inclusión (el director cita un caso de una niña a la que le faltaba un brazo) han contribuido a disminuir las aprehensiones de los docentes respecto a este tema.

Por otra parte, la Ley de Inclusión plantea un problema nuevo, puesto que las empresas mineras exigen de sus trabajadores una salud compatible con ambientes de alto riesgo ocupacional. Debido a esto, el liceo, a diferencia de los que imparten especialidades administrativas o de otra índole, no puede asegurar a los alumnos con necesidades educativas especiales (niños hipoacústicos, con discapacidad visual, entre otras), acceso al campo laboral, e incluso a las prácticas. El liceo no cuenta en estos momentos con una estrategia para abordar esta situación.

- Adecuación a los cambios en el mercado laboral

Como se señaló anteriormente, uno de los factores de éxito del liceo ha sido su efectividad en adecuar la oferta de especialidades a las demandas del mercado minero. Sin embargo, también es sensible a los vaivenes de este mercado, como lo corrobora el director: «Eso es cíclico, cuando la minería tenía problemas, nosotros teníamos problemas». Recientemente, el establecimiento se ha visto afectado por la contracción de la actividad minera, que ha llevado a las empresas a reducir las plazas de formación dual en algunas especialidades. La capacidad de detectar estos cambios a tiempo es esencial para que el liceo mantenga su posición de liderazgo. Así, por ejemplo, se han discutido planes para diversificar el campo laboral de una especialidad que se ha visto más afectada (Asistente de Geología), mediante cambios curriculares que requieren de la aprobación del Departamento Provincial de Educación. Otra propuesta, mencionada por la coordinadora de especialidades, consiste en impartir especialidades en forma cíclica y no permanente, para no saturar el mercado.

Un problema más difícil de abordar es la creación de especialidades nuevas, que den cuenta de los cambios en el proceso productivo de Chuquicamata, su principal proveedora de lugares de práctica. La reconversión de la mina a la explotación subterránea, demanda carreras aún no contempladas en el menú de especialidades TP reconocidas por el Mineduc, lo que plantea nuevos desafíos. Si bien se han iniciado conversaciones a nivel de la Seremi, se anticipa un proceso lento y dificultoso.

- Cambios en el entorno competitivo

Hasta hace dos años el liceo no tenía competidores significativos en el ámbito TP en la comuna. Aunque existen otros liceos de este tipo, las carreras que imparten no se relacionan con la especialidad minera. Esta situación termina cuando se crea, por iniciativa de la Asociación de Industriales de Antofagasta y de la Congregación Salesiana, un nuevo establecimiento particular subvencionado gratuito, el Colegio Técnico Industrial Don Bosco, que replica la experiencia de un liceo de Antofagasta. Este acoge, en su etapa inicial, a estudiantes de 7º básico a 1° medio, en las carreras de Mecánica, Electricidad y Explotación Minera. Dado el fuerte apoyo económico recibido en su instalación por parte de Codelco, se prevé que el abanico de carreras ligadas a la minería aumente y que al menos una parte de los escasos cupos de práctica sea transferida a este establecimiento. Anticiparse mediante una oferta diferenciadora es otro de los desafíos que deberá enfrentar el equipo directivo.

ESTE LIBRO HA SIDO POSIBLE POR EL TRABAJO DE

COMITÉ EDITORIAL Silvia Aguilera, Michel Bonnefoy, Ramón Díaz Eterovic, Mario Garcés, Jorge Guzmán, Tomás Moulian, Naín Nómez, Julio Pinto, Paulo Slachevsky, María Emilia Tijoux, José Leandro Urbina, Ximena Valdés, Verónica Zondek, **SECRETARIA EDITORIAL** Marcela Vergara **PRODUCCIÓN EDITORIAL** Guillermo Bustamante **PROYECTOS** Ignacio Aguilera **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN EDITORIAL** Karla Morales, Leonardo Flores **CORRECCIÓN DE PRUEBAS** Raúl Cáceres **COMUNIDAD DE LECTORES** Francisco Miranda **VENTAS** Elba Blamey, Olga Herrera, Ilva Calderón **BODEGA** Francisco Cerda, Paola Estévez, Hugo Jiménez, Juan Huenuman, Carlos Rodríguez, Henry Martínez **LIBRERÍA LOM** Ernesto Córdova **COMERCIAL GRÁFICA LOM** Elizardo Aguilera, Eduardo Yáñez **SERVICIO AL CLIENTE** Ingrid Rivas **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN** Luis Ugalde, Marjorie Dotte **PRODUCCIÓN IMPRENTA** Carlos Aguilera, Gabriel Muñoz **SECRETARIA IMPRENTA** Jasmín Alfaro **PREPRENSA** Mariela Valdez **IMPRESIÓN DIGITAL** William Tobar **IMPRESIÓN OFFSET** Rodrigo Véliz, Francisco Villaseca **ENCUADERNACIÓN** Rosa Abarca, Andrés Rivera, Edith Zapata, Pedro Villagra, Romina Salamanca, Fernanda Acuña, Iván Peralta **MENSAJERÍA** Cristóbal Ferrada **MANTENCIÓN** Jaime Arel **ADMINISTRACIÓN** Mirtha Ávila, César Delgado, María Paz Hernández.

L O M E D I C I O N E S



La educación chilena ha cambiado aceleradamente en las últimas décadas. Mediante discursos de competencia mercantil y medición estandarizada que empobrecen la conversación educacional, la presión hacia las instituciones escolares por "mejorar" es cada vez más fuerte. Adicionalmente, desde 2006 los movimientos estudiantiles han emplazado al campo político y la institucionalidad educacional a buscar soluciones a la altura de sus expectativas de justicia y deseos de aprender acordes con la ciudadanía del siglo XXI. Entretanto, ¿qué ha ocurrido en los liceos chilenos como respuesta a estas presiones políticas y sociales por introducir cambios? Este libro es una ventana a esa realidad. *El Liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* es fruto de una investigación del CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile, cuyo objetivo fue comprender cómo algunos liceos a lo largo del país, públicos y privados, científico humanistas y técnico profesionales, urbanos y rurales, han fortalecido su capacidad para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos.

La imagen resultante es ambivalente. Los liceos han realizado importantes cambios institucionales y curriculares; han instalado innovaciones basadas en el trabajo colectivo docente; han enriquecido la enseñanza tradicional e incorporado nuevas metodologías, especialmente en talleres extra-curriculares; y han buscado formas acogedoras para relacionarse con sus estudiantes, abordar sus problemáticas juveniles y apoyarles en su desarrollo psicosocial. El libro también muestra los límites de esos esfuerzos: al enfatizar la competencia de mercado y las pruebas estandarizadas, la política educacional ha dificultado la innovación, debilitado el profesionalismo docente y empobrecido la formación de los estudiantes. Así, la innovación pedagógica sigue siendo restringida, el currículum recargado y no siempre pertinente, y la consideración de la cultura juvenil, escasa. La conclusión es clara: la tradicional educación media chilena aún espera su profunda reestructuración.

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo
Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación
Gobierno de Chile

UNIVERSIDAD DE CHILE
INSTITUTO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN EDUCACIÓN
iE

LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar

CIAE
CENTRO DE INVESTIGACIÓN AVANZADA EN EDUCACIÓN

9 789560 012562