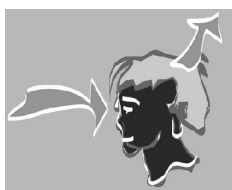


Programa Liceo para Todos: construcción e implementación de una política de educación de calidad y de carácter inclusivo para los estudiantes de mayor vulnerabilidad socioeducativa en la Enseñanza Media chilena

Daniel Contreras Rivera*

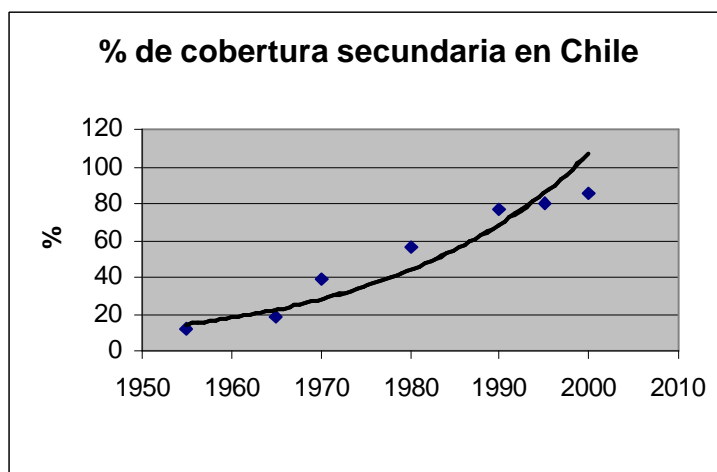


1. Punto de partida: un contexto de profundas transformaciones

El actual escenario en que se despliega el sistema educacional secundario chileno está fuertemente caracterizado por tres tipos distintos de nuevos requerimientos: los que provienen de los nuevos estudiantes, los que significan la demanda de la sociedad (del conocimiento) al liceo y los requerimientos que derivan de la particular configuración que ha ido adquiriendo el sistema chileno: su estratificación.

1.1. Nuevos estudiantes

En los últimos decenios hemos asistido a un proceso permanente de incorporación masiva de jóvenes pertenecientes a segmentos de la población que tradicionalmente no accedían al sistema escolar; entre 1955 y el 2000 la cobertura se multiplicó algo más de 7 veces, sólo en la última década la cobertura educacional secundaria en el país aumentó en casi un 10%, alcanzando al comienzo del nuevo siglo una cobertura que bordea el 90%.



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos Mineduc 2002 y Cariola, Bellei y Nuñez, 2003.

* Antropólogo, Vice coordinador Nacional del Programa *Liceo para Todos* del Ministerio de Educación de Chile.

Este incremento de la cobertura, que claramente se ha acelerado en los últimos 15 años, no sólo implica una mayor presión por docentes, edificios y recursos; implica también asumir que el estudiante, como tipo ideal, no existe o, al menos ese tipo ideal debe ser fuertemente adecuado. En este sentido implica un importante reto para los profesores en términos de “ajustar” una pedagogía de calidad y la pertinencia frente a esos estudiantes específicos.

1.2. La educación está demandada en varios nuevos sentidos

El primero de estos sentidos es la universalización, el segundo, es la calidad y el tercero la pertinencia. La universalización tiene, en el caso Chile, un gran trecho del camino avanzando con los niveles de cobertura secundaria que el país exhibe hoy; y un importantísimo aliciente que es la reforma constitucional que hace obligatorios los 12 años de escolaridad. El abordaje de los otros desafíos supone un mayor detenimiento.

El contexto de profunda modificación de las formas de producción, del intercambio de bienes, servicios y, principalmente, de activos simbólicos, que denominamos de globalización, y la posición central que el conocimiento tiene en dicho contexto, se traduce en que la sociedad demanda hoy a la escuela formar en los sujetos los saberes, “saber hacer” y “saber valorar”, es decir: conocimientos, habilidades y actitudes que permitan integrarse activa y productivamente en esa sociedad.

En el caso de los países de la región este desafío adquiere un especial significado en el sentido en que esos conocimientos, habilidades y actitudes constituyen los códigos que permiten participar en la modernidad, sin el acceso a ellos se está definitivamente excluido.

En este sentido la demanda de la sociedad al liceo, en Chile, tiene que ver con la formación de códigos que sientan las bases de la integración social al posibilitar el desempeño más complejo de competencias para la convivencia social y el ejercicio de la ciudadanía, tanto para la construcción de proyectos personales autónomos como para el desarrollo productivo.

Es claro que este saber requiere ser formado por el liceo, no son suficientes las habilidades y conocimiento del “sentido común”, al menos para “pegarse un salto cualitativo en la calidad de vida”.

Para el caso chileno los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios, en torno a los cuales se estructura el currículo, expresamente describen ese saber en término de “las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta el conjunto del proceso”.

1.3. La estructura del sistema escolar secundario chileno se muestra como fuertemente estratificada

Este hecho es producto de varios factores, entre otros relevantes se aprecia el propio sistema de financiamiento, en un contexto de distribución desigual del ingreso, sumado a otros “estímulos” para la segregación social². Todo ello ha implicado que actualmente exista una nítida diferencia-

² Como por ejemplo la relación entre valor del suelo y la segregación espacial, las barreras económicas ante otras formas de integración y el carácter acotado de los esfuerzos contra cíclicos de la política social.

ción, tanto del tipo de población escolar que es atendida por cada establecimiento como de los resultados educativos y de eficiencia interna de los mismos.

De esta manera, en Chile es claramente identificable el segmento del sistema que atiende a cualquier segmento específico de la sociedad, esto genera un tipo de escenario en el que también las dificultades, las posibilidades y los éxitos se estratifican. Así se puede ver en la siguiente tabla³, en ella se presentan ordenados en cluster⁴ los establecimientos con financiamiento público en la secundaria. Se han considerado tres variables: la eficiencia interna medida como el agregado por cinco años de retiro y repitencia, los resultados educativos medidos por el valor promedio de lenguaje y matemáticas en la última prueba SIMCE⁵ y el nivel de vulnerabilidad social de los alumnos, medida a partir de 9 variables críticas de la encuesta IVE/ JUNAEB⁶.

Cluster	Nº de liceos	%	Media de % fracaso	Media de % vulnerabilidad	Resultados SIMCE*
1	104	6,82%	28	63	206
2	208	13,64%	27	43,3	219
3	120	7,87%	24	69,9	226
4	197	12,92%	24	50,5	236
5	179	11,74%	23	28,8	237
6	197	12,92%	19	32,2	255
7	42	2,75%	14	61,8	265
8	201	13,18%	16	17,6	268
9	190	12,46%	11	15,1	287
10	87	5,70%	15	6,1	305
Total	1525	100,00%			

* El mínimo nacional correspondió a 177 puntos y el máximo a 335.

Todo lo anterior viene a configurar el tipo de escenario complejo en que un importante segmento del sistema escolar secundario chileno, los liceos que atienden a la población escolar de mayor vulnerabilidad social y educativa, debe desplegar su tarea. Estos son los "Liceos para Todos".

Es claro, entonces que requerimos de un nuevo tipo de experiencia escolar que, haciéndose cargo del desafío de responder a las nuevas demandas y de cara a los nuevos estudiantes, pueda proveer oportunidades a todos y todas para aprender.

³ Sobre la base del estudio de Marshall y Correa, 2003.

⁴ Entendidos como agregados que presentan una máxima homogeneidad interna y un máximo de heterogeneidad externa.

⁵ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación; que aunque puede resultar algo restrictivo, por su extensión y comparabilidad es el mejor dato disponible. Corresponde a la medición de 2º medio del año 2001.

⁶ Corresponde a una encuesta más amplia que se aplica a la gran mayoría de los liceos chilenos y que se utiliza principalmente para focalizar el programa de alimentación escolar.

2. La expresión concreta del problema: la deserción como una expresión radical del fracaso

En este contexto aparece un tipo de recurrencia en el sistema escolar chileno que da cuenta en los hechos de la inadecuación que significa que unos “nuevos estudiantes” accedan a un sistema escolar que, además de las dificultades propias de su estratificación, se encuentra requerido por “nuevas demandas”. Nos referimos a la deserción concentrada en los Liceos a los que asiste la población escolar de mayor vulnerabilidad social y educativa.

Es la deserción, entendida como una expresión radical del fracaso del sistema escolar, la que aglutina el mandato del PROGRAMA LICEO PARA TODOS; a saber, desarrollar una experiencia educativa de alta calidad que sea inclusiva y que retenga a los estudiantes en el sistema.

2.1. Una mirada general

Existen múltiples explicaciones que rondan en torno a la deserción, configurando un campo de discusión aún abierto, algunas de las constataciones⁷ que se instalan en ese campo como certezas son:

- *La deserción es un proceso y no un evento*

La deserción no ocurre como un evento espontáneo que “emerge” en un momento cualquiera de la trayectoria vital de un joven, corresponde más bien a un proceso complejo en el que interactúan como factores detonantes tanto las características socioeconómicas de sus familias como su experiencia escolar.

- *El abandono escolar es un proceso cada vez más complejo y multicausado*

Todos los estudios que buscan describir la magnitud y características principales de la deserción, nos muestran con gran contundencia que, aunque es posible reconocer razones predominantes, la explicación sobre la deserción debe partir asumiendo su multicausalidad.

A los tradicionales problemas de falta de oferta de servicios y carencia de recursos en las familias, se agregan procesos de emancipación juvenil (más voluntarios o más obligados) ligados a la incorporación al mercado laboral o a la maternidad, así como procesos de marginalización y desmotivación escolares. Ya se indicó respecto de la posición que en este fenómeno ocupan y el rol posible que juegan actores (o factores) como la familia, la trayectoria escolar y las características formadas en la infancia temprana, entre otras.

- *La deserción afecta principalmente a los pobres*

La evidencia disponible muestra con claridad que el fenómeno del abandono y la deserción escolar afecta desigualmente a los sujetos y que esta desigualdad se corresponde con las diferencias de ingreso de sus hogares: así la gran mayoría de los jóvenes que abandonan el sistema escolar son pobres. Esto queda reflejado en el análisis de la encuesta CASEN que presenta Melis, pero también en los datos de Ivanovic y Schkolnik.

⁷ Para una completa síntesis de los avances de investigación ver Bellei, C. y Contreras, D. “Deserción escolar en Chile: contextos y resultados”.

Pero la pobreza casi nunca actúa mecánicamente como expulsor del sistema escolar, sino que es una condición de contexto al interior de la cual juegan múltiples otros factores, no necesariamente asociados a ella.

Cuando las desventajas se acumulan a lo largo de la carrera escolar, para los pobres los problemas comienzan a detonar con mayor fuerza, sobre todo cuando los estudiantes, ya jóvenes, gestionan más intensivamente su propia vida; sobre esto pueden basarse las siguientes afirmaciones:

- *La deserción se concentra en la enseñanza media*

Dado que las políticas educativas y la demanda social han conseguido expandir ampliamente la enseñanza básica, actualmente la mayor deserción escolar se produce en el nivel secundario. Entre los jóvenes, el abandono escolar se produce tanto porque algunos no ingresaron al liceo, como porque desertaron antes de concluir el ciclo.

El hecho de que la deserción escolar predomine en el nivel secundario (por lo tanto, durante la adolescencia o la juventud), tiene fuertes implicancias para las políticas orientadas a la retención escolar. No sólo los problemas vitales de un joven son diferentes de los de un niño (en la juventud se agudizan los problemas de indisciplina, fracaso escolar o trabajo, y emergen otros como el embarazo), sino que su propia voluntad de estudiar o abandonar se vuelve una variable crítica a ser considerada para la efectividad de las políticas. Así queda demostrado, por ejemplo en el estudio de Marshall y Correa que en condiciones de relativa homogeneidad socioeconómica, los principales predictores de riesgo de retiro son sobreedad (remite a repitencias o estadías fuera del sistema escolar), inasistencias y malas calificaciones.

Por su parte Raczynski, quien reconoce once tipos de procesos de deserción, señala que en seis de ellos la experiencia escolar es un factor interviniente, y en el proceso que concentra más casos, esa experiencia escolar es el principal factor explicativo de la deserción. De otro lado tanto Redondo como Fiabane nos alertan sobre la institución escolar, en tanto construcción social que puede estar “portando” el efecto de exclusión de algunos sujetos por las propias determinaciones y limitaciones de la propia escuela y aún, en el caso de Redondo, del mandato social hacia ella.

- *El abandono escolar es causa y efecto de la entrada a la adultez*

El abandono del sistema escolar está relacionado también con el proceso de emancipación que los jóvenes comienzan a vivir a partir de los 15 años. La absorbente inserción que demandan las instituciones educativas y la relación de completa dependencia familiar en que se mantienen los estudiantes, entran en contraposición con el tránsito hacia la adultez en que se encuentran.

Entre las mujeres, la asunción de funciones adultas, como ser madre o desempeñar labores domésticas, es un factor importante de abandono escolar. Entre nuestras jóvenes de 14 a 17 años fuera del sistema escolar, casi 1 de cada 3 (28,7%) abandonó por embarazo o maternidad. Detrás de estas causas se encuentran profundas motivaciones culturales, así, pese a las facilidades institucionales que se dan para continuar estudiando a las jóvenes embarazadas (garantías establecidas incluso a nivel legal), muchas de ellas terminan por desertar.

⁸ Es la segunda causa después de maternidad o embarazo.

El factor más importante en este aspecto es la progresiva inserción en el mercado laboral. En Chile, de los jóvenes entre 14 y 17 años que se encuentran fuera del sistema escolar, algo más de 1 de cada 3 (36,8%) manifiesta que la razón de su abandono es su incorporación al trabajo y/o las dificultades económicas. Aunque afecta también a las mujeres⁸, esta causa de deserción es significativamente mayor entre los hombres.

- *El campo educativo tiene responsabilidades en el abandono escolar*

Todavía la distribución geográfica de la oferta educativa posee un sesgo urbano, dificultando el acceso al nivel secundario de los jóvenes de las zonas rurales. De hecho, aunque en términos absolutos son más los jóvenes de la ciudad que no alcanzan la educación media; la falta de acceso a este ciclo es, en términos relativos, mayor entre los jóvenes que viven en el campo.

En efecto, el factor intra escolar de mayor influencia sobre la deserción en el nivel secundario es la baja calidad del proceso educativo del ciclo primario, realidad que afecta principalmente a los alumnos pobres: algunos abandonan antes de concluir el ciclo primario, una fracción importante presenta niveles importantes de rezago escolar (producto de la repetición de grado o el ingreso tardío a la escuela) y la mayoría obtiene insatisfactorios niveles de aprendizaje. Todos estos problemas repercuten decisivamente en las posibilidades de universalizar la educación secundaria. Directa o indirectamente, todos los estudios realizan algún aporte sobre este aspecto.

La deserción es, de este modo, una expresión radical del fracaso escolar (fracaso de algunos sujetos y del sistema), por lo que es posible, modificando el sistema escolar, afectar también el proceso y la magnitud de la deserción. Son la escuela y el liceo quienes, en un proceso de complejidad creciente a lo largo de la vida, van modulando la influencia de otros factores, como los biológicos, los formados en la infancia temprana, o las determinantes estructurales de la pobreza.

Por otra parte, las prácticas pedagógicas que los docentes utilizan en el nivel secundario no siempre poseen la efectividad requerida, de forma que no sólo no se resuelven los problemas arrastrados desde el nivel primario, sino que estos se vuelven más serios. La concepción selectiva que muchos aplican, junto a la falta de reconocimiento de las particularidades juveniles de los alumnos (que hace que la calidad de la comunicación profesor-alumno sea deficiente), acrecienta las probabilidades de fracaso educativo, expresado en un distanciamiento paulatino de los jóvenes respecto de la educación.

Estas deficiencias pedagógicas se ven agravadas por la existencia de un tipo de gestión educativa y de convivencia escolar de baja calidad en el nivel secundario. Cuando la oferta educativa es poco estimulante, anacrónica y desvinculada de los intereses y necesidades de los alumnos y la sociedad, la educación media no tiene mucho que ofrecer a los jóvenes que tienen pocas perspectivas de continuar estudios superiores. Adicionalmente, si el liceo no logra manejar los problemas de disciplina o los conflictos de relaciones que inevitablemente se producen, algunos estudiantes se comportan en los márgenes de la institucionalidad y experimentan un desapego con el liceo, sus profesores y a veces sus compañeros.

⁹ La información directa de los establecimientos se refiere a tasas de repitencia y retiro escolar. La tasa de retiro mide la proporción de alumnos que se retiran durante el año escolar por diversos motivos. En este sentido se habla de retiro y no de deserción.

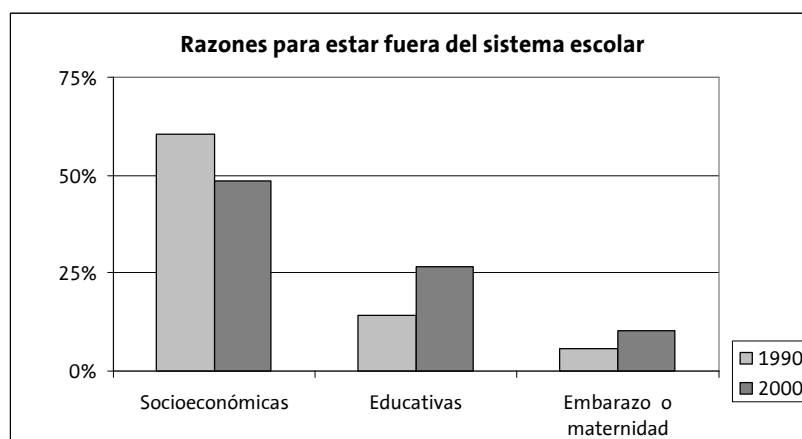
El conjunto de estos factores escolares afecta más fuertemente a los jóvenes provenientes de los segmentos sociales más desfavorecidos, quienes experimentan un lento proceso de marginación, que en muchos casos culmina en el abandono escolar.

2.2. Haciendo foco en los Liceos para Todos: análisis del retiro⁹

La situación de retiro o deserción escolar puede ser entendida como un problema o como un síntoma, en nuestra concepción es síntoma de un problema más complejo, la realidad de inadecuación entre las características y disposiciones de los estudiantes y las características y disposiciones de la oferta educativa en secundaria.

Esta afirmación debe ser sustentada, hacia allá se orientan los siguientes comentarios:

- a) Si se comparan los resultados de la encuesta CASEN del año 1990 con las encuestas del 2000, se puede observar que existe una total disminución de alumnos que no asiste al liceo. Sin embargo las razones económicas retroceden en favor de las razones de más propiamente del sistema educativo (experiencia de fracaso, de rechazo, mal manejo de los problemas conductuales) así como las referidas a embarazo.



- b) Al considerar el año de enseñanza en que se concentra la deserción, vemos que esta presenta una mayor frecuencia en 1° medio con un 41,7% de las deserciones en 1999, luego viene 3° medio con un 27,3%, 2° medio con un 17,2% y 4° medio con un 13,8%.

Curso	2	3	4	5	6	7	8	deserción primaria	Curso	1	2	3	4	deserción secundaria
%	2,1	0,5	1,3	1,4	3,2	1,5	4	2,1	%	11,3	5,4	9,4	5,8	8,2

Fuente: MINEDUC, 2001.

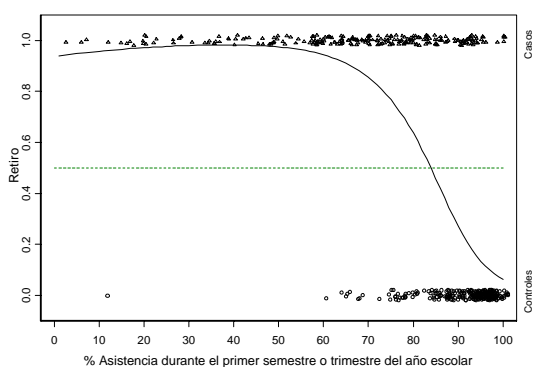
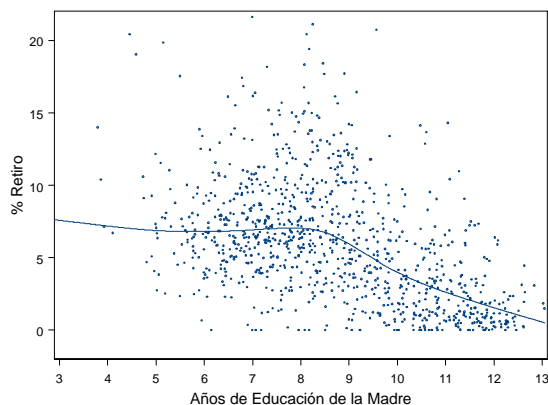
- c) Durante 2000 se realizó un estudio¹⁰ destinado a evaluar la configuración de la deserción entre los establecimientos del sistema educativo secundario chileno, en él se identificó los factores que explican¹¹ la concentración de deserción en algunos establecimientos, así como algunos factores de concurrencia con la deserción a nivel de los sujetos.

¹⁰ Marshall y Correa, 2001.

¹¹ En los términos restringidos de una regresión logística.

Dentro de los primeros factores explicativos a nivel de establecimientos se destacan tres: en una relación directa, la repitencia -como promedio del establecimiento para los últimos 5 años-; en una relación inversa, la asistencia -como promedio para el último semestre o trimestre- y la escolaridad de la madre, como promedio del establecimiento. Este último dato se ha mostrado muy potente para aglutinar información social de las familias.¹²

Dentro de los segundos factores asociados al retiro (a nivel de los alumnos) también aparecen tres aunque su potencia explicativa, aun es este marco, es menor: son la asistencia, como promedio personal para el último semestre o trimestres, el promedio de notas de todas las asignaturas para el último trimestre o semestre y la sobre edad. El punto de inflexión de estas variables ha sido estimado en una matriz de caso control sobre 500 casos y 500 controles¹³.



En síntesis, si bien existe una condición que “dispone” socioeconómicamente el desempeño escolar de las personas, existe también una serie de características de su vivencia escolar -cuestión que claramente se sitúa en el ámbito de acción del sistema escolar- que refuerzan (concurren o están asociadas) la situación de abandono del sistema escolar.

3. Los requerimientos de la intervención: dos consideraciones a la base de Liceo para Todos

Encarar el problema así planteado demanda varias cosas, los que están a la base son la necesidad de tener un modelo explicativo/interpretativo de la realidad de los estudiantes y la posibilidad de lograr en ellos los aprendizajes buscados.

3.1. Exige una comprensión compleja sobre la población escolar atendida

En los liceos del programa asisten estudiantes que por sus características socioculturales, en su mayoría, se encuentran en condiciones de riesgo social. Pero como el concepto lo dice, “riesgo” hace alusión a una posibilidad de sufrir un daño y no la adopción de él, por lo tanto se debe ser cauteloso en la utilización del concepto.

¹² El cuadro anexo presenta los 1400 casos (totalidad de los liceos del país) y la realidad de escolaridad promedio de las madres, la curva da cuenta de la relación. Es interesante que la escolaridad de la madre resulta un “factor protector” sólo a partir del 8º año (escolaridad obligatoria en Chile).

¹³ El gráfico muestra la dispersión del comportamiento de los casos y los controles respecto de la variable % de asistencia, la curva marca la asociación y el punto de inflexión.

Generalmente en los liceos del programa se utiliza el “enfoque del riesgo” de manera reducida o distorsionada ya que se lo equipara al “daño”, y en ese sentido no se lo entiende como “posibilidad de”. Así los jóvenes, reforzados por la imagen que crean de ellos los medios de comunicación de masas (delincuencia, drogadicción, embarazo precoz, etc.), pasan a constituirse en “seres dañados”. Al respecto diversos estudios han demostrado que la gran mayoría de los estudiantes se encontraría en la tipificación de “jóvenes sanos”¹⁴.

En este sentido el programa **Liceo para Todos**, considerando la real dimensión de la “problemática juvenil” y del problema de las relaciones en el espacio escolar ha diseñado algunas estrategias, líneas que buscan superar la imagen de “adolescencia problemática” a través de iniciativas que refuercen la posibilidad de desarrollo de las “capacidades psicosociales” se generan de este modo iniciativas que refuerzan las capacidades de los distintos miembros de la comunidad educativa, centrando su trabajo principalmente en mejorar las condiciones de la relación docentes-alumnos (mundo adulto-mundo juvenil), relación pedagógica fundamental.

Esta es la principal razón que tenemos para pensar en herramientas que logren generar la real “comprensión” de esta dimensión social y no sólo dotar de mecanismos que permitan mejorarla asistencialmente¹⁵. Es por ello que debemos de manera integral generar los mecanismos que permitan ir mejorando las condiciones psicosociales, pero a través de una progresiva comprensión de la realidad institucional de los liceos del programa, y en búsqueda del establecimiento de relaciones sociales alternativas que apunten a generar un contexto propicio para obtener aprendizajes de calidad.

Por otra parte, y como ya es de conocimiento común, la búsqueda incesante de identidad que caracteriza a la adolescencia también tiene su correlato cultural, ya que ese proceso de búsqueda en un contexto histórico-cultural particular va generando tipos específicos de valores, creencias, gustos en los jóvenes, lo que muchos reconocen con el concepto de “cultura juvenil”.

Los jóvenes que asisten a los liceos del programa generalmente son jóvenes que antiguamente no hubieran asistido a la educación formal y esto, sumado al contexto histórico y generacional en que nos encontramos, contribuye a afirmar que ingresan con un tipo de cultura “nueva” y ajena a la escolar. La cultura de origen ligada al mundo popular y las nuevas coordenadas generacionales establecen un escenario de trabajo distinto para la cultura escolar.

Lo central de este diagnóstico es que en el espacio escolar se produce un encuentro cultural que más que ser fluido se caracteriza por su incesante confrontación. En el fondo los códigos y lógicas de la “cultura juvenil popular moderna” y la “cultura escolar ilustrada” viven en un constante choque¹⁶.

¹⁴ Ver CIDPA. 2001 e INJ. 2001.

¹⁵ Hacer «clínica» (abrir una «isla psicosocial» en el liceo) es la figura típica de un mejoramiento sin comprensión y transformación institucional y, por lo tanto, sin generación de capacidad en el sistema educacional.

¹⁶ La cultura del logro característica de la cultura escolar malentendiendo su principio de igualdad formal para diferenciar y seleccionar en razón de méritos educativos (disciplina, rendimiento) y lo lleva al extremo de no observar las particularidades de cada joven estudiante. Ahí surge el choque. Además, a la cultura escolar le cuesta desenvolverse de acuerdo con los códigos de la modernidad.

Para muchos la juventud popular, al igual que la adolescencia, se caracterizan por su problematización, asociada a conductas desviadas y anómicas, por lo tanto de daño social. Esta imagen despreñida del sentido común y de los medios de comunicación han ido ocultando otro tipo de características de la juventud popular. En este sentido un trabajo que deje de lado los prejuicios y la estigmatización puede ser el punto de partida que permita la integración de ambas culturas.

3.2. Requiere una comprensión sobre cómo es que todos pueden aprender o la cuestión de la educabilidad

Recientemente se ha planteado la noción de educabilidad como concepto articulador de las características propias de los estudiantes, las que los 'habilitan' para desarrollar un proceso de aprendizaje. Esta noción remite tanto a condiciones y disposiciones materiales que cada persona debe presentar para poder aprender (nutrición, desarrollo biosíquico, seguridad) como a disposiciones del propio ámbito del saber (conocimientos, modos de aproximación a la realidad).

Estas condiciones y disposiciones no deben ser entendidas como una característica intrínseca de los sujetos –no hay una ontología de la educabilidad- ella es producto de características de la trayectoria social, encarnadas en el sujeto como los requisitos más o menos explícitos que los 'aprendientes' poseen dentro de este modo de educación. Es decir, no es solo una performance de los sujetos sino es también el "target" de la escuela. Los que pueden aprender, pueden hacerlo porque tienen condiciones de diverso tipo y porque pueden aprender en este sistema escolar, ambas cosas a la vez.

Veamos algunos aspectos de la educabilidad como característica de los sujetos y algunos de la educabilidad que el sistema demanda.

3.2.1. Educabilidad de los sujetos

Tradicionalmente, se ha entendido la educabilidad como el cumplimiento de cada sujeto que accede al sistema escolar, de condiciones de vida mínimas, normalmente referidas a alimentación, vivienda, desarrollo neurológico y vestimenta.

Esta mirada resulta insuficiente al momento de considerar las condiciones de educabilidad de los jóvenes que acceden a la educación media. Es necesario considerar al menos las siguientes:

- Las características materiales de vida de cada uno de ellos; el sustrato biofísico para que la escuela media pueda desarrollar su acción.
- Las características de la vida escolar previa que configura las disposiciones a aprender de cada uno de ellos, esto incluye tanto aquello que saben sobre las áreas del conocimiento transmitido y formado en la educación, como las diversas formas de aprender y de conocer que ellos han ido desarrollando durante su tránsito por la escuela básica; el sustrato de experiencia escolar.
- Las características y disposiciones que configuran la visión de mundo que los jóvenes portan, el *ethos* juvenil específico de cada lugar que viene a modificar claramente al sujeto, en el cual (y con el cual) la escuela media debe formar conocimientos.

Así, la educabilidad de los sujetos es función tanto de una serie de disposiciones materiales y biofísicas, de la forma específica de su experiencia escolar anterior y de la actualización específica de la cultura juvenil propia del lugar en que la escuela funciona.

3.2.2. Educabilidad como requisito de la escuela

Para apreciar este punto vemos, por contraste, algunos aspectos distintivos de la realidad de los establecimientos en que hoy, los jóvenes no aprenden; estos establecimientos presentan las siguientes características.

El desarrollo de una práctica educativa tradicional caracterizada por una conceptualización del conocimiento como enunciados discursivos y no como un recurso para la expansión de códigos culturales, desconectada de los requerimientos de su entorno inmediato y de los requerimientos de una sociedad globalizada.

Problemas materiales específicos que inciden en algunos de los estudiantes de estos liceos afectando, por ejemplo, la provisión de materiales, alimentación o transporte entre otros.

Una vivencia cotidiana, en el caso de los alumnos internos, signada por la generación de una rutina desincentivadora de esfuerzos específicos para el progreso educativo.

Una incapacidad de conectar eficazmente las instituciones de su entorno. Lo que podría coadyuvar a enfrentar, contener, derivar y tratar algunos de los problemas que afectan la integración social de sus alumnos. En esta perspectiva se incluye también la dificultad para coordinar, movilizar y disponer de los recursos que permitan apoyar la permanencia de aquellos estudiantes en condiciones de pobreza crítica.

Las prácticas negadoras de las especificidades culturales propias de los jóvenes, no reconocidas y por lo tanto acogidas ni integradas al quehacer cotidiano del establecimiento.

La carencia de apoyos técnicos que les permitan iniciar y sostener procesos de transformación de la enseñanza y mejoramiento de su oferta educativa.

De este modo podemos sintetizar que la escuela media chilena requiere que sus estudiantes presenten condiciones de conocimientos previos claramente logrados y una estructura "eficaz" de asimilación de nuevos enunciados, una serie de condiciones de vida que les permita desempeñar el rol de estudiantes (alimento, vestimenta, tiempo y lugar para estudiar, materiales) y una disposición al estudio en que ellos porten el interés por acceder a nuevos enunciados.

Sin embargo esto corresponde a una serie de requisitos que son "supuestos"; no requisitos en términos de condición *sine qua non*, ni siquiera como condición necesaria pero no suficiente; estos requisitos se corresponden más bien con aquello que la escuela "quisiera" que fueran sus alumnos, la educabilidad está, en consecuencia, en función de lo que el liceo hace, la forma en que trata a los estudiantes. Eso, como se señaló, corresponde a una serie de (requisitos) supuestos y como tal pueden ser discutidos y reconfigurados.

4. Qué hacer: una estrategia en marcha

La estrategia desplegada, deriva de esas concepciones sobre la situación caracterizada del modo aquí descrita y combina acciones de apoyo y dispositivos que permitan mejorar resultados educativos bajo un claro efecto estructurante o modelador de las prácticas pedagógicas; un tipo de asesoría y acompañamiento al proceso que se funda en una legítima relación de apoyo, es decir una asesoría cercana y co-responsable; la estrategia considera también el responsabilizar a los liceos por algunos procesos críticos, entendiendo ese otorgar responsabilidad como un empoderamiento y no como una culpabilización. Finalmente la estrategia considera poner a disposición de los estu-

diantes y los liceos apoyos específicos que funcionen como soportes compensatorios para situaciones socioeconómicas de mayor complejidad.

A continuación se presentan algunas de las principales características programáticas de cada uno de ellos.

4.1. Dispositivos que tengan por horizonte explícito funcionar como estructuradores de la práctica pedagógica

En este ámbito programático el Programa **Liceo para Todos** ha desarrollado:

4.1.1. Nivelación reformativa

Los liceos del programa fueron relevando, como una de las principales dificultades al comienzo del proceso de enseñanza media, los niveles de desempeño de las competencias matemáticas y comunicativas; en atención a ello durante el año 2001, en conjunto con la Universidad Católica de Santiago y La Frontera de Temuco, se diseñó la propuesta de **nivelación reformativa** para estudiantes de 1º año medio, destinada al desarrollo de las competencias básicas en Lenguaje y Matemática, a fin de permitirles permanecer y transitar por la enseñanza media con buenos resultados de aprendizaje.

Las constataciones sobre el tema indican que el momento de egreso de los alumnos y alumnas de la enseñanza básica y su incorporación a la enseñanza media provoca en ellos diversos quiebres: se trata de un salto para el cual unos están mejor preparados que otros. Para algunos ese pasaje se vuelve inabordable. A partir de allí sólo hay una breve distancia con la repetición o el abandono del sistema escolar.

Por ello es que la nivelación propone desarrollar una acción pedagógica diferenciada que se inicia con la realización de un diagnóstico de las disposiciones de aprendizaje, a partir del cual se organizará a los estudiantes en varios grupos o niveles en cada curso, cada uno de los cuales trabajará con materiales diferenciados, especialmente diseñados para apoyar este modo de organización de la enseñanza. Una experiencia similar, en Chile, se ha desarrollado en las escuelas rurales multigrado. A nivel de la enseñanza media, es efectivamente una innovación.

Es indudable que una forma de trabajar así descrita apela al rol del profesor, puesto que centra su actividad en la ayuda, en la mediación y no en la instrucción, en tanto que su tarea se organiza en torno a distintas disposiciones de aprendizaje que implican distintas ayudas, en momentos precisos, a fin de garantizar que todos y todas aprendan.

Durante el año 2003, 405 liceos en más de 1.300 primeros medios y algo más de 70.000 alumnos están desarrollando la experiencia de nivelación reformativa.

Es posible distinguir dos tipos de resultados preliminares de esta innovación:

- a) La experiencia acumulada durante el 2002 nos indica que el desarrollo de la nivelación se enriquece cuando es asumida por más de un docente tanto en Lenguaje como en Matemática. En este sentido, si el liceo continúa con la innovación ampliándola a más cursos, o bien iniciando el trabajo de la restitución de saberes el próximo año, se recomienda que en ella se incorporen otros docentes de Lenguaje y Matemática.
- b) Como parte del proceso de seguimiento a la nivelación hemos realizado encuentros con profesores que implementan esta innovación, esto nos permite constatar que se están produciendo

significativos avances tanto en el ambiente escolar en los cursos involucrados en la nivelación, como así también en el aumento de la asistencia y la retención de estos cursos.

4.1.2. Aprendizaje-servicio

El Aprendizaje-servicio es una innovación que puede definirse como de aprendizaje comunitario planificada desde el liceo, con la participación de la comunidad educativa al servicio tanto de una demanda de la comunidad como del aprendizaje de los estudiantes que la llevan a cabo. Es una experiencia que permite a los estudiantes aplicar conceptos, procedimientos y habilidades provenientes de los aprendizajes formales de las diversas asignaturas, en su entorno cotidiano. "Se trata de incorporar los requerimientos de la comunidad como contextos funcionales de aprendizaje y generar vínculos con la comunidad que impliquen una mayor pertinencia de la enseñanza y una contextualización efectiva de los aprendizajes" (Sepúlveda, 1996).

El aprendizaje-servicio tiene sentido para el liceo fundamentalmente porque es una respuesta educativa, orientada a los primeros destinatarios de la acción social del liceo: los estudiantes. Ni el docente, ni la institución asumen una actitud voluntarista u omnipresente. En primer lugar, porque el liceo no responde a todas las demandas sociales, sino que asume aquellas que pueden tener sentido pedagógico y deriva las problemáticas que no está en condiciones de resolver, a otras organizaciones sociales. Y en segundo lugar, porque el protagonismo está puesto en los estudiantes, y en lo que ellos son capaces de hacer, aplicando y optimizando lo aprendido en el aula, sirviendo al mismo tiempo a su comunidad y a su propio aprendizaje (Tapia, 2000).

Durante los años 2001 y 2002, más de 200 liceos presentaron interesantes proyectos sobre esta materia cuya descripción está en la página web del Ministerio de Educación.

4.1.3. Diseños de enseñanza

Los diseños de enseñanza son concebidos como una herramienta de trabajo que se constituye en un marco para la reorganización de la enseñanza como acción pedagógica diferenciada ya que considera a los estudiantes reales, cuyas disposiciones de aprendizaje son diferenciadas, y tiene como referencia los contenidos curriculares establecidos para cada nivel¹⁷.

Un liceo que organiza su enseñanza en torno a la acción pedagógica diferenciada se involucra de manera distinta respecto de la distribución del espacio y del tiempo; de la conformación de equipos de trabajo; de la decisión de abordar algunas asignaturas y no otras; de la decisión de iniciar este tipo de trabajo diferenciado en unos niveles y no en otros entre tantas otras acciones, pero que requieren, sin duda, de las condiciones que pueda crear el equipo directivo correspondiente.

Hay un rol distinto de cada docente que se centra en la mediación y en la ayuda pedagógica más que en la mera instrucción sobre un contenido, puesto que se orienta a la atención de la diversidad de necesidades de aprendizaje; hay un rol distinto del liceo como institución que se prepara, toma decisiones y se organiza para hacer posible esta acción pedagógica diferenciada.

¹⁷ La forma que tiene el marco curricular favorece este proceso ya que permite que los aprendizajes obtenidos luego de la ejecución del diseño sean comparables, en tanto se refieren a una misma competencia, con la forma en que están expresados los Objetivos Fundamentales de la enseñanza media chilena.

Desde el comienzo del programa este tipo de herramientas de trabajo se han estado desplegando en 31 liceos, con los cuales se ha establecido un tipo de relación de asesoría preferencial. En este contexto esos establecimientos, efectivamente han avanzado en términos de afectar decididamente su propio quehacer profesional transitando desde una práctica de planificación burocrática a un diseño activo de los escenarios de aprendizaje de sus alumnos.

4.2. Responsabilizar al Liceo por procesos críticos pero acotados

En esta perspectiva, el programa ha estimado oportuno entregar a los liceos un rol activo en algunos procesos críticos, esta perspectiva busca fortalecer el rol de los liceos y, de esta manera, dotar de contenido a la autonomía escolar y empoderar a los establecimientos. En este sentido dos cuestiones resultan centrales: asignación de becas y la elaboración y ejecución del plan de acción.

4.2.1. Asignación de becas

La beca que otorga el Programa **Liceo para Todos** tiene como objetivo prevenir la deserción escolar y comprometer a los jóvenes de menores recursos en el término de sus estudios secundarios, como una forma de alcanzar los doce años de escolaridad. Está dirigida a los estudiantes que encontrándose en situación de mayor vulnerabilidad, presentan a la vez ciertos comportamientos en su trayectoria educativa (como repitencias anteriores, asistencia irregular) que permiten anticipar riesgos de abandono escolar.

En este contexto la beca la asigna el mismo establecimiento, porque conoce la situación y el recorrido del alumno/a y puede establecer con él o ella una serie de compromisos para mejorar su experiencia escolar y lograr completar su escolaridad en las mejores condiciones.

La beca es un monto en dinero que el alumno recibe -a su nombre- en su cuenta del Banco del Estado.

4.2.2. Plan de acción

Los planes de acción constituyen la realización y apropiación integral del Programa a los liceos, en ese sentido tiene una importancia estratégica como es *poder instalar en el conjunto de establecimientos acciones tendientes a evitar la deserción y mejorar la calidad de la educación*. Por lo tanto, esta inversión económica requiere ir acompañada de un trabajo técnico permanente y sistemático de asesoría al liceo.

El plan de acción debe tender a ser el **plan maestro** que construye la comunidad educativa del liceo para poder transformar sus prácticas institucionales tradicionales, logrando de ese modo mejorar la calidad de la educación para todos los estudiantes y bajar los niveles de deserción. Por lo tanto pasa a ser la **carta de navegación** del liceo.

- **Prácticas pedagógicas:** implica recoger la diversidad de los alumnos en los diseños y prácticas pedagógicas. Como horizonte tenemos el producir transformaciones pedagógicas, cuyo sentido sea generar aprendizajes tales que logren expandir los códigos culturales de todos los estudiantes por medio de la externalización de los conocimientos adquiridos o construidos.
- **Necesidades de los alumnos:** abordar el plano asistencial y poder reconocer la especificidad de la cultura juvenil. La idea que engloba esta dimensión es que la organización escolar debe

generar estrategias que tiendan a acoger las necesidades de los estudiantes, considerando el rol educativo que ellas tienen. De sobremanera importa que la unidad educativa genere estrategias para aquellos estudiantes con mayor riesgo de desertar del sistema.

- **Gestión:** la idea es que exista un tipo de gestión centrada en producir las condiciones necesarias para atender la diversidad de necesidades de los alumnos y transformar las prácticas pedagógicas. Para ello es necesario identificar las principales características de la gestión institucional del liceo que debilitan o potencian el cumplimiento de los objetivos del programa y analizar la manera en que es posible abordar dichas deficiencias o potenciar las destrezas con los recursos y posibilidades propias del establecimiento.
- **Comunidad y entorno:** la relación con el entorno implica poder contar con redes de apoyo e integrar la realidad en la que está inserto el liceo en su funcionamiento cotidiano. En este caso hay variables que son de caracterización y no son modificables, mientras otras son posibles de utilizar y pueden ser tomadas en cuenta con la finalidad de que sean abordadas en los procesos de mejoramiento de la gestión del liceo. Las redes de apoyo son un claro ejemplo.

4.3. Estructuras de asesorías cercanas

Otro componente central de la estrategia ha sido la provisión de un tipo de asesoría y apoyo sistemático a los establecimientos. Esta asesoría adopta tres formas distintas:

- apoyo cotidiano de los supervisores técnico pedagógicos del ministerio y asesorías directas del equipo de coordinación nacional;
- asesoría en la temática psicosocial provista por universidades;
- capacitaciones expresamente ancladas en dominios de práctica compartidos.

Y tiene como características distintivas:

- persistencia temática y temporal: ninguna de estas acciones tiene el carácter de evento.
- están orientadas al fortalecimiento del rol de unidades técnico-pedagógicas para gestionar la diversidad.
- se busca que la contraparte que tiene al interior del Liceo se desarrolle y fortalezca como una comunidad de prácticas, a partir de grupos pedagógicos de trabajo en los establecimientos escolares y del fomento de redes pedagógicas locales.
- y que en ese contexto se vaya, progresivamente consolidando un proceso de desarrollo institucional para acoger la diversidad de los estudiantes y ofrecer alternativas de inclusión educativa.

4.3.1. El apoyo de los profesionales del Ministerio

A través de la asesoría de los profesionales del Ministerio, se espera orientar y comprometer a la comunidad escolar hacia el logro de metas que disminuyan la deserción escolar y mejoren los resultados educativos. Esta asesoría demanda dos tipos de conocimientos:

a) Del sentido y alcance de las estrategias diseñadas en el Programa **Liceo para Todos**, es decir:

- Comprender que la disminución del fracaso escolar (retiro y repitencia) requiere de una estrategia educativa compleja, que involucra a todos los actores de la comunidad escolar, orientada hacia la transformación de las prácticas pedagógicas, de los sistemas de gestión y de las formas que adquieren las relaciones sociales al interior de cada establecimiento.
- Apoyar un necesario proceso de apropiación en que cada liceo reconozca la centralidad que tiene para su desarrollo como institución escolar la atención de población escolar diversa y vulnerable. En este sentido, el Programa no adquiere su real sentido sino hasta que es concebido por el liceo como una propuesta integral que lo ayuda a reestructurar su quehacer cotidiano; y no como un programa más, una tarea más a ser cumplida.
- Orientar en cada liceo la inclusión de la dimensión social-asistencial que contiene el Programa **Liceo para Todos**, como una dimensión del desarrollo de las potencialidades y de construcción de ciudadanía y no como una acción reparadora o meramente asistencialista, respecto de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Promover que cada liceo integre y articule las distintas ofertas disponibles en el marco de su estrategia de mejoramiento educativo; sean estas las propuestas que vienen desde el propio Ministerio o bien aquellas a las que el liceo accede por otras vías; fortaleciendo el desarrollo de criterios para seleccionar y recibir las iniciativas que apoyen los énfasis de su desarrollo educativo institucional.

b) La capacidad de leer el liceo, de conocerlo en profundidad. Es evidente que todos los liceos son distintos, cada liceo es un mundo, por lo que el poder conocer la realidad del liceo es condición *sine qua non* para poder prestar una asesoría adecuada. Lo anterior implica:

- Conocer cabalmente los diversos indicadores de desempeño y rendimiento que el liceo presenta, más allá del mero conocimiento de las cifras, lo que implica la necesidad de análisis de los datos y la capacidad -de parte de la supervisión- de integrarlos en una mirada más amplia.
- Conocer las diversas iniciativas de innovación y mejoramiento emprendidas por el liceo en los últimos años. Más allá de si han desarrollado o no una determinada acción, lo importante es conocer cómo se desarrollaron, qué efectos tuvieron, qué profesores estuvieron involucrados, qué organización se dio el liceo para este fin, entre otras.
- Caracterizar la relación entre el liceo y su sostenedor, apoyando un fortalecimiento de la misma, incorporando al sostenedor en las discusiones en torno al mejoramiento del Liceo, identificando los principales nudos de gestión, facilitando una comprensión por parte del sostenedor del sentido y alcances de las innovaciones propuestas por el Programa.

En síntesis, la consolidación del Programa en cada liceo y sus sentidos es el desafío que tiene cada supervisor(a) en el trabajo de asesoría. Por ello, las diversas líneas que forman parte de la propuesta **Liceo para Todos** constituyen no sólo una tarea a desarrollar, sino que constituyen una referencia clara hacia donde orientar a los establecimientos.

4.3.2. Asesoría psicosocial por equipos universitarios

La línea de Asesoría psicosocial está interviniendo en 108 liceos a lo largo del país, con la intervención de 13 instituciones de educación superior, principalmente escuelas de psicología y trabajo social.

A través de ella se instalan y desarrollan capacidades en los liceos para abordar la dimensión psicosocial con una mirada comprensiva e inclusiva, de tal forma que se produzca mayor integración social y educativa de los alumnos.

La intención es que en conjunto, liceo e institución de educación superior, aborden tres ámbitos centrales de intervención, estos son: la convivencia escolar en los establecimientos, la gestión educativa para abordar la dimensión psicosocial y la comprensión del sujeto juvenil.

Los énfasis están centrados principalmente en la **institución educativa**, con el fin de generar espacios que fortalezcan la convivencia escolar de los actores del liceo, comprender al sujeto juvenil y fortalecer la gestión institucional hacia una mirada inclusiva y de calidad educativa para sus alumnos y alumnas.

En la actual fase de desarrollo de la experiencia se busca profundizar aún más, en el quehacer educativo del liceo, por lo que es necesario mayor integración y articulación de diversas acciones que están centradas en mejorar la calidad de los aprendizajes y la integración de sus alumnos. Articulando las acciones concretas que se llevan a cabo en el liceo, con su propio plan de acción. Este es el eje articulador de las diversas líneas pedagógicas y psicosociales del Programa **Liceo para Todos** que se desarrollan en la institución escolar.

4.3.3. Capacitaciones ancladas en prácticas compartidas

La experiencia tiende a demostrar que lo más crítico de un proceso de formación es “traspasar” la experiencia de capacitación hacia una práctica pedagógica habitual. En este sentido, la sola reflexión acerca de las prácticas docentes en sí mismas no genera transformaciones pedagógicas del alcance que se quiere tener.

De allí que la imagen de **una formación docente expresamente anclada en la práctica** de quienes participan en ella aparece como una necesidad. Y sólo una sólida formación teórica que permita dar cuenta de las acciones genuinas en contexto, situadas, permitirá transformaciones reales y “duraderas”, porque genera en el docente esta característica de la profesionalidad que tiene relación con poder dar cuenta de las acciones realizadas basadas en fundamentos sólidamente argumentados.

Uno de los aprendizajes que se han logrado a partir del proceso de la nivelación reconstitutiva de 2002 es que los profesores actúan de maneras diversas dependiendo de los espacios en que se encuentren, que hace que su labor cambie dependiendo del contexto. En esto quisiéramos cautelar la noción de que esta acción está institucionalmente situada, es decir, **es la formación continua de un docente de un contexto específico**, contexto que debe ser considerado. Esto nos lleva a decir que no es un profesor que está “en capacitación” sino un liceo que se empodera en una acción de esta categoría. En el proceso esta comunidad es asesorada y asistida por agentes externos quienes les proveen nuevo conocimiento y les ayudan a ir avanzando en un análisis comprensivo de su práctica.

Esta noción de empoderamiento del liceo está directamente vinculada a la noción de que toda la acción del liceo tiene su “punto de fuga” en la acción del aula (o el espacio que la reemplace) y la

generación de acciones de educación que considere las condiciones de educabilidad de los estudiantes hace que el liceo sepa por qué está instalado en ese lugar y no en otro, con profesores que saben qué, cómo y cuándo enseñar un contenido mínimo obligatorio determinado a estos alumnos reales (con nombre y apellido, con historias de escolaridad, con patrones de crianza), con equipos de trabajo que consideran las condiciones de trabajo reales que existen y que generan requerimientos relacionados con la enseñanza que considera las necesidades de desarrollo de los estudiantes de esa institución y que consideran las condiciones locales como posibles instancias de soporte para la acción docente.

Un claro indicador de este empoderamiento del liceo reflejado en la profesionalidad docente es la constitución de comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje (Sepúlveda, 2002) que logren dar cuenta de las vinculaciones de las disposiciones de aprendizaje de los alumnos y sus necesidades específicas de desarrollo con el currículo nacional vigente. Las respuestas que se den en esos contextos han permitido que los liceos generen sentidos sobre su rol.

4.4. Soportes compensatorios a situaciones socioeconómicas de mayor complejidad

4.4.1. Beca bajo la forma de restitución de derecho

Como se señaló el programa pone a disposición 13.000 becas de algo más de U\$S 200 anuales para estudiantes de liceos del programa. Este beneficio no se acoge a la definición de beca-premio. Se trata de una beca-subsidio, destinada a apoyar a aquellos/as estudiantes que se encuentran en riesgo de deserción escolar. Se fundamenta en principios de equidad y ciudadanía, y no de excelencia académica o asistencia social.

4.4.2. Internados

La línea de internados pretende transformar esta visión e implementar acciones concretas que tiendan a **convertir el internado en un espacio socioeducativo** que complemente la labor educativa que se realiza en el liceo. La idea es transformar el tiempo "muerto" que tradicionalmente se da en el internado en un tiempo "útil", en el que los jóvenes puedan desarrollar aspectos sociales, afectivos y educativos. Para lograr esto es necesario modificar una serie de aspectos de los internados. Así se pretende fortalecer dos grandes aspectos: el personal del internado y la relación liceo-internado.

Con *el personal de los internados* se ha trabajado en poder valorar su labor como parte de una tarea educativa que tienen con los jóvenes. Es importante que el personal del internado sea visualizado como un agente que es parte del esfuerzo educativo que despliega el liceo. Hay que terminar con la percepción de que los encargados e inspectores son meros cuidadores de los jóvenes mientras no se encuentran en el liceo. Se implementarán jornadas de formación en animación sociocultural con los encargados y algunos inspectores con el fin de producir una reflexión sobre su trabajo profesional, las que se traduzcan en actividades de mejoramiento del internado tendientes a transformarlo como un espacio socioeducativo y a partir de las cuales los participantes se organicen en redes provinciales de internados con su propia agenda de trabajo.

La relación entre el internado y el liceo en general está caracterizada por el alejamiento, reducida en el mejor de los casos a ver los problemas disciplinarios de los internos. El liceo debe entender

Matriz de Monitoreo de Indicadores

Objeto a monitorear	VARIABLES CRÍTICAS	1998	1999	2000	2001
Índice de calidad educativa	SIMCE, tasas de retiro y repitencia	Mínimo: -2,35 Media: 0 Máximo: 1,74	-	-	Mínimo: -2,76 Media: 0 Máximo: 1,49
Tasa de retiro de liceos del Programa	Retiro	7,8	6,9	6,3	6,1
Tasa de repitencia de liceos del Programa	Repitencia	10,4	8,1	8,8	8,3
Promedio puntaje SIMCE Matemática	Puntaje SIMCE Matemática	224	-	-	216,7
Promedio puntaje SIMCE Lenguaje	Puntaje SIMCE Lenguaje	219,8	-	-	224,5
			Sin programa		Con programa

Si tratamos el indicador creado por el Programa para evaluar la calidad educativa en los liceos, para los años 1998 y 2001, nos podremos dar cuenta que ha existido un progreso en general. Los mínimos han avanzado en un 15% y los máximos en un 16%.

Esto significa un avance en la calidad educativa en los liceos del programa de un orden del 16%, aspecto que denota el buen accionar del programa en cuanto a sus objetivos primordiales, que son el disminuir la deserción escolar y una educación de calidad. Este ámbito tiene su correspondencia con los grados de satisfacción expuestos por la comunidad educativa objeto del programa, en donde se establece que un 96% de los liceos considera que la estrategia empleada por el Programa **Liceo para Todos** es adecuada.

Al analizar los resultados como aprendizajes que se ordenan a partir de las categorías en que se ha desarrollado la estrategia encontramos lo siguiente:

- **Dispositivos que tengan por horizonte explícito funcionar como estructurantes de la práctica pedagógica:** la experiencia de **Liceo para Todos** muestra que existe una clara relación entre prácticas que progresivamente se van organizando en torno a otras preocupaciones -distintas de la tradicional- al transitar desde los contenidos hacia los sujetos; y mejoras observables en los resultados. Este proceso por una parte requiere y, por otra, produce profesionalización docente e innovación institucionalizada¹⁹. Es claro que el efecto institucionalizador y el efecto profesionalizante pueden ser mejor potenciados incorporando más y mejores "dispositivos" que hagan explícita su necesidad; así por ejemplo en la nivelación restitutiva deben profundizarse las indicaciones de respaldo institucional a la innovación, y deben hacerse evidente para al docente las exigencias a su propio desempeño profesional como una necesidad y no como una crítica.

¹⁸ Las bases de datos utilizadas para la elaboración de los indicadores se actualizan cada año de acuerdo a los liceos adscritos al Programa en el año en cuestión.

¹⁹ Existe una relación de recíproca estimulación: a mayor profesionalización sólo hay más profesionalización aún, lo mismo pasa con el carácter institucionalizado de la innovación. Esto es así ya que el conocimiento se comporta como un recurso "extraño", consumirlo no lo extingue, lo reproduce y multiplica. Institucionalizar la innovación y profesionalizar el ejercicio de la propia profesión -en este caso la docencia- son formas de uso intensivo de conocimiento.

- **Responsabilizar al liceo por procesos críticos pero acotados:** es muy interesante el tipo de legitimación institucional de la propuesta **Liceo Para Todos** que se puede catalizar al “transferir” a los establecimientos la responsabilidad, no sólo de ejecutar acciones centrales, sino también de decidir respecto de algunas de ellas. Particularmente interesante ha sido el proceso referido a la asignación de becas en las que si bien existe un rango de mejoría en términos de focalización; el rol central jugado por los liceos en este proceso ha profundizado su protagonismo en la implementación del programa.
- **Estructuras de asesoría cercanas:** tal como se señaló en el acápite 4.3 la persistencia del apoyo especializado resulta en una clave explicativa de un mejor desenvolvimiento del Liceo, en tanto institución movilizada en un proceso de mejoramiento. La experiencia del programa nos muestra que esa persistencia tiene dos características esenciales: constancia en el tiempo y coherencia en las ideas.

El despliegue del mecanismo de asesoría cercana se muestra como un importante soporte para el proceso de mejoramiento y transformación emprendido; esto es especialmente claro por contraste, en aquellos establecimientos donde no ha existido apoyo persistente es donde con mayor consistencia los problemas se perpetúan.

- **Soportes compensatorios a situaciones socioeconómicas de mayor complejidad:** es claramente un acierto del programa el entender que los soportes y apoyos materiales específicos deben ser puestos a circular considerando el carácter institucionalmente situado del proceso educativo. El liceo tiene un lugar importante en estos procesos, tiene un dominio de decisiones que debe operar, en el caso de la beca en su asignación y en el apoyo a becados; en el caso del internado; en la formulación de su plan de mejoramiento.

Respecto de los resultados verificables de estos soportes, especialmente las becas, se puede afirmar que ellas tienen un impacto, medido para el caso chileno, sobre la deserción que, en términos netos, reduce a la mitad -a nivel del sujeto- el riesgo de desertar.

6. Desafíos

En un encuentro convocado por el BID, para debatir en torno a alternativas de reforma en la educación secundaria, se reconoció la escena de la secundaria en la región y se fijaron, al menos en parte, los principales desafíos que la deben tensionar. En este sentido reconocemos que el mismo marco de tres grandes ámbitos constituye el referente de mejoramiento del Programa **Liceo para Todos**. Avanzar hacia formas de política más flexibles y menos homogéneas; diseñar políticas de transición que permitan el tránsito entre la situación actual hacia una nueva y describir en la política el “lugar de la pedagogía”.

- **Políticas flexibles y no homogéneas:** es evidente que el fenómeno del fracaso escolar es actualizado de distinta manera en distintos contextos, esto es además, consistente con el carácter situado del proceso de enseñar y de aprender. De allí, entonces, que se deban profundizar las expresiones programáticas acercando a la idea de un menú que siendo modular no deje fuera los principales componentes (entendidos en tanto dominio de explicación del fenómeno del fracaso y dominio de acción).

En este sentido la apuesta estratégica del programa ha sido la de combinar varias ofertas (capacitaciones, recursos, apoyos) con un fondo -el plan de acción de cada liceo- más flexible que, como se señaló en el punto 4.2.2., sirva de instancia articuladora de esa oferta y de espacio para la autonomía.

Sin embargo, hoy discutimos la forma que el instrumento Plan de Acción debe adoptar para efectivamente integrar aspectos distintos pero complementarios que están a la base de la explicación del fenómeno y aquellos aspectos propios de la tradición, los que no pocas veces se encuentran enfrentados. Hemos explorado nuevos formatos que manteniendo lo esencial de un proyecto, guíen más explícitamente la necesidad de complejizar el análisis y la propuesta más allá de la tradición. En este contexto la diferencia crítica la debe hacer el trabajo de apoyo y asesoría al proceso de formular e implementar el Plan.

- **Políticas de transición:** es necesario profundizar una mirada estratégica de construcción progresiva de lo que se va realizando, la mera descripción de un nuevo estado deseado, normalmente es la forma que adoptan los grandes objetivos orientadores de estas políticas. Es indispensable diseñar el camino; así por ejemplo algunos de los más importantes dispositivos del programa (el piloto de innovaciones pedagógicas) han sido expresamente pensados y operados como una trayectoria de creciente complejidad (descrita incluso en término de estándares).
- **El lugar de la pedagogía:** probablemente es este el mayor desafío; la transformación del sistema escolar, para ser efectivamente sostenida en el tiempo debe afectar lo más medular del proceso, esto es enseñar y aprender. Es necesario abrir la "caja negra" yendo más allá de los insumos y poniendo al "oficio de enseñar" como motor principal no sólo de la transformación buscada sino también de la política implementada; tal es la preocupación de **Liceo para Todos** y sus dispositivos, estrategias e insumos están orientados en esa dirección.

Sin embargo es claro que se debe acumular más conocimiento y experiencia para fijar mejor, orientar mejor y otorgar mejores insumos a ese lugar. Sin una pedagogía de calidad para los jóvenes más desfavorecidos en la secundaria, no habrá un liceo para todos. Debemos, en consecuencia, aprender desde y para la sala de clases, poniendo el desafío de que todos puedan aprender no sólo como un reto docente sino también como un reto para la gestión escolar y para la política educativa.

Bibliografía

Bellei, C. y Fabiane, F. (Eds.) *12 años de escolaridad obligatoria*. Santiago de Chile, Lom Ediciones, 2003.

Bellei, C. y Nuñez. *Veinte años de Políticas de Educación Media en Chile*. IPE UNESCO, Paris, 2003.

Contreras, D. *Cómo es que todos pueden aprender. Valoración de las condiciones de educabilidad en el mejoramiento de una acción programática; el caso del Programa Liceo para Todos*. (Mimeo), Buenos Aires, 2001.

CIDPA. *Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores: sentidos de la integración en la cultura escolar*. Viña del Mar, 2001.

CIDPA. *Evaluación de proceso del Programa Salud Joven*. Conace - Ministerio de Educación. Viña del Mar, 2001.

Rama, G. *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. BID, Washington, 2003.

INJ. Tercera Encuesta Nacional de Juventud. Santiago, 2001.

Marshall y Correa. *Estudio de focalización de becas del Programa Liceo para Todos*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2001.

Marshall y Correa. *Clasificación de liceos de enseñanza media: análisis del rendimiento y vulnerabilidad*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2003.

MINEDUC. Compendio de Información Estadística Educacional, año 2000. Santiago, 2001.

MINEDUC. Carpeta de orientaciones técnicas al Sistema de Supervisión. Programa Liceos para Todos. Santiago, 2002.

MINEDUC. Estadísticas de la educación año 2001. Santiago, 2002.

Sepúlveda, G. *La apuesta en el desarrollo pedagógico para enfrentar el desafío de los Liceos para Todos*. Mimeo, 2000.

Sepúlveda, G. «Diseño participativo y microcentros». Documento Jornada Nacional de Supervisores, Valdivia, 1996.

Tapia, M. N. *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000.

