

Título: Entre la autonomía y la Inclusión. Análisis de la implementación del sistema de admisión escolar centralizado de la comuna de Providencia 2013-15.

Autor: Luis Espinosa. Magister en Gestión y Políticas Públicas.

Universidad de Chile.

Referencia del autor: Profesor de Estado en Filosofía- USACH. Alumno del magister en Gestión y Políticas Públicas -U de Chile. Durante el 2016 realizó una pasantía en la Corporación de Desarrollo Social de Providencia, actividad que tuvo por objetivo analizar el proceso de implementación de su sistema de admisión escolar centralizado.

Título: Entre la autonomía y la Inclusión. Análisis de la implementación del sistema de admisión escolar centralizado de la comuna de Providencia 2013-15.

Autor: Luis Espinosa. Magister en Gestión y Políticas Públicas.

Universidad de Chile.

Resumen del trabajo:

El presente trabajo tiene por objetivo analizar la implementación del sistema de admisión centralizado escolar de la comuna de Providencia, en el periodo 2013-2015, con el fin de extrapolar recomendaciones al proceso de admisión propio de la Ley de Inclusión. Desde la literatura de análisis de implementación, se destaca la carencia de una perspectiva única para evaluar el proceso, siendo necesario generar herramientas adaptadas especialmente para la experiencia a observar. La elección metodológica fue concentrarse en el “juego de actores”, generando una narrativa que permitiera percibir los principales problemas y posturas de los diferentes actores durante la implementación. Destacan como algunos problemas la cultura selectiva de los colegios emblemáticos comunales, problemas de información tanto hacia los padres como a los encargados de admisión, presión de concejales para incorporar criterios de prelación territoriales y la resistencia de la comunidad educativa del Liceo Lastarria a incorporar alumnos sin selección académica. Por otro lado, se observa como la gestión de la dirección de educación tuvo que adaptar sus intereses políticos en base al contexto educativo bajo el cual estaba inserto, dado que algunas de sus propuestas eran demasiado “rupturistas” con el orden establecido.

Finalmente, se entregan recomendaciones que es posible extrapolar, desde este proceso, a la implementación del sistema de admisión de la Ley de Inclusión, a saber, importancia de la comunicación en la Política Pública, apoyar a los encargados de admisión de cada escuela, considerar la percepción de los usuarios (y sus requerimientos) en la administración, evaluar externalidades positivas de un proyecto comunal, buscar evitar casos de discriminación interna de las escuelas, entender la cultura escolar selectiva actualmente imperante y evaluar, tanto cuanti como cuantitativamente, la dificultad, para las comunidades educativas, de trabajar en contextos de mayor inclusión.

Palabras claves: Implementación- Ley de Inclusión- Sistema admisión escolar -Providencia.

Introducción.

La presente investigación busca analizar la implementación del sistema de admisión escolar centralizado de Providencia, con el fin de extrapolar recomendaciones a la implementación del sistema de admisión propio de la Ley de Inclusión. Para comprender el contexto bajo el cual se genera esta innovación educativa, creo necesario destacar tres elementos básicos. En primer lugar, se desarrollará una visión histórica, desde óptica legislativa, de las principales características impuestas a cada institución escolar referente a sus procesos de admisión, comenzando desde la LGE (Ley General de Educación), hasta la recientemente promulgada Ley de Inclusión. En segundo lugar, se describirá como diversos estudios muestran que, pese a la prohibición de seleccionar de la LGE (Ley General de Educación), ella no fue efectiva para desincentivar este actuar, tanto en colegios subvencionados como de administración municipal, transformándose en un elemento cultural común en la gestión escolar. Finalmente, y como tercer apartado, se describirá la composición de la red de colegios municipales de Providencia, dando luces acerca de los actores involucrados en el proceso de implementación.

Como segundo apartado, se desarrolla una revisión bibliográfica de las principales tendencias acerca del análisis de implementación de Políticas Públicas. En ella, se constata que no existe una perspectiva única y definida, sino los criterios a utilizar son altamente dependientes de la experiencia en particular. Ante ello, se presenta como relevante el “juego de actores en la implementación”, pues, como se mostrará, los intereses de diferentes actores participantes han sido esenciales para comprender las principales modificaciones de la política de admisión comunal.

Finalmente, se sintetizan las principales recomendaciones que es posible extrapolar, desde la experiencia estudiada, al proceso de implementación del sistema de admisión propio de la Ley de Inclusión.

1.2. Sistema de admisión en la LGE y SEP.

Desde la perspectiva de la selección escolar, se desarrollaron como política pública, dos dispositivos para evitar tal comportamiento de parte de las escuelas. La promulgación de la Ley General de Educación (2009) y la creación de la Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP, 2008). Sin embargo, la posición de la LGE es dual. Por un lado, prohíbe la selección académica hasta sexto básico, pero naturaliza tal accionar en el resto del sistema escolar. Además, se ha destacado la “ambigüedad legislativa” entre el artículo 12 y el 13 pues, mientras el primero entabla limitantes a la autonomía en el proceso de admisión, el segundo abre la puerta para realizar procesos no expresamente prohibidos, así como la utilización de “requisitos de convocatoria” (como estado civil de los padres, certificados de bautismo o “sesiones de juegos” a niños) con propósitos de selección (Godoy, Salazar y Treviño, 2014).

Por otro lado, la ley de Subvención Escolar Preferencia (SEP, 2008) sigue una lógica diferente, pues consiste en una subvención adicional que se entrega al

sostenedor por cada alumno prioritario perteneciente a su establecimiento. Para recibir a alumnos prioritarios (alumnos de baja condición socioeconómica), el sostenedor debe firmar el “convenio de igualdad de oportunidades y Excelencia educativa”, el cual les prohíbe selección a alumnos por criterios académico o económicos, como también realizarles cualquier tipo de cobro.

1.3. Seleccionar pese a la prohibición.

Lamentablemente, en la práctica, tanto la LGE como la SEP fueron insuficientes para desincentivar el uso de mecanismos de selección en los procesos de admisión, tanto de escuelas subvencionadas como municipales. La Ley SEP, si bien logró disminuir, parcialmente, la brecha académica entre alumnos de diferente entorno socioeconómico, proporcionó “sólo modestos incentivos para una mayor integración de los alumnos vulnerables y, por lo tanto, está aún muy lejos de ser suficiente para cambiar el patrón de altísima segregación del sistema escolar”. (Domínguez, 2014). La conclusión se comprende al tener en mente que los requisitos y recursos que se otorgan a los sostenedores, de parte de la Ley SEP, es dependiente de la firma del convenio. Es decir, también existirán un conjunto de colegios que, bajo sus intereses, no resulte beneficioso aceptar los cupos, manteniendo tal barrera de acceso.

Como antes se mencionó, la ambigüedad legislativa de la LGE permitió realizar acciones de selección que no fueron explícitamente prohibidas. Para evitarlo la Superintendencia de educación¹ tuvo que ejemplificar, mediante una circular, un listado de acciones (como la exigencia de certificados de notas, aplicación de evaluación, test de habilidades y liquidaciones de sueldo) que constituirían discriminación, pero se había detectado que eran práctica común en colegios con aporte del Estado. En este mismo sentido, Carrasco (2014), en base a entrevista a directores de escuelas de la región metropolitana, reportó como ellos admiten abiertamente “usar criterios contrarios a la ley para seleccionar a sus estudiantes. No se trata de prácticas encubiertas, sino que acciones deliberadas que son parte de la gestión escolar” (pág. 45). Utilizando “sesiones de juego” o entrevistas “informativas” con los padres, se generaban dinámicas que permitían seleccionar. Además, y sorpresivamente, existían escuelas que seleccionaban aun cuando posean más cupos disponibles que postulantes, con el probable fin de generar consideraciones “de reputación” hacia el resto de las familias”. Esto ocurría incluso en algunos establecimientos con Ley SEP, que tienen una doble prohibición a la selección. Por otro lado, en un análisis encargado por la superintendencia de educación (Gallardo, 2015), se sistematizaron los documentos requeridos para el proceso de admisión de cerca de 600 colegios de la región metropolitana, en base a tres categorías básicas: Escuelas que no demandan ningún tipo de antecedentes prohibidos en la normativa vigente, Escuelas que realizan prácticas de ser consideradas selectivas, no obstante, permitidas en la normativa (como entrevista a padres) y Escuelas que demandan antecedentes prohibidos en normativa vigente. Según tales resultados, solo una pequeña minoría (16,7%) de los colegios tenía sistemas de admisión sin ningún tipo de documentos prohibidos.

¹ Superintendencia de educación escolar (Julio, 2014). Informa sobre fiscalización a los procesos de admisión.

Por otro lado, en el estudio de Godoy, Salazar y Treviño (2014) al analizar los documentos necesarios en los procesos de admisión, se constata tres tipos diferentes de selección: en base a habilidades del estudiante (utilizando certificados de notas de años anteriores o examen de admisión), características de la familia (el cual involucra el copago, certificado de matrimonio o ficha de protección social) y compromisos religiosos. Concluyen, al igual que investigaciones antes mencionadas, que la selección se encuentra legitimada en el sistema escolar. Pero van aún más allá, señalando las características estructurales del sistema educativo que promueven la selección, dado que “...la combinación del sistema de financiamiento vía voucher y el alto impacto del *accountability* del Sistema de Aseguramiento de la Calidad establecen una estructura de incentivos perversos que promueven la selección. Al establecer incentivos y sanciones en función de los resultados en pruebas estandarizadas y al mantener un sistema de financiamiento por niño, las escuelas tienen poderosas razones para seleccionar. Mientras se mantenga la combinación de financiamiento vía subvención y una rendición de cuentas de alto impacto por resultados SIMCE será difícil eliminar la selección. Las escuelas buscarán formas de obtener alto rendimiento a bajo costo” (pág. 7). De tal modo, una legislación que solo busque eliminar la selección resultaría insuficiente si no se hace también cargo de los demás elementos que motivan ese actuar estratégico.

1.4. Ley de inclusión.

La ley 20.845 (Ley de Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, 2016) modificará de manera profunda los cimientos del sistema educativo, eliminando, a nivel general, las principales barreras de acceso de los estudiantes a la hora de escoger escuela (como el copago y la selección académica).

Referente al Art. 12, las modificaciones realizadas van en la misma línea de las enunciadas en la circular de la Superintendencia de Educación del 2014, a saber, explicitar condiciones consideradas como selección. Además, propone un nuevo sistema de postulación, admisión y matrícula, con el fin de preservar los “...principios de transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria, considerando especialmente el derecho preferente de los padres a elegir el establecimiento educacional de sus hijos” (pag.10). En primer lugar, se plantea un sistema de postulación centralizado, a cargo del MINEDUC, el cual permitiría, mediante un software, que los padres puedan realizar el proceso ya sea de manera presencial en sus colegios, o mediante el acceso a una página web. Cualquier tipo de entrevistas solicitadas por el colegio solo pueden ser voluntarias, aunque los apoderados si pueden exigir reuniones e información. Al momento de postular, los padres “aceptan” implícitamente el proyecto educativo declarado por la escuela.

Posterior a la etapa de postulación (centralizada en el MINEDUC) comienza la etapa de admisión (realizada por los establecimientos educacionales), Todos los alumnos postulantes deberán ser admitidos, excepto cuando los primeros superen la cantidad de vacantes. En tal caso, cada escuela deberá aplicar un

mecanismo aleatorio, en base a los siguientes criterios de prioridad, para admitir directamente en la lista de admisión: a) existencia de hermanas o hermanos que postulen o se encuentren matriculados en el mismo establecimiento, b) incorporación del 15% de estudiantes prioritarios, c) la condición de hijo o hija de un profesor o profesora, asistente de la educación, manipulador o manipuladora de alimentos o cualquier otro trabajador que preste servicios en el establecimiento educacional y d) haber estado matriculado anteriormente en el establecimiento, salvo expulsiones. El Ministerio dará mecanismos aleatorios, siendo la escuela el encargado de aplicarlos y definir una fecha, hora lugar. La fiscalización de ello corresponde a la Superintendencia de educación. Posterior a ello, los colegios deberán informar al ministerio la lista de admitidos, y este “velara porque los cupos se vayan completando acorde a las prioridades de los padres, madres y apoderados, optimizando de manera que los postulantes queden en su más alta preferencia” (pág. 11). Por lo tanto, la Ley de Inclusión conlleva un proceso diferenciado según sus etapas: centralizado en la postulación, descentralizado en la admisión (o sorteo de matrículas) y centralizado a la hora de generar las listas definitivas de pre-matriculados. Dado este papel descentralizado a la hora de ejecutar los procesos de azar propios del algoritmo de selección, es posible inferir posibles problemas de fiscalización (para la Superintendencia de Educación) de la real ejecución “azarosa” del mismo, pues, en la práctica, resulta difícil poder observar tal proceso en todas las escuelas de cada región.

1.6. Composición de la red educativa de Providencia.

En la comuna de Providencia existe una oferta educativa de 138 instituciones, de las cuales 83 son de educación inicial (4 de ellas con administración municipal) y 55 de nivel escolar, cuya composición son 31 colegios particulares, 14 subvencionados y 9 municipales (PADEM Providencia, 2016). Al igual que en otras municipalidades, la administración de estos últimos recae en la Corporación de Desarrollo social (CDS), la que, en este caso, administra a 13 instituciones. Con fines descriptivos, las categorizaré, principalmente, al nivel de enseñanza que ellas ofrecen: Pre básica, Básica y Media. (Anexo 1).

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

Finalmente, en la categoría “Media”, se encuentran los liceos que ofrecen vacantes desde séptimo a cuarto medio. En general, estos son de orientación científico-humanista (excepto el Liceo Alessandri), unisex y su matrícula es, en promedio, mayor a los mil alumnos (destacando el Liceo Lastarria con 2.582).

Particularmente, el origen geográfico de sus alumnos es ajena a la comuna de Providencia (cerca del 90% de los alumnos son de otras comunas). Esto se explica, en parte, por la excelencia académica que tienen tales liceos, en comparación a otros de administración municipal, lo cual va en la línea de ser considerados, por parte de la ciudadanía, como colegios “de excelencia” o “emblemáticos”, siendo un incentivo para que alumnos con rendimiento destacado de otras comunas se matriculen en ellos. Dada la alta demanda, es tradición en tales Liceos, realizar procesos de selección académica.

2. Antecedentes conceptuales acerca de implementación.

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

Clásicamente, la perspectiva T-D considera que la implementación de la política inicia con la decisión tomada por un gobierno central (Pülzl, H. y Treib, 2007), la cual conecta, de manera coherente, tal mandato con una serie de resultados previstos. A raíz de tales objetivos iniciales, que se presumen claramente definidos, la implementación consiste, en gran parte, en un acto técnico-administrativo de relación jerárquica. Debido a su carácter “centralista”, se considera un fenómeno “de elite”, pues los objetivos, así como su importancia, son diseñados y evaluados por un pequeño número de *policy makers* (DeLeon, 2002).

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

encuentren claramente definidos y así evitar diferentes interpretaciones entre los actores.

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

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

En segundo lugar, el considerar el análisis de implementación en términos de “éxito” o “fracaso” se debilita al tener en cuenta la imposible “irreductibilidad” de la ambigüedad de los objetivos de la política. Si ellos resultan ambiguos, ¿Cómo evaluar el nivel de logro? (Winter, 2012). Por otro lado, los objetivos de una política son solo una fracción de lo que ella implica por lo que resulta insuficiente solo “observar y evaluar” tales aspectos, e incluso, existen situaciones donde los implementadores utilizan recursos para fines diferentes de los cuales el programa fue diseñado, pero aun así ello resulta valioso. Subirats (2009) da un ejemplo interesante frente a este punto: “...en Suiza se ha podido constatar que algunos municipios utilizan la política de protección civil (subvenciones para la construcción de refugios antinucleares) con fines de política deportiva, cultural, etc. (utilizando los recursos para la construcción de

salas denominadas «polivalentes», útiles para gimnasia o espectáculos)”. Además, Majone y Wildavsky (1978), proponen un modelo que considera a la implementación como un “proceso evolutivo”, donde los objetivos –así como los actos que conlleva- son cambiantes y adaptativos al contexto particular. Y no solo ello, sino que es necesario que así sea, pues es un paso implícito para el aprendizaje que involucra tal gestión. Al añadir la característica temporal y adaptabilidad al medio, tales autores realizan una crítica a evaluar en simples términos de éxito o fracaso una implementación.

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

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

Tales presupuestos implican una manera totalmente distinta de realizar la investigación de implementación, en comparación al modelo T-D. A nivel de estrategia de investigación, el modelo B-U tendera a identificar la red de actores relacionados, tanto horizontal como verticalmente. A partir de ello, “subirá” por la jerarquía entendiendo como en cada contexto se realizan estrategias para resolver sus problemas típicos. Dada la necesaria perspectiva “contextual” del análisis (pues debe observar como en cada lugar de implementación se realiza la tarea), su objetivo de análisis, más que generar recomendaciones, será dar una descripción detallada –y empírica- de la situación, explicando sus interacciones.

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

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

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

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

Sin embargo, existe una de las limitantes importantes de los modelos T-D y es su observación en tanto solo cumplir los fines predispuestos. Una de las alternativas para evitar el lenguaje en términos de “éxito” o “fracaso” es

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

En síntesis, la revisión de las principales perspectivas a la hora de analizar la implementación de políticas públicas muestra la dificultad de definir las variables cruciales de manera a priori, especialmente al constatar que cada elección conceptual conlleva ciertas debilidades (además de la imposibilidad temporal de analizarlas todas). Frente a ello, la apuesta metodológica de esta investigación es realizar una suerte de “empalme” entre las condiciones específicas del caso de estudio y algunas herramientas de análisis que ofrece la investigación en implementación, siendo el objetivo no la búsqueda de una teoría “parsimoniosa” y generalizable a todos los casos de implementación, sino una explicación parcelada que de luces acerca del proceso de admisión escolar de Providencia. Sin embargo, este trabajo solo se concentrará en torno a la temática de “juego de actores”. El análisis de las posteriores categorías (como mecanismos de control, coherencia entre medios y fines, entre otras) forma parte del trabajo de tesis, próximo a publicar.

3. Diseño de la investigación.

3.1. Enfoque.

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

Por otro lado, el alcance del estudio será de carácter exploratorio, dado que su objetivo es “...examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Sampieri, 2006). Como antes se ha mencionado, la experiencia del sistema de admisión centralizado a nivel escolar de Providencia es una innovación en política pública en nuestro país. Por ello, tampoco se han realizado análisis de implementación al respecto.

3.2. Tipo de diseño.

El tipo de diseño elegido es el de estudio de caso. Según Chetty (citado en Carazo, 2006), tal metodología es adecuada para: investigar fenómenos en los

que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren, permite estudiar un tema determinado desde múltiples perspectivas, ideal para el estudio de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas y analizar exploraciones profundas, buscando conocimiento más amplio sobre un fenómeno.

3.3. Población de estudio.

La población de estudio se refiere a los actores y participantes del proceso de implementación del sistema de admisión de Providencia. Por lo tanto, la clase de actores que se considerarán (y formarán parte de la muestra) serán: directores de los colegios municipales de Providencia y encargados de admisión de tales colegios. Por otro lado, se considera también a los principales promotores de la iniciativa a nivel de organización comunal, a saber: director de educación, asistente de la dirección de educación, subdirección de planificación y políticas educativas, unidad de análisis y política de estudios (todos ellos perteneciente a la corporación de desarrollo social). Además, también se considera a Javier Jiménez (ex director de educación de Providencia) y a Diego Alarcón (ex-dirigente del centro de alumnos de Liceo Lastarria), pues fueron actores relevantes en el primer año de implementación de la iniciativa. El anexo 2 señala la muestra teórica del estudio, así como las entrevistas realizadas.

3.4. Recolección de información e instrumentos.

El análisis contempla, esencialmente, dos fuentes de información. Por una parte, revisión de fuentes secundarias (documentos de la política de admisión, periodos de consulta de los criterios de prelación e información de prensa). Por otro lado, se realizarán entrevistas semi-estructuradas a los directores, encargados de admisión de cada colegio municipal de Providencia, así como a los directivos principales de la corporación de desarrollo municipal en el área de educación, que busca reflejar la percepción del proceso de parte de los actores relacionados con la implementación del programa.

4. Narración de la implementación.

4.1. La situación origen: Selección académica en la medida de lo posible.

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

Como se señala en los antecedentes, los sistemas de admisión y matrícula en el nivel escolar eran dependientes de cada institución en particular. La red municipal de Providencia no era la excepción y frente a la alta demanda histórica por vacantes habían desarrollado diferentes metodologías para ajustar oferta y demanda. En el caso de los liceos, su principal herramienta era la selección académica, en otras palabras, que cada postulante debería rendir un conjunto de pruebas y según su resultado se determinaba si era admitido. Dado su alto prestigio, padres de diferentes comunas de la capital decidían llevar a sus hijos, valorando también esas escuelas como un camino a estudios superiores, es decir, un motor de movilidad social.

Si bien el acceso mediante selección académica era el canal “oficial” a tales liceos, tanto los encargados de admisión, directores y funcionarios de la corporación de desarrollo social de la comuna señalan que no era extraño que diversos actores (concejales, profesores de los establecimientos, etc.) utilizaran redes de contacto para lograr incorporar a parientes y/o personas relacionadas, lo cual motivaría serias dudas acerca de su transparencia y marcada discrecionalidad del proceso. Aun así, la idea generalizada era que su acceso era esencialmente “meritocrático”.

Tal contexto llevó a un profundo análisis, reflejándose en la apuesta programática de la candidata Josefa Errazuriz y quien, posteriormente, sería el director de educación de la CDS, Javier Jiménez. En las sesiones que dieron origen al programa, se analizaron diferentes elementos del sistema educativo comunal, tal como señala el siguiente informante:

“... en los primeros borradores del programa que iba a llevar finalmente la alcaldesa apuntaban a la casi eliminación, sino directamente, la eliminación de la selección en todos los colegios de Providencia, especialmente en los liceos emblemáticos. Y en la discusión de la elaboración del programa esas propuestas se fueron matizando en el sentido de hacerlas operativas y operacionalizarlas de manera que también tuviera cierto realismo político, de su posibilidad de implementación. Porque si bien en ese minuto yo diría que el equipo de programa y la misma alcaldesa concordaban en la idea de que la selección no era una buena política educativa, finalmente la selección académica, como se estaba implementando en Providencia históricamente, también había clara noción de que eliminarla de un día para otro no era viable...” Informante 1. Corporación de desarrollo social.

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

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

4.2. Conformando equipos de gestión.

Ya electa en el 2013² se abre a diseñar en la comuna de Providencia el primer sistema centralizado de postulación educativa a nivel municipal (excepto la escuela de lenguaje Abelardo Iturriaga, la que se incorpora posteriormente, teniendo como lineamientos principales desarrollar un mecanismo de admisión transparente y equitativo. La primera tarea de la CDS de Providencia fue conformar los equipos de gestión necesarios para la implementación. Un elemento esencial en este proceso, en el área educativa, era generar un trabajo “en red”, es decir, diseñar grupos de trabajo colaborativo con diferentes actores y permitieran dar legitimidad y consenso a las decisiones que se tomaran relativo a políticas educativas comunales. Para ello se constituye el “*anillo de directores*”, instancia donde se comienza a dialogar acerca de los horizontes de la educación pública en Chile y, específicamente, en Providencia, considerando ideales inclusivos. La coordinación con los directores era importante por dos motivos. En primer lugar, no existía una clara definición de cómo diseñar e implementar un nuevo sistema de admisión que tuviera tales

² Cabe destacar que en marzo del 2013 se designan, mediante alta dirección pública, 8 de 13 nuevos directores de la red educativa municipal de Providencia.

características, por lo que los resultados del proceso de dialogo eran cruciales para su confección. En segundo lugar, se esperaba que, una vez logrado el diseño en conjunto de la política (mediante la participación de la CDS y los diferentes directivos), ellos, a su vez, pudiesen replicar esta convergencia en sus propias comunidades educativas, convenciéndolas de sus ventajas.

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

El proceso de dialogo, si bien fue fructífero al mostrar diferentes visiones en el anillo de directores, también involucró un problema, ya que la gestión de cada establecimiento necesitaba lineamientos claros acerca de la futura política de admisión. Al respecto, menciona uno de los entrevistados:

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

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

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

matrícula o no-matricula y las causales que la fundamenten (Política admisión Providencia, 2014).

4.3. La política de admisión del 2013-14.

Para lograr estos objetivos, el nuevo proceso de admisión involucro tres sub-procesos básicos: Regular u ordinario, extraordinario y transferencia (selección inclusiva). El primero se refiere al ingreso a los cupos iniciales, asignándose la vacante el año anterior al año cursado. El segundo es un proceso semejante, pero tanto a niveles iniciales como no iniciales, asignándose el cupo en el mismo año de la postulación. El proceso de transferencia⁴ es solo para egresados de colegios y escuelas de la comuna de Providencia que postulan a otro establecimiento de la comuna, y es la modalidad que buscaba asegurar la continuidad de matrícula para alumnos de escuelas básicas de la comuna pues se reservaba un número de vacantes para alumnos de 8vo básico en los cursos a crear en primero medio de cada liceo. Al sumar cada uno de estos cupos, debería ser igual al total de alumnos que, según estimación, seguirían educándose en la red comunal, desde educación básica a media.

Cada uno de los procesos anteriores utilizó diferentes criterios objetivos (algoritmos) de selección (Anexo 3). El cumplimiento diferencial de ellos otorgaba a cada postulante un puntaje en específico, los cuales, al ser sumados, predefinían el orden de prioridad de la lista de postulaciones. Como se puede apreciar, la asignación aleatoria de cupos pasa a tomar un papel preponderante y esencial en la resolución de algoritmo de selección. Ante iguales puntajes (exceptuando la selección académica, por su carácter anómalo) lo común sería entonces, con ayuda de un programa computacional, distribuir las vacantes disponibles azarosamente entre los postulantes, lineamiento cuyo fin era en pos de la transparencia y equidad del proceso.

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

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

4.4. La perspectiva de actores en la implementación.

⁴ Las vacantes de transferencia consistieron, en promedio, solo cerca de un 10% de las vacantes totales en cada colegio. Más detalles se desarrollan en el segundo apartado de la investigación.

Para comprender la dinámica de actores y conflictos en la implementación, creo relevante destacar dos elementos contextuales que, según los entrevistados, delinearon las relaciones durante el primer año. En primer lugar, y tal como se puede inferir de lo señalado, existió un acotado tiempo para informar y capacitar a los actores relevantes (apoderados y encargados de cada establecimiento) acerca del diseño propio del nuevo sistema de admisión. Esto produjo no solo desconocimiento de los criterios de prelación de las unidades implementadoras, sino también la transmisión errada hacia los usuarios, lo cual afectaría su percepción de la política, especialmente cuando, en ocasiones, cada colegio entregaba diferente información. En segundo lugar, y a juicio de uno de los entrevistados, el contexto político fue relevante, pues, hubo especial sensibilidad y altas expectativas al evaluar el sistema de admisión, dado el cambio de administración comunal que la originó. Ello toma relevancia al tener en mente que los procesos de diálogo y consolidación son lentos (produciendo incluso, frustración a ciertos actores) y da lugar a que el apoyo de los actores no fuese constante.

Por lo tanto, la implementación del primer año no estuvo exenta de dificultades, tanto internas como externas a la gestión comunal. De manera externa, y desde el plano teórico, la propuesta de Providencia sufrió críticas, pues en septiembre un número de académicos⁵ realizó, en un diario de circulación nacional, reparos que mostraban como “innecesaria” la creación del nuevo sistema de admisión, ya que, por una parte, existen herramientas actuales para promover la inclusión (como fiscalizar la obligación de incorporar un 15% de alumnos vulnerables en cada establecimiento), mientras que asegurar la matrícula de estudiantes de la comuna va en claro perjuicio de los estudiantes de otras comunas, donde no existen alternativas de calidad semejante. Además, destacan que tomar consideraciones territoriales podría replicar lógicas de segregación residencial, tema especialmente peligroso en una comuna de altos ingresos. Sin embargo, por el mismo medio, cuatro días después otro conjunto de académicos defiende la medida⁶, aduciendo que: son criterios normalmente utilizados en otros países OCDE y buscan eliminar “una barrera arbitraria” para los alumnos de la comuna que no pueden continuar estudios; no consiste en una discriminación para personas de otros territorios, pues la cantidad de alumnos de octavo básica es un cuarto de la matrícula total de alumnos de primero medio, por lo que se mantiene tal posibilidad; Los índices de vulnerabilidad de los colegios municipales son semejantes y, finalmente, defiende la idea de que la verdadera barrera para el derecho a la educación –y su visión inclusiva- es la selección académica.

De manera interna a la gestión del sistema de admisión, se pueden destacar los siguientes actores y sus intereses.

4.4.1. Apoderados.

⁵ En el contexto de una carta al director del diario “El mercurio”. Claudia Allende, Cristián Cox, Gregory Elacqua, Sylvia Eyzaguirre, Ernesto Treviño y Pablo Varas. <http://www.elmercurio.com/blogs/2013/09/15/15266/Admision-escolar-en--Nunoa-y-Providencia.aspx>

⁶ Se trata de: Juan Eduardo García Huidobro, Mario Waissbluth, Gonzalo Muñoz, Carlos Concha, Alejandro Carrasco y Claudia Sanhueza. http://www.cdsinforma.cl/cdsi893_wp/?p=263#more-263

La CDS, en su diseño de implementación, realizó encuentros en las comunidades educativas para explicar el nuevo proceso. La respuesta de los padres fue dividida y con un claro sesgo hacia su propio beneficio, tal como señala la siguiente cita:

“Yo recuerdo que el director me dijo «tú vas a ir a los cursos, vamos a hacer unas reuniones y les vamos a empezar a hacer como una inducción». Entonces yo voy y hago la presentación, no había mucho material de apoyo, no recibimos tanto material de apoyo, folletos o cosas así, y la presentación era un poco más rústico el primer año, entonces yo hice mi material, la presentación. Yo lo encontraba súper equitativo, súper social, lo encontraba que era como lo mejor, pero los papás encontraron que era pésimo el sistema, horrible: «porque yo tengo a mi hijo acá desde primero básico, para que el de prueba, esto no es justo», «no es justo que los niños no entren por selección académica». Siempre recuerdo el reclamo, no había nadie contento, ni siquiera los que... una señora dijo «yo encuentro que está bien, que por ejemplo mi hijo no tiene buenas notas, pero si va a tener la posibilidad del Lastarria y porque tiene un hermano en la comuna y eso te da como un puntaje»... «Ya y hay niños que no tienen y se han sacrificado tanto».”.
Encargado admisión 1m

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

4.4.2. Encargados de admisión.

En el esquema diseñado por la CDS, la tarea de los encargados de admisión consistió en ingresar los datos de cada postulante y recibir los documentos asociados (residencia, hermano del postulante, entre otros). Si bien el horario de atención, en específico, fue estipulado por cada colegio, cabe destacar que cada uno de tales actores cumple otras funciones anexas (secretaría o encargada de biblioteca, por ejemplo) por lo que el nivel de carga laboral (y la flexibilidad para adecuarse al mismo) fue bastante contextual y variable dentro de cada colegio. Desde la óptica de los encargados de admisión, el proceso fue complejo pues, desde el plano operativo, existieron fallas que involucraron

mucho trabajo anexo, como la transcripción manual de las postulaciones, en aquellas ocasiones donde falló la red. Por otro lado, la desinformación (y el no cumplimiento de fechas por parte de la CDS) provocó que los apoderados fuesen muy conflictivos:

“Bueno y había un tema de desinformación tremenda en los colegios. De hecho, yo acá, era...muy, muy duros en realidad, había gente muy alterada, mucha gente, y yo era el único que estaba acá en esos momentos (...) Fue horrible el maltrato que hubo, fue muy complejo, porque...pero yo también, no justifico esto de alguna manera, pero si entendía el malestar de la gente por el tema de la desinformación, porque no se informó, de hecho, el tema de los resultados se dio... se dieron fechas, fechas y fechas y nunca se cumplieron. Encargado admisión 2.

4.4.3. Directores:

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

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

Por otro lado, también esta presión fue posible manejar en cada contexto particular, a juicio de uno de los informantes:

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

Puede sintetizarse que, más que existir una crítica hacia la política en general, ella se concentraba en el criterio de prelación territorial y los procesos de

transferencia (aquellos que aseguraban la continuidad de matrícula de escuelas de la comuna). Finalmente, un elemento contextual que favoreció la aceptación de los directores de un modelo centralizado tenía que ver con la histórica disminución de matrícula escolar en instituciones municipales, pues un sistema centralizado ofrecía ventajas para enfrentar tal problema, tanto por asegurar matrícula en el proceso de transferencia, como mayores niveles de publicidad del proceso, especialmente en aquellas escuelas básicas que, si se hiciese de manera individual, su posible impacto sería menor.

4.4.4. Comunidad educativa Lastarria.

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

“nosotros estábamos de acuerdo con eso, solo cuando el liceo que está a la esquina del niño que vive en cerro Navia sea tan bueno como el liceo Lastarria, recién ahí implementemos esto, hasta que eso no pase, teníamos que pensar no tanto en el plano ideológico, todos estamos a favor de la comunidad, de la fraternidad de la igualdad, pero estamos en un contexto desigual, entonces como dijo no se quien, ya no me acuerdo, desigualdad para los desiguales, es igualdad para los iguales, estamos en un contexto de que el niño, la única forma de poder surgir es yéndose a un colegio bueno, entonces si usáramos el razonamiento de Providencia, y le pidiéramos comunidad a cada comuna, el niño no podría salir de cerro Navia y no puede tener buena educación, y después no va a poder tener este motor social que es la educación.”
Informante 2.

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

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

“Como te dije, la estrategia de la municipalidad era casi tildarnos como niños de derecha por defender la meritocracia, pero nosotros nunca defendimos la meritocracia, de hecho nosotros dijimos “hicieron un paso bien, que era darse cuenta que hay algo malo acá, hay algo desigual acá, porque obviamente un niño que viene con una educación mejor está mucho mejor preparado que un niño pobre para dar esa prueba, pero tampoco es como que los niños pobres no podían entrar al liceo (...) igual nos dábamos cuenta que ese sistema meritocrático puro, si se quiere decir, no era más que un cómplice de la desigualdad de acceso a

buena educación, pero aun así nosotros no creíamos que el nuevo sistema que estaba implementando la municipalidad era el mejor remedio, porque atacaba un síntoma pero no ataca la enfermedad de raíz” Informante 2.

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

La resistencia de los estudiantes del liceo Lastarria fue frontal. Mediante tomas y marchas hacia la corporación, buscaban presionar al director de educación, así como a su Secretario General, de no llevar a cabo el proceso. Numerosas reuniones infructuosas entre dirección y estudiantes tendieron a caldear los ánimos, siendo su punto de inflexión episodios de violencia de parte de estudiantes fuera de la CDS. Ninguno de los actores transaba su posición, llevando a un punto muerto el proceso de diálogo, lo cual contrastaba con la continuidad operativa necesaria del proceso y las fechas propuestas, así como el tránsito de la información. La gestión política del proceso dificultaba la administrativa, lo que, a su vez, disminuía la legitimidad que los actores observaban del proceso, especialmente los padres, quienes descargaban su ira con los implementadores de la política. La implementación era compleja y no había solución en el horizonte cercano.

4.5. Resolución del conflicto del primer año.

Los plazos se cumplían, la presión era alta y las posiciones estaban claras. La respuesta que dio la CDS a la confrontación con el Liceo Lastarria fue compleja, pues el secretario general de la CDS, sin el apoyo de su director de educación, decidió unilateralmente hacer un proceso de admisión “especial” para el Lastarria, el cual consistía en una mezcla de selección académica pero especial para quienes fuesen por transferencia. Todos los demás liceos fueron incorporados al proceso de admisión, dejando aislada la posición de tal liceo y, de plano, debilitando la unidad de gestión de los directivos de la corporación. Claramente, tal decisión, hizo patente las diferencias en el equipo de gestión municipal y la falta de alineamiento común entorno a impulsar la política. Referido a la resolución del conflicto, uno de los informantes menciona:

“yo creo que la corporación tiene que hacer gestión política... justamente, para garantizar que su operación funciona adecuadamente, lo que yo creo que pasó en gran medida es que no hubo de parte nuestra una buena gestión política o incluso lo que te decía, aun cuando estuviéramos en condiciones políticas muy adversas como en el caso del Lastarria, la corporación podía tomar la decisión de continuar con lo que estaba haciendo a pesar de las dificultades que se reportaran en el liceo. En su minuto la corporación pudo tomar la decisión de continuar aun cuando eso implicara el costo de la salida de la directora, pero eran costos que había que asumir, si es que uno quería seguir alineado con esta idea, pero eran escenarios políticos distintos, pienso que, con una

gestión política, la implementación de esta iniciativa pudo ser mucho mejor sin duda”. Informante 1. Corporación de desarrollo social.

Tomar tal decisión generó complejas externalidades operativas para el proceso. Por un lado, obligó a los encargados de admisión de cada escuela tener que explicar a los padres frustrados porque, especialmente, el liceo Lastarria no se encontraba inserto en la política común. Además, el cambio también hizo necesario modificar los procesos de enseñanza que se habían llevado a cabo, en el sentido de tener que preparar a los alumnos para responder a pruebas de admisión, para quienes quisieran postular en específico al liceo Lastarria. Esta posición diferenciada tendió a debilitar el ideal de “trabajo en red” de la municipalidad, especialmente al contrastar que mientras que para las escuelas básicas la inclusión era algo cotidiano en su gestión, los liceos (principalmente el Lastarria y Carmela Carvajal) se resistían a ella.

Finalmente, conflictos tanto internos como externos, así como descoordinaciones políticas⁷ propias de la administración del municipio, llevaron a que durante inicios del 2014 se pidiera la renuncia a cinco colaboradores cercanos, entre ellos, a Javier Jiménez (Director de Educación de la Corporación municipal) y al secretario general de la CDS, siendo reemplazado por Mariano Rosenzvaig. Cabe destacar que, durante el proceso anterior, se había dejado establecido que el proceso de admisión es un “instrumento sujeto a la deliberación con las comunidades educativas; especialmente, en relación con el conjunto de criterios que permiten la selección de estudiantes cuando la demanda de cupos es superior a la oferta de la matrícula” (PADEM, 2014), por lo tanto, formaría parte de las tareas del segundo año de implementación.

4.6. Implementación en el segundo año. Proceso de admisión 2014-2015.

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

Dado que el sistema de admisión debía evaluarse junto a las comunidades educativas, se comenzó un trabajo constante de diálogo y deliberación que, a

^{7 7} La alcaldesa, relativo a los problemas de gestión internos, señala: “Hay personas que ya no me acompañan porque fueron llamadas desde el gobierno central, y otras que no distinguieron entre la inmensa capacidad de decidir y actuar que hay en campaña, versus la camisa de fuerza que implica la administración del Estado, cuyas reglas debemos respetar” (Josefa en su laberinto, 26 de mayo del 2014. El Mostrador).

diferencia del primer año, no solo tomo en cuenta a los directores, sino también a los equipos encargados de admisión, profesores, alumnos y apoderados de cada institución. La principal herramienta utilizada para lograr tales objetivos, de parte de la CDS, fue realizar una consulta, cuyo objetivo era conocer el nivel de apoyo hacia cada uno de los criterios de prelación. Sobre la gestión política del proceso, señala uno de los informantes:

“...uno le toma el pulso porque esto es finalmente... ir a instalar esto era un ejercicio bastante complejo de una dinámica más política, no es ni metodológica, ni técnica, ni educativa, es más bien política, porque tu estas tratando de instalar una idea de que todos tenemos acceso al mismo derecho, pero no todos tenemos las mismas condiciones y lo que tenemos que hacer es buscar el justo equilibrio entre estas diferentes condiciones, porque tu podrías irte por un extremo de que sea todo sorteo y eliminas cualquier sesgo, o una cuestión completamente cerrada, distintos criterios, donde tú los vas prevaleciendo unos con otros (...) y a Javier no le fue bien con eso, de hecho paso en Lastarria, que no se subió. Nosotros hicimos un ejercicio un poco distinto, apoyarnos más en las conversaciones, fuimos a las comunidades.”. Informante 2. Corporación de desarrollo social.

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

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

Es decir, ella influyó no solo en potenciar la discusión sobre equidad en el sistema escolar, sino también hizo entender a las comunidades educativas que la experiencia de Providencia, si bien era pionera, poseía varios de los atributos de la nueva ley. El segundo factor contextual influyente fue una de las políticas educativas impulsadas por la municipalidad, en específico, el aumento del porcentaje de horas no lectivas. Esto era relevante pues, dado que los elementos inclusivos del sistema de admisión planteaban mayor presión y dificultad al ejercicio docente, también se otorgaban mejores herramientas para enfrentar el reto.

4.6.1. La gestión política de un proceso participativo.

Como antes se señaló, la evaluación del sistema se desarrollaría mediante los mecanismos de dialogo y consulta. La metodología de esta última fue preguntar -mediante una consulta- a cada actor si acepta o no el criterio de prelación sugerido en el nivel correspondiente y, en el caso de que no lo hiciese, que propusiera uno alternativo. La nueva metodología dividía en dos tipos el proceso de admisión: regular o transferencia, con diferentes criterios de prelación cada uno, donde la selección académica sería propio de la primera. En total, la consulta incluyó la evaluación de 6 criterios de prelación (azar mediante tómbola, preferencia por establecimiento educacional, hermanos en el sistema público de Providencia, hijo de funcionario de la CDS o municipal, evaluación académica, proceso de inducción y rendición de prueba diagnóstica) y un nuevo mecanismo de ingreso (cupos de trayectoria escolar) junto con ampliar el proceso de transferencia a todos los niveles educativos, es decir, desde educación inicial hasta cuarto medio. Tales criterios de prelación se utilizarían dependiendo del proceso de admisión (regular o transferencia) tal como señala el anexo 4.

La CDS realizó un desglose de tales comentarios, siempre y cuando existiese, a lo menos, un 40% de rechazo del ítem, aplicando, implícitamente, la mayoría simple para aceptar el criterio de prelación. Este proceso tuvo varias aristas a destacar, como su finalidad política, el contenido (que criterios de prelación fueron evaluados) y sus resultados.

4.6.1.1. Acerca de la finalidad del instrumento.

En primer lugar, su sentido último, más que buscar la representatividad de la muestra total (es decir, del total de individuos de la comunidad educativa) era informar acerca de las diferentes posiciones al respecto. Este proceso fue visto como una manera de dar sustentabilidad política, así como lograr afianzar diferentes visiones en la confección de la política de admisión, en base a un proceso más democrático y participativo, por lo menos para los principales actores de cada colegio.

4.6.1.2. Acerca del contenido de la consulta.

Acerca del contenido de la consulta, es decir, de aquellos criterios de prelación incluidos, es importante destacar dos aspectos. El primero es que no fueron incorporados criterios territoriales o de residencia, pues se reconocía el amplio rechazo que recibiría en las comunidades educativas. Y, si se daba este caso, a juicio de la CDS, sería imposible haber desarrollado algún tipo de ejercicio intermedio (como el criterio que se diseñaría durante el 2015: residente vulnerable). Aunque, probablemente, la eliminación “temporal” de criterios de residencia también obedece a problemas operativos de su implementación, pues, durante el año anterior, existió una “explosión” de postulantes cumpliendo con ese criterio. El problema es que ni la CDS ni los encargados de admisión tuvieron una capacidad real para poder fiscalizar la veracidad de los documentos.

En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, varios de los criterios a consultar (tómbola, proceso de inducción y cupo de trayectoria académica) tienen su origen en problemas percibidos en el proceso anterior y/o en propuestas de las propias comunidades educativas, lo cual fortaleció el

carácter participativo del proceso. La utilización de tómbola y ministro de fe, de parte de la CDS, tiene por objetivo disminuir la desconfianza de los padres sobre los resultados del azar. El proceso de inducción fue una iniciativa, de parte de los directores, que buscaba mostrar a los padres los diferentes proyectos educativos de cada institución, para que su decisión fuese más informada. Para ello, se propone como requisito en el proceso de transferencia que los padres deban participar en jornadas de inducción en los liceos que ofrecen vacantes del nivel al que quiere acceder el estudiante, es decir, no solo al liceo que ellos consideran “su primera opción”, entendiendo que ello le permitirá elegir un proyecto educativo más acorde a su ideal. Los cupos de trayectoria escolar consisten en asegurar, para los mejores 5 estudiantes de cada colegio, matrícula en aquellos liceos que fuesen su primera opción, en base a su promedio de notas. El origen de este criterio de prelación obedece en que, en los procesos de dialogo realizados por la CDS, muchos apoderados relataban la experiencia de que, pese a que ciertas alumnas fuesen de alto rendimiento, el proceso de transferencia no era sensible a ello, poniendo su postulación al mismo nivel de otras con menores calificaciones (dado el azar propio del algoritmo) y produciendo frustración en estudiantes que siempre habían querido ingresar a colegios de índole academicista. Este proceso lo señala uno de los informantes:

“Ahí es lo que uno va recogiendo de las cosas que uno escucha de cada una de las presentaciones. Ese año lo que nosotros hicimos, fue el primer año 2014, fue la trayectoria académica. Dentro de las conversaciones también recogíamos la opinión de apoderados, que sus hijos eran alumnos destacados en sus colegios y que, al momento de poder optar por una transferencia en establecimiento de la comuna, no valía nada ese esfuerzo y esa trayectoria que tenía antes, que es algo súper importante, porque para esta gente la excelencia es como el principal elemento, más que el derecho a la educación. Entonces si tú me preguntas a mí, quizás no estoy tan de acuerdo con premiar a un alumno por su promedio, hay un esfuerzo y ese esfuerzo evidentemente es súper reconocible y válido, pero eso te permite también construir una política donde estas interpretando distintas sensibilidades y no solamente cargándote hacia un extremo, de la interpretación respecto de cómo tiene que ser el proceso, sino también escuchando a personas que valoran también elementos como el buen rendimiento académico, el esfuerzo, el compromiso familiar en el esfuerzo personal y eso lo logramos interpretar a través de la trayectoria academia.”
Informante 2. Corporación de desarrollo social.

Acerca de los resultados del proceso de consulta, todos los criterios de prelación tuvieron mayoría simple y, por ende, fueron aceptados (Anexo 2). Solo en dos casos su nivel de rechazo fue mayor al 40%: Azar como criterio final de desempate (utilizar la “tómbola”) y a utilizar, también como desempate, al criterio de hermano (o hijo de funcionario) en el proceso de ingreso regular.

4.7. Resolución del conflicto con Lastarria y nuevos actores.

Mientras se desarrollaba el proceso de consulta, también se generaban las instancias para lograr incorporar al liceo Lastarria al sistema de admisión. Dado que se había dejado de lado criterios territoriales en los criterios de prelación, la

comunidad educativa solo se resistía a la aplicación de cupos de transferencia, pues ello implicaba el acceso de estudiantes mediante criterios ajenos a la selección académica. La directora del establecimiento, por otra parte, se encontraba en una posición difícil, pues ella tenía una posición personal favorable a la política impulsada por la CDS, pero su comunidad educativa se resistía. Al igual que el año anterior, se llevaron variadas mesas de dialogo al respecto, pero, la resolución del conflicto tuvo como protagonistas a la dirección comunal, tal como narra un informante:

“Agotamos las instancias de dialogo hasta el final, pero finalmente, si me preguntas, la decisión fue del director de educación de informar básicamente *“el Lastarria se tiene que subir, no puede quedarse abajo”* y lo hablamos con la directora, se subió. Los números eran... en primero medio al Lastarria entraban 450 estudiantes, de hecho, solo 37 cupos eran -los de transferencia- o sea menos del 10%. Veamos qué pasa, tampoco era que íbamos a cambiar todo. Nosotros entendemos que había un proceso que era necesario aguantar con el Lastarria, también entendemos que era una cosa contra hegemónica, de cómo se concebía la educación y por otro lado está el tema de que efectivamente tienes acostumbrados a muchos equipos, profesores, asistentes, con alumnos seleccionados, les cambias las condiciones y no están preparados, había que hacerlo progresivamente, pero era menos del 10% del estudiantado, había que hacerlo” Informante 3. Corporación de desarrollo social.

De tal modo, la CDS tomó la decisión de sumar a la política al liceo Lastarria, aun cuando no existía un apoyo explícito para ello. La eliminación del criterio residencial, si bien logró disminuir la presión de las comunidades educativas al respecto, provocó que otro actor comenzara a ejercer presión para que esta variable fuese nuevamente incorporada: Concejales y vecinos. El interés de estos actores es lograr que los criterios de prelación fuesen sensible a la comuna de origen y, de manera potente, reflejan la tensión entre un estudiantado cuyo origen no es Providencia, versus residentes que quieren entrar a colegios propios de su territorio. La gestión política frente a esa tensión fue un hecho difícil, tal como señala uno de los entrevistados:

“Obstáculos, los más duros: el tema de los concejales. Porque nosotros tenemos un estudiante y un apoderado que no es residente de la comuna, por lo tanto, siente como una doble exclusión esto de que el residente de la comuna, que ya tiene un cierto nivel de privilegios, bastante altos por donde vive... podrá tener más plata o no, pero está más cerca del núcleo de donde ocurren las cosas, no está en la periferia, y aparte tiene privilegios para poder ingresar a algo que es visto como un derecho, como es entrar a un colegio que te puede entregar eventualmente una especie de “pasaporte” a la movilidad social. Es visto como una doble exclusión “yo soy excluido porque soy pobre, porque no tengo redes, porque no tengo plata y además me excluyen porque no vivo ahí”. Entonces eso fue complejo, y por otra parte desde la autoridad municipal, en este caso el concejo, varios de los concejales, sus votos son de residentes, no son de gente que vive en otras partes, por lo tanto ellos van a moverse y van a impulsar agendas que tienen que ver con

esa residencia, entonces ahí hay una tensión que logramos resolver, con una propuesta el año 2015 de incorporar criterios de vulnerabilidad para el residente y, en parte, logramos bajar un poco esa presión, que eso me tocó a mí defenderlo en el consejo⁸. Informante 2. Corporación de desarrollo social.

Esta tensión entre, por una parte, usuarios (estudiantes y apoderados) ajenos a la comuna y, por otra, la base electoral del municipio, es un aspecto no menor al observar el proceso político del sistema de admisión y haciendo patente uno de los problemas frente a su base electoral: los usuarios (estudiantes) son diferentes a los electores o contribuyentes.

4.8. La importancia de la gestión administrativa.

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

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

Sin embargo, tales modificaciones también fueron acompañadas de elementos operativos que, claramente, influyeron de manera positiva en la percepción del proceso. Por un lado, el proceso de consulta y dialogo hizo sentir participe a las comunidades educativas, y no solo como una implementación externa del ideal de política de admisión. Por otro, se realizaron inducciones a los encargados de admisión, de manera de entrenar e informar de mejor manera los aspectos críticos que ellos debiesen manejar. Además, se coordinaron reunión de “encargados de admisión”, instancia donde cada uno de ellos también puede presentar recomendaciones. La simplificación del algoritmo utilizado en el proceso también hizo más sencilla la tarea de explicarles a los apoderados el proceso, reduciendo de manera importante la presión hacia los actores de “primera línea”. Por lo tanto, en base a una campaña comunicacional fuerte, procesos de inducción y formación a los encargados de admisión, simplificación de los cálculos propios de los criterios de prelación y tomar en cuenta a los implementadores en el diseño administrativo, no existieron complejidades comparables al año anterior.

⁸ El criterio de “residente vulnerable” que hace alusión la cita se comenzaría a implementar en el 2015.

4.9. Proceso de admisión 2015-16. Consolidación y adecuaciones para una política de inclusión.

Durante el año 2015 se sumó al proceso de admisión Matías Albert, con el fin de apoyar el trabajo y avanzar en la consolidación. La CDS consideró como una de sus tareas principales, desde el plano político, generar un sistema “de transición” entre la actual política de admisión de Providencia y el nuevo ordenamiento que plantea la Ley de Inclusión. El propósito y sentido de esta adecuación la señala uno de los informantes:

“Porque la ley de Inclusión va a ser la que va a regir el sistema de admisión desde ahora en adelante, entonces no querer verlo es tapar el sol con una mano. Porque además lo que nosotros estábamos implementando iba en el sentido de lo que propone la Ley de Inclusión, que es eliminar la selección académica, permitir que los estudiantes puedan optar a los colegios que quieren ir, sin que se le pongan trabas de nivel sociocultural, económico... independiente, , que hay ciertos criterios que la Ley de Inclusión que no compartimos, pero el fin, digamos, que busca la Ley de Inclusión es lo mejor, y porque va a ser el sistema que va a regir el sistema de admisión y ya no vamos a tener nosotros la potestad en unos años más de poder seguir haciendo esto, entonces ¿Qué hacemos?”. Informante 3. CDS

Sin embargo, para llevar a cabo este alineamiento, era necesario modificar los criterios de prelación, ya que ambos sistemas presentan diferencias importantes. Esta situación presentaba una “ventana de oportunidad” que permitiría poder resolver la presión de concejales, en el caso que se incorporaran elementos de índole territorial. La CDS consideró en el proceso de cambio, al igual que el año anterior, la opinión de las comunidades educativas y directores (en el anillo de directores). Lamentablemente, un elemento contextual afectó la participación de los profesores, estudiantes y asistentes de la educación en el diálogo: Paro Docente. De este modo, solo se pudo involucrar a los directores y encargados de admisión.

Mediante la entrega del documento “*Política de admisión 2016: Procesos, cambios y consideraciones a discutir*”, se buscó que cada comunidad acordara su opinión frente a las diferentes versiones de los criterios de prelación (Anexo 5). El contenido del texto consiste en, por una parte, presentar el criterio de prelación propio de la Ley de Inclusión, su contextualización al sistema de Providencia (comparándolo con la política actual) y dos posibilidades de voto. En específico, cada una de ellas se refiere a:

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

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

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

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

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

Estos cambios, tal como se mencionó anteriormente, hicieron que la presión de los concejales disminuyera y, además, perfiló el diseño de la política comunal hacia la futura implementación de la Ley de Inclusión. La preocupación de la CDS, a partir de entonces, se concentró, más que en diseños posteriores, en entender y apoyar la gestión de los encargados de admisión de cada escuela, entendiéndolos como piezas claves del funcionamiento del sistema centralizado.

5. Síntesis de los aprendizajes y recomendaciones.

La experiencia de la implementación del sistema de admisión escolar de Providencia es rica en posibles aprendizajes, no solo en el ámbito escolar, sino como gestión de Política Pública en un contexto adverso, teniendo que adaptar sus intereses a la cultura escolar propia de los actores involucrados. Sin embargo, quisiera destacar factores importantes que es posible extrapolar, a partir de este proceso, al propio de la Ley de Inclusión:

5.1. Importancia de la información para la consolidación de la política pública.

Uno de los pilares básicos de la Política Pública es que logre ser comunicada y que los actores relevantes manejen de manera adecuada la información disponible, lo cual no se reduce solamente a explicitar su contenido, sino además entablar procesos didácticos que permitan su apropiación. Uno de los principales problemas de la implementación narrada se produce en el primer año, donde la información disponible era inadecuada y se gestionó en un tiempo reducido. En contraste, durante el segundo y tercer año, la CDS de Providencia generó instancias en cada escuela donde explicaron el proceso a los padres, capacitaron a los encargados de admisión y desarrollaron herramientas (folletos, simplificación de la página web y del documento de la Política de admisión) que permitieron reducir la normal tensión frente a procesos de innovación y cambio. Al igual como se puede observar en el análisis del programa PACE (Castillo, Ramaciotti, Venegas, 2015) no es necesario que cada uno de los actores comprenda cabalmente toda la política, sino hacer hincapié en la información esencial para cada uno de ellos. Por lo tanto, se puede generar documentos diferenciados a directores, encargados de admisión, padres y estudiantes, entendiendo que su tiempo disponible es finito y deben realizar variadas acciones en paralelo.

5.2. Importancia de los funcionarios de primera línea.

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

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

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

5.3. Externalidades positivas del proyecto educativo comunal.

El proyecto educativo comunal de Providencia promueve, en su gestión, la coordinación de los diferentes directores de cada establecimiento. Al ser implementada la continuidad de matrícula, ellos observaron que, frente a estudiantes con necesidades educativas especiales o con desventajas académicas, era una buena idea generar lazos entre las escuelas que permitieran compartir información y realizar actividades en conjunto. Si bien esto es complejo, pues podría generar un efecto Pigmalión en profesores (es decir, la generación de bajas expectativas frente a esos alumnos), también es cierta la necesidad de acciones efectivas y rápidas entorno a ellos, además de compartir buenas experiencias pedagógicas entre las escuelas.

Sin embargo, también cabe destacar que uno de los principales problemas que han tenido los directores para desarrollar trabajos en red es el poco tiempo disponible, en su gestión, para coordinarse con los demás actores.

5.4. Importancia de la percepción, actuar y necesidades de los padres.

La percepción de los usuarios frente al proceso tuvo especial importancia en la implementación del sistema de admisión en Providencia, ejemplificándose en la desconfianza hacia el proceso de azar propio del primer año. Esto demuestra que la política no solo debe ser algo, sino parecerlo y convencer sobre ello. El mecanismo utilizado a partir del segundo año en Providencia fue por notario público y utilizando una tómbola, de manera centralizada. La Ley de Inclusión deja al arbitrio de cada institución tal proceso, lo cual dificultan tanto su fiscalización como la presencia de los apoderados en cada una de las escuelas que postula. Es necesario evaluar si es la manera más idónea, para asegurar la transparencia del sistema, especialmente cuando se constata, en la revisión de antecedentes, que las escuelas no han respetado las prohibiciones legislativas acerca de no seleccionar.

Relativo a la necesidad y actuar de los padres, se puede señalar que, por una parte, ellos tienden a realizar su proceso postulación en aquellas escuelas donde quieren ser seleccionados, pese a que el sistema sea centralizado. Esto puede generar que, en aquellas escuelas con alta demanda, no exista la cantidad de personal adecuado. Sumando a lo anterior, y según lo relatado por los encargados de admisión, los padres piden información que difícilmente maneje alguien ajeno a la escuela. Por ejemplo, preguntan por horarios de colación, talleres extra programáticos, apoyos en caso de paro estudiantil, etc. Es relevante abordar mecanismos que permitan proveer ese conocimiento.

5.5. Importancia de la cultura escolar selectiva de comunidades educativas.

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

Por otro lado, los directores de los establecimientos narran que, grosso modo, los profesores aún no están capacitados para elementos inclusivos propios de la Ley de Inclusión o la Política de Admisión de Providencia, siendo normal que muestren “incomodidad” frente a la nueva situación. Es necesario generar un apoyo concreto, donde la importancia de la Ley de Inclusión no solo sea el acceso a las escuelas de los estudiantes, sino una experiencia enriquecedora educativamente hablando y que forme a los trabajadores de la educación para trabajar en aulas diversas e inclusivas.

5.6. Casos de discriminación.

Relacionado con lo anterior, es necesario destacar la existencia de casos de discriminación interna dentro de las escuelas hacia aquellos estudiantes que, mediante el proceso de transferencia, pudieron optar por colegios selectivos. Algunos estudiantes, según lo señalado por uno de los directores, discriminaban a sus pares por “falta de compromiso hacia la institución”. Por lo tanto, la defensa cultural hacia principios inclusivos también debe enfocarse en los estudiantes de tales comunidades educativas.

5.7. Límites a la infraestructura del elemento público.

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

Bibliografía.

Allende, Claudio. (2015) Efectividad de los liceos públicos de excelencia en Chile.

Barzelay y Cortazar. (2004). Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social.

Batthyany, Cabrera (coordinadores) (2011). Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial.

Bellei, Cristian. (2015). El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena.

Biblioteca Nacional del Congreso. (2012). Evolución matrícula sistema educacional nacional 1990-2009.

Browne, Wildavsky. (1983). La implementación como adaptación mutua.

Carazo. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica.

Carrasco, Alejandro. (2014). Análisis del estado de implementación del programa "Liceos Bicentenario de excelencia"

Carrasco. (2014). Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?

Carrasco, Flores, Manzi, Paredes, Santelices. (2014). Apunte legislativo. Eliminación del lucro, selección y financiamiento compartido: problemas, vacíos y posibles alternativas.

Castillo, Ramaciotti, Venegas, (2015). Estudio de seguimiento a la implementación del programa de acompañamiento y acceso efectivo (PACE).

DeLeon, (2002). What Ever Happened to Policy Implementation? An Alternative Approach

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

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

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

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

Dominguez, Patricio. (2014). El impacto de la subvención escolar preferencial (SEP) en la composición socioeconómica de las escuelas: un análisis preliminar

Elmore. (1979-80). Diseño retrospectivo: La investigación de la implementación y las decisiones políticas

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

Godoy, Salazar y Treviño. (2014). Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: requisitos de postulación y vacíos legales.

Hupe, Hill y Nangia. (2014). Studying implementation beyond deficit analysis. The top-down view reconsidered.

Hupe and Hill. (2007). Street-level bureaucracy and public accountability.

Hupe, Peter. (2014). What happen on the ground. Persistent issues in implementation research.

Joan Subirats, Peter Knoepfel, Corinne Larruey Frédéric Varon. (2009). Análisis y gestión de políticas públicas

Lipsky. Los empleados de base en la elaboración de las políticas públicas.

Peña. (2013). Que ha salido mal. Hallazgo sobre implementación de políticas públicas para la transparencia a partir de un caso instrumental.

Pülzl y Treib. (2007). Implementing public policy.

Majone, Wildavski. (1979). La implementación como evolución.

Matland. (1995). land. Synthesizing implementation literature.

Sabatier y Mazmanian. (1981). La implementación de la política pública. Un marco de análisis.

Sepúlveda. A2015). Riesgos y desafíos frente a la implementación de la ley de inclusión.

Winter. (2015). Implementation Perspectives - Status and Reconsideration.

Anexos.

Anexo 1. Red escolar municipal de Providencia.

Tabla 1- Composición de la red escolar municipal de Providencia.

CATEGORÍA.	ESCUELA	NIVEL ENSEÑANZA	GENERO	JORNADA	MATRICULA	% ALUMNOS RESIDENTES DE PROVIDENCIA.	PIE	EXCELENCIA ACADÉMICA SNED
PRE-BÁSICA.	Sala Cuna y Jardín infantil Belén.	Pre escolar	Mixto	JEC y diurno.	60	31	No	No
	Párvulos Madre Bernarda Morín "El aguilucho".	Medio menor, mayor y Pre-kínder.	Mixto	JEC	87	79	No	No
BÁSICA.	Párvulos Madre Bernarda Morín "Caupolicán"	Medio Menor, mayor, Nt1 y Nt2.	Mixto	JEC	117	76	Si	No
	Lenguaje Abelardo Iturriaga Jamett.	Medio Mayor, Pre y Kinder.	Mixto	Doble	115	62,6	No	Si
	Mercedes Martin del Solar	Preescolar, Básica.	Mixto	Diurno.	717	Pre-Básica: 49. Básica: 48,4	Si	Si.
	Juan Pablo Duarte	Pre Escolar, Básica.	Mixto	JEC, Diurno.	1136	Pre básica: 39,2 Básica: 31,4	Si	Si.
MEDIA.	El Vergel.	Básica	Mujeres	Diurno	498	Básica: 49,4	Si	Si
	Liceo Providencia	Pre escolar, Básica y Media.	Mixto	Pre escolar, Doble.	974	Pre escolar: 35,4 Básica: 46	Si	Si
	Liceo Tajamar.	7mo a 4to medio.	Mujeres	Doble	1125	Básica: 8,5 Media: 11,6.	Si	Si
	Liceo Siete de niñas.	7mo a 4to medio.	Mujeres.	JEC	1324	Básica: 2,34. Media: 10,6	Si	Si.
	Liceo Carmela Carvajal de Prat.	7mo a 4to medio.	Mujeres	JEC	1705	Básica: 6,83 Media: 14,81.	No	Si
	Liceo Arturo Alessandri Palma	7mo a 4to medio.	Hombres	JEC, diurna.	895	Básica: 8,4 Media: 10,2.	Si	No
	Liceo José Victorino Lastarria.	Pre escolar, Básica, media y Adulto.	Hombres	Doble, nocturna.	2582.	Pre básica:0,9 Básica: 7,5 Media:	Si	Si

2 Fuente: Construcción propia en base a PADEM Providencia 2016.

Anexo 2. Muestra teoría y efectiva.

Tabla 1 Muestra teórica y efectiva.

Actores	Entrevistas teóricas.	Entrevistas realizadas.	Desglose: Directores	Desglose Admisión.
Miembros CDS	6	5		
Escuelas Pre-básicas.	6	2	1	1
Escuelas Básicas	6	4	2	2
Liceos.	10	2	2	0
Total	28	13	4	3

Anexo 3. Criterios de prelación en primer proceso de admisión.

Tabla 2 Criterios de prelación en primer proceso de admisión.

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

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

Anexo 4. Resultados del proceso de consulta de criterios de prelación 2014-2015.

Tabla 3 Resultados de proceso de consulta de criterios de prelación 2014-2015.

Criterio prelación/método de acceso.	Regular Párvulos y primero básico.	Regular Séptimo y primero medio.	Transferencia Primero medio.
Ante empate de cualquier tipo, se realizará tómbola con ministros de fe, consejo escolar y CDS.	Si: 53,4% No: 46,6%		
Preferencia por establecimiento educacional.	Si: 90,7% No: 9,3%	Si: 90,4% No: 9,6%	Si: 90,2% No: 9,8%
Tener uno o más hermanos (as) en el sistema de educación pública de Providencia (1 punto)	Si: 72,6% No: 27,4%	No aplica.	Si: 68,2% No: 31,6%
Ser hijo(a) de un(a) funcionara(o) de la Municipalidad de Providencia o de la Corporación de desarrollo social de Providencia (1 punto)	Si: 66,4% No: 33,6%	Si: 64% No: 36%	Si: 63,7% No: 36,3%
Prueba de evaluación para los aprendizajes	No aplica	Si: 83,4% No: 16,6%	No aplica
Desempate por puntaje asignado a hermano(a) o hijo(a) de la funcionara(o).	No aplica	Si: 58% No: 42%	No aplica
Siete cupos por liceo para un ranking de las cinco mejores trayectorias académicas por generación de octavos desde sexto básico a la fecha, que hayan sido íntegramente cursados en Providencia.	No aplica	Si: 80,7% No: 19,3%	No aplica
Condición del proceso de inducción completo.	No aplica	No aplica	Si: 89,9% No: 10,1%
Rendición prueba de diagnóstico pedagógico (requisito sin puntuación).	No aplica	No aplica	Si: 82,1% No: 17,9%

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

Anexo 5. Alternativas en “Política de admisión 2016. Procesos, cambios y consideraciones a discutir”.

Tabla 4. Alternativas en proceso de cambio. Política de admisión, 2015.

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

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