EQUIDAD Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN CHILE

Reflexiones e Investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)

Jesús M. Redondo
Carlos Descouvières
Karina Rojas

Universidad de Chile
Facultad Ciencias Sociales
Vicerrectoría Investigación

Departamento Psicología
Facultad Ciencias Sociales

Proyecto DID soc 01/09-02
Vicerrectoría Investigación
Decreto Exento 005678 - 03/03/2004
Universidad de Chile

EQUIDAD Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN CHILE
Reflexiones e Investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)

Registro de Propiedad Intelectual Nº 141.025
I.S.B.N. 956-299-265-9

Diagramación e impresión
LOM Ediciones Ltda.
Concha y Toro 25, Santiago

INDICE

PRÓLOGO(S)

Prof. Viola Soto Guzman - Premio Nacional de Educación ---------- 7
Jorge Pavez Urrutia - Presidente del Colegio de Profesores de Chile A.G. ---------- 15

I. INVESTIGACIONES

Un estudio de la eficiencia de la educación básica en Chile y
su posible aplicación a la evaluación de la carrera docente ---------- 21

Eficacia y eficiencia de la educación media chilena
desde los datos SIMCE ---------- 41

Eficiencia de la enseñanza media chilena desde los datos PAA (1997-2002). ---------- 61

Eficacia y eficiencia de los centros de enseñanza media en Chile,
desde los datos SIMCE y PAA para dos generaciones de estudiantes
(1994-1997 y 1998-2001) ---------- 73

II. REFLEXIONES

El experimento chileno en educación (1990-2001): mito, falacia y ¿fraude? ---------- 85

ANEXOS:

La eficacia de los aprendizajes y la calidad de los centros:
otra vuelta a los resultados SIMCE ---------- 97

La reforma de la educación chilena de los 90 ---------- 107

Ni son todos, ni están todos ---------- 111

Comentario a investigación PIIE sobre OFT del currículo en
la reforma educativa chilena ---------- 113

Demandas a la investigación educacional desde la globalización y
la sociedad del conocimiento ---------- 117

Lo psicosocial en el liceo ---------- 123

Jesús María Redondo Rojo. Psicólogo. Dr. Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad de Deusto (España). Académico del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Especialista en Psicología Educacional y Pedagogía Social. Ha publicado diversos artículos sobre la educación, la psicología y la juventud, y recientemente un libro sobre Programas de Garantía Social (Editorial Mensajero) para los jóvenes que fracasan en las escuelas en España.

Carlos Descouvieres Carrillo. Psicólogo. Dr. Psicología Social Universidad de París (Sorbonne). Académico del Departamento de Psicología y Vicedecano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Director del Programa de Doctorado en Psicología. Especialista en Psicología de las Organizaciones y Psicología Económica. Ha publicado recientemente "Cultura Universitaria y alternativas de cambio real en la Universidad de Chile" (Bravo y Allende Editores.), "Lo psicológico en los Anales de la Universidad de Chile" y "Psicología Económica" (Editorial Universitaria).

Karina Rojas Patuelli. Licenciada en Matemáticas mención Estadística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estadística de la Unidad de Investigación y Desarrollo Estratégico del Departamento de Planificación de JUNAEB. Especialista en diseño, construcción y evaluación de sistemas de focalización de programas sociales. Ha participado en diversas investigaciones en el área educacional.

PRÓLOGO

PROF. VIOLA SOTO GUZMAN
PREMIO NACIONAL DE EDUCACIÓN

La obra *"Equidad y Calidad de la Educación en Chile" Reflexiones e Investigaciones de eficiencia de la educación Obligatoria (1990-2001)* de los académicos Jesús M. Redondo, Carlos Descouvieres y Karina Rojas, aborda uno de los asuntos más importantes del debate acerca de la educación hoy en América Latina y EE.UU., la impugnación a la efectividad de la educación pública, pivote de nuestros estados nacionales durante dos siglos, y su reemplazo por la educación privada para responder a las demandas de la globalización, y el desarrollo que provocaría la inclusión de los postergados. La privatización de la educación en el continente fue legalizada en nuestro país en la década de los '80, sin consulta publica. La importancia que se ha dado en el último decenio a la evaluación estandarizada y el empleo de sus resultados a favor del proceso privatizador, con apoyo de los medios de comunicación, constituye el foco central de los trabajos incorporados a esta publicación.

Las investigaciones del libro que presentamos tuvieron su punto de partida en el problema que surgió del fuerte debate social y mediático que provocaron los resultados del SIMCE aplicado a 4º año básico en 1999, y el empleo de esos resultados, que se proyectaron hacia juicios de inoperancia de la educación pública, en comparación con la educación privada, y de requerimientos de evaluar a los profesores para mejorar su formación. Esto fue lo que incentivó a los investigadores a estudiar los resultados longitudinales de la aplicación de esta prueba introduciendo un modelo al que se incorporaron variables externas a los establecimientos educacionales juzgados de acuerdo a los resultados del SIMCE en la perspectiva de estudios de valor agregado, para neutralizar los efectos perversos de la aplicación de esta prueba, discerniendo la **eficiencia** de los establecimientos educacionales como variable diferenciada de la **eficacia** de los aprendizajes de los alumnos, establecida en relación a la media de los puntajes obtenidos en la prueba SIMCE en las asignaturas de matemática y lenguaje, con exclusión del resto del curriculum vertical y transversal.

El libro reúne en su primera parte las investigaciones realizadas por los autores en relación al estudio longitudinal de pruebas estandarizadas del SIMCE y PAA, aplicadas en Chile en el periodo 1990 a 2001,[1] y, a continuación, un conjunto de trabajos de reflexión en torno al empleo

---

[1] Las investigaciones son: *"Un estudio de la eficiencia de la Educación Básica en Chile y su posible aplicación a la evaluación de la carrera docente"* (1990-1997); *"Eficacia y Eficiencia de la educación media chilena desde los datos del SIMCE"* (1994-1998-2001); *"Eficiencia de la enseñanza media chilena desde los datos PAA"* (1997-2002); y *"Eficacia y Eficiencia de los Centro de enseñanza media en Chile, desde los datos SIMCE y PAA para dos generaciones de estudiantes"* (1994-1997 y 1998-2201).

desmedido de los resultados de esas pruebas, en la perspectiva de evaluar la calidad de la educación y de considerar la importancia de las políticas de equidad.

La amplia difusión mediática que se ha hecho del estudio comparado de los resultados de estas pruebas entre las escuelas públicas y privadas, con detrimento de las primeras, abarca nuevamente, en las etapas siguientes de aplicación del SIMCE, juicios acerca de la educación que los productos de las pruebas relacionadas con los resultados de aprendizaje de las alumnos no permiten evidenciar. Entre otros alcances, además, se hacen observaciones acerca del escaso resultado de la mayor inversión económica en la educación, en el periodo de retorno a la democracia, pero no se consideran los costos desiguales para los estudiantes de los tres segmentos de la población estudiados; [2] y se refuerzan los juicios favorables a la privatización y a la baja calidad de los profesores, con especial impacto en su motivación y desmoralización.

Estos trabajos de investigación abren un amplio campo a la reflexión en torno al sistema educacional chileno; proponen correcciones y limitaciones al empleo de los resultados de las evaluaciones estandarizadas aplicadas al rendimiento de los alumnos en las escuelas, y adquieren una extraordinaria importancia para el proceso de orientación, aplicación y reformulación de las políticas educacionales en la reforma en marcha.

La mejor comprensión del problema que motivó las investigaciones y reflexiones en consideración, implica situarse en el contexto histórico de "transición a la democracia" que ha vivido el país en la década que abarcan los estudios in comento, después de un largo período dictatorial. Hay que considerar que el retorno a la democracia en nuestro país no implicó ruptura con todas las orientaciones, restricciones y regulaciones establecidas durante el régimen militar, que vivimos conjuntamente con la etapa de explosión de la revolución científico tecnológica, en que grandes empresas económicas de los países centrales se transformaron en empresas financieras transnacionales, apoyándose en las redes comunicacionales generadas por el empleo del computador. Ellas marcaron el paso súbito a la globalización, con todas sus consecuencias de debilitamiento de las instituciones con que se había construido la democracia en los estados nacionales, sustentados en la soberanía nacional. A la par, la revolución de "la ciencia productiva" (o fusión óntica de ciencia y tecnología), [3] generó el paso a la presencia de la inmaterialidad del conocimiento como factor de igual o superior peso al de lo material en el crecimiento de las empresas. El conocimiento impulsó la invención tecnológica, los instrumentos de ésta dieron fuerza extraordinaria a la producción del conocimiento, generándose una interacción holística. Este fenómeno, jamás antes visto, dio **centralidad a la educación** en el proceso de desarrollo económico, y **desde la teoría económica ésta apareció como valor agregado a la producción.**

---

[2] Desigual gasto por alumno que va de $30.000 a $300.000 por mes. (La Reforma educativa chilena de los '90, un problema de enfoque. Redondo J. U. Chile, Abril 2002; en el anexo de Reflexiones).

[3] Torres Martínez, Raúl. "Los nuevos paradigmas en la actual revolución científica y tecnológica" EUNED. Costa Rica, 2003.

La Constitución de 1980 y la LOCE del 10 de marzo de 1990 consolidaron las políticas de la privatización e incorporación a los mercados internacionales que se continuaron impulsando durante todo este periodo de los gobiernos de la Concertación. La centralidad otorgada a la educación se efectuó de acuerdo a la concepción de "mercado educativo" establecida en el sistema. Consecuentemente con ella, el régimen militar dejó establecida la segmentación social del sistema en sus canales de educación publica municipalizada, de educación privada subvencionada y privada. De acuerdo al sistema de subvenciones por alumno matriculado, el Estado financia tanto los establecimiento municipalizados como los subvencionados particulares, a lo que se ha agregado la posibilidad del financiamiento compartido con aporte de la familia, ampliamente aplicada por los establecimientos subvencionados. La inversión en educación se ha triplicado en el periodo estudiado y alcanza a más de tres mil millones de dólares, de los cuales el 63% se dedica a subvenciones, que actualmente se distribuyen casi por mitades entre la educación municipalizada y la privada subvencionada, debido al aumento de la población estudiantil que se incorpora a ésta última, desplazándose desde la municipal en los últimos años, y al evidente crecimiento de más de mil establecimientos privados subvencionados en la década. Todo esto sin considerar el aporte de materiales y el traspaso y financiamiento de infraestructura al sector privado subvencionado desde el presupuesto público.

Los supuestos básicos son los de la competitividad en el mercado educacional, en que la educación es considerada como "bien de consumo", lo que permite a los padres optar por los establecimientos de su preferencia, y el de que el aporte económico compensatorio provoca mayor interés en la participación de los padres en la comunidad educativa. Dentro de este contexto, operó el traspaso de los establecimientos públicos a las municipalidades bajo el doble control del Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación y la desestabilización de la profesión docente, sometida hasta ese momento a un régimen de preferencia pública en el estado de bienestar. Y aún cuando los gobiernos de la concertación regularizaron la situación de elección de los alcaldes y establecieron un nuevo Estatuto Docente, este sólo se ha aplicado en las escuelas municipalizadas, quedando el arbitrio del contrato privado para los profesores subvencionados y particulares. Así mismo, la preocupación por la designación de personal competente, tanto para los cargos directivos como para los de miembros de las unidades técnico pedagógicas, sólo está reglamentada para las escuelas municipalizadas. El sostenedor de los colegios privados subvencionados tiene como requisito haber egresado de IV año medio.

El evidente acento que se coloca en el sistema de mercado educacional por la relación - inversión producto- a que se aplican las pruebas estandarizadas y el empleo que de ellas se hace mas allá de sus reales competencias, sólo se explica en el marco de políticas educacionales en que imperan los propósitos económicos por encima de los dirigidos a la discriminación positiva en favor de los sectores de pobreza. Se ha acuñado la expresión **calidad y equidad.** En este contexto "el principio ético de la equidad fundamenta políticas de desigualdad por el tratamiento diferenciado

para cada tipo de escuela, que se expresa en la discriminación positiva".[4] Esto enfatiza la preocupación por atender las necesidades de los grupos más postergados, pero a la vez da cuenta de la discriminación socio económica y cultural. Desde el modelo de la educación de mercado, se subentiende que: "el que tiene más recibe más y el que tiene menos, recibe menos".

Todo esto, sin menoscabo del enorme esfuerzo realizado durante la década de los '90 en materia de educación en el país. En el informe externo sobre la educación chilena de la OCDE se reconoce que "más que cualquier otro país de América Latina durante la década pasada, Chile ha tratado sistemáticamente de mejorar el acceso y la calidad de la educación"[5]. En el mismo sentido en la presentación del balance de una década (1992-2002) del Instituto Nacional de Estadística, el Presidente de la República enfatiza los notables avances del país en su calidad material y multiplicación de oportunidades educacionales, que han generado movilidad social e integración de sectores postergados.[6]

Dentro del contexto del modelo educacional chileno en la década señalada, es posible entender la importancia que se ha dado a la evaluación del sistema escolar mediante pruebas estandarizadas; y así mismo, el valor correctivo acerca de sus resultados y el aporte que tienen los estudios realizados por los investigadores de la Universidad de Chile Redondo, Descouvieres y Rojas en el libro que comentamos. Ellos realizan estudios críticos de gran rigurosidad científica, para lo cual han construido el modelo a que se ha hecho referencia anteriormente, que permite evaluar tanto la eficacia del rendimiento de los alumnos como la eficiencia de los establecimientos educacionales.

Como se ha señalado, el modelo surge de la distinción entre eficacia (rendimiento escolar) y eficiencia de los centros educativos como "variable diferenciada de la eficacia", que, por lo demás, en este caso, solamente toma en cuenta los rendimientos instrumentales en matemática y lenguaje en las pruebas del SIMCE, sin considerar la totalidad de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos y los objetivos transversales del nuevo currículum. Procura neutralizar lo imputable al establecimiento y al contexto en que se desenvuelve considerando las variables de tipo socio

---

4 Casassus, Juan. "La escuela y la (des) igualdad. Ed. LOM, Santiago, 2003. Pág. 69.

5 En el informe Chile de evaluación externa solicitada por el Gobierno, se señala: "Gracias al crecimiento económico sostenido y al compromiso de aumentar al inversión pública en educación, expandió rápidamente la matricula secundaria en los años '90; aumentó los salario de los profesores... comenzó a construir suficiente número de salas de clases para implementar la jornada completa en educación básica, mejoró las condiciones en miles de escuelas de bajos recursos, muchas de ellas en áreas rurales; extendió la educación pre-escolar e implementó una gran reforma curricular en establecimientos escolares básico y secundarios. La matrícula en las universidades también creció rápidamente, pero principalmente gracias al gasto privado". Revisión de políticas nacionales de educación. Chile. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. París, 2004. Traducción MINEDUD Santiago Chile. Pág. 105

6 INE. "Cuanto y Cómo cambiamos los chilenos". Balance de una década. Censos 1992-2002. Publicaciones del Bicentenario. Santiago, noviembre 2003.

económico, - índice de vulnerabilidad, índice geográfico, nivel educacional de los padres y nivel de inversión por alumno- para obtener un indicador del nivel de eficiencia de los establecimientos y verificar cómo estas variables influyen "en términos de calidad genuina" (aporte agregado), en la comparación entre establecimientos que atienden diferenciadamente a la población heterogénea y diversa.

Los resultados echan por tierra las conclusiones ampliamente difundidas en el país relativas fundamentalmente a la ineficacia del sistema público de educación, a la importancia de la privatización y a la deficiencia docente.

De las valiosas conclusiones a que llegan los autores en su aporte al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación chilena, cabe destacar las siguientes como las más significativas e impactantes:

- Nada muestra que la educación privada sea más efectiva que la educación pública, por el contrario hay un aumento de eficiencia en el periodo estudiado en las escuelas públicas. No es cierto que la distancia de calidad entre los establecimientos municipalizados, privados subvencionados y privados, entendida como resultado del SIMCE , cuando se neutralizan las condiciones externas, sean muy favorables a la educación privada, aparece una diferencia mayor promedio de dos puntos entre establecimientos municipalizados y privados subvencionados y de uno, entre municipalizados y privados; no obstante que en esta investigación no se ha podido neutralizar la selección de alumnos que afecta mucho más al sector privado.
- Los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas al aprendizaje no muestran si una escuela es más buena o menos buena que otra, sino la diversidad socioeconómica y cultural de los sectores de que provienen los alumnos, a lo que se agregan los resultados de la selección que las escuelas subvencionadas privadas y privadas hacen de ellos.
- La divulgación mediática de la interpretación falaz de los resultados de las pruebas estandarizadas está influyendo en la mayor segmentación y estratificación de la sociedad chilena y en que no las pruebas, pero si las escuelas, practiquen la selección para mantener el "ranking" medido.
- Las pruebas estandarizadas no miden lo que dicen medir en relación a resultados de aprendizajes en determinadas asignaturas instrumentales, sino diferencias que existen en la población que atienden los diversos tipos de escuela. Tampoco permiten extrapolar conclusiones que están fuera del alcance de la medición de la eficacia escolar, como la referida a la calidad de los profesores.
- Mas que los resultados de las pruebas, prima la selección que hacen los colegios sobre la que pudieran hacer los padres.
- Los resultados medidos están generando una mayor privatización con menoscabo de la educación pública. No obstante, los resultados en las pruebas estandarizadas están influenciados sobre el 60% por lo factores externos.

- Las investigaciones que han aplicado las variables externas a la escuela, señalan que en primer lugar el índice de vulnerabilidad afecta el puntaje de las pruebas, así como en seguida la escolaridad de los padres y luego la inversión por alumno.
- No es efectivamente claro que la competitividad pueda ser buena para mejorar la calidad de la educación. La única región del país que tiene un mercado educacional amplio- la Metropolitana, presenta alto nivel de deficiencia, en tanto la XI región aparece como la más eficiente.
- Hay evidentes diferencias en los resultados obtenidos en las distintas regiones, siendo la región Metropolitana la de menores logros. Urge focalizar esfuerzos en regiones específicas- como la I y la II, que aparecen con altos niveles de ineficiencia.
- Hay establecimientos eficientes e ineficientes, tanto en las escuelas municipalizadas, como en privadas subvencionadas y particulares.

Los autores recomiendan investigar por qué algunos establecimientos son más eficientes que otros, más allá de la clasificación en públicos y privados; señalan también que las políticas públicas no pueden apoyarse en pruebas que miden sólo la eficacia de los aprendizajes. Proponen que en investigaciones futuras habrá que considerar más de una clasificación en tres órdenes para evaluar la educación chilena.

En síntesis, la evaluación estandarizada opera indiscriminando las profundas diferencias que existen entre los sectores de que proviene la población, distribuidos en los canales segmentados de las escuelas municipales públicas, las privadas subvencionadas y las privadas. Reproducen la heterogeneidad económica y la diversidad sociocultural de la población.

Desde antes de mediados del siglo XX la escuela de Frankfurt denunció estas diferencias y luego los estudios críticos acerca de la educación de Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Henry Giroux, Michael Apple y Paulo Freire, entre otros, plantearon la problemática de la escuela reproductora, conservadora de las jerarquías sociales y los códigos invisibles de sus mensajes que imposibilitan la comparación de los resultados entre las escuelas a que se aplica un currículum y una evaluación homogéneos, si no se considera que su selección de contenidos es fruto de decisiones de poder externos e internos de los países, y que estos aparecen familiares para quienes provienen de los sectores modernizados y como "tierra extranjera" para aquellos que no han tenido acceso a esos contenidos culturales. Las experiencias adquiridas en las escuelas transformadoras que permiten la atención a la diversidad cultural, recomiendan currículos flexibles que introduzcan la cultura cotidiana en las escuelas y evaluación iluminadora a partir de los diagnósticos de sus contextos, lo que facilita el acceso de los sectores mas postergados a una educación que les permite el éxito escolar y la integración a la sociedad moderna.

Las investigaciones realizadas por Redondo, Descouvieres y Rojas desde estudios metodológicos cuantitativos y marcos muy diferentes a los empleados por los investigadores del currículum crítico, reproductor y transformador, llegan a conclusiones muy similares y a recomendaciones pertinentes al cumplimiento de las políticas de equidad, inclusión y justicia social. Por lo tanto, tampoco el

currículum homogéneo y la proliferación de la evaluación estándar de los aprendizajes es recomendada por ellos.

La incisivas preguntas que plantea el Dr. Redondo en la segunda parte del libro -Reflexiones-, dan amplio margen a debates públicos con difusión comunicacional y mediática, impulsados especialmente desde el gremio de profesores y las universidades que deben responder al "aire de la libertad" que las originó.

Participar en el apoyo y/o rectificación de las políticas que orientan y rigen las acciones de nuestra nación, es parte crucial de nuestra colaboración al proceso de retorno de la democracia.

Santiago, agosto de 2004.

PROLOGO

Jorge Pavez Urrutia
Presidente del Colegio de Profesores de Chile A.G.

En un país como el nuestro, con un modelo de desarrollo sustentado en una economía de mercado abierta al exterior, se ha hecho un lugar común que distintos "expertos", nacionales e internacionales, pontifiquen respecto a los problemas que tiene nuestra educación utilizando generalmente, como testimonio irrefutable de sus argumentos, los resultados de las pruebas estandarizadas que se aplican anualmente en el sistema escolar chileno.

Es común, entonces, que cada vez que se hacen públicos los resultados de la prueba SIMCE, de la PAA y ahora la actual PSU, se llegue a conclusiones expresadas con aire doctoral, pero que son profundamente ideologizadas, que dictaminan que a la educación pública no le resta otro camino sino de seguir lo supuestamente mejor. La receta, entonces, es la de privatizar totalmente lo que resta de educación pública en nuestro sistema educacional. Ello es lo primero.

El segundo paso que dan estos "doctores", es comparar nuestros resultados con los que alcanzan países desarrollados, llegando normalmente a conclusiones catastróficas, en que para nada se consideran las condiciones laborales, ni la realidad social en que se realizan la tarea docente y los procesos educativos.

Desde luego, tampoco se consideran los profundos espacios de injusticia social, de inequidad económica, laboral y cultural, que hacen de nuestro Chile un país profundamente segregado, y uno de los más inequitativos del mundo en la distribución de su riqueza. Y si lo anterior no fuera suficiente, vivimos en una nación que mantiene aún graves problemas en la consolidación de una verdadera democracia; ya que ésta, más allá de los discursos de ciudadanía, se ejerce, en la práctica, sólo cada cierto tiempo, en un ámbito restrictivo como es el de concurrir a un lugar de votación para elegir nuestras autoridades a través de un sistema electoral binominal, que todos reconocen como injusto, pero respecto al cual no se manifiesta ninguna voluntad política para cambiarlo.

Es en este panorama de supuesto debate público participativo y democrático de los asuntos educacionales que el ensayo "Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e Investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria, 1990-2001" de Jesús María Redondo, Carlos Descouvieres y Karina Rojas, se constituye en un soplo de aire fresco y una luz reveladora que aporta con antecedentes serios, científicos e irrebatibles una visión normalmente no presente en nuestros medios de comunicación, y desde luego, ausente en la visión generalmente autocomplaciente del Ministerio de Educación respecto al desarrollo de lo que se ha llamado reforma educacional en nuestro país.

Se trata de un trabajo que recoge investigaciones distintas, para desde allí desprender conclusiones y reflexiones, enriquecidas con diversos anexos que abordan temáticas complementarias.

La primera parte va revelando de manera contundente, a partir del seguimiento de los resultados de la prueba SIMCE y de la PAA y de un análisis de valor agregado, diversos datos y conclusiones que problematizan la eficacia y eficiencia de las políticas educativas y de los centros de enseñanza en nuestro país.

Resulta, desde luego novedoso que el resultado de estas investigaciones arroje conclusiones diametralmente distintas a aquellas que sectores interesados y de enorme poder económico y mediático han instalado en el sentido común de los chilenos: lo privado es notablemente superior a lo público.

Estos trabajos demuestran lo contrario: "no es cierto que la distancia de calidad entre los centros, cuando se neutralizan las condiciones externas, sean tan extremadamente favorables al sector privado". Y más aún, señalan que la evolución longitudinal de los mismos está evidenciando que los centros que han mejorado en el período han sido los subvencionados con fondos públicos y especialmente los municipales.

Relevan, además, una información de enorme importancia, cual es que la explicación de los resultados escolares están determinados, en la enseñanza media chilena, en un 70% por factores externos a las escuelas e internos a las familias.

Y, finalmente, lo que nadie quisiera recoger como evidencia y quizás la conclusión política de mayor importancia: las investigaciones arrojan que de manera alguna el mercado constituye la solución para los problemas educacionales, ni siquiera significa una garantía mínima para lograr una mejora significativa de la eficiencia.

Esta conclusión lleva de inmediato a una interrogante esencial, si ello es así de categórico como dicen los autores, resulta paradójico y desde luego inexplicable que las políticas seguidas durante estos años por el Ministerio de Educación hayan sido las de consolidar los procesos de privatización de la educación subvencionada. No es menor el hecho que en una década hayan surgido más de 1000 centros particulares nuevos con una disminución en el número de municipales.

La conclusión son dos interrogantes, las cuales evidentemente debieran ser objeto de un debate argumentado, participativo, efectivamente democrático. Los investigadores se preguntan y preguntan, ¿ello ocurrirá por opciones ideológicas no declaradas?, ¿será consecuencia de la imposición jurídica constitucional de la LOCE?, ¿será por ambas razones?

Compartimos absolutamente la necesidad de que las políticas públicas en materia educacional se sustenten en evidencias contundentes y no en ideologías que, en los hechos, están promoviendo los negocios o intereses de algunos a costa de los derechos de las mayorías.

Cada una de las partes de este libro entrega antecedentes, análisis, conclusiones y también importantes interrogantes que exigen ser integradas y consideradas en el imprescindible debate que debiera instalarse en nuestro país.

Si bien éste es un prólogo y no un comentario de cada uno de los aspectos de este libro, no puedo sino saludar el notable trabajo del Dr. Jesús M. Redondo "El experimento chileno 1990-2001. Mito, falacia y ¿fraude?"

Sin duda que su tesis conseguirá promover polémica. Se sustenta en afirmaciones que quizás nunca antes se habían instalado con una base de rigor académico tan incuestionable. Compartimos con el autor la afirmación respecto a que los esfuerzos realizados en torno a la educación en Chile, durante toda la década pasada, han sido excepcionalmente significativos, más allá de los resultados obtenidos.

Pero lo que hace Redondo, al adentrarse en un análisis en profundidad por debajo de lo que se "ve", de contenido ideológico, ético y político, respaldado con evidencias no sólo econométricas, resulta demoledor. Pero a la vez, constituye oxígeno puro llegando a un ambiente contaminado por la visión unilateral y hegemónica de quienes quieren hacer de la educación sólo un negocio o una mercancía.

Sostener que la reforma educativa se ha basado culturalmente en un mito: la igualdad de oportunidades; que ha operado políticamente en una falacia como es el mercado educativo y que finalmente las políticas de la reforma pueden estar consolidando "económicamente" un sustancioso fraude: "más gasto, iguales resultados pero con aumento del negocio en educación", pueden ser para muchos "expertos" afirmaciones no sólo temerarias, sino heréticas.

Como Colegio de Profesores hemos estado preocupados de entregar una palabra seria, responsable e informada, que aporte no sólo con una voz crítica sino fundamentalmente propositiva que ayude al debate educacional y político de nuestro país.

Tenemos el convencimiento de que la educación debe pensarse junto a un movimiento de pedagogía y práctica crítica para intentar, en última instancia, romper con los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales y culturales constitutivas de inequidad, a los que la educación ha contribuido históricamente, y con mucho más fuerza hoy día, a pesar de que las políticas educativas oficiales aparezcan priorizando, en el discurso, como criterios centrales, la calidad y equidad de la educación.

Para que efectivamente en Chile alcancemos un sistema educativo de calidad y equitativo, es condición indispensable recuperar la educación pública gratuita para todos y todas, para que exista menor fragmentación, de modo que sean los valores democráticos, y no los del mercado, los reguladores del sistema educativo.

Ojalá las autoridades políticas y de gobierno atiendan y escuchen los argumentos que están tan lúcidamente expresados en los trabajos e investigaciones que forman parte de esta obra.

Resulta imprescindible que nuestros gobernantes, a partir de políticas de estado y no de mercado, se hagan responsables de asegurar educación para el desarrollo de cada uno de nuestros países, llevando una oferta educativa de calidad a todos los rincones del territorio, a todas las capas de la población y a todos los niveles de la estructura educacional.

Investigaciones

UN ESTUDIO DE LA EFICIENCIA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE Y SU POSIBLE APLICACIÓN A LA EVALUACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE[1]

Jesús María Redondo
Carlos Descouvieres
Karina Rojas
Proyecto DID.S05 -97/2

1.- Introducción

En el año 2000 se produjo un fuerte debate social y mediático a raíz de los resultados de SIMCE 1999 (4º Básico). En dicho debate se señaló el presunto estancamiento de la educación pública en mejorar la "calidad" de los aprendizajes, específicamente en la primera generación del proceso de Reforma Educativa. Paralelamente, desde entonces, uno de los temas que más preocupa a la agenda pública de educación es el de la evaluación docente.

En este contexto resulta de interés reflexionar sobre lo que arrojan los datos *Simce básico (4º y 8º) en su análisis longitudinal (1990-1997)*, en una perspectiva de lo que se ha venido en llamar *estudios de valor agregado* y que nosotros hemos significado como *estudio de la eficiencia* de los establecimientos educativos. La eficiencia de los centros educativos la establecemos como *una variable diferenciable de la eficacia* (o logro académico de los alumnos de los mismos) considerada como la puntuación media en matemática y lenguaje en las pruebas SIMCE. La eficacia se ha convertido en un elemento de clasificación y jerarquización de los establecimientos educacionales pretendiendo hacerla sinónima de *calidad educacional*. La eficiencia puede ayudarnos en el intento de realizar una pertinente *evaluación docente*[2].

2.- Los temas en debate

Detrás del tema que nos ocupa se encuentran múltiples temas de debate social sobre la educación.

En primer lugar nos referimos al *objetivo del SIMCE y a su utilización social, que* ha llevado a que el SIMCE se haya *convertido en un medio para justificar un modelo de ranking entre los*

---

1 Publicado en su versión anterior en ENIN 2001. CPEIP. 2001.

2 Con la pretensión de validar otro modelo, más allá de un modelo quizás poco pertinente como el utilizado para los incentivos SNED. Tal como lo refleja el informe OCDE 2004, y señala Carnoy M.: "Hasta que no se presente evidencia, los profesores deben considerar el programa SNED como una lotería en la cual algunos profesores/colegios ganan y otros no" (Cox, 2004, 121).

centros que ha segmentado y estratificado el sistema educacional chileno; y a que haya contribuido a transformar el derecho de elección de centros por parte de los padres de los alumnos, en el hecho de selección de los alumnos por parte de los centros.

El segundo tema a debate, corresponde al supuesto que desde una lógica neoliberal de mercado aplicada a la educación como bien de consumo, podemos resumir como: *la elección de centro por los padres favorece la competencia entre los establecimientos y esto mejora la calidad, sobre todo si se vincula a una subvención a la demanda; para ello es importante informar de los resultados de los centros.* El supuesto de considerar la educación como bien de consumo es un grave error, ya que más bien debería considerarse un bien de inversión a largo plazo (inversión privada y social al mismo tiempo). La pretendida competencia entre los establecimientos debería considerar los *factores contextuales diferenciadores que generan una desigualdad e inequidad constitutiva*; y por tanto toda subvención a la demanda, sin correcciones, no hace sino potenciar la inequidad del sistema y la imposibilidad de mejorar la calidad global del mismo (Gauri y Varum 1998).

Por último la evaluación de *la calidad educativa* supone un consenso básico en lo que puede entenderse como tal, y si se puede reducir al logro de objetivos académicos en las áreas de lenguaje y matemáticas; o si debe incluir la totalidad de los aspectos considerados en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios. En este contexto no son menores *los problemas técnicos involucrados en la evaluación y medición*; así como los específicos problemas del instrumento Simce en la década de los 90 (Eyzaguirre y Fontaine 1999).

Las consecuencias del abordaje de estos tres grandes temas de debate nos plantea un cierto desánimo y una interrogante sobre los caminos de mejora del sistema educacional desde su realidad actual y con los instrumentos concretos de que disponemos para su evaluación. *Nuestro aporte pretende otra utilización de los datos, que realmente nos indique algo sobre la calidad real imputable a los establecimientos desde los logros de los aprendizajes académicos de los alumnos, pero teniendo en cuenta las condiciones de inequidad existentes. Se ubica por tanto en un intento de evaluación del valor agregado, y pretende aportar alguna indicación para la utilización de los resultados SIMCE como indicador de la calidad educativa de los centros, y por tanto de la calidad aportada por los profesores de esos centros.*

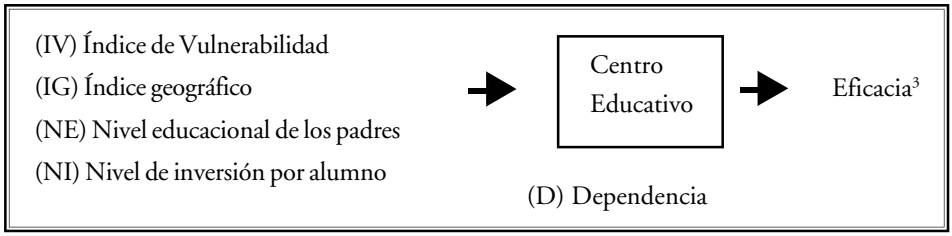
3.- Objetivos de la investigación

La presente investigación tiene por finalidad acercarse a un indicador que determine el Nivel de Eficiencia *real* de los establecimientos educacionales tanto Municipalizados, como Particulares Subvencionados y Particulares Pagados. Fue realizado a partir de los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE durante los años comprendidos entre 1990 y 1997.

Este propósito se funda en la convicción de que sólo puede considerarse imputable al establecimiento lo que *realmente logran*, es decir, es necesario neutralizar al menos las variables socioeconómicas, geográficas y culturales de los alumnos para obtener un indicador más preciso del Nivel de Eficiencia de un establecimiento determinado. Estas variables influyen directamente en el puntaje obtenido en la prueba SIMCE e imposibilitan la realización de una comparación precisa en términos de *calidad genuina = aporte agregado* entre establecimientos educacionales.

Una representación del planteamiento señalado puede ser expresado como se refleja en el Cuadro 1:

Cuadro 1: Modelo teórico para definición de eficiencia



3.1.- Muestra de datos

Se dispone de información de los 2462 establecimientos que muestran datos a lo largo de los años comprendidos entre 1990 y 1997.

1. Variables Disponibles:

Dependencia, Índice de Vulnerabilidad, Índice Geográfico, Nivel Educacional de los padres, Gasto promedio por alumno, subvención, Puntaje Simce matemáticas, Puntaje Simce Castellano. Se describen en el anexo.

2. Otras Variables Necesarias:

Se creó la variable *Costo por Alumno* para identificar el *Nivel de Inversión* promedio por alumno a lo largo del tiempo y está compuesta por el Gasto Promedio por Alumno y la Subvención. Debido a la diferenciación que existe entre establecimientos Subvencionados y Pagados en la variable Gasto, se construyeron 4 tipos de variables que indican el Nivel de Inversión; una para cada tipo de Dependencia, y otra para todos los tipos de establecimientos que tiene un poco más de manejo. Se utilizó el mismo criterio para todos los años.

[3] Eficacia = (Puntaje Simce matemáticas + Puntaje Simce Catellano) / 2

Con el fin de captar el *efecto que tiene cada año* en el puntaje SIMCE; ya sea por diferencias atribuibles al instrumento(Eyzaguirre y Fontaine 1999)[4], o a situaciones especiales que diferencian un año de otro, se creó un indicador (variable Dummy) para cada año (todas bajo el mismo criterio).

3.2.- Metodología

1. Para descubrir el máximo Nivel de Eficiencia (lograr buenos puntajes en el SIMCE optimizando al máximo los recursos disponibles), fue necesario distinguir qué porcentaje del puntaje promedio de cada establecimiento obtenido en el SIMCE es imputable a éste, y qué porcentaje es mérito de condiciones propias del contexto del alumno[5].

Se realizó una estimación del Puntaje Promedio SIMCE que es explicable por las variables que disponemos y que no son propias del establecimiento; éstas son: Índice de Vulnerabilidad, Índice Geográfico, Nivel Educacional de los Padres, Nivel de Inversión por Alumno y el efecto de cada año en que se dio la prueba. Una vez obtenida esta estimación, y a través de una simple fracción (Pje. Promedio SIMCE / Estimación), se determinó un "nuevo" puntaje que tiene la virtud de estandarizar a los establecimientos educacionales basándose en su Nivel de Eficiencia, y no en su Nivel de Eficacia (Logro académico).

La manera con que se modeló el Puntaje Promedio SIMCE a partir de variables socioeconómicas, geográficas y culturales fue mediante métodos de Regresión Lineal Múltiple. Se realizaron dos Modelos, uno con la variable Dependencia y otro sin la variable dependencia.

Los modelos están formados por las variables del Cuadro 2:

[4] En realidad los datos Simce de la década no son comparables de un año a otro.

[5] Téngase en cuenta que dejamos fuera la influencia de las capacidades intelectuales, supuestamente distribuidas naturalmente al azar (aunque en realidad sabemos por muchas investigaciones que están muy influidas por el contexto; pero esto se encuentra de alguna forma ya considerado en las variables que tenemos en cuenta). También dejamos fuera de consideración la influencia de la selección de los alumnos por los centros.

Cuadro 2. Variables involucradas en los modelos de Regresión Múltiple para el Cálculo de la Eficiencia.

- Una variable respuesta que será el promedio entre los puntajes de las pruebas SIMCE de matemáticas y castellano para cada año y establecimiento, es decir, tendremos 8 puntajes para cada uno de los establecimientos.
- Una función que contiene las siguientes variables explicativas:
  - Índice de Vulnerabilidad
  - Índice Geográfico
  - Nivel de Inversión por Alumno
  - Nivel Educacional de los Padres
  - I_{90}
  - I_{91}
  - I_{92}
  - I_{93}
  - I_{94}
  - I_{95}
  - I_{96}

De ellos obtenemos 8 puntajes de eficiencia general, 1 por año, y otros 8 de eficiencia respecto a su modelo de dependencia.

3.3.- Resultados

3.3.1. Análisis Descriptivo

En primer lugar, es necesario resaltar que los tres tipos de establecimientos y ambos niveles evaluados (4° y 8°), presentan resultados SIMCE que mejoran a lo largo del tiempo. Además, todas las dependencias muestran resultados más bajos para 8°básico.

Se observa asimismo que los establecimientos Particulares Pagados siempre han tenido mejores puntajes en la prueba SIMCE y un menor porcentaje de variación del mismo, es decir, estos tipos de establecimientos son cada vez más homogéneos. Además, se diferencian en términos de la desviación estándar para los 4° básicos, ya que es la más pequeña en relación a los otros niveles y dependencias para todos y cada uno de los años. No ocurre lo mismo para los 8° básicos, ya que son bastante similares entre dependencias y años. Por último, el porcentaje de variación de la desviación estándar es siempre negativo para los pagados, mientras que los Municipalizados y los Particulares Subvencionados presentan variaciones positivas y negativas indistintamente. Es decir, *a lo largo del*

tiempo los colegios Particulares Pagados cada vez se homogeneizan más, especialmente en el menor nivel evaluado[6].

Otro aspecto interesante es que la desviación estándar de los 8° básicos de los centros Subvencionados, no presenta ninguna variación a lo largo del tiempo -siempre es 11- y para los 4° básicos no ocurre algo muy distinto, ya que sólo el último año presentó una variación negativa más importante[7].

Por su parte *los centros municipalizados tienden a homogeneizarse en los resultados de 4º básico, y en cambio a estratificarse en los resultados de 8º básico.*

3.3.1.1. Análisis de variables asociadas

A todas las variables se les realizó el test de independencia X^2 y todas resultaron estar relacionadas con el puntaje SIMCE. Los gráficos de las variables muestran una relación proporcional con el puntaje SIMCE, con algunas particularidades.

Índice de Vulnerabilidad

Lo que primero llama la atención es que, salvo dos casos atípicos, los colegios Particulares Pagados tienen un Índice de Vulnerabilidad nulo, y los Particulares Subvencionados tienen un poco más del 20% de establecimientos que también presentan este índice en cero. En cambio, los Municipalizados casi no presentan este índice con el valor cero. En los casos en que no toma el valor nulo, mientras menor es el Índice de Vulnerabilidad, mayor es el puntaje que se obtiene en la prueba SIMCE. Con esto, los colegios Particulares Pagados se encuentran comparativamente más aventajados con respecto a los otros establecimientos, ya que no se ven afectados por esta variable al presentarla en su gran mayoría nula.

Nivel Educacional de los Padres

Claramente el Nivel Educacional de los Padres tiene cierta relación con los resultados académicos de los niños con una relación directamente proporcional. No obstante, en aquellos centros donde el Nivel Educacional de los Padres es el menor, no existen puntajes tan bajos como en el nivel inmediatamente superior. Este hecho ocurre principalmente en las escuelas Municipalizadas.

Los establecimientos Particulares Pagados presentan sólo los tres niveles educacionales más superiores y aparentemente no influyen tan directamente en los resultados académicos de los

---

6 Es bastante posible que esto responda a una política de los establecimientos por seleccionar los alumnos de una forma mas sistemática a la entrada del prekinder por capacidades intelectuales, además de por familia y nivel de ingresos.

7 De nuevo, es bastante posible que los particulares subvencionados, impulsados por el modelo social de utilización de los resultados del Simce como ranking de calidad educativa, hayan iniciado políticas de selección de alumnos más sistemáticas a lo largo de la década de los 90.

niños; mientras que los Municipalizados, salvo tres casos atípicos, presentan sólo los cuatro más inferiores y claramente sí tiene una relación directa con el puntaje en la prueba SIMCE.

Índice Geográfico

No es posible concluir algo acerca de la relación entre ambas variables, al parecer no existe, pero es necesario verlo a través del Análisis de Regresión.[8]

Nivel de Inversión

Debido a que esta variable es definida en forma distinta para los establecimientos que adquieren subvención y los que no, no son muy comparables; pero se aprecia la existencia de una relación directamente proporcional con el puntaje SIMCE. Sin embargo, aquellos establecimientos que tienen el menor Nivel de Inversión tienen una mayor variedad de puntajes, es decir, para estos establecimientos no es tan determinante el costo promedio por alumno en el resultado en la prueba SIMCE. Es posible que se requiera analizar inversión focalizada en los mismos (programa P900, MeceRural...).

3.3.2.- Modelación del Puntaje Promedio SIMCE:

En el Análisis Descriptivo ya se comprobó que existe algún tipo de relación entre cada una de las variables asociadas y el puntaje en la prueba SIMCE. Además, estos resultados tienen un comportamiento parecido al de una Distribución Normal, por lo tanto, tenemos los requisitos básicos para poder realizar un Modelo de Regresión Lineal Múltiple.

Este modelo considera 19696 observaciones que corresponden a 2462 establecimientos con información de ocho años. El R-Square que se obtuvo en este modelo es de 0.7. El modelo cumple con la condición de normalidad en sus residuos; y con la de heterocedasticidad.

Todas las variables resultaron ser significativas para el modelo, salvo el Índice Geográfico que resultó ser poco influyente (bajo el valor p de significación), confirmando lo señalado anteriormente en el Análisis Descriptivo.

Si observamos los coeficientes del modelo podremos hacer un análisis más cuantitativo de las variables explicativas (sin olvidar el error). Por ejemplo, una de las variables más importantes, considerando que toma valores entre 0 y 100, es el Índice de Vulnerabilidad. El coeficiente de esta variable es negativo, lo que implica que mientras mayor es este índice, menor es el puntaje obtenido en la prueba SIMCE, más concretamente; un establecimiento tiene que un Índice de Vulnerabilidad 100 tendrá aproximadamente 20 puntos menos en la prueba, que otro que tiene este índice en cero.

[8] Las escuelas con mayor nivel de ruralidad real no son medidas por el SIMCE en lo años 90-97.

Otra variable que resultó ser muy importante es el costo promedio por alumno. Esta tiene un coeficiente positivo, por lo tanto, mientras mayor es la Inversión Promedio por Alumno, mayor es el puntaje del establecimiento[9].

Y las otras variables en orden de importancia son: Nivel Educacional de los Padres[10] y Dependencia[11].

El modelo recién expuesto considera todas las variables que disponemos, y nos sirve para visualizar la influencia de las variables asociadas de una manera más cuantitativa asumiendo un margen de error.

En la tabla que a continuación se muestra (tabla 1), veremos los coeficientes del modelo que considera la información de todos lo establecimientos y que se utilizó *para el cálculo del Nivel de Eficiencia. Este modelo no considera la dependencia como variable explicativa.*

Tabla 1: Resultados del Modelo elegido para el cálculo de la eficiencia

Variables Explicativas	**Coeficientes del Modelo para Todos los Establecimientos**	VALORES PUNTAJE SIMCE
Constante	58.02	
I. Geográfico	-0.06	-
I. de Vulnerabilidad	-0.2	De –0,2 a - 20
Nivel de Inversión por Alumno	3.19	**De 3,19 a 16**
Nivel Educacional de Padres	1.91	De 1,91 a 9,55
I_{90}	-2.68	
I_{91}	-10.36	
I_{92}	3.74	
I_{93}	-6.36	
I_{94}	4.16	
I_{95}	-5.19	
I_{96}	8	

9 El nivel de inversión se organiza con valores de 1 (solo subvención) hasta 5 (alto nivel de pago de los padres sin subvención); y su influencia en el resultado SIMCE va desde 3.2 puntos para el valor 1, hasta 16 puntos para el valor 5.

10 El nivel educacional de los padres se organiza con valores de 1 (sin estudios) hasta 5 (estudios superiores); y su influencia en los resultados SIMCE va desde 1.91 puntos para el valor 1, hasta 9.55 puntos para el valor 5.

11 La dependencia toma valor 1 en caso de municipales, con una influencia de 1.21 puntos; valor 2 para los particulares subvencionados, con una influencia de 2.42 puntos; y valor 3 en el caso de particular pagado, con una influencia de 3.63 puntos.

3.3.3.- Principales Resultados del Nivel de Eficiencia:

En este momento tenemos la estimación del puntaje obtenido en la prueba SIMCE a partir de variables ajenas a los establecimientos. Ahora, es posible determinar el porcentaje del puntaje que no es atribuible ni al alumnado ni al instrumento y, por lo tanto, que es atribuible a los centros educacionales[12].

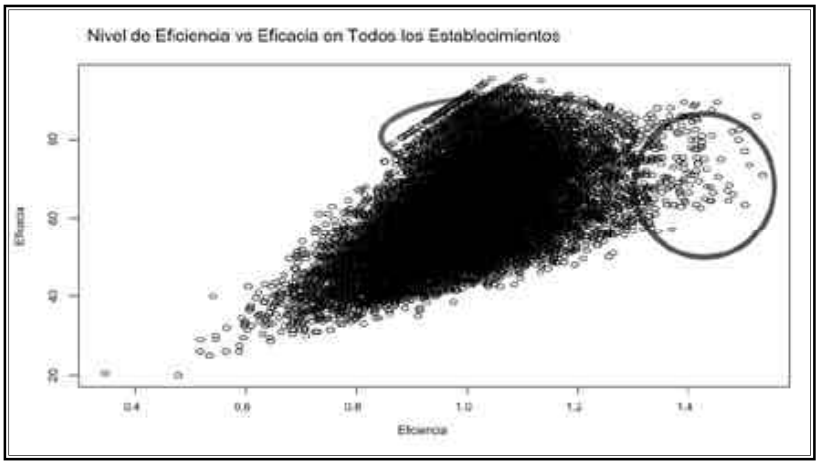
Este indicador se realizó a partir de la fracción del puntaje SIMCE real por el puntaje estimado obtenido con el modelo antes especificado. Con esta función se creo un nuevo índice que dimensiona el Nivel de Eficiencia para cada establecimiento (cuadro 3)

Cuadro 3: Cálculo de la Eficiencia

$$\text{Eficiencia} = \frac{\text{Eficacia real simce}}{\text{Eficacia estimada modelo}}$$

Con el fin de determinar la relación entre la eficiencia y la eficacia de los centros educativos a la vez, se realizó una gráfica (gráfico 1) que nos muestra la relación entre el puntaje SIMCE y el Índice de Eficiencia considerando todos los tipos de centros educacionales.

Gráfico 1:



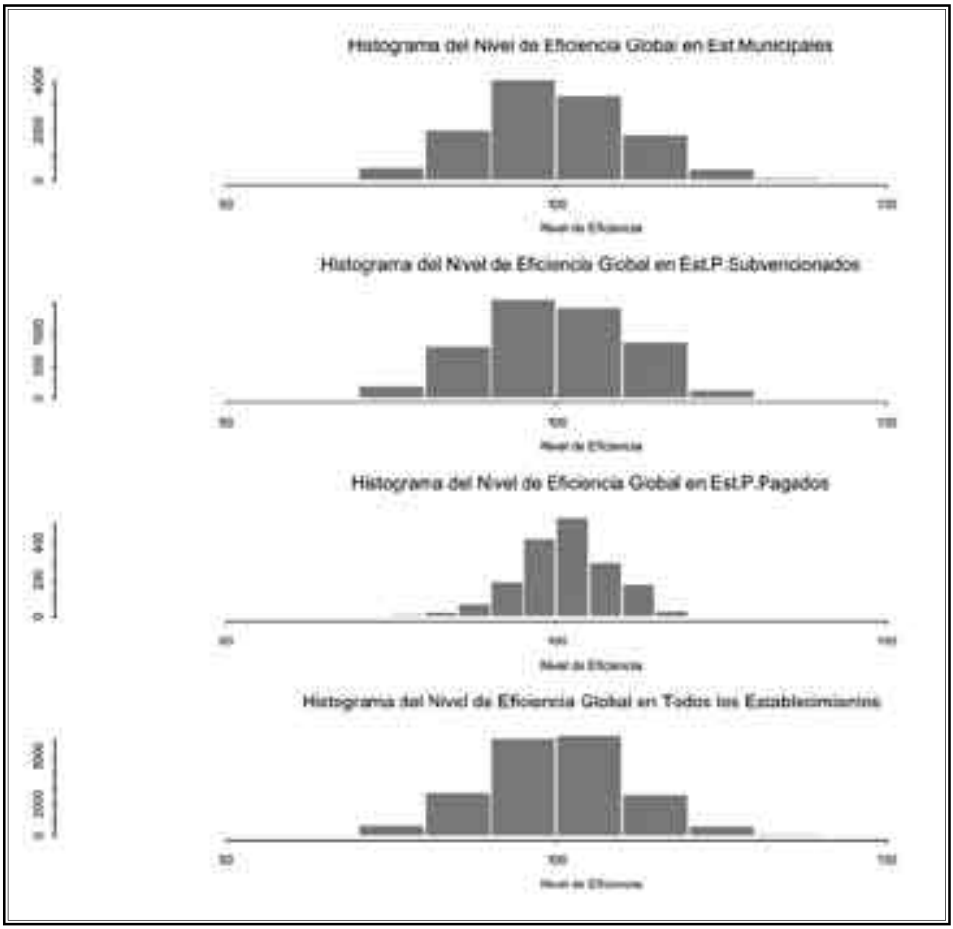
[12] Asumiendo que las variables disponibles son todas las no atribuibles al establecimiento.

Definitivamente no se trata de la ecuación identidad Eficiencia = Eficacia, ya que existen algunos establecimientos que obtienen buenos puntajes en la prueba SIMCE pero no en el nuevo puntaje que nos indica el Nivel de Eficiencia. Aquellos centros educacionales que son más eficientes y eficaces al mismo tiempo, se encuentran en el extremo derecho de la gráfica.

Los establecimientos que tienen mayor eficiencia se encuentran entre los municipales y entre los particulares subvencionados (datos de eficiencia x 100).

En los histogramas siguientes (gráfico 2) puede apreciarse la distribución de la eficiencia para cada una de las dependencias.

Gráfico 2: Histograma de Distribución de la Eficiencia por Dependencia.



3.3.4. Análisis descriptivo del nivel de eficiencia global

En las tabla siguiente (Tabla 2) se presentan los datos de eficiencia en relación a la dependencia

Dependencia Estadísticos	Municipal	Particular Subvencionado	Part. Pagado	Todos los Establecimientos
Pje. Mínimo	34	53	67	34
1° Cuartil	92	92	97	92
Media	99,8	99,9	101,4	100,0
Mediana	99	100	102	100
3° Cuartil	107	108	106	107,3
Pje. Máximo	154	152	128	153
Desv. Estándar	0,12	0,12	0,08	0,12
Total de Establecimientos	1592 :(65%)	640 :(26%)	230 :(9%)	2462 :(100%)

En el mismo se observa la mayor homogeneidad de los particulares pagados y la casi identidad de los municipales y particulares subvencionados. *Los más y menos eficientes se encuentran entre los municipales.* En conjunto son un poco menos eficientes los municipales, seguidos de los subvencionados respecto a los pagados, pero con diferencias de 3 puntos y 1 punto respectivamente en las medianas. En las tablas siguientes (Tabla 3) puede observarse el comportamiento longitudinal (a lo largo de los 8 años analizados) de cada una de las redes de dependencia.

Establecimientos Municipalizados									
4° Básico					8° Básico				
Años	**Mediana**	**% Var. Med.**	**Desv. Est.**	**% Var. Desv.Est.**	**Años**	**Mediana**	**% Var. Med.**	**Desv. Est.**	**% Var. Desv.Est.**
1990	99		0,13		**1991**	99,5		0,14	
1992	100	1,0	0,12	-7,7	**1993**	99	-0,5	0,12	-14,3
1994	100	0,0	0,1 2	0,0	**1995**	99	0,0	0,12	0,0
1996	101	1,0	0,11	-8,3	**1997**	99	0,0	0,12	0,0
Prom.	**100.0**	**0,7**	**0,12**	**-5,3**	**Prom**	**99,12**	**-0,17**	**0,13**	**-4,8**

Establecimientos Particulares Subvencionados									
4° Básico					8° Básico				
Años	**Mediana**	**% Var. Med.**	**Desv. Est.**	**% Var. Desv.Est.**	**Años**	**Mediana**	**% Var. Med.**	**Desv. Est.**	**% Var. Desv.Est.**
1990	101		0,12		**1991**	98		0,14	
1992	100	-1,0	0,11	-8,3	**1993**	100	2,0	0,13	-7,1
1994	100	0,0	0,10	-9,1	**1995**	100	0,0	0,12	-7,7
1996	101	0,0	0,09	-10,0	**1997**	101	1,0	0,11	-8,3
Prom.	**100,25**	**-0,3**	**0,11**	**-9,1**	**Prom**	**100**	**1,0**	**0,13**	-7,7

Establecimientos Particulares Pagados									
4° Básico					8° Básico				
Años	**Mediana**	**% Var. Med.**	**Desv. Est.**	**% Var. Desv.Est.**	**Años**	**Mediana**	**% Var. Med.**	**Desv. Est.**	**% Var. Desv.Est.**
1990	104		-,06		**1991**	105		0,12	
1992	103	-1,0	0,05	-17,7	**1993**	105	0	0,09	-25,0
1994	101	-1,9	0,05	0,0	**1995**	103	-1,9	0,08	-7,8
1996	98	-3,0	0,04	-20,0	**1997**	102	-1,0	0,01	-87,5
Prom.	**101,5**	**-2,0**	**0,05**	**-12,6**	**Prom**	**103,8**	**-1,0**	**0,08**	**-40,1**

Puede observarse una *tendencia muy marcada a la homogeneidad en los establecimientos particulares pagados* y en menor medida en los particulares subvencionados. Del mismo modo una *tendencia a la disminución de la eficiencia en los particulares pagados* y un estancamiento tanto en los municipales como en los particulares subvencionados. Mención especial merece el *incremento en eficiencia en los establecimientos municipales medido desde los resultados de los 4º básicos y el incremento de los resultados de los particulares subvencionados medidos desde los 8° básicos.* Estos resultados podemos interpretarlos como una indicación clara de la mejora de la calidad de los centros municipales en los primeros años de básica, y una mayor eficiencia de los particulares subvencionados en el segundo tramo de la básica. De todas formas habría que considerar la influencia de la selección de alumnos en los centros particulares subvencionados, y el trasvase de los "mejores" alumnos del sector municipal al particular subvencionado del primer al segundo ciclo de educación básica y el proceso inverso con los "no tan mejores" alumnos.

3.3.5 Análisis de eficiencia de los centros por Regiones

Como podemos observar en la tabla de datos (Tabla 4) de la eficiencia por regiones y por redes educativas al interior de cada región, existen diferencias evidentes entre unas regiones y otras y entre redes al interior de las regiones. Para apreciar mejor estas diferencias podemos atender a los gráficos que se presentan a continuación (gráfico 3 y 4) y que representan los datos de la tabla.

Gráfica 3: Eficiencia por Regiones.

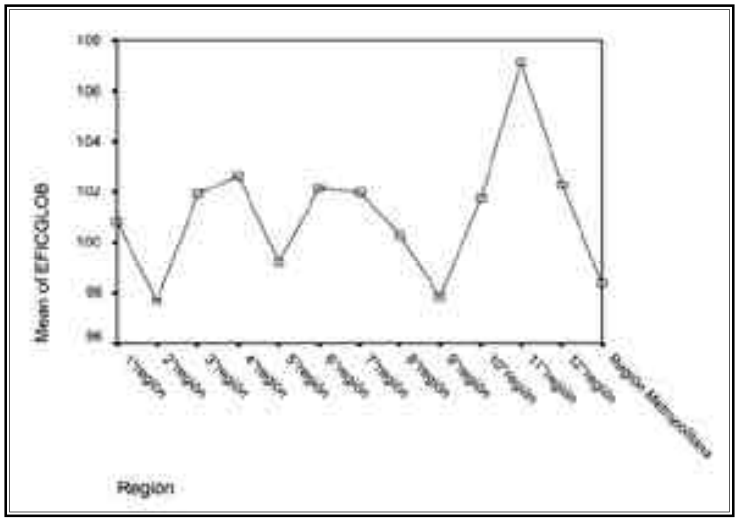


Tabla 4: Eficiencia por Regiones y Dependencia de los establecimientos.

Región	*Dependencia del Establecimiento*	N	Std. Dev.	Media
1ª Región	*Municipalizado*	39	7,6639	101,2500
	Particular Subvencionado	6	7,9238	98,0625
	Particular Pagado	8	5,5359	99,6875
	Total	**53**	**7,3435**	**100,3750**
2ª Región	*Municipalizado*	52	6,0749	96,8125
	Particular Subvencionado	14	6,3343	98,5000
	Particular Pagado	8	3,8364	100,6250
	Total	**74**	**5,9199**	**97,1250**

Región	*Dependencia del Establecimiento*	N	Std. Dev.	Media
3ª Región	*Municipalizado*	39	7,1638	102,1250
	Particular Subvencionado	10	8,2465	100,6250
	Particular Pagado	2	6,3640	102,0000
	Total	**51**	**7,2193**	**101,3750**
4ª Región	*Municipalizado*	86	7,8834	102,0625
	Particular Subvencionado	24	7,5323	104,2500
	Particular Pagado	5	4,0741	103,2500
	Total	**115**	**7,6729**	**102,6250**
5ª Región	*Municipalizado*	155	7,4270	98,7500
	Particular Subvencionado	71	7,9888	99,0000
	Particular Pagado	33	5,7802	100,7500
	Total	**259**	**7,3876**	**99,0000**
6ª Región	*Municipalizado*	124	8,4226	101,1250
	Particular Subvencionado	31	11,9162	102,3750
	Particular Pagado	9	5,7035	101,2500
	Total	**164**	**9,0297**	**101,2500**
7ª Región	*Municipalizado*	181	8,5156	101,5000
	Particular Subvencionado	32	9,3832	104,1250
	Particular Pagado	7	1,1624	104,7500
	Total	**220**	**8,5667**	**102,2500**
8ª Región	*Municipalizado*	309	7,9441	99,8750
	Particular Subvencionado	86	6,9474	100,6875
	Particular Pagado	25	5,1334	101,2500
	Total	**420**	**7,6225**	**100,0625**
9ª Región	*Municipalizado*	113	8,9065	97,1250
	Particular Subvencionado	58	8,5822	98,0000
	Particular Pagado	8	5,8968	99,3750
	Total	**179**	**8,7067**	**97,5000**

Región	*Dependencia del Establecimiento*	N	Std. Dev.	Media
10ª Región	*Municipalizado*	146	8,0986	102,1250
	Particular Subvencionado	44	6,9780	101,5000
	Particular Pagado	13	4,0163	103,7500
	Total	**203**	**7,6576**	**102,1250**
11ª Región	*Municipalizado*	13	8,9130	107,5000
	Particular Subvencionado	4	8,0314	106,1875
	Total	**17**	**8,4985**	**107,5000**
12ª Región	*Municipalizado*	22	5,4678	100,5000
	Particular Subvencionado	7	8,1230	111,2500
	Particular Pagado	4	1,6987	101,5625
	Total	**33**	**6,4764**	**102,0000**
Región Metropolitana	*Municipalizado*	313	7,6057	97,5000
	Particular Subvencionado	253	9,6312	98,0000
	Particular Pagado	108	5,6189	102,5000
	Total	**674**	**8,3095**	**98,2500**
Total	***Municipalizado***	**1592**	**8,1593**	**99,6250**
	Particular Subvencionado	640	8,9659	99,6875
	Particular Pagado	230	5,3690	102,0000
	Total	2462	8,1739	100,0000

Si nos atenemos solamente a los datos globales de la eficiencia de las regiones, podemos observar que destaca como más eficiente la Región 11, con clara diferencia. En un segundo grupo se encuentran las Regiones 3, 4, 6, 7, 10 y 12, con una eficiencia superior a la media (alrededor de 102). Un tercer grupo con eficiencia alrededor del 100, las Regiones 1, 5 y 8. Por último tres regiones deficitarias en eficiencia, la 2, 9 y la Metropolitana.

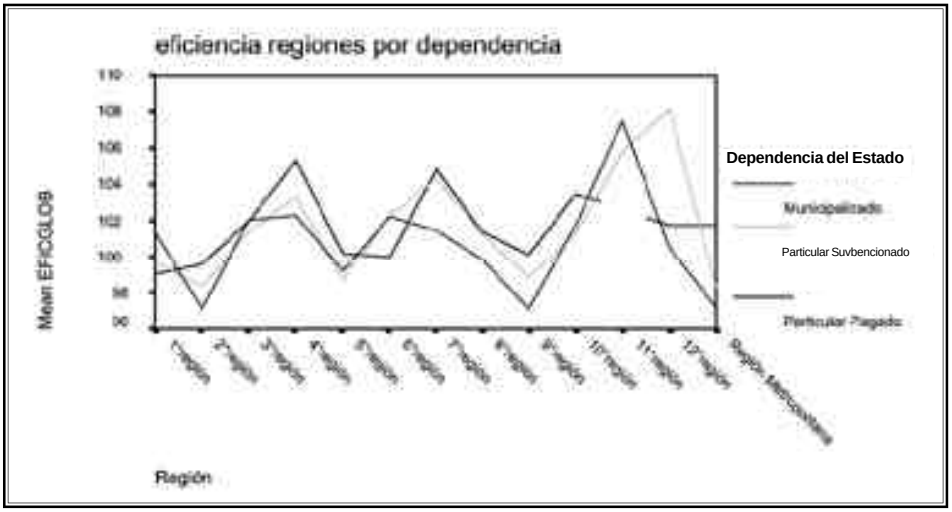
Si por otra parte analizamos el comportamiento de las redes educativas en cada región la variabilidad es todavía mayor. Pero vamos a detenernos solamente en considerar aquellas diferencias que realmente resultan significativas desde un punto de vista estadístico. Para ello realizamos análisis de varianza (anova SPSS) de la variabilidad de las medias entre las regiones y entre las redes, con los siguientes resultados significativos:

Tabla 5: Significatividad estadística de las diferencias.

Grupos	F=	Sig.	C. Sheffé 0.05
Regiones	9.96	0.000	R. 9° < Rgs. 4, 6, 7, 10 y 11 R 13° < 4, 6, 7 y 10
Dependencias	4.02	0.01	Part. Pagados > Municipales y Part. Subv.
Región 12	4.5	0.02	Municipales < Particulares Subvencionados
Región Metrp.	12.5	0.000	Part. Pagados > Municipales y Part. Subv.
Municipalizados	9.08	0.000	R.9° < Rgs. 6, 7, 10 R. 13 < Rgs.4, 6, 7, 10 y 11

Esto quiere decir que las únicas diferencias estadísticamente significativas entre las regiones ocurren entre la 9° y la R. Metropolitana con todas las señaladas en el cuadro. Las demás diferencias entre las regiones no son significativas. Por otra parte debemos señalar que estas diferencias entre las regiones son debidas a las diferencias que aportan fundamentalmente los establecimientos municipalizados, ya que las diferencias al interior de los particulares, tanto subvencionados como pagados, no arrojan significación.

Gráfico 4:



Además debemos señalar que las diferencias entre las redes son únicamente entre los particulares pagados y el resto, y ello es debido a las diferencias que ocurren en la Región Metropolitana, ya que en el resto de las regiones las diferencias no son estadísticamente significativas. Un caso especial es lo que ocurre entre los particulares subvencionados de la Región 12, que destacan de forma muy llamativa por su eficiencia respecto a los municipales.

De todo lo señalado podemos concluir que los déficit de eficiencia del sistema de educación básica se encuentran en la Región 9ª y la Región Metropolitana. Que las diferencias de eficiencia que aparecen a favor de los Particulares Pagados se deben a las diferencias que ocurren en la Región Metropolitana.

Por último, indicar que en un estudio histórico (evolución de 1990 a 1997 de la eficiencia de cada Región), del que no vamos a aportar datos específicos, ya que se alargaría mucho nuestro trabajo en esta ocasión, hemos descubierto que la Región 9ª está mejorando significativamente sus resultados de eficiencia año tras año, por lo que está en un proceso ascendente, desde una situación muy deteriorada. En cambio, en la Región Metropolitana, los resultados globales de la misma están estancados e incluso disminuyendo, tanto en los municipales como en los particulares pagados.

4.-Conclusiones

Con el presente estudio, estudio preliminar, hemos podido establecer que, *contra el sentido mayormente difundido por los medios de comunicación social y por la utilización poco adecuada de los resultados del SIMCE, los centros educativos municipalizados (en primer lugar) y los particulares subvencionados (en segundo lugar) tienen los establecimientos más eficientes, y globalmente considerados presentan los mismos niveles de desempeño eficiente que los particulares pagados, en los años 1990-1997.*

De ello se concluye que no es efectivamente claro que las ideas de promover la competencia entre los centros educativos, basadas en la subvención a la demanda, informaciones de ranking educacionales y otras prácticas más vinculadas al mercado neoliberal que a la democracia puedan ser un buen camino para la mejora de la calidad y la equidad en el sistema educativo chileno. Más bien deberíamos *orientarnos por informar sobre la eficiencia de los establecimientos e investigar las características presentes en aquellos que son más y menos eficientes*, con el objeto de *focalizar adecuadamente la inversión* y los incentivos docentes; siempre con la conciencia de que la política de focalización ha resultado valiosa como herramienta de equidad y calidad cuando se ha realizado con *un piso suficiente de inversión universal*, de lo contrario solo sirve para seguir estratificando y segmentando más el sistema educativo. Al mismo tiempo es *urgente una política de regulación de la elección de centro/selección de alumnos para los establecimientos financiados con fondos públicos*; de lo contrario será inútil toda pretendida política de equidad y calidad para el conjunto del sistema educativo.

Es muy significativo que es la única región con volumen de mercado educativo suficiente, la Región Metropolitana, sea la única ineficiente, además en la que la diferencia de eficiencia entre el sector particular pagado y el sector municipal se produce con significación estadística. Quizás es la única donde los colegios pagados pueden seleccionar todos sus alumnos (¿??).

En cuanto a la posible aplicación de los índices de eficiencia para la valoración de la calidad educativa de los centros, queda establecida su posible utilización; ya que, en primer lugar es más fiable como indicador del valor agregado por los centros (y por tanto por los docentes de los mismos), en segundo lugar porque nos ayuda a discriminar realmente a nivel general, regional[13] y de cada red de dependencia, como hemos podido ilustrar.

Por otra parte, hemos de señalar las profundas distorsiones que pueden generarse en el índice por las políticas de selección de alumnos de la red privada y por algunos municipales de tradición. Estas distorsiones pueden corregirse si contamos con información de seguimiento de los alumnos cuando cambian de centro, y si contamos con índices mejor construidos que tienen en cuenta la variabilidad al interior de los establecimientos.

Lo que no es posible con ningún índice de estas características es valorar la calidad docente de cada uno de los profesores de un centro, ya que cualquier información que se extraiga de estos índices tiene como unidad el centro educativo, lo cual es coherente con toda la política educativa de la reforma que se basa, supuestamente, en los proyectos educativos y curriculares de cada centro.

Anexo

Definición de Variables Disponibles:

- Dependencia: Variable categórica que diferencia a los establecimientos según su dependencia, a saber: Municipalizada (1), Particular Subvencionada (2) y Particular Pagada (3).
- Índice de Vulnerabilidad: Variable continua que toma valores entre 0 y 100, donde el valor mayor corresponde al máximo nivel de vulnerabilidad de los alumnos de un establecimiento.
- Índice Geográfico: Variable categórica que diferencia a los establecimientos según su nivel de accesibilidad. Toma valores entre 1 y 5, donde el valor mayor corresponde a la mayor dificultad de acceso al establecimiento.

[13] Estamos interesados en poder aplicar este mismo modelo en un análisis a nivel de cada municipio.

- Nivel Educacional de los Padres: Variable categórica que indica el nivel de educación de la mayoría de los padres de cada establecimiento. Toma valores entre 1 y 5 diferenciado para cada año, donde el valor máximo corresponde al mayor nivel educacional.
- Gasto Promedio por Alumno: Variable categórica que diferencia a los establecimientos según el nivel de gasto promedio que tienen los padres por alumno. Se encuentra diferenciada con montos distintos para cada año, y existen dos definiciones de categorías; una para los establecimientos Municipalizados y Particulares Subvencionados (entre 1: menor nivel de gasto y 4: mayor nivel de gasto) y otra para los Particulares Pagados (entre 1: menor nivel de gasto y 2: mayor nivel de gasto).
- Subvención: Variable discreta que toma valores 0 o los dos montos específicos de subvención que varían a lo largo de los años.
- Puntaje SIMCE Castellano: Variable continua que toma valores entre 0 y 100; diferenciada para cada año.
- Puntaje SIMCE Matemáticas: Variable continua que toma valores entre 0 y 100, diferenciada para cada año.

Bibliografía

Bravo D: "Competencia y calidad de la educación en Chile: una revisión de la literatura" en *Educación Particular Subvencionada* Cariola P, y Vargas J. Corporación Nacional de Colegios Particulares. Santiago. (1999a)

Bravo D., Contreras D., Sanhueza C: "*Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño público/privado: Chile 1982-1997*". Documento de Trabajo n° 163. Departamento de Economía. Universidad de Chile. (1999b)

Carrasco R. "Factores estructurales y de interacción en el desempeño escolar: nuevas evidencias que se pueden obtener del SIMCE". Ponencia presentada en Congreso Investigaciones Educacionales REDUC 2000. Síntesis de Tesis de Magíster en Economía Aplicada de la Universidad de Chile: *Factores psicosociales y Aprendizaje: evidencia con datos SIMCE*. Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Matemáticas y Ciencias Físicas. Universidad de Chile. (2000)

Descouvieres C., Redondo J.M. Inzunza J. y Núñez E: "El SIMCE como instrumento de evaluación de la calidad y equidad de la educación Chilena". Documento n° 1. Investigación S005-97/2. DID. Departamento de Psicología. Universidad de Chile. (1999 a)

Descouvieres C., Redondo J.M. Fernández A.: "Aspectos organizacionales en el proceso educativo". Documento n ° 2. Investigación S005-97/2. DID. Departamento de Psicología. Universidad de Chile (1999b).

Descouvieres C., Redondo J.M. Mena P.: "Calidad y Eficiencia Educativa: Bajo el Prisma de los sistemas nacionales de evaluación". Documento n° 3. Investigación S005-97/2. DID. Departamento de Psicología. Universidad de Chile. (2000ª)

Descouvieres C., Redondo J.M. y Rojas K.: "Eficacia y Eficiencia de los establecimientos de Educación Básica. Simce 1990-1997" Documento n° 4. Investigación S005-97/2. DID. Departamento de Psicología. Universidad de Chile. (2000b)

Redondo J.M., Descouvieres C. "Eficacia y Eficiencia de las escuelas básicas chilenas (199-1997). Aproximaciones a un estudio de valor agregado". Revista Enfoques Educacionales Vol. Nº 3. nº 1 (2000-2001). Departamento de Educación. FACSO. Universidad de Chile. Pgs. 139-154. 2001.

Eyzaguirre B. y Fontaine L: "Qué mide realmente el SIMCE". Revista del Centro de Estudios Públicos n° 75. Santiago. (1999)

Gauri y Varum,: *Market Forces in the Public Sector: Chilean Educational Reform*, 1980-1994. Doctoral Dissertation, Princeton University, June. (1996). Citado en Nilo S. (2000)

Gauri y Varum: School Choice in Chile. University of Pittsburgh Press. Pittsgurgh, U.S. (1998). Citado en Nilo S. (2000)

Gómez V y Edward R: *Equidad y educación básica en Chile: análisis comparativo de la equidad de la educación por regiones y comunas según los datos SIMCE 1992*. Santiago. UNICEF. (1995)

Mizala A. Romagera P. y Farren D: "Frontera de la producción educacional y eficiencia de la educación en Chile". Revista Persona y Sociedad. Volumen XI, n° 2. ILADES, Santiago.(1997)

Mizala A, y Romagera P.: "Desempeño escolar y elección de colegios". Centro de Economía Aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial. Universidad de Chile. Santiago.(*1998)*

Nilo S.: Análisis de investigaciones recientes sobre incidencia del mercado en la calidad y equidad de la educación. Conferencia en "Diálogos sobre la Educación". Universidad de Chile (2000). Extracto publicado en "Enfoques Educacionales". Revista del Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Vol 2 nº 2. (2000) pág. 111-118.

EFICACIA Y EFICIENCIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA CHILENA DESDE LOS DATOS SIMCE 1994, 1998 Y 2001.

Jesús M. Redondo
Carlos Descouvieres
Karina Rojas
Proyecto DID. Soc 01/09-2

Introducción:

Durante los años 1998 a 2000 realizamos un estudio sobre la eficiencia de las escuelas de educación básica en Chile durante la década de los 90, con una financiación del **Departamento de Investigación de la Universidad de Chile**. El estudio tuvo una buena acogida en diversos ámbitos educacionales del país[1], aunque no es citado en ningún estudio posterior. Este estudio longitudinal permitió crear un modelo que asegura una aproximación más adecuada a los resultados SIMCE, sin hacer depender exclusivamente de la responsabilidad de los profesores del sector municipal y subvencionado los resultados de sus alumnos. La práctica común del país (Ministerio de Educación, Opinión publicada, actores sociales…) ha tendido a hacer equivalentes los resultados de los alumnos en las pruebas SIMCE con la calidad educativa de los profesores y los centros, lo que provocó en la década de los 90 un permanente deterioro de la imagen pública de los colegios y escuelas municipales, así como de sus profesores.

---

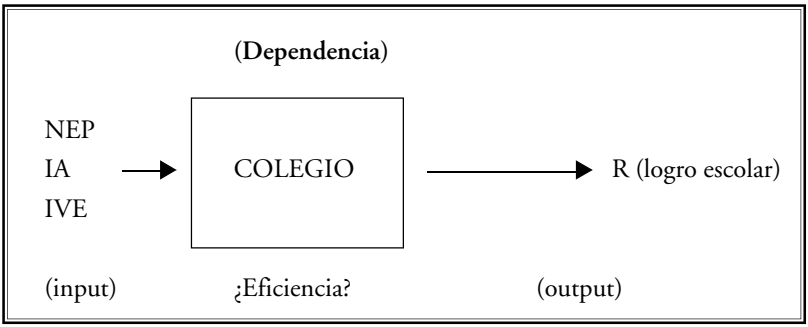
[1] Se publicó una versión inicial de este estudio en La Serena: Universidad de la Serena, I Jornadas de Psicología Educacional (2000): "Eficacia y Eficiencia en las escuelas básicas chilenas (1990-1997). Un estudio de valor agregado" pp. 14-24. Una segunda versión en Enfoques Educacionales (2001): "De la eficacia a la eficiencia de las escuelas básicas de Chile (1990-1997). Aproximaciones a un estudio de valor agregado". Vol. nº 3, nº 1 2000-2001. pp. 139-154. Departamento Educación. FACSO. Universidad de Chile. Posteriormente se realizó una tercera versión incluyendo datos regionales para el XVI Encuentro Nacional y II Internacional de Investigadores en Educación. CPEIP 2001 (ENIN 2001), el cual mereció ser seleccionado como mejor investigación; y que, con algún cambio, aparece como primer capítulo de esta publicación. También se presentaron los resultados de este estudio en diversos foros relacionados con la educación chilena: I Congreso Nacional REDUC: Investigación Educativa e Información, (16/10/2000); V Encuentro Anual de Directores de Educación de la Asociación de Municipalidades de Chile, La Serena (23/11/2000); Sociedad Chilena de Currículo y Programa de Postgrado de la UMCE (6/9/2001); Inauguración del año escolar en el programa de postgrado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2/4/2002). Igualmente aparecieron los resultados en una entrevista publicada en la Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile. Año VI nº 13. pp. 18-23. (2001).

El modelo utilizado ha sido llamado: eficiencia escolar, y resulta una aproximación a los estudios de valor agregado institucional; ya que los datos de los individuos de forma longitudinal (verdadero valor agregado), no existen.[2]

El impacto y la acogida del estudio señalado, nos animaron a un nuevo proyecto, también financiado por el Departamento de Investigación de la Universidad de Chile, para aplicar el modelo de eficiencia escolar a los resultados longitudinales disponibles sobre la enseñanza media chilena (SIMCE 2º Medio 1994, 1998 y 2001; PAA de 1997 a 2002). Esperamos con ello contribuir a clarificar los datos disponibles, y a que puedan realizarse en Chile **políticas públicas en educación basadas en evidencias**, y no solo basadas en opciones ideológicas (neoliberalismo privatizador y mercantilizador de los derechos sociales) y en legislaciones abiertamente antidemocráticas (LOCE), más preocupadas por garantizar el negocio en la educación, que de la calidad y equidad de los aprendizajes de los alumnos.

1.- El modelo y los datos utilizados.

El modelo utilizado para el presente estudio, de forma sintética, es el que se ha llamado "**eficiencia escolar**" (Redondo J.M., Descouvieres C. 2000), en contraste con los resultados directos de las pruebas de logro escolar que nos hablan de "eficacia escolar". La eficiencia parte de los mismos datos de la eficacia escolar de los alumnos en las pruebas (SIMCE en este caso), pero trata de considerar y neutralizar la influencia que sobre esos resultados tienen factores de input (entrada), ajenos a las instituciones escolares. En nuestro caso, los datos de input considerados son los disponibles en el mismo SIMCE de 2º Medio: nivel educativo de los padres (promedio del centro escolar):



[2] Recientemente la *Revista Persona y Sociedad*, ha publicado un monográfico: Cambio educacional: actores y políticas; en el que se presentan dos artículos referidos al valor agregado: Froemel JE: Evaluación de la calidad de la educación con equidad: el modelo de valor agregado. Y Mella O.: Aplicación de valor agregado en el contexto de un modelo descentralizado de evaluación de la calidad y eficacia escolar. *Revista Persona y Sociedad* Volumen XVII, nº 1. Abril 2003.

NEP; inversión por alumno (subvención más aporte familiar): IA; e índice de vulnerabilidad educativa: IVE aportado por la JUNAEB[3].

En el reciente informe de Capital Humano en Chile (Bruner, Elacqua, 2003, 30-81) se afirma que a nivel mundial y nacional la mayor parte de los resultados de logro escolar no dependen de las escuelas (su calidad y sus profesores), sino de las condiciones de los alumnos y sus familias (+- 60 a 80%); aunque las escuelas sí hacen la diferencia, tanto compensando como acentuando las distancias entre los diferentes estudiantes (+- 20 a 40%).

El R (logro escolar) que se utiliza en esta investigación es una media aritmética de los resultados de matemáticas y de lenguaje castellano, ya que presentan una alta correlación (.95, .92 y .90 en los años 2001, 1998 y 1994 respectivamente). Los años señalados son los únicos en los que se realizó la medición SIMCE a los 2º Medios en la década de los 90.

2.- Algunos datos iniciales

2.1. La muestra.

La muestra con la que se trabajó es de 4451 (+ - 1483 por año) resultados de centros de enseñanza media; aunque solo se desarrollan los datos en el estudio sobre 3783 (1261), es decir todos los establecimientos educacionales de Chile que presentan datos en todas las variables involucradas en el presente estudio. La distribución de la muestra en cuanto a dependencia es de 40,1% municipales, 37% subvencionados y 22,9% particulares pagados. De ellos 94,2% son urbanos y 5,8% rurales.[4] Del total 77,8% son de modalidad Científico-humanista y el 22,2% de modalidad Técnico-profesional. Por nivel socioeconómico la distribución de los colegios es la siguiente: 23,23% nse bajo; 33,12% nse medio bajo; 19,3% nse medio; 12,3% nse medio alto y 12,06% nse alto.

[3] JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Es importante señalar que usamos el IVE realizado mediante regresión logarítmica, y no el logrado por análisis factorial de componentes principales implementado en el 2001, ya que este último reporta muchas inconsistencias para el análisis del conjunto de los datos, y además es, a nuestro parecer, discutible su fundamentación técnico-matemática para reflejar la vulnerabilidad.

[4] El número de colegios de enseñanza media en Chile es de 2445 en el año 2002; con una distribución de 40% municipales, 40,4% subvencionados y 19,6% particulares pagados. Apenas el 6,7% es rural. Por lo que la muestra es bastante representativa de la realidad del país. El aumento de colegios de 1990 a 2001 en Chile, ha sido de más de 1000; siendo unos 760 en el sector particular subvencionado y unos 240 en el particular pagado (Anuario Mineduc 2001).

2.2. Correlación entre las variables y los resultados escolares.

La correlación que presentan las variables en los datos totales del SIMCE de los tres años de medición es la siguiente:

a.- La correlación entre **el NSE (nivel socioeconómico asignado a los colegios) y R (logro académico)** es de 0,8 en las tres mediciones, para el total de los centros. Siendo solo de entre .2 y .3 para los centros particulares pagados, de .6 a .7 para los particulares subvencionados y de .5 a .6 para los municipales, tal como se refleja en la tabla 1.

TABLA 1: Correlación entre NSE (nivel socioeconómico) y R (logro escolar)

	Muni.	P. Subv.	P. Pagados	TOTAL
1994	.5	.6	.3	.8
1998	.6	.7	.2	.8
2001	.6	.7	.3	.8

Una mayor correlación indica una mayor relación entre el nse y los resultados escolares. Los resultados discrepantes en los colegios particulares pagados con solo .2 o .3 de correlación señalan que el nse es quizás una condición necesaria para los buenos resultados escolares, pero no suficiente para el buen R escolar, precisamente porque la mayoría de los colegios pagados son de nse alto. Al ser más alta en los particulares subvencionados que en los municipales, quizás se indica que no compensan aquellos adecuadamente las condiciones de partida de los alumnos, es decir se comportan como más reproductores[5] de las condiciones sociales de los alumnos que los municipales. Este aspecto es un dato muy significativo a la hora de contemplar la distribución y las apuestas de la inversión en educación y contradice directamente los postulados del "mercado de la educación" como "la fórmula mágica" para mejorar la educación de los sectores más desfavorecidos y del conjunto del País.

b.- La correlación entre el **NEP de los padres** (años promedio de estudios de la madre con los del padre) es de 0,95; por lo que la variable que consideraremos es un promedio entre los años de estudio de los padres y de las madres. La correlación de NEP con los logros escolares R se presenta en la tabla 2.

[5] Entendemos reproducción en el sentido manifestado por la teoría crítica de la sociología de la educación, que desde los años 70 ha insistido en la falacia de la igualdad de oportunidades en los sistemas educativos de masas. (Redondo, 2000)

TABLA 2: Correlación entre NEP (nivel educativo de los padres) y R (logro escolar)

	Muni.	P. Subv.	P. Pagados	TOTAL
1994	.51	.68	.36	.78
1998	.53	.77	.40	.83
2001	.56	.74	.48	.83

Los resultados arrojan la evidencia de una alta correlación, que está en aumento en todos los tipos de centros; y que está más presente en los particulares subvencionados; es decir estos colegios pareciera que compensan menos los niveles escolares de la familia de origen, tal como ya señalamos al analizar la correlación entre NSE y resultados escolares.

c.- La correlación entre **el IVE (índice de vulnerabilidad educativa**) y el logro académico de los alumnos se mantiene a lo largo de los tres años de medición de resultados en -.58 para el conjunto de los establecimientos escolares.

d.- Respecto de **la inversión por alumno**, la tabla 3 señala la correlación entre esta variable del input y los R de los escolares en los distintos años y tipos de centros.

TABLA 3. Correlación entre IA (inversión por alumno) y R (logro escolar)

	Muni.	P. Subv.	P. Pagados	TOTAL
1994	.2	.5	.2	.7
1998	.3	.5	.3	.7
2001	.3	.5	.3	.7

Los resultados presentados en la tabla anterior nos señalan la permanencia en el tiempo de la correlación entre inversión por alumno y resultados escolares. Al mismo tiempo podemos extraer la impresión de que el aumento de inversión global del sistema no presenta cambios en la tendencia; quizás porque se ha dado un mayor aumento de la inversión en los particulares pagados, que son los que invierten significativamente más por alumno, y los únicos en acercarse al gasto por alumno de los países en desarrollo (Bruner y Elacqua 2003), que en los subvencionados. Por ello la influencia de la inversión pública en educación no puede ser apreciada en estos resultados.

Pero los datos reflejan, al mismo tiempo, el poco peso que la inversión tiene en el caso de los municipales y de los particulares pagados; ya que la mayoría de ellos se manejan o con la pura subvención o con el pago alto de las familias respectivamente. La presencia de una mayor correlación en el caso de los particulares subvencionados parece tener que ver con la mayor disparidad real de

situaciones de inversión, sobre todo desde la posibilidad de lo que se llama la subvención compartida. Los datos de esta tabla son un claro reflejo de la permanencia en esta década de la segmentación socioeconómica del sistema educativo chileno, y de la necesidad urgente de replantear el modelo de subvención escolar y de inversión en educación.[6]

e.- La **evolución del R (logro escolar)** por tipo de establecimiento y el nse (nivel socioeconómico de los alumnos de los centros), el NEP y Dependencia, en estos años, son conocidos; de todas formas se presentan en el anexo algunas tablas de dicha evolución.[7]

3.- Estudio de la Eficiencia de los centros escolares de enseñanza media desde los datos SIMCE 1994, 1998 y 2001.

3.1.- Las variables implicadas:

Las variables de la muestra presentan los parámetros que se reflejan en la tabla 4.

TABLA 4: Parámetros de las variables de la muestra.

Variables		Media	D. S.
Puntaje promedio SIMCE	R	254,99	36,41
Índice de vulnerabilidad	IVE	31,61	25,64
Nivel educativo de los padres	NEP	11,26	3,38
Inversión por alumno	IA	59,779	26,362

La correlación entre las variables implicadas es la que se presenta en la tabla siguiente.

TABLA 5. Correlación entre las variables implicadas en el modelo.

	R	IVE	NEP	IA
R	1	- .65	.83	.70
IVE		1	- .74	- .61
NEP			1	.85
IA				1

6 Como una referencia de este tema puede consultarse el trabajo de González, Romagera y Mizala (2003).

7 Debe tenerse en cuenta que solo los datos de 1998 son técnicamente comparables en su resultado directo con los del 2001.

En la tabla se observa la alta correlación entre las variables de input del modelo, dado que entre ellas están muy relacionadas. El modelo de regresión múltiple va a permitir adjudicar un peso específico a cada variable para explicar un porcentaje significativo de los logros escolares, y poder así establecer una fórmula que permita analizar la eficiencia de los establecimientos neutralizando, en alguna medida, los efectos de los input en los resultados escolares.

3.2.- Los resultados del modelo de regresión múltiple:

Los resultados del modelo de regresión arrojan un R de correlación múltiple de .831 con un RS de .690 que viene a representar una explicación de los logros escolares por parte de las variables consideradas de un 69%.

El peso de cada una de las variables puede apreciarse en la ecuación de regresión que se muestra en el cuadro 2.

CUADRO 2: Ecuación de regresión para el logro escolar

RE = 177 (constante) + (7'38*NEP) + (- 8'12*1994) + (-0'18*IVE) + (-2'67*1998) + (0'06*IA)

Los resultados escolares o logro escolar (RE) de un colegio cualquiera de enseñanza media de Chile entre los años 1994 y 2001, medido por la prueba SIMCE de 2º año, pueden predecirse con arreglo a la ecuación del cuadro 2. En principio partirá de 177 puntos (constante), al que se agregará un primer factor que corresponde a multiplicar 7,38 por el número de años promedio de estudios de los padres de los alumnos del establecimiento escolar; más restar 8,12 si se trata del año 1994, o restar 2,67 si se trata del 1998, o nada si se trata de la medición de 2001; restar .18 multiplicado por el IVE del centro escolar; sumar por último .07 multiplicado por cada mil pesos de inversión por alumno que el centro ha declarado (suma de subvención más aporte de las familias).

De esta forma tenemos un número que representa los resultados escolares que podemos razonablemente esperar de un centro cualquiera, dadas las características de input del mismo y para el sistema escolar chileno de enseñanza media de estos años.

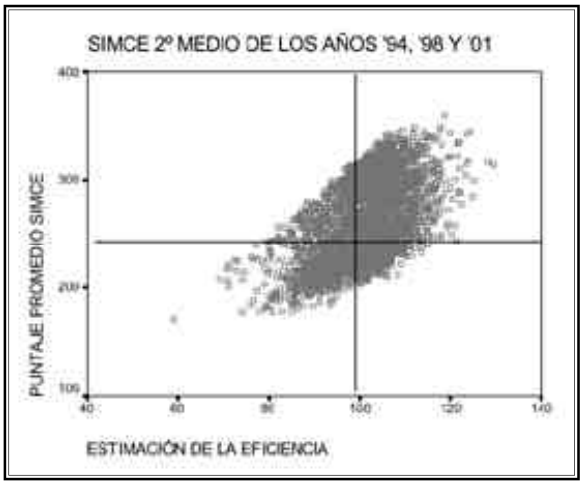
Evidentemente los centros no tienen exactamente ese resultado en cada una de las mediciones, unos se destacan por debajo de ese resultado y otros muy por encima. Esto nos permite establecer una relación de razón entre lo realmente logrado por un centro y lo que se esperaba de él en cada una de las mediciones realizadas en 1994, 1998 y 2001. Es justo esta razón la que nos permite hablar de eficiencia escolar, tal como se refleja en el cuadro 3.

CUADRO 3: Cálculo de la eficiencia escolar.

$$\text{Eficiencia escolar} = \frac{\text{Eficacia escolar lograda}}{\text{Eficacia escolar esperada}} * 100$$

La relación entre la eficacia y la eficiencia escolar para el conjunto de los centros escolares de enseñanza media de Chile puede observarse en la siguiente gráfica:

GRÁFICA 1: Eficacia y eficiencia de los centros de enseñanza media de Chile.



En la gráfica puede apreciarse cómo la eficiencia y la eficacia (puntaje promedio SIMCE) no son lo mismo. Centros que presentan una alta eficacia no todos tienen alta eficiencia; algunos con eficacia media e incluso baja, tienen una alta eficiencia; y también centros con alta eficacia y eficiencia.

Un análisis más detallado de los resultados de la eficiencia se logra al analizar su comportamiento en relación a variables como: dependencia del centro, tipo de enseñanza, ubicación rural/urbana, nivel socioeconómico, regiones, años; y algunos cruces de las mismas. Es lo que presentamos en los apartados siguientes.

3.3. Análisis de los resultados de eficiencia respecto a diversas variables y años.

En primer lugar analizamos el comportamiento de la eficiencia respecto a la dependencia de los centros.

Tabla 6: Eficiencia de los establecimientos por años y dependencia.

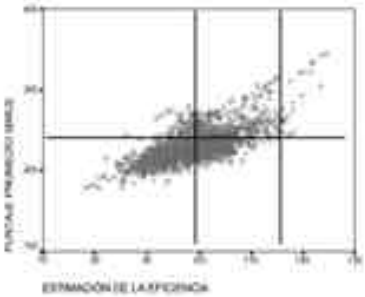
	ESTIMACION	EFICIENCIA		
DEPENDENCIA	AÑO 1994	AÑO 1998	AÑO 2001	TOTAL
Municipal	99,09	98,59	99,57	99,09
Particular Sub.	101,09	101,60	101,50	101,40
Particular Pagada	100,21	100,37	100,13	100,24
Total	100,09	100,11	100,41	100,20

De la tabla 6 podemos inferir que, en primer lugar, los establecimientos que presentan una mayor eficiencia promedio en el periodo son los particulares subvencionados con 2,31 puntos de eficiencia por encima de los municipales y 1,16 por encima de los particulares pagados; así mismo los particulares pagados en conjunto presentan una eficiencia de 1,15 puntos promedios por encima de los municipales, los cuales, en conjunto, quedan a 1,11 puntos por debajo del promedio de eficiencia del sistema. Todas estas diferencias son estadísticamente significativas (F = 34; sig. 000).

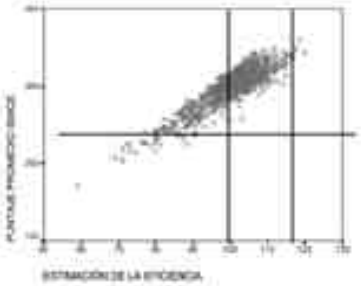
En las gráficas 2 se puede apreciar la distribución de eficacia y eficiencia para los centros de cada una de las dependencias.

Grafica 2: Graficas de eficiencia y eficacia por dependencia de los centros.

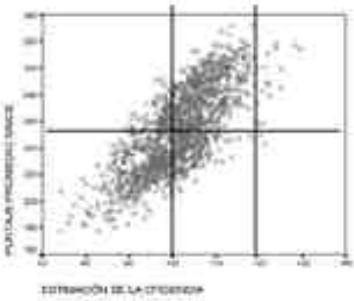
Dependencia Municipal



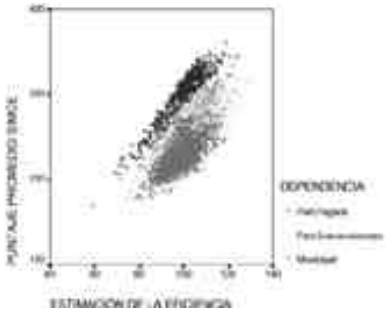
Dependencia Particular Pagado



Dependencia Particular Subvencionada



Dependencia: Todos



En las gráficas podemos apreciar cómo entre los particulares subvencionados y los municipales están al mismo tiempo los más y los menos eficientes. Entre los particulares pagados se aprecia una relación directa entre eficiencia y eficacia; pero entre los subvencionados esta relación es menos directa o proporcional. Los municipales presentan muchos colegios con alta eficiencia, aun cuando su eficacia sea muy moderada; también presentan colegios con una eficacia y eficiencia extraordinarias. Los subvencionados particulares presentan la distribución gráfica más errática con centros de todo tipo. Detrás de estos datos no solo esta operando la calidad de los centros, sino también su capacidad de selección de alumnos.

Una segunda lectura, teniendo en cuenta los años, nos lleva a señalar que sólo los municipales y los particulares subvencionados -es decir los financiados con fondos públicos- mejoran su nivel de eficiencia promedio a lo largo del periodo; en 0,49 puntos los municipales, a pesar de una disminución de la eficiencia del año 94 al 98; y los particulares subvencionados aumentan en 0,41 en el mismo periodo. La mejora de eficiencia del sistema en este periodo la ha realizado el sector subvencionado, y especialmente el sector municipal[8].

Si analizamos los resultados de **eficiencia en relación al nivel socioeconómico** asignado a los colegios, los datos son los que aparecen en la siguiente tabla 7.

[8] Es importante señalar que esto contradice significativamente la mayoría de los comentarios e informaciones que se han publicado en los medios de comunicación en los últimos años; es decir la información y las opiniones que se publican responden más a opciones ideológicas que a evidencias empíricas, aun cuando se presentan como verdades científicas, en muchas ocasiones.

Tabla 7: Eficiencia de los establecimientos por años y NSC (nivel socioeconómico).

Grupo socioeconómico	Año 1994	Año 1998	Año 2001	Total	Número de centros
Nivel 1	99,83	99,50	100,90	100,08	293
Nivel 2	98,86	98,69	99,33	98,96	418
Nivel 3	101,81	102,64	101,64	102,02	243
Nivel 4	100,85	101,06	100,52	100,81	155
Nivel 5	100,43	100,19	100,40	100,34	152
Total	100,09	100,11	100,41	100,20	1261

Lo que refleja la tabla viene, por una parte, a confirmar inicialmente que la ineficiencia del sistema se concentra, en promedio, en los colegios que atienden a los grupos socioeconómicos 1 y 2, los mas desfavorecidos de la sociedad chilena, y que al mismo tiempo representa mas del 50% de la muestra (711 centros). Estos centros son todos subvencionados. Al mismo tiempo, los más eficientes son los que atienden a la clase media del nivel socioeconómico 3; lo cual confirma toda la teoría de la sociología de la educación que señala la "buena relación de funcionalidad" entre la clase media y el sistema escolar (Redondo 2000).

Pero una lectura longitudinal en el tiempo, nos confirma lo que ya señalamos, que en medio de una situación de ineficiencia estructural en relación a los más desfavorecidos, son los centros que atienden al grupo de nivel 1 (los más pobres) y mayoritariamente municipales, los que han logrado un aumento significativo de eficiencia en este periodo ganando, en promedio 1,07 puntos. Ocurre lo mismo con respecto al nivel 2, en el que participan conjuntamente el sector municipal y el particular subvencionado, ya que ha mejorado su eficiencia en 0,47 puntos. Los colegios de los niveles 3, 4 y 5 han disminuido su eficiencia.

De nuevo las evidencias arrojadas por estos datos contradicen la información publicada a lo largo de estos años y reflejan una mejora de la eficiencia en los colegios que educan a la población más desfavorecida de la sociedad chilena, justo la que se realiza con fondos públicos; y en especial, como ya vimos, los del sector municipal.

Por otra parte, las diferencias en eficiencia entre los niveles socioeconómicos, aunque en conjunto resulta significativa (F = 20; sig. 000), solo es significativa la diferencia que se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 7b: Diferencias significativas Prueba Tukey HSD. Eficiencia por NSC (nivel socioeconómico).

	N1	N2	N3	N4	N5
N1		** +	** -		
N2	** -		** -	** -	** -
N3	** +	** +			** +
N4		** +			
N5		** +	** -		

La significación de las diferencias nos señala que solamente el grupo 2 presenta una ineficiencia significativamente mayor que todos los otros grupos. El grupo 1 solamente es significativamente mayor su ineficiencia respecto al grupo 3; siendo incluso significativamente más eficiente que el grupo 2. El grupo 3 es significativamente más eficiente que los grupos 1, 2 y 5. El grupo 4 solo es más eficiente que el grupo 2; y el grupo 5 es más eficiente que el grupo 2 y menos que el grupo 3.

¿Qué podríamos concluir de estos resultados? En primer lugar que el problema de eficiencia del sistema escolar se concentra prioritariamente en el grupo de nivel socioeconómico 2, y no en los más pobres (nse 1). La mayor inversión en los grupos 4 y 5 no consigue más eficiencia, se paga de más en la educación particular pagada y en la subvencionada compartida; es posible, por tanto, que los padres no estén pagando educación en el sentido de lo que mide el SIMCE, sino otra "educación" que evalúan de otra forma.

Si esto es así, resulta una gran mentira el medir y evaluar los resultados de la educación o la calidad de la misma, solamente por el SIMCE; ya que el que puede pagar la educación (esencia del modelo de mercado, ¿o no?) está pagando "otra cosa", además de asegurarse resultados SIMCE.

Solamente el nivel 3 es significativamente más eficiente; es decir, los colegios centrados en la clase media emergente, mayoritariamente subvencionados, pero con capacidad de selección de alumnos. ¿Será en realidad la selección de alumnos la clave del éxito de los centros tanto en eficacia como en eficiencia? ¿Qué hacemos con los alumnos que no son seleccionados? ¿Quién los educa, si no se logra con ellos ni eficacia ni eficiencia, y el sistema de evaluación e incentivos del sistema educativo chileno se organiza en base a la eficacia y la eficiencia escolar?

Seguramente solo podemos salir de esta trampa si se organiza un sistema de evaluación de la calidad de la educación que contemple: por una parte, el valor agregado en cada alumno, para evitar que el efecto selección vicie la interpretación de los resultados; y por otra, más aspectos de la educación (objetivos transversales, etc.). De momento solo podemos señalar la precaución en la interpretación de los resultados.

Al analizar los resultados desde la **variable urbano/rural**, los resultados de la eficiencia son los que se presentan en la tabla 8.

Tabla 8: Eficiencia por años y rural/urbano.

	Año 1994	Año 1998	Año 2001	Total	Nº centros
Urbana	99,93	100,03	100,30	100,09	1191
Rural	102,84	100,90	101,81	101,85	54
Total	100,06	100,07	100,36	100,16	1245

Los datos reflejan que, aun cuando el sector rural mantiene una mayor eficiencia que el sector urbano, la eficiencia a lo largo del periodo ha mejorado 0,37 en el sector urbano y disminuido en 1,03 en el sector rural. Podemos interpretar estos resultados en el sentido de que, siendo eficiente el sector rural de forma estructural, parece que el sector urbano está mejorando ligeramente su eficiencia promedio efecto de las políticas educativas de estos años, lo que está conllevando aparejado una disminución paulatina de la eficiencia de los centros de las zonas rurales. De todas formas la eficiencia de los centros rurales es significativamente mayor que la de los urbanos (Kruskal-Wallis: Chi-S. = 4.9; sig .03).

Los resultados de la eficiencia por modalidad de enseñanza señalan que no hay diferencias significativas entre las modalidades científico-humanista y técnico-profesional, aunque sea ligeramente mayor en estos últimos y hayan mejorado ambas a lo largo del periodo, tal como se percibe en la tabla 9.

Tabla 9: Eficiencia por años y modalidad de enseñanza.

	Año 1994	Año 1998	Año 2001	Total	Nº centros
Cientif.-Huma.	99,96	100,07	100,27	100,10	981
Tecn.-Profes.	100,55	100,27	100,90	100,57	280
Total	100,09	100,11	100,41	100,20	1261

3.4. Estudio regional de la eficiencia.

Un aspecto particularmente interesante es analizar la eficiencia de los centros en relación a su pertenencia regional, y al proceso longitudinal en los años contemplados en el estudio. Esto podemos apreciarlo en la tabla 10.

Tabla 10: Eficiencia por años y regiones.

	Año 1994	Año 1998	Año 2001	Total
Región I	98,75	95,92	96,79	97,15
Región II	97,99	95,67	96,23	96,63
Región III	101,76	99,36	99,45	100,19
Región IV	101,80	100,41	100,84	101,02
Región V	99,28	99,82	99,43	99,51
Región VI	102,74	102,66	103,08	102,83
Región VII	104,22	102,33	103,84	103,46
Región VIII	101,85	100,57	101,59	101,34
Región IX	99,32	98,72	100,73	99,59
Región X	102,01	102,82	102,67	102,50
Región XI	105,18	102,28	105,27	104,24
Región XII	104,37	100,18	101,91	102,15
Región Metr.	98,12	99,54	99,31	98,99
Total	100,09	100,11	100,41	100,20

La diferencia entre las regiones es significativa (F = 16,9; sig. .000). Las regiones más eficientes son la XI, VII, VI, X y XII, y en ese orden. Una eficiencia cercana a la media, presentan las regiones VIII, IV y III. En cambio las regiones más ineficientes son la II, I y R. M.; seguidas de la V y la IX que se aproximan a la puntuación media del sistema.

La significación de las diferencias entre regiones puede apreciarse en la tabla siguiente.

Tabla 10.b. Significación de las diferencias Pueba Tukey HSD. Eficiencia entre regiones.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	RM
I				** -		** -	** -	** -		** -	** -	** -	
II				** -	** -	** -	** -	** -	** -	** -	** -	** -	
III													
IV	**+	**+											
V		**+				** -	** -	** -		** -			
VI	**+	**+			**+				**+				*+
VII	**+	**+			**+			**+	**+				**+
VIII	**+	**+			**+		** -						*+
IX		**+				** -	** -			** -			
X	**+	**+			**+				**+				*+
XI	**+	**+											*+
XII	**+	**+											
RM						** -	** -	** -		** -	** -		

En la tabla puede apreciarse claramente un desequilibrio a nivel regional significativo en cuanto a eficiencia educativa de la enseñanza media. El norte tiende a ser ineficiente específicamente las regiones I y II, junto a las regiones del centro, V (Valparaíso) y Metropolitana, las más pobladas, y a la IX (Araucanía). El sur en general es más eficiente.

Un estudio con visión más longitudinal nos permite apreciar que las regiones que han mejorado más su eficiencia son, en cambio, la IX (+ 1,41) y la R. Metropolitana (+ 1,09) seguidas de la X y la VI. Las que han disminuido su eficiencia han sido fundamentalmente la XII (- 2,46), la I (-1,96) y la III (-1,76). El resto de la regiones presenta variaciones + o – pequeñas.

Es decir, es seriamente preocupante la situación de la I y II Regiones, que no solo presentan muy baja eficiencia, sino que están disminuyendo su eficiencia en el periodo analizado (1994-2001). La Región IX y la RM, aun cuando presentan una baja eficiencia, a lo largo del periodo han mejorado su eficiencia de forma significativa.

Algunas regiones con alta eficiencia siguen mejorando, como son las Regiones X y VI. Otras con alta eficiencia empeoran, como la XII, la VII y la VIII. La V Región con una eficiencia en el promedio mejora levemente. Otras se mantienen sin variaciones como la IV o la XI.

4. Conclusiones y proyecciones del estudio.

Los resultados de este estudio sobre la eficiencia de los centros de enseñanza media de Chile en la segunda parte de la década de los 90, nos permiten realizar algunas correcciones a las opiniones mayoritariamente difundidas sobre la educación en Chile. En primer lugar no es cierto que la distancia de calidad (entendida solamente como resultados escolares medidos por el SIMCE) entre los centros, cuando se neutralizan las condiciones externas de input, sean tan extremadamente favorables al sector privado. Es cierto que aparece una eficiencia mayor promedio de 2 puntos entre los particulares subvencionados y los municipales; y de 1 punto entre los particulares pagados y los municipales. Pero hay que tener en cuenta que no hemos podido neutralizar el efecto de selección de alumnos por parte de los centros escolares, que afecta mayormente a los particulares.

En segundo lugar, la evolución longitudinal de los datos arroja evidencias de que los centros que han mejorado en este periodo han sido los subvencionados con fondos públicos, y especialmente los municipales.

En tercer lugar, la explicación de los resultados escolares está determinada en la enseñanza media chilena en un 70% por los factores externos a las escuelas e internos a las familias. Al mismo tiempo las escuelas hacen la diferencia en ese otro 30%. De forma que los centros hacen la diferencia independientemente de su dependencia jurídica. Hay centros eficientes entre los particulares y entre los municipales; también ineficientes en ambos grupos.

En cuarto lugar, no parece, desde la evidencia acumulada, que el mercado sea la solución a la educación: ni siquiera garantiza una mejora significativa de la eficiencia. Específicamente, la correlación del nivel educacional de los padres y de los resultados de los alumnos es significativamente mayor en los centros particulares subvencionados que en los municipales; es decir, los centros educativos municipales realizan una mayor compensación de las condiciones socioeconómicas y familiares, que los particulares, en igualdad de inversión con fondos públicos. No se entiende entonces por qué la política de estos años del Ministerio de Educación ha sido la privatización de la educación subvencionada (más de mil centros particulares nuevos en la década, con una disminución en el número de municipales), cuando la evidencia plantea otra cosa. ¿Será por opciones ideológicas no declaradas? ¿Será por imposición de la LOCE? ¿Será por las dos razones? Se impone la necesidad de realizar políticas públicas basadas en verdaderas evidencias y no en ideologías que promueven los negocios o intereses de algunos a costa de los derechos de las mayorías.

En quinto lugar, urge focalizar esfuerzos en mejorar la eficiencia de regiones específicas como la I y II con alta ineficiencia; así mismo seguir apoyando los procesos de mejora ya iniciados en la IX y en la Región Metropolitana. Sin descuidar el resto de las regiones. De todas formas el esfuerzo debería ser bien diseñado.

En sexto lugar, el estudio alerta de la necesidad de mejorar los procesos de evaluación de la calidad de la educación, en la dirección del enfoque de los estudios de verdadero valor agregado, pero también incorporando otras variables de resultados de los alumnos más relacionadas con los objetivos de la educación, específicamente los objetivos tran sversales, y las ciencias naturales y sociales. Sin olvidar que los resultados de la educación no se reducen a los resultados de los alumnos, sino que incluyen los "resultados" de los profesores y de la comunidad educativa; de forma que las escuelas sean auténticas escuelas ciudadanas comprometidas con la democracia, el desarrollo humano (incluido el desarrollo profesional docente) y la sustentabilidad ecosocial.

En último lugar, y más allá de lo que arrojan los resultados, existe el convencimiento de que los datos ocultan otras variables no consideradas. Específicamente es necesario empezar a analizar los datos educacionales no como si se tratara de un solo sistema escolar o como si la única variable fuera la dependencia. En concreto creemos necesario avanzar en analizar el sistema escolar chileno como un sistema con al menos siete u ocho subsistemas escolares diversos, con comportamientos dispares. A modo de enumeración estos subsistemas podrían ser: 1.- los particulares pagados. 2.- los particulares con subvención compartida. 3.- los municipales con capacidad de selección de alumnos. 4.- los particulares subvencionados con proyecto educativo real. 5.- los particulares subvencionados sin proyecto educativo real o puro negocio de la educación. 6.- los municipales rurales y semi-urbanos. 7.- los municipales urbanos o suburbanos. Además podría existir un octavo grupo: 8.- los fantasmas, aquellos colegios que aparecen y desaparecen cambiando de nombre, lugar… Cada uno de estos subsistemas requiere una política educativa específica, con diversidad de apoyos, asesorías, supervisiones, inspecciones, etc. Considerar a todos por igual lleva a la imposibilidad de realmente hacer más eficiente el sistema en su totalidad. Especialmente se requiere avanzar en una política de subvención diferenciada, pero no por alumno,[9] que compense las desigualdades iniciales; y una política social que incida en las condiciones sociales de los años infantiles preescolares (0-6 años).

Bibliografía:

Bruner, Elaqcua (2003): Informe de Capital Humano de Chile. Universidad Adolfo Ibáñez.

Mineduc (2002). Anuario estadístico 2001.

González P. Mizala A. y Romaguera P. (2001) "Recursos diferenciados para la educación subvencionada en Chile", mimeo Centro de Economía Aplicada. Universidad de Chile. Santiago.

Redondo JM., Descouvieres C. (2001): "Eficacia y Eficiencia de las escuelas básicas chilenas (199-1997). Aproximaciones a un estudio de valor agregado". Revista Enfoques Educacionales Vol. Nº 3. nº 1 (2000-2001). Departamento de Educación. FACSO. Universidad de Chile. Pgs. 139-154. 2001.

[9] Desde la evidencia acumulada, ese tipo de enfoques aumentaría la ineficiencia del sistema, la segmentación social y ampliaría más el mercado en la educación.

Redondo JM., Descouvieres C. (2000): "Eficacia y Eficiencia en las escuelas básicas chilenas (1990-1997). Un estudio de valor agregado". I Jornadas de Psicología Educacional (2000) La Serena: Universidad de la Serena. pp. 14-24.

Redondo JM. (2000): "El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica". Revista de Sociología nº 14. FACSO. Universidad de Chile. Pp. 7-23.

Revista Persona y Sociedad: Cambio Educacional: actores y políticas. Vol. XVII, nº 1, Abril 2003. Ilades y Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.

Anexos:

Tabla A1. Eficacia o Logro Escolar SIMCE.

Liceos Chile por dependencia y años.

	1994	1998	2001	Total
Municipal	227,44	232,29	231,83	230,52
P. Subvenc.	248,36	255,38	254,29	252,68
P. Pagado	295,19	299,82	301,17	298,72
Total	250,66	256,27	255,98	254,30

Tabla A2. Eficacia o Logro Escolar SIMCE.

Liceos Chile por nivel socioeconómico de los centros y años.

	1994	1998	2001	Total	Nº centros
Nivel 1	218,79	224,12	223,66	222,19	293
Nivel 2	231,44	236,98	236,28	234,90	418
Nivel 3	265,27	273,06	271,36	269,90	243
Nivel 4	288,44	293,46	294,03	291,98	155
Nivel 5	303,08	306,49	309,09	306,22	152
Total	250,66	256,27	255,98	254,30	1261

Tabla A3. Eficacia o Logro Escolar SIMCE.

Liceos Chile por zona geografica de los centros y años.

	1994	1998	2001	Total
Urbana	251,88	257,57	257,30	255,58
Rural	227,34	229,96	229,63	228,98

Tabla A4. Eficacia o Logro Escolar SIMCE.
Liceos Chile por modalidad de enseñanza de los centros y años.

	1994	1998	2001	Total
Científico-Humanista	256,20	261,81	261,64	259,88
Técnico-Profesional	231,25	236,84	236,15	234,75

Gráfico A1. Eficacia o Logro Escolar SIMCE.
Liceos Chile por NEP (nivel educativo de los padres) de los centros.

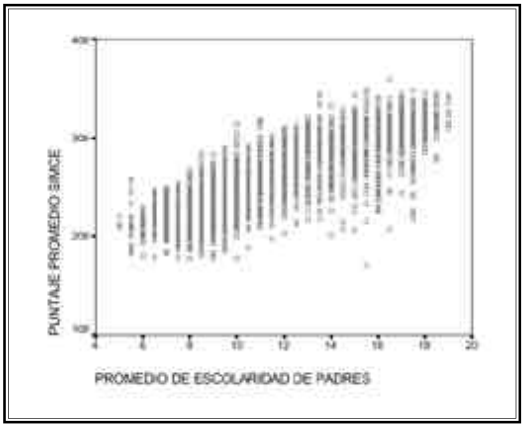
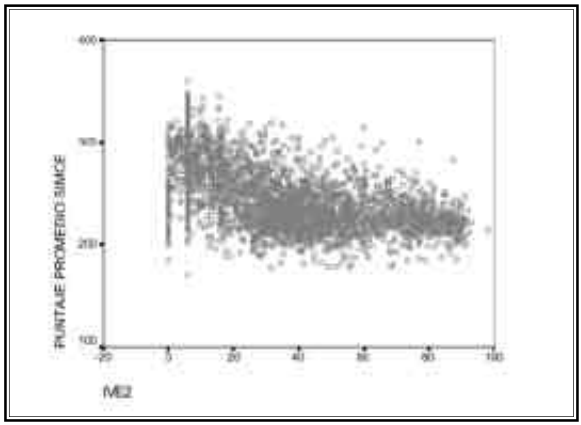


Gráfico A2. Eficacia o Logro Escolar SIMCE.
Liceos Chile por IVE (índice de vulnerabilidad educativa) de los centros.



EFICACIA Y EFICIENCIA DE LA ENSEÑANZA MEDIA CHILENA DESDE LOS DATOS PAA 1997 A 2002

Jesús M. Redondo
Carlos Descouvieres
Karina Rojas
Proyecto DID.S0C 01/09-2

Introducción

En los capítulos anteriores hemos analizado la eficiencia de la enseñanza básica y media en base a los resultados de los alumnos de los centros en las pruebas nacionales de evaluación SIMCE. Pero a lo largo de la década de los 90 también disponemos de otra prueba que arroja resultados sobre el sistema educativo: la prueba de aptitud académica (PAA), cuyo último año de aplicación ha sido precisamente el 2003, al ser sustituida por la Prueba de selección universitaria (PSU) en el año 2004. Ciertamente los resultados de la PAA nos dicen algo de los aprendizajes de los alumnos, y por tanto de la eficacia de los centros a los que los alumnos que participan en la prueba pertenecen. Ciertamente tiene la limitación de que no todos los alumnos de la enseñanza media realizan la prueba, pero sí un número significativo de los mismos. Es por esto que, para completar los estudios sobre eficiencia del sistema educativo en enseñanza media, nos proponemos realizar una segunda aproximación en base a los resultados de la PAA de los centros desde 1997 al 2002. Posteriormente, en el capítulo próximo trataremos de relacionar la eficiencia en base al SIMCE de 2º medio, y la eficiencia en base a la PAA en los alumnos de dos generaciones (1994-1997) (1998-2001).

1. Los datos utilizados

La muestra se refiere a 499 centros escolares de enseñanza media que cuentan con datos en la PAA de todos los años desde 1997 a 2002, de los cuales 98 son municipales (19,6%), 214 son particulares subvencionados (42,9%) y 187 son particulares pagados (37,5%). Respecto al nivel socioeconómico asignado a los liceos la muestra tiene la siguiente distribución: 87 son de nse bajo (17,4%), 102 son de nse medio bajo (20,4%), 113 de nse medio (22,6%), 98 de nse medio alto (19,6%) y 99 de nse alto (19,8%). 477 son urbanos (95,6%) y 22 son rurales (4,4%). 421 son Científico-Humanistas (84,4%) y 78 son Técnico-Profesionales (15,6%). Estas proporciones no representan adecuadamente el conjunto del sistema, ya que los alumnos de los colegios del sector mas desfavorecido no participan en esta prueba. De todas formas los centros que participan pueden

aportarnos información relevante como salida de la enseñanza media (4º Medio), ya que el SIMCE solo evalúa el 2º Medio.

La relación entre las variables implicadas en el estudio de la eficiencia como variables de input que pretendemos neutralizar (Nivel Educativo de los Padres (NEP), Inversión por Alumno (IA), e Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE)), presentan una correlación muy alta entre ellas y con los resultados de los centros en la PAA, tal como se puede apreciar en la tabla 1. Lo mismo ocurre con el nivel socioeconómico asignado a los colegios.

Tabla 1: Correlación entre variables implicadas

		PAA	NSE	NEP	IA	IVE
PAA	Pearson C	1,000	,747	,777	,690	-,690
	Sig. (2-tailed)	,	,000	,000	,000	,000
NSE	Pearson C		1,000	,899	,836	-,852
	Sig. (2-tailed)		,	,000	,000	,000
NEP	Pearson C			1,000	,868	-,860
	Sig. (2-tailed)			,	,000	,000
IA	Pearson C				1,000	-,735
	Sig. (2-tailed)				,	,000
IVE	Pearson C					1,000
	Sig. (2-tailed)					,

Al igual que en los capítulos anteriores, el modelo de eficiencia implica realizar un análisis de regresión múltiple en base a las variables señaladas en el modelo (IA[1], NEP, e IVE).

Las características descriptivas de las variables se presentan en la tabla 2.

Tabla 2: Características de las variables consideradas en el modelo.

	Media	Desviación	N
PAA	495,22	87,98	2994
IVE	18,57	20,42	2994
NEP	12,35	3,6	2994
IA	62,018	24,027	2994

[1] La inversión por alumno (IA) está expresada en miles de pesos.

2. Los resultados del análisis de regresión múltiple

Los resultados del modelo de regresión arrojan un R de correlación múltiple de .779, con un RS de .606 que viene a indicarnos que las variables implicadas explican en conjunto casi un 61% de la variabilidad de los resultados. Este resultado es menor del logrado en la explicación del modelo basado en los resultados SIMCE de 2º medio, pero es importante señalar que ahora solo estamos refiriéndonos a los alumnos y centros que participan en la PAA, que en su mayoría tienen buenos logros escolares.

El peso de cada una de las variables puede apreciarse en la ecuación de regresión que se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1: Ecuación de regresión del logro escolar en la PAA

RE (Logro escolar) = 293,22 (constante) + 15,7*NEP + (- 0,38*IVE) + 0,246*IA

Los resultados de la PAA de un colegio cualquiera del sistema escolar chileno, entre los años 1997 y 2002, puede predecirse con arreglo a la ecuación del cuadro 1. En principio se partirá con 293,22 puntos como constante, al que se agregará un primer factor que corresponde a multiplicar 15,7 puntos por cada año de escolaridad promedio de los padres de los alumnos del colegio del que se trate, además se restarán 0,38 puntos por cada punto del IVE del centro escolar, para finalmente sumar 0,248 puntos por cada mil pesos de inversión por alumno declarada por el centro (subvención más aporte de las familias).

De esta forma tenemos un resultado escolar razonablemente esperable de cada centro en función de sus características de input. Los centros no tienen exactamente este resultado; por lo que una razón entre lo que realmente lograron (eficacia lograda) y este número (eficacia esperada), multiplicada por cien nos arroja un indicador que hemos llamado eficiencia escolar.

La relación entre los resultados de eficacia y de eficiencia de los centros escolares chilenos de enseñanza media en base a los resultados de la PAA, puede apreciarse en la gráfica 1.

Grafica 1: Eficiencia y Eficacia de los Centros escolares Chilenos.

Una mirada atenta al gráfico nos hace ver cómo hay centros que tienen un alto puntaje en las pruebas PAA de estos años pero que ese resultado representa distintos niveles de eficiencia (por encima de 100) o de ineficiencia, en algunos casos (por debajo de 100). Pero también que entre los que presentan resultados en las pruebas por debajo de los 550 puntos, también representan distintos niveles de eficiencia (en muchos casos por encima de 100 e incluso de 120), o de ineficiencia (por debajo de 100). Así el gráfico es un elemento que nos ayuda a comprender que la eficacia y la eficiencia de un centro escolar no son lo mismo, aunque tengan una alta correlación, ya que una depende de la otra. Pero al mismo tiempo nos señala que la eficiencia dice algo más sobre la calidad de la educación de los centros que la eficacia, ya que esta tiene en cuenta las características de input de la institución escolar tanto referidas a las familias (nivel educativo de los padres) y su entorno (índice de vulnerabilidad educativa), como a la inversión por alumno. Ciertamente, como hemos señalado en los capítulos anteriores, que todavía no podemos referirnos con propiedad a la calidad de la educación, ya que en estos resultados interfiere una variable muy significativa en el sistema educativo chileno, como es la posibilidad de "algunos" centros de elegir alumnos en base a sus resultados escolares y a sus capacidades intelectuales; además por supuesto, de por las características de sus familias, su capacidad económica, etc. Pero así como hemos podido controlar el efecto, de alguna manera, de estas últimas variables, la primera no es posible de controlar con las actuales bases de datos, lo cual oculta, en cierta forma, el problema principal del sistema escolar chileno: la inequidad y la segmentación (Cortés P. 2004) (OCDE, 2004)[2] (Redondo, et al. 2002), y también señalado como problema, aunque no principal por Cox y Belleï (Cox, 2004).

[2] Para una confirmación de estas afirmaciones se sugiere la lectura del Informe OCDE sobre el Sistema Escolar Chileno (OCDE. Chile. 2004).

3. La eficiencia de los centros respecto a diversas variables y años.

Si analizamos la eficiencia de los centros en relación a su dependencia, nos encontramos con los resultados de la tabla 3.

Tabla 3: Eficiencia de los establecimientos por años y dependencia.

DEPENDENCIA AÑOS PAA	Municipales	Particulares Subvencionados	Particulares Pagados	TOTAL
1997	**103,29**	101,16	99,29	100,88
1998	100,41	**101,50**	98,79	100,27
1999	102,66	101,33	**98,33**	100,47
2000	96,81	100,66	**102,24**	100,50
2001	**94,80**	**98,67**	101,43	**98,94**
2002	95,74	99,19	100,49	99,00
TOTAL	98,95	100,42	100,10	100,01

Lo primero que podemos afirmar es que la eficiencia mayor aparece en los centros particulares subvencionados, después en los particulares pagados (a 0,32 puntos) y por último los municipales (a 1,47 puntos de los particulares subvencionados, y a 1,15 puntos de los particulares pagados). Esta diferencia es ligeramente significativa (F = 3,8 y sig.0,021)[3], pero solamente entre los particulares subvencionados y los municipales. Es decir la eficiencia entre los distintas redes de dependencia de los establecimientos educacionales de enseñanza media de Chile es prácticamente la misma, ligeramente superior en los particulares subvencionados.[4] Esta constatación nos hace preguntarnos por la ventaja de uno u otro tipo de gestión educacional para la eficiencia del sistema educativo, y afirmar que una supuesta ventaja de lo privado sobre lo público o viceversa, no responde a ninguna evidencia de investigación, pero sí a diferencias previsibles por el juego de las variables de input y la capacidad de selección de alumnos.

Por otra parte, si consideramos la evolución a lo largo de los años, debemos señalar que existe una tendencia a la disminución de la eficiencia (de 1 punto para el conjunto del sistema comparando el año 2002 con el promedio de los 6 años), especialmente pronunciada en el caso de los municipales (más de 3 puntos), y de mejora de la eficiencia en los particulares pagados (0,39 puntos).

---

3 Una significación > de 0,001 y < de 0,05 indica una probabilidad de 95%.

4 Es importante tener en cuenta que estamos analizando la eficiencia de los centros a través de los resultados que los alumnos obtienen en la PAA; y no todos los alumnos participan de esta prueba; lo cual representa un sesgo que debemos tener en cuenta. Además el número de alumnos que dan la prueba de cada uno de estos tipos de centros es muy dispar; siendo inferior en los municipales (3500 de promedio en los años considerados), seguidos de los particulares pagados (8600 promedio) y de los particulares subvencionados (entre 14000 y 16500 desde el 97 al 2002, con incremento de unos 500 alumnos por año).

El comportamiento de cada tipo de dependencia a lo largo de los años es dispar. Mientras los municipales se precipitan en una progresiva disminución significativa de la eficiencia año a año, salvo el leve repunte del último año, los particulares pagados tienen un comportamiento inicial de disminución de su eficiencia, con un fuerte repunte a partir del año 2000. Los particulares subvencionados presentan un comportamiento de subidas y bajadas que en conjunto le suponen una disminución de su eficiencia en el periodo considerado.

Resulta complejo poder atribuir estos resultados a una causa específica; pero es posible que una de las más significativas tenga que ver con la capacidad de selección de alumnos[5] de las distintas redes educativas, tal como hemos señalado en otros lugares. Pero lo que sí es claro, es que los municipales han perdido eficiencia progresivamente en el periodo y que los particulares pagados están ganando eficiencia.

Continuando con nuestro análisis de los resultados de la eficiencia, pasamos a analizar su relación con los distintos niveles socioeconómicos. En la tabla 4 podemos apreciar los resultados a lo largo de los años para cada grupo socioeconómico.

Tabla 4. Eficiencia de los establecimientos por años y niveles socioeconómicos.

AÑO GRUPO	1997	1998	1999	2000	2001	2002	TOTAL
NSE 1	103,97	103,24	105,29	97,81	95,53	97,15	**100,50**
NSE 2	102,50	101,76	101,65	98,44	95,95	95,64	**99,32**
NSE 3	99,01	99,11	98,62	101,05	99,32	100,03	**99,52**
NSE 4	99,29	99,47	99,99	102,51	102,51	101,41	**100,86**
NSE 5	100,18	98,26	97,60	102,35	101,07	100,51	**99,99**
TOTAL	100,88	100,27	100,47	100,50	98,94	99,00	**100,01**

Las diferencias de eficiencia entre los niveles socioeconómicos no son estadísticamente significativas (F = 2,18, sig. 0,068) por lo que podemos afirmar que los centros escolares no son más o menos eficientes, es decir no "agregan" una mayor o menor "calidad/cantidad de aprendizajes" a los alumnos en función de su nivel socioeconómico; no son "mejores o peores" unos centros u otros según el nivel socioeconómico de sus alumnos, al menos visto desde los resultados de sus mismos alumnos en la PAA.

De todas formas se aprecia un comportamiento curioso. Mientras los puntajes de eficiencia son más altos para los nse 1 y 2 en los primeros años, a partir de 2000 empeoran; ocurre lo contrario

[5] Es posible que tenga algo que ver el que los alumnos que dan la prueba a partir del año 2000, son alumnos que se iniciaron en la escuela 12 años atrás, es decir en el año 1988; justo cuando empezaron a realizarse las pruebas SIMCE de forma más o menos sistemática; aun cuando la información pública de los resultados empezó en la década siguiente, en 1992. (Cox, 2004).

para los niveles 4 y 5. La única explicación puede tener que ver con el cambio en la variable IVE que realizó la JUNAEB en el año 2000, por lo que al cambiar el modo de cálculo pudo haberse influido la neutralización de los input realizados por nuestra ecuación de regresión. Esto no afirma que el cálculo anterior sea más preciso que el actual, simplemente son distintos y por tanto influyen de distinta forma en los resultados, es por esto que quizás solo convenga considerar el análisis sobre el resultado promedio de los dos periodos de años realizados con uno y otro cálculo de IVE[6].

Sí podemos afirmar una ligera mayor ineficiencia de los colegios que trabajan con el nivel socioeconómico 2 y 3, y una ligera mayor eficiencia de los que concentran alumnos del nivel socioeconómico 1 y 4, sin ser dicha diferencia estadísticamente significativa.

Si nos fijamos en los resultados de eficiencia desde la perspectiva de la cualidad de ser centros urbanos o rurales, podemos apreciar lo que se refleja en la tabla 5.

Tabla 5. Eficiencia de los establecimientos por años y rural/urbano.

Grupo Año	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total
Urbano	100,50	99,77	100,27	100,73	99,29	99,33	100,03
Rural	106,97	104,63	107,61	97,81	91,05	95,63	103,35
Total	100,78	100,11	100,78	100,59	99,09	99,27	100,11

En ella podemos apreciar la mayor eficiencia promedio de los centros del sector rural, con más de tres puntos sobre los de sectores urbanos.

Esta diferencia es estadísticamente significativa (F = 9,98; sig. 0,002).

En el proceso a lo largo de los años se aprecia el cambio de eficiencia a partir del año 2000 en los centros rurales, cuya causa quizás tenga que ver con el cambio ya señalado del IVE.

Otro aspecto a considerar puede ser la modalidad de enseñanza de los centros escolares. Esta información la encontramos en la tabla 6. La diferencia no es estadísticamente significativa (F = 1,79; sig. 0,18).

Tabla 6. Eficiencia de los establecimientos por años y tipo de enseñanza.

Enseñanza Año	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total
Científico-Humanista	100,80	99,97	99,97	100,85	99,67	99,47	100,12
Técnico-Profesional	101,27	101,90	103,16	98,60	95,01	96,46	99,40
Total	100,88	100,27	100,47	100,50	98,94	99,00	100,01

[6] Otra explicación puede deberse a lo señalado en la nota 5. Son alumnos mejor seleccionados al inicio escolar, y en el proceso escolar, bajo la influencia del funcionamiento social y mediático del SIMCE.

4.- Estudio Regional de la Eficiencia Escolar.

Un análisis siempre interesante de los indicadores sociales, es su comportamiento y distribución a nivel regional; por ello realizamos en la tabla 7 la presentación de los resultados de la eficiencia escolar por Regiones de Chile.

Tabla 7. Eficiencia de los establecimientos por años y Regiones.

Año Región	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total
I	102,17	*96'22*	*99,18*	*97,59*	*95,26*	*96,98*	*97,90*
II	*96,78*	91,74	*94,28*	100,27	99,40	98,04	*96,75*
III	100,74	99,58	99,88	99,82	98,45	99,61	99,68
IV	99,62	*95,68*	*97,61*	*96,30*	*94,59*	*94,76*	*96,43*
V	99,45	99,47	99,60	99,46	*97,52*	*97,93*	98,90
VI	106,10	104,99	104,68	104,39	103,46	105,24	104,81
VII	104,91	107,76	103,39	103,85	102,07	101,26	103,87
VIII	103,47	102,38	103,53	103,63	102,38	102,32	102,95
IX	103,13	103,52	103,93	100,59	98,46	98,93	101,43
X	106,65	104,72	106,00	101,85	100,29	100,63	103,36
XI	102,81	98,23	110,05	105,25	113,23	101,87	105,24
XII	94,53	99,70	98,50	101,74	99,97	99,41	98,97
R.M.	*97,94*	*97,85*	*97,55*	99,23	*97,67*	*97,44*	*97,95*
Total	100,88	100,27	100,47	100,50	98,94	99,00	100,01

Las diferencias en eficiencia entre las Regiones es estadísticamente significativa (F = 15,35; sig. .000). Puede apreciarse que las regiones más eficientes son las XI, VI, VII, X y VIII, en este orden; así como las más ineficientes resultan ser la IV, II, I y R. M. y en el mismo orden. El resto de regiones presentan una eficiencia intermedia.

La diferencia entre las regiones es estadísticamente significativa (Contraste Tukey HSD .05) sólo para las Regiones que se señalan en la tabla 8.

[7] En la Tabla la negrita señala los puntajes mas altos y la cursiva los mas bajos.

Tabla 8. Significación de las diferencias en eficiencia entre Regiones.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	RM
I						++	++	++		++			
II						++	++	++		++			
III													
IV						++	++	++	++	++			
V						++	++	++		++			
VI	--	--		--	--								--
VII	--	--		--	--								--
VIII	--	--		--	--								--
IX				--									--
X	--	--		--	--								--
XI													
XII													
RM						++	++	++	++	++			

En las tablas 7 y 8 puede apreciarse un comportamiento de las regiones asociado a su ubicación geográfica, con algunas excepciones. Las regiones del Norte y centro (I, II, IV, V y R. M.), excepto la III, tienden a ser más ineficientes; mientras que las del Sur (VI, VII, VIII, X e incluso IX) tienden a ser más eficientes. La III, XI y XII se comportan con una eficiencia media, y aun cuando la XI presenta alta eficiencia no alcanza, dado su pequeño tamaño relativo, a ser estadísticamente significativa su mayor eficiencia.

Si analizamos la evolución a lo largo de los años podemos apreciar cómo hay un progresivo deterioro de la eficiencia en algunas regiones (I, II, IV, V, VII, IX y X), un mantenimiento en otras (III, VI, VIII, XI y R.M.) y una ligera mejora en la XII.

En conjunto podemos deducir evidencias que apuntan a una necesaria preocupación por la eficiencia de las regiones del Norte, especialmente la I, II y IV; así como por la V y R.M. del Centro; y por la IX del Sur, sin ser un dato concluyente; aunque resulta congruente con lo señalado en los capítulos anteriores.

5. Conclusiones y proyecciones del estudio

Los resultados de este estudio sobre la eficiencia de los liceos y centros de EE. MM. de Chile en la segunda parte de la década de los 90, a través de los resultados de las pruebas PAA (1997 – 2002), presenta algunas evidencias que corrigen, como en los estudios anteriores sobre los resultados SIMCE, la opinión publicada y asentada en el sentido "común" de la ciudadanía a lo largo de la

década. Los resultados reflejan que ciertamente el sector particular es ligeramente más eficiente que el público; especialmente el particular subvencionado; aunque es el particular pagado el que progresivamente se hace más eficiente en el periodo, mientras los otros dos pierden eficiencia. Pero esta distancia es de poco más de un punto entre los particulares subvencionados y los municipales (diferencia con significación estadística), pero de menos de medio punto entre los particulares pagados y los municipales o entre aquellos y los particulares subvencionados (diferencia no significativa).

Pero de nuevo insistimos en la dificultad de analizar adecuadamente los resultados por la contaminación de los mismos por variables no posibles de considerar desde los datos actualmente disponibles; específicamente la capacidad de selección de alumnos de los centros particulares de forma más masiva que los municipales (Cox 2004). Además consideramos que puede afectar el cambio en la forma de medir el IVE realizado por la Junaeb desde el año 2000.

La evolución del periodo, contrariamente a lo señalado en los estudios anteriores, específicamente en el estudio sobre los datos SIMCE de 2º medio, señala que los centros que están mejorando su eficiencia, desde los resultados de la PAA, son los particulares pagados. Es decir, de alguna forma los centros particulares pagados están realizando estrategias que les permiten "hacer la diferencia", si no en la eficiencia medida por los resultados de SIMCE de Educación Básica (4º y 8º), y tampoco de SIMCE de 2º Medio, sí en los resultados de la PAA, que son los que "valen"[8] para ingresar en las universidades más prestigiosas. Igualmente importante de considerar es la influencia que los Preuniversitarios, ajenos a la "calidad, eficacia y eficiencia" de los liceos, tienen en los resultados de la PAA.

Es complejo poder "explicarse" este comportamiento de los datos, pero, además de lo ya señalado como "selección de alumnos"[9], podríamos señalar el cambio de valor en el indicador IVE de la JUNAEB a partir del año 2000 y el hecho de que la práctica de informar en la prensa de los resultados SIMCE y PAA, haya motivado a los centros pagados[10] (los supuestamente más afectados

[8] Es de gran interés el debate sobre los mecanismos de acceso a las universidades chilenas en base a la PAA y PSU, y sobre todo la financiación de las universidades a través del AFI (Aporte Fiscal Indirecto) que depende del número de alumnos que acceden a las universidades con los más altos puntajes de las pruebas mencionadas, sin mucha relación con la permanencia en las mismas de dichos alumnos, ni con sus reales necesidades económicas; por lo que en base a los resultados de nuestro estudio podríamos afirmar que el Estado puede estar financiando a los sujetos menos necesitados del sistema a través de este mecanismo indirecto de financiamiento de la educación superior. (Mensaje marzo 2004).

[9] Al hablar de selección de alumnos no nos referimos solamente a la capacidad de selección que los centros tienen al inicio del ciclo escolar (1º Básico), sino a la progresiva selección de alumnos a lo largo de todo el ciclo escolar que ocurre en los centros cuando expulsan o recomiendan abandonar el centro, a los alumnos con bajos resultados escolares (normalmente por debajo de 5.5), y a la incorporación de alumnos con buenos resultados para ocupar las vacantes de los anteriores. Esta práctica "educativa" solo pueden permitírsela los colegios más prestigiosos del sistema, y especialmente los particulares pagados. Es por esto que el efecto de esta práctica contamina la interpretación de los resultados de eficiencia a favor de este tipo de centros.

[10] Pueden consultarse a este respecto los números anuales monográficos de la revista QUÉ PASA, que realiza un ranking de colegios en base a estos resultados.

por la información pública de los resultados) a una mayor preocupación por presentar mejoras en los mismos.

De todas formas es posible que otro efecto importante sea que ahora no estamos considerando a todos los alumnos que se educan en los centros, sino solo a los que se presentan a la PAA de acceso a las universidades, lo cual presenta un fuerte sesgo de representación, especialmente en los centros municipales.

La explicación de los resultados desde los factores de input, sigue por encima del 60%; por tanto dentro de los márgenes señalados por la literatura internacional (Bruner, Elacqua 2003) que señala entre un 60% y un 80%. El hecho de que esté en su menor influjo es una señal de que además de los factores de input, están pesando otros factores asociados a los sujetos particulares (capacidades intelectuales, por ejemplo), o a los centros escolares (calidad). De todas formas es muy significativo el que el peso mayor de los resultados en la PAA se deba a los años de escolaridad de los padres, indicando una muy fuerte reproducción de la desigualdad social en el sistema educacional (más de 15 puntos por cada año de escolaridad promedio de los padres). Es este punto el más destacado en los informes sobre el sistema escolar chileno (OCDE 2004, Cox 2004), así como por anteriores estudios (Redondo, 1997, 1998, 1999, 2000a, 2000b).

La desigualdad regional sigue apareciendo evidente y urge a políticas focalizadas territorialmente, más que a políticas nacionales. Las regiones que aparecen con déficit o con ventaja comparativa siguen siendo las mismas que las que se destacaban en los estudios anteriores.

Bibliografía:

Bruner, Elaqcua (2003): Informe de Capital Humano de Chile. Universidad Adolfo Ibáñez.

Cortés P.: "Estratificación educacional y equidad social". En Arrau A.: Bases para la competencia en Chile. La educación en una sociedad desigual. PREDES. FACSO. Universidad de Chile. 2003. pp. 11-36.

Cox C. (2004): Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

Revista Mensaje. Marzo 2004. Santiago de Chile.

OCDE: Revisión de Políticas Nacionales en Educación: Chile. París y Santiago de Chile. OCDE y MINEDUC 2004.

Redondo JM. (2000b): "El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica". Revista de Sociología. Nº 14. 2000. Departamento de Sociología. FACSO. Universidad de Chile. P. 7-23.

Redondo JM. (1999b): "La modernización de la educación y la psicologización de los problemas sociales: o cómo se enseña a las víctimas a culpabilizarse". Revista de Psicología. Vol VIII nº 2. Departamento de Psicología. FACSO. Universidad de Chile. P. 61-67. 1999 (Publicación del Seminario del Departamento de Psicología sobre Comunidad, Subjetividad y Violencia 1999).

Redondo JM. (1999a): "La influencia de la escolarización en enseñanza media en la subjetividad de los jóvenes que fracasan en ella". Revista de Psicología. Vol. VIII. Nº 1. Departamento de Psicología. FACSO. Universidad de Chile. P. 171-180. 1999.

Redondo JM. (1998b): "Características psicosocioeducativas de los alumnos que fracasan en primer ciclo de la enseñanza media del País Vasco". Revista Enfoques Educacionales. Vol I. nº 2. Departamento de Educación. FACSO. Universidad de Chile. P. 117-139. 1998.

Redondo JM., Cancino T., Cornejo R. (1998a): "El mundo de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media. La necesidad y la posibilidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables". Revista de Psicología. Vol. VII. Departamento de Psicología. FACSO. Universidad de Chile. P 35-49. 1998.

Redondo JM. (1997): "La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad". Revista de Psicología. Vol. VI. Departamento de Psicología. FACSO. Universidad de Chile. P. 7-18. 1997.

Redondo JM., Descouvieres C. (2001): "Eficacia y Eficiencia de las escuelas básicas chilenas (1990-1997). Aproximaciones a un estudio de valor agregado". Revista Enfoques Educacionales Vol. Nº 3. nº 1 (2000-2001). Departamento de Educación. FACSO. Universidad de Chile. Pgs. 139-154. 2001.

Redondo JM., Descouvieres C. (2000): "Eficacia y Eficiencia en las escuelas básicas chilenas (1990-1997). Un estudio de valor agregado". I Jornadas de Psicología Educacional (2000) La Serena: Universidad de la Serena. pp. 14-24.

EFICACIA Y EFICIENCIA DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA MEDIA DE CHILE DESDE LOS DATOS SIMCE DE 2º MEDIO Y PAA PARA DOS GENERACIONES DE ESTUDIANTES: 1994-1997 Y 1998-2001

Jesús M. Redondo
Carlos Descouvieres
Karina Rojas.
Proyecto DID.S0C 01/09-2

1.- Introducción:

En los dos capítulos anteriores hemos analizado la eficiencia de los colegios de enseñanza media de Chile en la segunda mitad de la década de los 90, considerando en el primero (capítulo 2) los resultados de las mediciones SIMCE de 2º medio disponibles (1994, 1998 y 2001), y en el segundo (capítulo 3) los resultados de la PAA de 1997 a 2002. En esta ocasión vamos a intentar analizar tanto la eficacia (logro escolar), como la eficiencia (logro efectivo con neutralización de input) combinando los resultados de la PAA y de SIMCE de 2º medio, para dos generaciones de las que disponemos de ambos datos: la de SIMCE1994 - PAA1997 y la de SIMCE1998 - PAA2001. La forma de cálculo ha sido simple. Ya que existe una no correspondencia del número de alumnos que participan en ambas pruebas por cada colegio, hemos ponderado la eficacia y la eficiencia de cada colegio por el número de alumnos que dan la prueba en cada una de las mediciones mencionadas. La línea base viene dada por los resultados SIMCE tanto para la eficacia como para la eficiencia (ya que participan en esta prueba todos los alumnos de un centro); sobre ellos operan para mejorarlas o reducirlas los resultados en la PAA, pero en proporción al número de alumnos que participan[1] en la misma.

[1] El cálculo se establece en primer lugar convirtiendo las puntuaciones tanto de SIMCE como de PAA a escala de 0 a 100 para poder operar conjuntamente; de esta forma el resultado de eficacia viene a ser algo así como el % de currículo logrado por la media de un colegio determinado. Para el cálculo de eficiencia se utiliza la eficiencia de SIMCE y la de PAA. En ambos casos (eficacia y eficiencia) se multiplica por el número de alumnos que ha participado en cada una de las mediciones y todo dividido por la suma de alumnos de ambas; la eficiencia sigue valorándose positiva cuando es mayor de 100 y negativa cuando es menor.

2.- Resultados descriptivos de eficacia y eficiencia combinada para cada generación.

En primer lugar vamos a mostrar los resultados descriptivos de eficacia y de eficiencia de los colegios de Chile. La muestra utilizada corresponde a 390 colegios. Estos colegios son los únicos de los que se dispone de todos los datos para realizar el estudio combinado de SIMCE y PAA, para ambas generaciones de alumnos. En la tabla 1 podemos apreciar los datos descriptivos de eficacia y eficiencia de ambas generaciones.

Tabla1. Eficacia y Eficiencia combinada (SIMCE, PAA) para ambas generaciones.

Año		Eficacia		Eficiencia	
SIMCE-PAA	Nº centros	Media	S. D.	Media	S. D.
1994-1997	390	74,49	10,76	100,51	8,76
1998-2001	390	76,04	11,06	100,98	7,79
Total	780	75,32	10,93	100,75	8,29

En ellos podemos apreciar la mejora tanto en eficacia (1'44 puntos), como en eficiencia (0'47 puntos) en el conjunto del sistema; o al menos en los centros de los que disponemos de información completa. Lo cual refleja una mejora en los resultados de los alumnos y de los centros, es decir de alguna forma de la calidad de la educación. No es un dato menor, en un contexto en el que se insiste en señalar un estancamiento de los resultados de aprendizaje.[2] El % de currículo que miden combinadamente ambas pruebas (SIMCE y PAA) parece cumplirse en un nada despreciable 75% para el conjunto del sistema presente en la muestra con la que estamos operando en este estudio.

Mientras el aumento de eficacia va acompañado de un crecimiento de la dispersión de los resultados (s.d. + 0'30) entre los centros; en el caso de la eficiencia supone una concentración de los resultados (s.d. – 0'98); es decir las diferencias de logros no responden a menor calidad de los centros, sino a las diferencias de input cada vez de forma más directa, ya que los centros están asemejándose más en eficiencia aunque no en eficacia.

2.1. Eficacia y eficiencia por dependencia de los centros.

Un análisis del comportamiento por dependencia de los establecimientos nos arroja los resultados de la tabla 2.

[2] El propio ministerio lo señala reiteradamente en sus informes anuales de resultados SIMCE, tanto de básica como de media. La última vez al informar sobre los resultados SIMCE de 2º Medio 2003 (6 abril 2004); aunque curiosamente se corrige y reinterpreta los resultados en Cox y Belleï (Cox 2004).

Tabla2. Eficacia y Eficiencia combinada (SIMCE, PAA) para ambas generaciones por dependencia de los centros.

DEPENDENCIA		Eficacia			Eficiencia		
	Nº	1994-97	1998-01	Total	1994-97	1998-01	Total
Municipal	130	63,61	64,15	63,88	99,42	98,23	98,83
Particular Sub.	334	70,96	71,95	71,46	101,12	100,92	101,02
Particular Pagado	316	82,95	85,25	84,10	100,32	102,19	101,25
Total	780	74,59	76,04	75,32	100,51	100,98	100,75

Las diferencias observadas en los datos solo reflejan una diferencia significativa en la eficacia entre las tres dependencias, lo cual es ya de sobra conocido. En la eficiencia las distancias son mucho más cortas, aunque también significativas (F = 4,30; sig ,014), para la distancia entre el particular pagado y el particular subvencionado respecto al municipal (2,43 y 2,19 puntos respectivamente). De todas formas, es destacable la tendencia que se observa en los datos: a pesar de un incremento de eficacia en los municipales y los particulares subvencionados de 0,54 y 0,99 puntos respectivamente, desde la eficiencia este avance representa un retroceso de -1,19 y -0,20 puntos respectivamente; ya que los particulares pagados incrementan en el mismo periodo 2,20 puntos de eficacia y 1,87 puntos de eficiencia. Es decir, mientras el incremento leve de eficacia para los financiados con fondos públicos supone una ineficiencia, el incremento de los particulares pagados supone un aumento de eficacia y de eficiencia. Esto puede significar que la brecha social se aumenta, no solo por los input o condiciones de partida de los alumnos, sino por las condiciones internas de los centros. Las características de los centros pagados parecen empezar a "hacer la diferencia". No sabemos si solo la característica, ya señalada en los estudios anteriores, de "selección de alumnos"; o también otras características más pedagógicas, de gestión, etc.[3]

Un dato interesante para interpretar los resultados es la dispersión de los resultados (s.d.) al interior de cada una de las redes educativas, y su tendencia de una generación a otra, tal como se refleja en la tabla 3.

[3] Esto está en contradicción con lo reportado por Belleï (Cox 2004), que señala un acortamiento de las diferencias en base a los resultados de la eficacia. Hay que tener en cuenta, de todas formas, al valorar estos datos, que estamos operando con datos de una muestra, en realidad con todos los colegios de los que se dispone de todos los datos longitudinales (n = 390).

Tabla 3. Desviación estándar de los resultados de eficacia y eficiencia según dependencias.

DEPENDENCIA		Eficacia			Eficiencia		
	Nº	1994-97	1998-01	Total	1994-97	1998-01	Total
Municipal	130	5,13	4,66	4,89	7,36	5,65	6,57
Particular Sub.	334	8,29	8,18	8,23	8,72	7,56	8,15
Particular Pagado	316	8,32	7,86	8,16	9,32	8,50	8,95
Total	780	10,76	11,07	10,93	8,76	7,79	8,29

Mientras las distancias entre los centros se aumentan en la eficacia (s.d. + 0,31) en el conjunto del sistema, en los colegios de cada red educativa disminuyen (s.d. -0,47 en los municipales; - 0,11 particulares subvencionados, y – 0,46 en los particulares pagados); es decir se consolidan redes independientes de colegios que se homogeneízan en su interior.

Al mismo tiempo, la red más homogénea en sus resultados es la municipal; siendo las otras dos muy dispersas (casi el doble que la municipal) y parecidas en el grado de dispersión.[4]

Pero esa dispersión en la eficacia tiene otra cara cuando se analiza la dispersión en la eficiencia. En el conjunto del sistema disminuye la dispersión de una generación a otra (+ - 1); es decir los centros son más parecidos en eficiencia que en eficacia. Pero aquí también tenemos diferencias. Todas las redes disminuyen su dispersión en cuanto a la eficiencia; pero la homogeneización que ocurre en el sector municipal es significativamente mayor que la de las otras dos redes. Los centros del sector municipal se homogeneízan reduciendo su dispersión en eficiencia - 1,71; mientras que los particulares subvencionados reducen - 1,16; y los particulares pagados en apenas – 0,82. Al final el sector municipal es también significativamente más homogéneo en eficiencia que los otros dos. De alguna forma se confirma la convicción de que el sector municipal es eficiente, aun cuando no pueda ser más eficaz dadas las características de input y su imposibilidad

[4] De alguna forma, mientras en el sector municipal vemos una homogeneidad en su comportamiento, con sus diferencias comprensibles, en la red particular subvencionada y particular pagada operan situaciones de colegios muy disímiles entre si. Quizás sea conveniente revisar la última conclusión del capítulo segundo de este libro sobre los diferentes subsistemas escolares que operan en el llamado sistema escolar chileno.

de elegir alumnos[5]; pero además mejora en forma más homogénea y por tanto más democrática (calidad y equidad) que el sector privado.

2.2. Eficacia y Eficiencia por modalidad de enseñanza y zona geográfica.

Una mirada a los resultados por modalidad de enseñanza se presenta en la tabla 4. En ella se aprecia una diferencia tanto en eficacia como en eficiencia entre las dos modalidades de enseñanza, a favor de la modalidad científico-humanista. En el caso de la eficacia aparece una distancia de más de 12%; y en el caso de la eficiencia de casi 2,5 puntos. Estas diferencias son estadísticamente significativas: en eficiencia (Chi^2 = 13,73; sig .000), y en eficacia (Chi^2 = 116,92; sig. .000). Quizás los centros técnico-profesionales no tienen entre sus objetivos preparar para la PAA, por lo que pocos centros tienen alumnos que realizan la prueba y el combinar resultados de SIMCE y PAA no les es comparativamente favorable.

Tabla 4. Resultados de eficacia y eficiencia según modalidad de enseñanza.

MODALIDAD		Eficacia			Eficiencia		
	Nº	1994-97	1998-01	Total	1994-97	1998-01	Total
Científico-Humanista	337	76,17	77,78	76,98	100,67	101,59	101,09
Técnico-Profesional	53	64,55	64,97	64,76	99,51	97,68	98,60
Total	390	74,59	76,04	75,32	100,51	100,99	100,75

Al revisar los resultados por zona geográfica, aparecen diferencias significativas en la eficacia (Chi^2 = 33.70; sig. .000) a favor de los colegios urbanos que suponen casi un 12 %, tal como puede apreciarse en la tabla 5. En cambio en la eficiencia no existen diferencias significativas en los resultados. Si se aprecia una inversión en la diferencia a favor de los rurales en la medición de la generación 1994-1997, y a favor de los urbanos en la generación 1998-2001. Esto se refleja también en el incremento de eficacia que aparece en los urbanos de casi 2%; mientras disminuye más de 1,1% en los rurales.

[5] Es más, no solo no selecciona alumnos, sino que tiene la obligación social y legal de admitir a todos los alumnos no seleccionados por las otras dos redes educativas; esto resulta muy importante cuando se plantea aumento de cobertura y de retención escolar de alumnos de situaciones socioeconómicas muy precarias. Un aumento de la subvención por alumno vinculado a vulnerabilidad social (subvención diferenciada), tal como se está proponiendo (González, Mizala y Romaguera 2001), llevaría también a que los niños más capaces entre los vulnerables podrían ser seleccionados por los centros privados, dejando para el sector municipal los niños menos "capaces" y también vulnerables. De esta forma la eficiencia crecerá de forma significativa en los privados y disminuirá en los municipales; al tiempo que aumenta la privatización y mercantilización de la educación; pero solo para los niños capaces y con más financiamiento (algo parecido a lo que está ocurriendo con las Isapres, para las que el negocio de la salud consiste en atender a los sanos). La "perversión del sistema" seguirá sus pasos… con consenso de todos (¿).

Tabla 5. Resultados de eficacia y eficiencia según zona geográfica.

ZONA GEOGRAFICA		Eficacia			Eficiencia		
	Nº	1994-97	1998-01	Total	1994-97	1998-01	Total
Urbanos	374	74,99	76,53	75,76	100,37	101,05	100,71
Rurales	15	64,48	63,34	63,91	103,44	98,74	101,09
Total	389	74,58	76,03	75,30	100,49	100,96	100,72

Desde estos resultados podemos interrogarnos sobre la eficiencia de logro de calidad y equidad en la política educacional de la década. Más bien parece que se acrecienta la inequidad para lo rural y lo técnico profesional, aun cuando crece la calidad (representada en el incremento de % de eficacia) por modalidades, aunque no para los centros rurales. Es posible que detrás de estos datos opere el aumento de urbanización en el periodo y la tendencia a derivar, para la educación media, a los colegios de ciudad a los alumnos más destacados de las zonas rurales.

2.3. Eficacia y eficiencia por nivel socioeconómico

Tabla 6. Resultados de eficacia y eficiencia según nivel socioeconómico.

NIVEL SOCIOECONÓMICO		Eficacia			Eficiencia		
	Nº	1994-97	1998-01	Total	1994-97	1998-01	Total
BAJO	59	61,74	62,20	61,97	100,65	98,78	99,72
MEDIO BAJO	68	66,10	66,20	66,15	99,53	97,72	98,63
MEDIO	97	73,73	75,36	74,55	100,71	101,97	101,34
MEDIO ALTO	85	80,62	83,17	81,89	100,45	102,56	101,51
ALTO	81	85,79	87,72	86,75	101,07	102,50	101,78
Total	390	74,59	76,04	75,32	100,51	100,98	100,75

En la tabla 6 puede apreciarse una mejora de la eficacia de 1,5 puntos de una generación a otra; esta mejora se traduce en una mejora de 0,46 en el caso del nivel más bajo; 0,10 en el nivel medio bajo; 1,53 en el medio; 2,55 en el medio alto y 1,93 en el alto. Es decir una mejora más alta en los niveles socioeconómicos más altos; por lo que crece la brecha en eficacia en más de 1% en el periodo. La diferencia de eficacia entre los niveles socioeconómicos es altamente significativa.

Respecto a la eficiencia, la diferencia entre los niveles socioeconómicos es también significativa (F = 3,98; sig. ,003); pero esta diferencia es producida por la segunda generación (1998-2001); ya

que la diferencia en eficiencia en la generación de 1994-1997 no llega a ser significativa, salvo para la diferencia de todos los otros niveles con el nivel socioeconómico medio bajo. Se ha producido una pérdida de eficiencia en los grupos socioeconómicos más bajos.

Para interpretar los resultados conviene tener en cuenta uno de los grandes éxitos de la política de educación media en la década: el aumento de cobertura y la disminución de la deserción. En el paso de la generación 94-97 a la 98-2001 ha aumentado en casi 100.000 alumnos la enseñanza media[6]. Las tasas de deserción han disminuido de la generación primera a la segunda desde un 10,8 a un 8,2; y el aumento de cobertura ha sido de al menos 4,%. Todo ese aumento de cobertura y de retención sobre todo se refiere a los grupos socioeconómicos bajo y medio bajo; es decir, en la segunda generación hay más alumnos que dan las pruebas tanto de SIMCE como de PAA, que antes no las daban; y sus resultados, por lógica, tienden a estar entre los más bajos.

Esta realidad ha presionado principalmente sobre el sector municipal; y, dado que su aumento de alumnos ha sido de solo la mitad de los nuevos matriculados (50.000), podemos pensar que ha expulsado a los mejores alumnos hacia los colegios subvencionados asumiendo las retenciones y el aumento de cobertura entre los alumnos de nivel socioeconómico más bajo[7]. En conclusión, cumplir la política educacional de más equidad en la retención y en la cobertura, supone una disminución de la eficiencia de los colegios, y por supuesto de la eficacia también, que tienen los alumnos de sectores bajos y medio bajos; es decir, principalmente los municipales. Parece imposible pedir al mismo tiempo aumento de equidad y de calidad sin una consistente política educativa que incluya al menos: focalización en los centros con más déficit social, subvención diferenciada por comunas y por colegios públicos, y un modelo de evaluación de valor agregado de los alumnos que permanecen en los mismos colegios.

2.4. Eficiencia y eficacia por regiones

Por último conviene revisar qué ocurre con la eficiencia y la eficacia a nivel de regiones en estas dos generaciones. Los datos se presentan en la tabla 7.

---

6 Cfr. Estadísticas Mineduc 2001 y 2002.

7 Podemos pensar y afirmar esta hipótesis porque la evidencia cotidiana de relación con los liceos del programa Liceo para todos, nos exige desvelar esta realidad concreta y práctica oculta tras los números, y que dice relación con el efecto perverso de la práctica de selección de alumnos por los centros que pueden hacerlo.

Tabla 7. Resultados de eficacia y eficiencia por Regiones.

REGIONES		Eficacia			Eficiencia		
	Nº	1994-97	1998-01	Total	1994-97	1998-01	Total
I	14	74,97	*73,56*	74,26	101,70	*97,64*	99,67
II	8	78,52	**79,13**	**78,83**	100,41	*100,32*	100,37
III	9	79,44	*78,91*	**79,17**	102,36	*101,37*	101,86
IV	11	69,97	**70,50**	70,23	98,54	*97,62*	98,08
V	53	71,93	**73,53**	72,73	98,32	**99,17**	98,75
VI	22	77,13	**78,59**	**77,86**	104,37	**105,34**	104,86
VII	20	74,72	*73,79*	74,26	105,06	*102,09*	103,57
VIII	39	73,56	**75,00**	74,28	103,10	**103,65**	103,38
IX	21	70,09	**71,46**	70,78	100,10	**100,28**	100,19
X	36	71,95	**72,24**	72,09	104,87	*102,86*	103,87
XI	2	75,14	**76,46**	**75,80**	106,75	106,20	106,47
XII	4	77,71	**78,97**	**78,34**	102,59	**103,23**	102,91
R. M.	151	76,38	**78,87**	**77,63**	98,26	**100,24**	99,25
Total	390	74,59	**76,04**	75,32	100,51	**100,98**	100,75

La diferencia entre las regiones es significativa tanto en eficacia (F = 4,88; sig. ,000), como en eficiencia (F = 4,00; sig. ,000). Casi todas las regiones han mejorado su eficacia de una generación a otra, en sintonía con una mejora general del sistema en 1,5%. Las únicas regiones que no han seguido esta tendencia han sido la I, III y VII. Al mismo tiempo las regiones I, IV, V, VII, VIII, IX y X quedan por debajo del promedio del sistema en eficacia (75,32%). Aunque sólo las diferencias entre la R.M. y la V, IX y X son estadísticamente significativas.

Respecto a la eficiencia el resultado señala un aumento de 0,47 en el conjunto del sistema; que se refleja como aumento de distinto tamaño en las regiones V, VI, VIII, IX, XII y R.M.; pero en variadas disminuciones en las regiones I, II, III, IV, VII y X. Las regiones que presentan una eficiencia por debajo de la media del sistema (100,75) son la I, II, IV, V, IX y R. M. Aunque son estadísticamente significativas solo las diferencias entre las regiones V y R. M. con la VIII, VI y X.

Desde estos datos nos atrevemos a afirmar que los grandes problemas de eficiencia del sistema escolar se concentran en los centros urbanos populares de las regiones centrales y más pobladas: la V y R. M. Es en estas regiones donde la eficiencia del sistema es significativamente menor; aunque ambas mostraron tendencias a la mejora tanto en eficacia como en eficiencia de la primera a la segunda generación.

3. Conclusiones y proyecciones.

Los colegios (390), de los que disponemos de todos los datos para estas dos generaciones (1994-97 y 98-2001), presentan una mejora en eficiencia y en eficacia; pero esta mejora está desigualmente distribuida, favoreciendo a los niveles socioeconómicos más altos, a las zonas urbanas, a la modalidad científico-humanista y a los colegios privados.

Aunque una conclusión apresurada podría llevarnos a concluir que estos colegios son de mejor calidad, tenemos que mantener la precaución de considerar el efecto que sobre estos resultados, especialmente sobre los de eficiencia, tiene la práctica de selección permanente de alumnos que realizan muchos de los colegios ubicados en esas características. De alguna forma es el efecto de una política educativa demasiado confiada en las "bondades" del mercado para la mayor equidad y calidad de la educación del País[8].

---

[8] En este sentido es interesante analizar la configuración de la "Comisión para el Desarrollo y uso del SIMCE" convocada por el MINEDUC en el año 2003 con motivo del impacto de los datos SIMCE de 4º Básico, y su inclinación a un modelo de mercado de la educación y a la educación privada. Quizás por eso al analizar el efecto de selección de alumnos en la distorsión de los resultados SIMCE se muestran excesivamente "cautos":

"Discriminación de alumnos y segmentación social del sistema educativo. La publicación de los resultados y la consecuente evaluación pública de los establecimientos puede incentivar la utilización de mecanismos de mejoramiento basados en la selección de alumnos, más que en el mejoramiento de las prácticas docentes.

En relación a lo anterior, cabe señalar que, pese a que la subvención individual representa un incentivo a recibir alumnos independientemente de sus logros de aprendizaje, las consecuencias anteriormente señaladas pueden generar incentivos para privilegiar a aquellos alumnos con mayor expectativa de logro en sus aprendizajes, discriminando negativamente a los que presentan menor rendimiento. Al respecto, es necesario considerar que el sistema educativo chileno, en comparación con otros países como Australia, Inglaterra y la mayoría de los Estados en Estados Unidos, carece de normativas que regulen eventuales prácticas de selección o exclusión académica que puedan realizar los establecimientos que reciben financiamiento público. Considerando, además, la relación existente entre características socioeconómicas de las familias de los alumnos y su desempeño escolar, existe el riesgo de segmentación social del sistema educativo" (MINEDUC 2003,44).

De igual modo al señalar la importancia de la evaluación SIMCE para la mejora de las políticas educativas señala: *"la publicación de resultados por escuela fue concebida como información clave para facilitar la elección de establecimientos por parte de los padres y apoderados que buscan escuelas para sus hijos. Esta información tiene incidencia en el sistema de financiamiento de las escuelas ya que este se basa en una subvención ligada a la matrícula. Gracias a esta relación entre el sistema de medición y el financiamiento de las escuelas, se busca favorecer que establecimientos que obtienen mejores resultados atraigan un mayor número de alumnos y, por consiguiente, mayores recursos. Esto, a su vez, movilizaría a los establecimientos con menores resultados a mejorar sus prácticas de manera de obtener mayores logros de aprendizaje, pues de ello dependerá que reciban más alumnos y, por tanto, mayores recursos*."(MINEDUC, 2003, 35-36). Para en la páginas siguiente, reconocer que: "*la mitad de los apoderados (49,9%) está informado de los resultados del establecimiento de su hijo en la última medición (CEP, 2003) … El conocimiento de los resultados se relaciona con el nivel socioeconómico de los padres: a mayor nivel socioeconómico, más informados se manifiestan los apoderados (SIMCE 2001), (CEP, 2003): El*

Contínua en página siguiente

Es necesaria una reorientación de la política educativa para lograr calidad y equidad; pero basada en evidencias de investigación y no en ideologías perversas, en legislaciones neoliberales impuestas (LOCE), o en el cálculo de beneficios del negocio de la educación para algunos bien posicionados en el mismo. También es conveniente considerar como "evidencias" las que se reflejan en la voz de los actores y sus subjetividades. Se requiere una política educativa que apueste por la equidad y la calidad desde la participación; no tanto a través del mercado (participación como cliente), sino de la ciudadanía; es decir, democratizar la escuela. Y esto exige otra gestión de la información y de la evaluación educacional que devele las perversiones del sistema escolar, la ausencia de regulaciones y normas que favorezcan verdaderamente la integración social y la calidad democrática de la educación para todos.

Bibliografía:

Belleï C.: "¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?". En Cox C. (2004): Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. Pp.125-209.

Cox C.: "Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX". En Cox C. (2004): Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. Pp.19-113.

González P. Mizala A. y Romaguera P. (2001) "Recursos diferenciados para la educación subvencionada en Chile" mimeo Centro de Economía Aplicada. Universidad de Chile. Santiago.

Mineduc. Estadísticas Educacionales. 2001. MINEDUC. Santiago de Chile. 2002.

Mineduc. Comisión para el desarrollo y uso del SIMCE. MINEDUC. Santiago de Chile. 2003.

76,5% de padres del nivel socioeconómico alto, en contraste con el 42,6% de nivel socioeconómico bajo" (MINEDUC, 2003, 37. nota 45). Pero hay más, *"En el SIMCE 2000 (y 2003) el 2% de las menciones se refiere a resultados del SIMCE, en estudio del CEP por publicar (2003) el 2% de los criterios mencionados como primera prioridad en la selección de establecimientos se refiere a los resultados del establecimiento en el SIMCE"* (MINEDUC, 2003, 37. nota 46). Uno se pregunta: ¿Qué hay detrás de las primeras afirmaciones sobre modelo de mercado aplicado a la educación y su financiamiento, si el sustento teórico de basar las bondades del sistema en una demanda informada: elección de los colegios por los padres en base a la información disponible (datos SIMCE), no opera en la práctica? Quizás el siguiente capítulo, y último de este libro, le ayude a entenderlo.

Reflexiones

EL EXPERIMENTO CHILENO EN EDUCACIÓN (1990-20019): MITO, FALACIA, Y ¿FRAUDE?

Dr. Jesús M. Redondo

Resulta ciertamente complejo analizar simultáneamente todas las aristas de lo que ha ocurrido en la educación chilena en la década de los 90. Existen ya estupendos antecedentes, los más recientes el informe de la OCDE (2004), de gran profundidad y finas sugerencias; y el informe Cox (2004) muy completo en antecedentes, pero quizás, en nuestra opinión, avalada por los datos de ambos informes y los antecedentes de los capítulos precedentes, bastante autocomplaciente con las políticas realizadas y los efectos de las mismas.[1] Ambos informes conviene leerlos simultáneamente. Aunque quizás convenga partir con el excelente artículo de O. Espinoza (2003): "Perspectivas alternativas en torno a la relación educación-Estado, reforma educacional y política educacional: una visión crítica".

Nuestra intención no es resumir ni comentar ninguno de los informes, ni el artículo aludido; sino simplemente dar otra opinión, intentando fundamentarla en las evidencias disponibles. Mas adelante, en otra ocasión, nos proponemos realizar un análisis del informe de la OCDE, desde el grupo de políticas públicas en educación del Equipo de Psicología Educacional de la Universidad de Chile.

Es cierto que el esfuerzo realizado en la década pasada en torno a la educación en Chile es excepcionalmente significativo, más allá de los resultados. Pero queremos adentrarnos en un análisis en profundidad, o desde la profundidad (subversivo), por debajo de lo que se ve; de contenido ideológico, ético y político; con evidencias no solo econométricas.

En orden a promover la "polémica" y el debate queremos realizar nuestro análisis siguiendo tres afirmaciones centrales:

1. La reforma educativa se ha basado "culturalmente" en un mito: la igualdad de oportunidades.
2. La reforma educativa ha operado "políticamente" en una falacia: el mercado educativo.
3. La reforma educativa y sus "políticas" podrían estar consolidando "económicamente" un fraude: más gasto, iguales resultados, pero con aumento del negocio en la educación.

---

[1] ¿Y ciego para develar, excepto las páginas de Carnoy M. (115-123), lo que la ocurrido en estos 12 años de escolaridad concertacionista?

1.- El mito de la igualdad de oportunidades

Este mito es de larga data, y también ha sido aplastado innumerables veces por los estudios tanto cuantitativos como cualitativos en la sociología de la educación. La corriente crítica y de las teorías de la reproducción (Redondo, 2000a, 2000b) dan cuenta de esto desde hace ya tres décadas. Las excepciones en individuos, algunos grupos sociales, algunas escuelas, e incluso algunos países, no contradicen la regla general, sino que la confirman como excepciones estadísticas de regularidades persistentes: la educación no favorece la igualdad de oportunidades (Redondo, 1997a).

Con las corrientes conservadoras y neoliberales, en alza a partir de los años 70-80, surge con fuerza el planteamiento de las "escuelas eficaces"; pretendiendo demostrar que existen factores que explican la posibilidad de la igualdad de oportunidades en educación, por medio de insistir en la necesidad de la calidad de las escuelas y los profesores. Los datos presentados por la corriente de las escuelas eficaces (Reynolds y otros 1997; Redondo 1997a) parecen confirmar esta posibilidad, también señalada por el Informe de Capital Humano de Chile (Bruner, Elacqua, 2003). Pero estos datos, y estas variables, se refieren a escuelas específicas de países específicos, con culturas escolares y tradiciones particulares, con organizaciones socio-políticas y estructuras de distribución de ingresos peculiares; en general, países desarrollados[2].

Por otra parte, conocer las características de las escuelas que tienen buenos resultados de aprendizaje, no es un gran aporte; ya que el problema de la política educativa, y por tanto de la pretendida "igualdad de oportunidades", consiste en cómo mejorar las escuelas (Hopkinsk, Lagerweij, Reynolds, Stoll, 1997); cómo hacer procesos de cambio en esas instituciones que por sí mismas no tienen instaladas esas características que se reconocen en las escuelas eficaces.

Intentar trasladar las características propias de las escuelas eficaces a otras que no lo son, además de una pretensión inútil, puede resultar ineficiente e imposible (Fullan, 2002). Estas características psico-culturales (López H., 2000) no son "transportables", más bien forman parte de "identidades colectivas" construidas en largos procesos psico-sociales y socio-políticos. Pretender un uso "instrumental" de las mismas, sin asumir su complejidad, y sobre todo su proceso de construcción social desde la libertad y sentido de las subjetividades de los actores sociales, es, además de imposible, una aberración ética y antropológica.

La mejora escolar siempre es un camino lento y participativo; algo que el diseño de las políticas educativas de la reforma en Chile quizás nunca consideró suficientemente. Como tampoco consideró adecuadamente[3] las características, historia y procesos psico-sociales de la profesión de profesor en

---

[2] Acaba de aparecer el libro "¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza". que señala que también en Chile un 1% de las escuelas vulnerables son "escuelas eficaces"

[3] Quizás en los últimos años de la década de los 90 inició un mayor esfuerzo de consenso con el gremio de los profesores.

Chile, ni las competencias de los profesores concretos y reales disponibles (OCDE 2004, 115 ss). No tuvo suficientemente en cuenta la cultura autoritaria instalada en las escuelas. O la tuvo parcialmente en cuenta al plantear el cambio necesario para la interacción y reconocimiento de las culturas juveniles en los liceos; pero no para cambiar los modelos de gestión escolar de los directores administradores de los centros públicos; o de las incapacidades de gestión de la mayoría de las municipalidades. Es fácil "tirar balones fuera", pero la responsabilidad de un diseño de reforma educativa debía haber contemplado estos elementos de forma sustantiva desde el comienzo; ya que las políticas públicas consisten tanto en lo que se hace como en "lo que no se hace". Tampoco se consideró a los padres y madres, o solo en la medida en que se les consideró sujetos de mercado (inversores o consumidores de educación), pero no tanto como ciudadanos con derecho a la participación. Es decir, los sujetos sociales no estuvieron presentes, o muy poco o inadecuadamente presentes en la política educativa. Esta más bien fue articulada de forma pragmática, tecnocrática, "modernizante", internacional; pero bajo la mirada y presión de los grupos de elite que dejaron hacer, consensuaron según sus intereses, y retocaron las orientaciones de la política a través de los medios de comunicación y la "intelectualidad educacional orgánica" de las fundaciones privadas, controlando cualquier desviación.

La realidad es que las escuelas eficaces y la teoría educativa que las acompaña no son la panacea para la calidad educativa, por al menos dos motivos principales:

1. La teoría de las escuelas eficaces no está comprobada; más bien, como señala Belleï (Cox 2004, 198 nota 48), lo que está comprobado es la teoría de la reproducción: "solo el contexto socio-económico familiar puede considerarse como variable trasnacional"; el resto de variables "referidas a las dimensiones escolares tienen una incidencia menor, sólo muestran efectividad en algunos contextos y no siempre se comportan en el mismo sentido de un país a otro. "Effective Schools in Science and Mathematics, M. Martín et al. IEA 2000". Por otra parte, la investigación latinoamericana reciente (Casassus 2003) reporta cómo son los procesos al interior de las escuelas y las aulas los que tienen más relación con la calidad de los aprendizajes, siendo estos (todos ellos) de naturaleza psicosocial[4]: especialmente el clima emocional de aula; o lo que se llama también clima escolar (Cornejo y Redondo 2001); fundado en las expectativas de los sujetos sociales que interactúan en el espacio social de la escuela y en los procedimientos de interacción fundamentales: diseño de las tareas, evaluación y normatividad (Redondo 1997)[5].

   Esto añade "leña al fuego" de la crítica sobre las políticas de la reforma en educación en Chile, que parecen haber sido realizadas más mirando hacia fuera (supuesta evidencia internacional)

[4] En el anexo se presenta un documento realizado para intentar conceptualizar lo psicosocial dentro de la asesoría del Equipo de Psicología Educacional de la Universidad de Chile al programa Liceo para Todos (2003).

[5] Es muy ilustrativo del conflicto subyacente a las escuelas el contrastar las expectativas de los profesores, los alumnos y los padres en las encuestas de opinión a los actores educativos (CIDE 2001 y ss).

que propiciando una investigación educacional propia (OCDE 2004, 154 ss), de nuestros contextos, de la realidad de las escuelas de Chile, más allá de las estadísticas y de la "realidad virtual" de la "literatura científica de corriente principal"[6].

2. Las escuelas eficaces tiene que someterse al escrutinio público para responder a la pregunta: ¿eficacia para quién? (Slee, Weiner y Tomlinson (eds.), 2001). Es decir, la evidencia internacional y chilena en los procesos de reforma educativa no tiene transparencia suficiente para dejar ver quién saca ventaja de la pretendida eficacia de las escuelas; o más bien lo oculta.

   Más años de escolaridad (cobertura, retención, 12 años) parece un bien indiscutible para todos; pero las condiciones de inequidad en que ocurre la escolarización, más bien justifican el éxito escolar de los ya destinados socialmente (desde sus familias) para el éxito, y culpabilizan el fracaso escolar de los desfavorecidos, convirtiéndose en una instancia de psicologización de los problemas sociales y de legitimación de un orden social y económico inequitativo, injusto y antidemocrático (Redondo 1997, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2000c, 2001c, 2002c).

   Más años de escolaridad (12 años), desde los estudios empíricos econométricos reportan una mejora de salarios, una tasa de retorno significativa de la inversión, etc. Pero no existe evidencia[7] que garantice que en el futuro vaya a continuar así para todos los egresados de enseñanza media, sobre todo si todos los ciudadanos son egresados de enseñanza media; más bien, en la evolución del actual modelo de acumulación capitalista globalizado, podemos prever que ocurrirá lo contrario: 12 años de escolaridad será condición necesaria pero no suficiente para mejores salarios y mayores tasas de retorno. Eso sí, la productividad que se acumulará por cada ciudadano de 12 años de escolaridad será mayor; y esa acumulación la realizarán cada vez menos ciudadanos conforme a la regla universal de la acumulación capitalista del neoliberalismo, empíricamente comprobada en todo el mundo: "cada vez más ciudadanos tienen menos y cada vez menos ciudadanos tienen más".

   Pero no solo tiene que ver con los años de escolaridad, también con los contenidos y habilidades que se "educan". Es evidente, e incluso se defiende con energía, que la orientación de la reforma está enfocada en mejorar las capacidades (o competencias) productivas de los ciudadanos (incrementar su empleabilidad), para poder competir internacionalmente y aprovechar los tratados de libre comercio. Ciertamente no es un objetivo menor, pero hay que leerlo en el

---

6 En el anexo se presenta una conferencia sobre "las demandas a la investigación educacional desde la globalización y la sociedad del conocimiento" en Chile, presentada en el marco del XVII Encuentro Nacional y III Internacional de Investigadores en Educación. CPEIP 2003.

7 Es evidente que no puede haber evidencia de datos del futuro. Precisamente por eso debemos desconfiar de la presunta evidencia de los datos actuales para definir el futuro de forma lineal. La ciencia "dura" en temas de futuro parece ciega; y la educación es siempre para el futuro. No es posible dejarla en manos de una ciencia ciega como la economía; es preferible contrastar el futuro con la ética, la filosofía, etc.

contexto de lo señalado más arriba. ¿Cómo legitimar más explotación? ¿O debemos agradecer que se nos quiera explotar, bajo la consideración de que peor sería si estuviéramos excluidos de la explotación de los mercados internacionales?

Se señala también que los contenidos y habilidades deben favorecer capacidades ciudadanas que mejoren la convivencia social, que legitimen el orden social, que desarrollen la democracia, etc. Tampoco es un objetivo menor, pero no se ve mucha praxis de políticas educacionales que potencien este enfoque; más bien parece muy secundario, ya que ni siquiera se tiene en cuenta en la evaluación, ni en el SIMCE, ni en los incentivos a los profesores...; parece más bien un tema de "discurso de política educacional" y de "documentos oficiales de currículum", que un objetivo real. Pero resulta que es este un objetivo que tendría sentido para profundizar la democracia de la sociedad chilena y poder legitimar, en el contexto socio-económico señalado más arriba, un "proyecto país" que aglutine voluntades y conciencias. La ausencia real de este objetivo se refleja en que un 50% de los jóvenes chilenos no considere la democracia como mejor sistema de gobierno (INJUV 2002); también en la poca confianza de los jóvenes, y de los ciudadanos en general, en las instituciones socio-políticas; y en la poca confianza interpersonal entre los ciudadanos (PNUD 2002, OCDE 2004).

Por último, otro objetivo macro tiene relación con el "desarrollo personal" de los ciudadanos, tampoco evaluado de forma consistente en el proceso de reforma. Es más, la evaluación del SIMCE no incluye los objetivos transversales fundamentales obligatorios[8] , y se concentra en aprendizajes instrumentales (lenguaje y matemáticas principalmente), enfocados a las competencias productivas, más que a las competencias ciudadanas, salvo que ser ciudadano se reduzca (como señala la corriente neoliberal y postmoderna) a ser consumidores y productores; es decir sujetos de mercado.

¿Dónde queda un enfoque integral de la educación? ¿Dónde queda el enfoque constructivista aplicado a la educación y al aprendizaje? ¿Dónde una visión actualizada y múltiple de la inteligencia y las habilidades humanas (Gardner)? ¿O una visión actual de los procesos de construcción del conocimiento en la interacción social (socioconstuctivismo)[9]?

---

8 En el anexo se presenta también una reflexión sobre los objetivos transversales y sobre la forma de investigación educacional con motivo de la presentación de un libro del PIIE, en el que se da cuenta de la realidad de la incorporación de los Objetivos Transversales en el área de lenguaje, en el marco del Seminario Internacional sobre "Reformas curriculares de los 90 y construcción de ciudadanía". Marzo 2003.

9 Las más recientes investigaciones y teorías sobre aprendizaje e inteligencia humana afirman la evidencia de que se produce "una construcción social del conocimiento, pero se da una apropiación individual del mismo" (Coll, 2001), que la escuela premia, y mediante esto estratifica y jerarquiza el orden social, legitimándolo. Estamos ante la tercera vuelta de tuerca: a la apropiación de la productividad del trabajo social por el capital privatizado (primera vuelta), le siguió la apropiación del interés del dinero (ahorro de los pequeños ahorradores y accionistas) por el capital financiero internacional y los bancos (segunda vuelta); y ahora la apropiación del conocimiento socialmente construido (tercera vuelta), a través de su apropiación por determinados individuos. Está por ver que puede significar que, además, la inteligencia está socialmente distribuida; y si esto evitará la explotación total.

El evaluar la escolarización solo con el SIMCE es "la muerte de la educación" y sus potencialidades para apoyar el cambio social en dirección a más igualdad ("crecer con igualdad"), más ciudadanía y más humanidad; reduciendo la escolaridad a más mercado y más productividad; y por tanto haciendo imposible la igualdad de oportunidades. Quizás por eso es tan apoyada, por determinada ideología, esta "sed evaluadora" bajo estándares.[10]

2.- La falacia del mercado educativo.

La política educativa de la última década larga, ha mostrado avances significativos en inversión, en mejorar los sueldos de los profesores, en mejorar las infraestructuras e insumos para la educación, en nuevos currículos, etc. Al tiempo ha aumentado la cobertura, la retención, la calidad e incluso los aprendizajes en la medida posible para las condiciones de aumento de cobertura en los sectores más desfavorecidos (Cox 2004; OCDE 2004). Sobre esto parece no haber dudas.

Pero todo esto ha operado sobre una falacia no basada en evidencia empírica cuando fue formulada y convertida en ley en Chile (1982-1989): el mercado de la educación. Bajo una pretendida descentralización se ocultó una precarización de la educación pública y un traslado de la responsabilidad y culpabilidad del estado (la política) a los establecimientos privados y a los municipios (ciudadanos). Más bien la evidencia empírica del propio experimento chileno (Carnoy 2004; OCDE 2004) viene a probar lo contrario: el mercado no existe en educación. O mejor dicho, existe mercado de la educación en su sentido verdadero: existe negocio posible con la educación. Pero no existe en el sentido de que el dejar que la educación funcione como mercado: elección, competencia, etc., logre ahorros "reales" de inversión y logre mejor calidad de aprendizajes "reales" de los alumnos.

El mercado educativo en Chile en la década de la transición (1990-2001) ha sido un éxito, en el sentido de que ha crecido el negocio en la educación. De 1990 a 2001 hay más de 1000 colegios privados más, y 50 colegios municipales menos. El número de alumnos del sector privado subvencionado y pagado ha crecido significativamente, y el sector municipal, incluso con mayor cobertura y más retención, ha disminuido (Estadísticas Mineduc 2001; 2002). En educación básica el sector municipal tiene más alumnos que el sector privado sólo por la influencia de su mayor presencia en el sector rural, donde el negocio de la educación no tiene mucho beneficio económico; aunque empieza a operar el sector benefactor de Fundaciones privadas que, con objetivos más ideológicos y culturales que mercantiles, y utilizando franquicias tributarias, están "invirtiendo" en el sector rural. En enseñanza media el sector municipal es ya minoritario respecto al privado; incluso en la Región Metropolitana es ya sólo un tercio de los colegios y de los alumnos.

[10] Una reflexión más amplia sobre lo que hay detrás de esta "sed evaluadora" se realizó en el Encuentro Nacional de la Sociedad Chilena de Currículo (ACHCED). 2003.

Este significativo aumento del sector privado en educación, que además opera con selección de los alumnos más capaces (aunque se defiende en el discurso público la elección de centro de los padres), no ha llevado a un aumento significativamente contundente del aprendizaje de los alumnos cuando se controla por nivel socio-económico (Cox 2004; OCDE 2004), o cuando se neutraliza el input (eficiencia), como hemos visto en los capítulos precedentes. Excepto en la PAA que "importa" para la entrada en la universidad. Es posible que los sectores de mejores ingresos no estén mayormente interesados en los resultados SIMCE[11], ya que tienen asegurado el éxito de todas formas[12]. Quizás los consideran una buena entretención para que "peleen" los pobres, sin que cuestionen la estructura de segmentación e inequidad del sistema educativo y social. Es posible, en cambio, que sí estén interesados en la PAA. Si no los sectores de más elite, que tienen sus propias universidades privadas donde no se exige PAA; sí los de sectores medio alto y medio, ya que de esos resultados depende el estudiar en universidades de calidad y a bajo precio, incluso con créditos o becas. Los desfavorecidos no llegan en gran número a las universidades. La competencia real está en la PAA en un sistema universitario prácticamente privatizado, incluso en las universidades llamadas públicas[13], en lo que se refiere al mercado, ya que hay que cancelar los aranceles.

En resumen, una falacia teórica de un economista neoliberal (Milton Friedman) y la escuela de Chicago, se transformó en un experimento de política educativa en un régimen dictatorial sin legitimidad democrática, y ha operado contundentemente durante unos gobiernos democráticos que aceptaron por convicción o por omisión dicha falacia. El resultado, como ya señalamos, es de una evidencia meridiana: más mercado de la educación, más negocio en la educación.

Los padres prefieren "ser elegidos" por colegios privados, con fondos públicos, incluso si tiene que hacer algún aporte "compartido"; no tanto porque crean que esos centros ofrecen más y mejor educación (en el sentido de lo que mide el SIMCE), sino porque seleccionan las familias y los compañeros con los que interactuará su hijo (roce social)[14]. El problema es que creíamos estar invirtiendo como país en educación de calidad y en mejores logros de aprendizaje.

Los colegios descubrieron que para lograr mejor imagen social y poder subir el precio de su "servicio educativo", el camino más corto era hacer una buena selección de alumnos y expulsar a los "molestosos" y a los poco capaces; así el resultado SIMCE estaba asegurado.

---

[11] De hecho los padres no lo usan como criterio importante para la elección de centro, como ya señalamos en otro capítulo.

[12] Ciertamente siempre ganan en los rankigs SIMCE del país. No les va tan bien en las comparaciones internacionales donde muestran su baja calidad e ineficiencia (Belleï 2004).

[13] En cierta forma el aporte fiscal a las universidades públicas es menor, y viene a ser "como una compensación" o equiparación por el dinero fiscal que se deriva a las universidades privadas por efecto de las donaciones y del negocio inmobiliario de las mismas y sus donantes.

[14] Las últimas investigaciones sobre el tipo de empleo de los egresados universitarios, dependiendo de los colegios donde estudiaron, los apellidos y todo eso…, van en la misma dirección de lo que señalamos.

Los profesores se percataron que su trabajo no consistía en ser "maestros", sino instructores para preparar a pruebas estandarizadas, siguiendo el viejo dicho de que "la educación es el examen"; lo cual se reforzó en la medida en que los incentivos económicos y el reconocimiento social dependía de esa misma prueba SIMCE (el icono de la reforma).

Los alumnos más "vivos" se dieron cuenta que podían joder a sus padres y a sus profesores si en "esos días" SIMCE, lo hacían mal. Total, no tenía ninguna consecuencia para ellos. Ellos eran solo "instrumentos" sin derechos; ya que la gran "ley del día anterior" (LOCE) impedía la información individual (no vaya a ser que se "embarazaran" después de la violación de intimidad).

El negocio rueda y funciona: ¡1000 colegios privados más en una década! Ahora, lo de la calidad educativa y la mejora de los aprendizajes es otro negocio, que no está claro que alguien esté interesado en él. Total en este negocio nadie gana. Los colegios pagados o compartidos quedan mal parados, son ineficientes, cobran más de lo que dan (¡ojo!, medido por el SIMCE)[15].

3.- ¿Es un fraude la política educativa?

Después de todo lo señalado en los puntos anteriores poco queda por señalar, salvo hacerse la pregunta que encabeza este epígrafe: ¿estamos en presencia de un gran fraude?

Un fraude consiste en sustraer plata sin que se den cuenta, en este caso del presupuesto de la nación. También significa dar una cosa por otra ("gato por liebre"). La inversión en educación se ha triplicado en el periodo (Cox 2004, 45) llegando a más de 3000 millones de dólares de los EE. UU. (md). De ellos el 63% se dedica a subvenciones: 1.890 md; que si le añadimos la inversión en políticas universales (10% del presupuesto), podría llegar a más de 2.200 md para educación obligatoria (básica y media). Si tenemos en cuenta que el mayor número de alumnos ha ido progresivamente desplazándose del sector municipal al sector privado en más de un 5% en un contexto de retención y aumento de cobertura (OCDE 2004,15), llegando casi a un 50% para cada sector (siendo en enseñanza media casi dos terceras partes privado); podríamos concluir que actualmente al menos unos 1.200 md se transfieren al sector privado por vía de las subvenciones. Si añadimos un 10% por la inversión en programas universales del sector público (infraestructuras, compras de materiales educativos (textos, computadores…), etc.) que son transferencias al sector privado que facilita estos insumos (hace negocio), son otros 100 md.

En resumen, casi dos terceras partes (1,7/1,0) del presupuesto disponible en educación básica y media opera en el sector privado, donde el negocio (máximo beneficio) está ciertamente por encima de los objetivos educacionales, como calidad o equidad. La educación se ha consolidado

[15] Es posible, como señalamos en otro capítulo, que los padres no busquen lo que mide el SIMCE cuando pagan el precio de la educación. Creo que los padres lo tenemos muy claro. El error lo cometen los "polics maker" cuando pretenden medir la calidad del aprendizaje cor el SIMCE. ¿O también lo tienen claro y tratan de equivocarnos, para despistarnos de lo importante?

como un buen campo de negocio, en el que se mueve mucha plata, incluso para investigaciones de encargo y asesorías. No sabemos si es más importante en la educación chilena el "campo" de negocio o la "arena" política.

El número de colegios privados, como ya señalamos, ha aumentado en más de 1000 en el periodo. Muchos se han construido o ampliado con dineros fiscales: tanto si ha sido por subvención directa del ministerio, como con préstamos a bajo interés, o con donaciones de fundaciones que dejan de pagar impuestos. El resultado es que se desarrolla una infraestructura por todo el país de carácter privado y con orientación de mercado de la educación. Ni siquiera se sigue la política de las "concesiones"[16], en las que los inversores primero invierten su dinero y luego amortizan con el negocio de la concesión, dejando la propiedad, al final, en manos del Estado.

Evidentemente no vamos a profundizar sobre este mismo tema en la educación superior (Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades), donde lo señalado es explícito y muy conocido. Solamente destacar una frase de Carnoy M.: "Para el 2020 Chile debería tener el 35% de la cohorte de edad graduado de la universidad. ¿Será esto posible si todas esas familias tienen que pagar por la educación de sus hijos? (Cox 2004, 123)[17].

Se ha puesto en marcha un experimento "único" que, asumido por los gobiernos de la concertación, parece empezar a plantear problemas serios en equidad (segmentación) y calidad (aprendizajes); pero también en ampliación del mercado de la educación. ¿Cuánto tiene que subir el valor de la subvención para que los colegios privados acepten alumnos con menos capacidades y más necesidades educativas? ¿Será este el motivo de fondo para estar colocando en la "agenda pública" el tema de la subvención diferenciada?

Financiar más a los niños más pobres es una opción loable, necesaria para compensar, en alguna mediada, las deficiencias de input educacional y posibilitar una mejor calidad de aprendizajes. El problema es el modo. Si se hace por alumno (enfoque de vouchers), entonces los colegios particulares estarán incentivados a conseguir alumnos desfavorecidos (quintil 1 y 2), pero sólo si tienen capacidades que les permitan ser "elegidos". La consecuencia es una profundización de la segmentación, no solo por nivel socioeconómico o familiar, sino también por capacidades de los alumnos. Dado el gusto de los padres por ser elegidos por los colegios privados, entonces no habrá ninguna resistencia y será un modo de ascenso social individual "seguro". Al mismo tiempo se reducirá la heterogeneidad de capacidades en los centros municipales que, además de socio-económicamente desfavorecidos, se llenarán de alumnos con menores capacidades y más necesidades educativas. Una hipotética

[16] Es importante darse cuenta del cambio que se ha operado de aquel dicho de "gobernar es educar", al dicho de ahora: "gobernar es concesionar".

[17] La última encuesta INJUV 2003 reporta sólo 18%de los jóvenes en el rango socioeconómico AB,C1,C2 y sólo 26% en el C3

evaluación de los resultados revelará, sin duda, un aumento de eficacia y de eficiencia en los privados, incluso controlando por nivel socio-económico y otras variables de input o contexto social. Incluso una hipotética evaluación de "valor agregado", no cabe duda que, por "poco buena" que sea la calidad de los colegios privados, reportará que estos niños aprenden más en ellos que sus compañeros en los municipales.

Claro que siempre podemos plantearnos controlar el "acceso" de los alumnos a los centros de forma aleatoria, sin permitir la selección de alumnos por los centros financiados por fondos públicos (aunque sí permitir la elección de los padres de los centros a los que quieren llevar sus hijos); tal como se hace en Europa y varios Estados de EE.UU. Con esto se acabaría, progresivamente, con la segmentación social de la educación. Pero creemos que esto puede ser la mayor "herejía" que puede ser dicha en la educación chilena; lo menos es anticonstitucional, antipatriota, marxista y no sé cuántas leseras más. En realidad puede ser una de las únicas medidas que permitiría una verdadera "competencia" educacional; incluso un verdadero "mercado" de la calidad educativa. Pero esto no es el negocio, ni la competencia, ni el mercado que se pretende. Ciertamente parece un fraude en todos los sentidos; ¿usted que opina?

Evidentemente, nuestra intención no es molestar a nadie, tampoco crear conflictos innecesarios; menos minusvalorar el trabajo que realizan a diario los profesores en todas las aulas y colegios de Chile, ni tampoco el de los técnicos del ministerio de la educación o el de los políticos; nuestra única intención es "provocar" la reflexión y el debate. ¡Ojalá! seamos pronto corregidos, contestados, contra-argumentados. Ello indicará que todavía es posible un debate real sobre la educación real de Chile, sin estar pauteados por los medios de comunicación, ni los grupos de presión. Invitamos al debate, sin miedo al conflicto, para mejorar la educación y las posibilidades de los niños más desfavorecidos de Chile y en defensa de una educación pública de calidad, porque ciertamente "la educación no es una mercancía" (LeMonde diplomatique 2003).

Bibliografía citada:

Belleï C.: "¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?". En Cox C. (2004): Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. Pp.125-209.

Bruner JJ. y Elacqua: "Informe de Capital Humano de Chile". Universidad Adolfo Ibáñez. Santiago de Chile. 2003.

Carnoy M.: "Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional". En Cox C. (2004): Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. Pp. 115-123.

Casassus J.: La escuela y la (des)igualdad. Editorial LOM. Santiago de Chile. 2003.

Coll C.: "Psicología, educación y psicología de la educación". En Desarrollo Psicológico y Educación Tomo 2: Psicología en contextos escolares. C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. Alianza Psicología. Madrid 2000. Pp. 26-64.

Cornejo R. y Redondo JM. "El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana". Revista Última Década. Año 9, nº 15. CIDPA. Viña del Mar. Pp. 11-52. 2001.

Cox C.: "Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX". En Cox C. (2004): Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. Pp.19-113.

Espinoza O. "Perspectivas alternativas en torno a la relación Estado-educación, reforma educacional y política educacional: una visión crítica". En Arrau A. (editor): Bases para la compentencia en Chile. La educación en una sociedad desigual. Programa Predes. FACSO. Universidad de Chile. Santiago de Chile. 2003.

Fullan M.: Las Fuerzas del Cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Akal Ediciones. Madrid. 2002.

Gardner H.:

Injuv. III Encuesta de Juventud. 2002. INJUV. Santiago de Chile.

Le Monde diplomatique: La educación no es una mercancía. Editorial Aún Creemos En Los Sueños. Santiago de Chile. 2003.

López Herrerías JA.: Paradigmas y Métodos Pedagógicos para la Educación Social. Editorial Nau Llibres. Valencia (España). 2000.

Mineduc. Estadísticas Educacionales. 2001. MINEDUC. Santiago de Chile. 2002.

OCDE: Revisión de Políticas Nacionales en Educación: Chile. París y Santiago de Chile. OCDE y MINEDUC 2004.

PNUD:

Redondo JM. (2002): *"La salud laboral docente en el contexto de los requerimientos actuales a la educación".* Revista Docencia. Año 7 nº 18. Colegio de Profesores de Chile AG. P 59- 67. 2002C.

Redondo JM. y Descouvieres C. (2001c): "De la eficacia a la eficiencia de las escuelas básicas de Chile (1990-1997). Aproximaciones a un estudio de valor agregado". Revista Enfoque Educacionales Vol. Nº 3, Nº 1 2000-2001. Departamento de Educación. FACSO. Universidad de Chile. Págs. 139-154. 2001.

Redondo JM. y Descouvieres C. (2000c): "Eficiencia y eficacia en las escuela básicas chilenas (1990-1997). Un estudio de valor agregado". Publicación de las I Jornadas Internacionales de Psicología Educacional: la psicología educacional en tiempos de reforma". Universidad de La Serena. 2000. p. 14-24.

Redondo JM. y Equipo de Psicología Educacional Universidad de Chile. (2000d): "A propósito de una intervención en Psicología Educacional". Publicación de las I Jornadas Internacionales de Psicología Educacional: la psicología educacional en tiempos de reforma". Universidad de La Serena. 2000. p. 5-13.

Redondo JM. (2000a): "La condición juvenil entre la educación y el empleo". Revista Última Década. Año 8, nº 12. CIDPA. Viña del Mar. P. 175-223. 2000.

Redondo JM. (2000b): "El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica". Revista de Sociología. Nº 14. 2000. Departamento de Sociología. FACSO. Universidad de Chile. P. 7-23.

Redondo JM. (1999b): "La modernización de la educación y la psicologízación de los problemas sociales: o cómo se enseña a las víctimas a culpabilizarse". Revista de Psicología. Vol VIII nº 2. Departamento de Psicología. FACSO. Universidad de Chile. P. 61-67. 1999 (Publicación del Seminario del Departamento de Psicología sobre Comunidad, Subjetividad y Violencia 1999).

Redondo JM. (1999a): "La influencia de la escolarización en enseñanza media en la subjetividad de los jóvenes que fracasan en ella". Revista de Psicología. Vol. VIII. Nº 1. Departamento de Psicología. FACSO. Universidad de Chile. P. 171-180. 1999.

Redondo JM. (1998b): "Características psicosocioeducativas de los alumnos que fracasan en primer ciclo de la enseñanza media del País Vasco". Revista Enfoques Educacionales. Vol I. nº 2. Departamento de Educación. FACSO. Universidad de Chile. P. 117-139. 1998.

Redondo JM., Cancino T., Cornejo R. (1998a): "El mundo de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media. La necesidad y la posibilidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables". Revista de Psicología. Vol. VII. Departamento de Psicología. FACSO. Universidad de Chile. P 35-49. 1998.

Redondo JM. (1997): "La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad". Revista de Psicología. Vol. VI. Departamento de Psicología. FACSO. Universidad de Chile. P. 7-18. 1997.

Reynolds D., Bollen R., Creemers B., Hopkins D., Stoll L. y Lagerweij N.: Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Santillana. 1997. Madrid.

Slee R. Weiner G. y Tomlinson S. (eds.): ¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar. Akal Ediciones. Madrid. 2001.

LA EFICACIA DE LOS APRENDIZAJES Y LA CALIDAD DE LOS CENTROS.
OTRA VUELTA A LOS RESULTADOS SIMCE[1].

DR. JESÚS MARÍA REDONDO[2]

En el año 2000 se produjo un intenso debate mediático a propósito de los resultados del SIMCE 1999. En dicho debate se señaló el presunto estancamiento de la educación pública en mejorar la calidad de la educación en el proceso de reforma educativa.

En los últimos meses del mismo año se ha hecho público, pero mucho menos conocido, un estudio sobre los datos longitudinales del SIMCE de 1990 a 1997, realizado en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. El estudio realizado tiene por objeto descubrir la diferencia que podemos encontrar cuando estudiamos los datos directos[3] del SIMCE, que reflejan eficacia en los aprendizajes de los alumnos y nos refieren a la equidad o igualdad de resultados; de cuando estudiamos la eficiencia de los centros educativos, es decir la "calidad" o "aporte agregado" de los mismos.

Datos SIMCE directos = eficacia escolar	:	equidad e igualdad del Sistema educativo
Datos SIMCE "depurados" = eficiencia escolar	:	calidad (aporte agregado) de los centros educativos

Los temas en debate

Los temas que se encuentran sometidos a debate detrás de este estudio se refieren a:

1. El objetivo del SIMCE y su utilización social. Lo habitual es conocer el rendimiento directo de los alumnos de los centros en matemáticas y lenguaje[4], convirtiendo el SIMCE en un medio

---

[1] Este artículo se preparó para la Revista Educación del Mineduc. Se envió en el año 2001 y nunca fue publicado.

[2] Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Investigación financiada por el Departamento de Investigación de la Universidad de Chile.

[3] Los datos utilizados son los referidos a todos los centros escolares (2.462) de todo el País desde 1990 a 1997 que presentan resultados en cuarto y octavo básico.

[4] En ningún caso, salvo investigaciones recientes no muy conocidas por el público mediático (Gómez y Edwards 1995; Mizala y Romagera 1997, 1998; Bravo, 1999a, 1999b; Carrasco 2000), neutralizando la influencia de variables externas al centro (input) con el objeto de indicar los efectivos aportes de los centros al puntaje medio de sus alumnos, su calidad genuina.

para justificar un modelo de ranking entre los centros que está contribuyendo a segmentar y estratificar más el sistema educativo chileno y, al mismo tiempo, a transformar el derecho a la elección de centros por parte de los padres de los alumnos, en el hecho de selección de los alumnos por parte de los centros.

2. El supuesto que está en la base, desde una lógica neoliberal de mercado (internacionalmente fracasada) aplicada a la educación como bien de consumo, podemos resumirlo como: *"la elección de centro por los padres favorece la competencia entre los establecimientos y esto por sí mismo mejora la calidad de la educación, sobre todo si se vincula a una subvención a la demanda; para ello es importante informar de los resultados de los centros".* El supuesto contiene graves errores ya que por lo menos debería considerar la educación como un bien de inversión a largo plazo, inversión privada y pública o social al mismo tiempo; una inversión estratégica para el país, e incluso de seguridad nacional (Riveros, 1999). La pretendida competencia entre los establecimientos debería considerar los factores contextuales diferenciadores que generan una desigualdad e inequidad constitutiva (mercados segmentados y excluyentes); y por tanto toda subvención a la demanda, sin correcciones adecuadas, no hace sino potenciar la inequidad y desigualdad del sistema, y la imposibilidad de mejorar la calidad global del mismo (Gauri y Varum 1998); aun cuando presente algunas ventajas para individuos concretos pero minoritarios.
3. La evaluación de la calidad educativa supone un consenso sobre su contenido: si se puede reducir a aprendizajes académicos de los alumnos en matemáticas y lenguaje, o si debe incluir la totalidad de los aspectos contenidos en los O.F. y C.M.O. Pero al mismo tiempo si se refiere a la calidad de los establecimientos, a su aporte a la educación más allá de lo obvio, lo aportado por los factores contextuales (input). Tampoco son menores los problemas técnicos involucrados en la evaluación y medición; así como los problemas específicos del instrumento SIMCE en la década de los 90 (Eyzaguirre y Fontaine 1999).

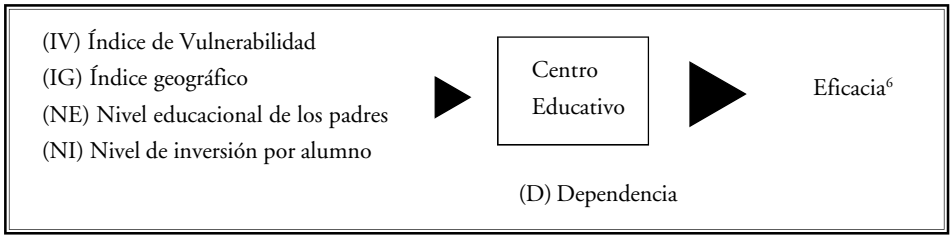
La investigación y los resultados

El estudio pretende acercarse a determinar el nivel de eficiencia (calidad) de los centros educativos y de las redes de dependencia de los mismos[5].

Este propósito se funda en la convicción, por otra parte evidente para el sentido común del público, de que solo puede considerarse imputable al centro escolar lo que realmente logra; es decir, es necesario neutralizar al menos las variables de tipo socioeconómico, geográfico y cultural de los alumnos para obtener un indicador preciso del nivel de eficiencia de un centro determinado. Estas variables influyen directamente en el puntaje obtenido en la prueba SIMCE e imposibilitan la realización de una comparación precisa en términos de calidad o aporte agregado entre los centros.

[5] Privados pagados (PP), Privados subvencionados (PS) y Públicos Municipales (PM).

Una representación del planteamiento señalado puede ser representado como:



Si analizamos los resultados de eficacia (logro académico o equidad) de los ocho años en conjunto, la diferencia conocida entre los PP, PS y PM confirma la enorme desigualdad del sistema escolar chileno. Si los analizamos de forma longitudinal se podría afirmar que la equidad está mejorando, aunque muy lentamente; manteniéndose una segmentación estructural por dependencia que se consolida (Descouvieres, Redondo y Rojas, 2000b).

Pero nos interesa analizar la eficiencia de los centros, es decir la calidad o aporte agregado de los mismos. ¿Cómo determinar lo que es imputable del logro, al centro? Prescindiendo de aspectos técnicos que pueden encontrarse en otro lugar[7], en esencia se realizaron modelos de regresión lineal múltiple con las variables estructurales (input) disponibles.

En el primer modelo (Tabla 1) podemos apreciar:

* El I.G. no tiene influencia significativa; de lo que podemos concluir que los datos no confirman una inequidad debida a la zona geográfica (rural, urbana) o a la accesibilidad. De otra forma, podemos señalar que en la década las políticas de focalización rural han tenido resultados.
* Las variables más influyentes son: vulnerabilidad social (resta), nivel de inversión por alumno (suma), nivel educacional de los padres (suma), y en este orden. La dependencia de los establecimientos solo aporta 2,4 puntos máximo de diferencia entre PP y PM, y 1,2 puntos entre PS y PM.
* Las variables de input, no atribuibles a los centros, sino a la inequidad y desigualdad estructural, son responsables de hasta 41,5 puntos de las diferencias en los resultados o del producto educacional (eficacia = logro académico) de unos centros a otros.

6 Eficacia= (Puntaje Simce matemáticas + Puntaje Simce Catellano) / 2

7 Un artículo extenso podrá encontrarse en Revista Enfoques Educacionales. Universidad de Chile. nº 1. 2001. Santiago.

Tabla 1

Variables Explicativas	Coeficientes del Modelo para Todos los Centros	VALORES PUNTAJE SIMCE
Constante	56,85	
Dependencia	1,21	1,2; 2,4; 3,6
I. Geográfico	-0,07	-
I. de Vulnerabilidad	-0,18	De -0,18 hasta -18
Nivel de Inversión por Alumno	3,1	De 3,1 a 15,5
Nivel Educacional de Padres	1,57	De 1,57 a 8
I_{90}	-2,72	
I_{91}	-10,39	
I_{92}	3,78	
I_{93}	-6,38	
I_{94}	4,21	
I_{95}	-5,21	
I_{96}	7,96	

En el segundo modelo (tabla 2) no se ha incluido la variable Dependencia por considerarla propia del centro educacional, y los resultados son bastante similares a los señalados. Es este segundo modelo el que utilizamos para determinar la eficiencia entendida como calidad de los centros.

Tabla 2

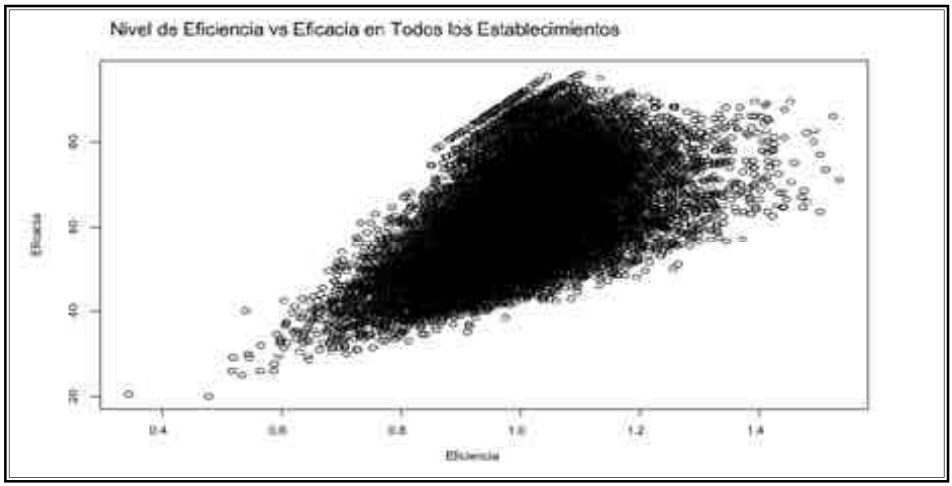
Variables Explicativas	Coeficientes del Modelo para Todos los Establecimientos	VALORES PUNTAJE SIMCE
Constante	58,02	
I. Geográfico	-0,06	-
I. de Vulnerabilidad	-0,2	De –0,2 a - 20
Nivel de Inversión por Alumno	3,19	**De 3,19 a 16**
Nivel Educacional de Padres	1,91	De 1,91 a 9,5
I_{90}	-2,68	
I_{91}	-10,36	
I_{92}	3,74	
I_{93}	-6,36	
I_{94}	4,16	
I_{95}	-5,19	
I_{96}	8	

La fórmula es sencilla, ya que pretendemos conocer el porcentaje del puntaje no atribuible ni al instrumento de medición, ni al alumno[8], sino a los centros.

$$\textbf{Eficiencia} = \frac{\textbf{Eficacia real simce}}{\textbf{Eficacia estimada modelo}}$$

Si el establecimiento tiene una eficacia real mayor que la que le pronostica el modelo[9] es un centro eficiente, hace un aporte agregado, tiene "calidad". En caso contrario, no.

Gráfica 1



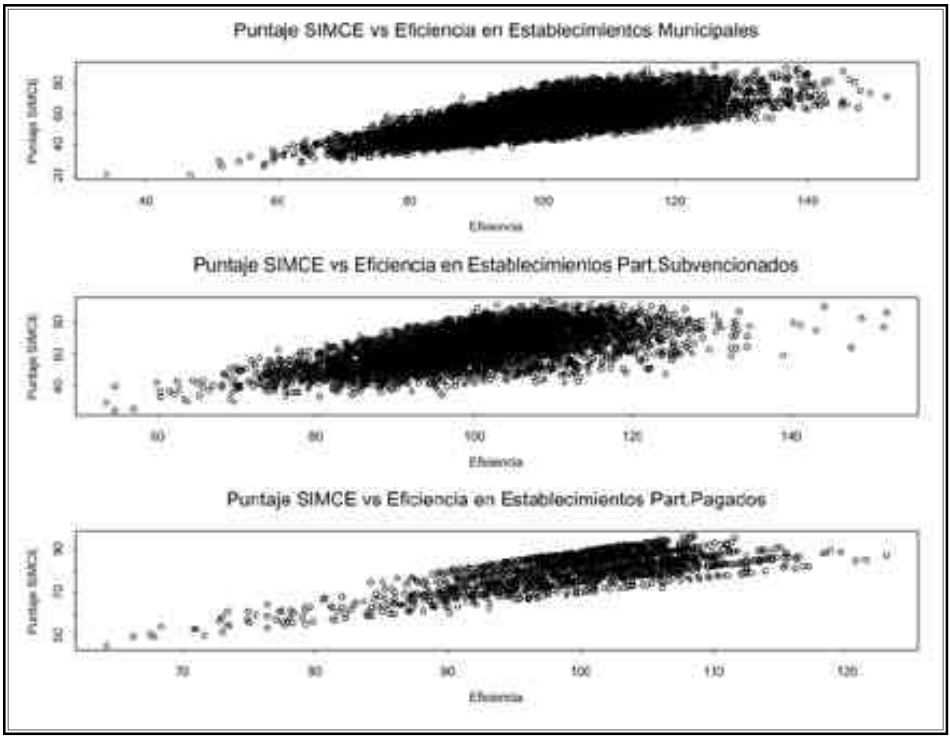
[8] Asumiendo que las variables de que disponemos son todas las no atribuibles al establecimiento. Téngase en cuenta que dejamos fuera de consideración la influencia de las capacidades intelectuales, supuestamente distribuidas naturalmente al azar (aunque en realidad sabemos, por muchas investigaciones, que las capacidades valoradas por las escuelas están relacionadas con determinados contextos sociales medios y altos). Pero esto se encuentra, de alguna forma, ya considerado en las variables que tenemos en cuenta como estructurales. También dejamos fuera la consideración de la influencia de la selección de alumnos por los centros.

[9] Téngase en cuenta que el modelo es tal para la realidad del sistema educacional chileno de la década del 90; no para comparar con otras latitudes. Se trata de la eficiencia de cada centro escolar respecto a la eficiencia general del conjunto del país.

La gráfica 1 nos presenta los resultados de relación entre eficiencia y eficacia en los establecimientos escolares en la década (90-97). Definitivamente no se trata de una ecuación de identidad entre eficacia y eficiencia; ya que existen establecimientos que obtienen buenos puntajes en las pruebas SIMCE, pero no en el nuevo puntaje que nos indica el nivel de eficiencia o calidad de los centros. Aquellos centros que son eficientes y eficaces corresponden a los que se encuentran más a la derecha del gráfico; aun cuando no sean los mayores puntajes del SIMCE.

En las gráficas 2 se puede observar que los centros que tienen mayor eficiencia se encuentran entre los municipales y entre los particulares subvencionados. También los más ineficientes se encuentran entre los municipales y los particulares subvencionados.

Gráfica 2



En la tabla 3 se presentan los datos de eficiencia en relación a la dependencia. En ella puede apreciarse una mayor homogeneidad de los particulares pagados, y una casi identidad entre los municipales y los particulares subvencionados. En conjunto son algo menos eficientes los municipales

seguidos de los particulares subvencionados respecto a los pagados, pero con diferencias de 3 puntos y 1 punto respectivamente. Se confirma la poca influencia de la dependencia en la calidad de los centros.

En las tablas 4 puede observarse el comportamiento longitudinal (a lo largo de los 8 años analizados), de cada una de las redes de dependencia. Puede observarse una tendencia muy marcada hacia la homogeneidad en los establecimientos particulares pagados[10] y en menor medida en los particulares subvencionados[11]. También se observa una tendencia a la disminución de la eficiencia en los particulares pagados y un estancamiento tanto en los municipales como en los particulares subvencionados. Pero **hay que señalar de forma especial el aumento de eficiencia de los establecimientos municipales medido desde los resultados de los 4º básicos**. De todo ello podemos concluir que la calidad o eficiencia de los establecimientos escolares, en conjunto de cada una de las redes, es muy similar; e incluso que **los únicos centros que mejoran su eficiencia y calidad son sobre todo los municipales y los particulares subvencionados**

Tabla 3

Dependencia Estadísticos	Municipal	Particular Subvencionado	Part. Pagado	Todos los centros
Pje. Mínimo	34	53	67	34
1° Cuartil	92	92	97	92
Media	99,8	99,9	101.4	100,0
Mediana	99	100	102	100
3° Cuartil	107	108	106	107,3
Pje. Máximo	154	152	128	153
Desv. Estándar	0,12	0,12	0.08	0,12
Total de centros	1592 65%	640 26%	230 9%	2462 100%

10 Es bastante posible que esto responda a la decisión de los centros P.P. de seleccionar los alumnos, de una forma más sistemática, a la entrada del prekinder y a lo largo de la escolarización, por capacidades intelectuales, además de por familia y nivel de ingresos.

11 De nuevo, es bastante probable que los centros P. S., alentados por el modelo social de utilización de los resultados SIMCE como ranking de calidad educativa, hayan iniciado procesos de selección más sistemáticos a lo largo de la década de los 90.

Tablas 4

Establecimientos Municipalizados									
4° Básico					8° Básico				
Años	**Mediana**	**% Var. Med.**	**Desv. Est.**	**% Var. Desv.Est.**	**Años**	**Mediana**	**% Var. Med.**	**Desv. Est.**	**% Var. Desv.Est.**
1990	99		0,13		**1991**	99,5		0,14	
1992	100	1,0	0,12	-7,7	**1993**	99	-0,5	0,12	-14,3
1994	100	0,0	0,1 2	0,0	**1995**	99	0,0	0,12	0,0
1996	101	1,0	0,11	-8,3	**1997**	99	0,0	0,12	0,0
Prom.	**100.0**	**0,7**	**0,12**	**-5,3**	**Prom**	**99,12**	**-0,17**	**0,13**	**-4,8**

Establecimientos Particulares Subvencionados									
4° Básico					8° Básico				
Años	**Mediana**	**% Var. Med.**	**Desv. Est.**	**% Var. Desv.Est.**	**Años**	**Mediana**	**% Var. Med.**	**Desv. Est.**	**% Var. Desv.Est.**
1990	101		0,12		**1991**	98		0,14	
1992	100	-1,0	0,11	-8,3	**1993**	100	2,0	0,13	-7,1
1994	100	0,0	0,10	-9,1	**1995**	100	0,0	0,12	-7,7
1996	101	0,0	0,09	-10,0	**1997**	101	1,0	0,11	-8,3
Prom.	**100,25**	**-0,3**	**0,11**	**-9,1**	**Prom**	**100**	**1,0**	**0,13**	-7,7

Establecimientos Particulares Pagados									
4° Básico					8° Básico				
Años	**Mediana**	**% Var. Med.**	**Desv. Est.**	**% Var. Desv.Est.**	**Años**	**Mediana**	**% Var. Med.**	**Desv. Est.**	**% Var. Desv.Est.**
1990	104		-,06		**1991**	105		0,12	
1992	103	-1,0	0,05	-17,7	**1993**	105	0	0,09	-25,0
1994	101	-1,9	0,05	0,0	**1995**	103	-1,9	0,08	-7,8
1996	98	-3,0	0,04	-20,0	**1997**	102	-1,0	0,01	-87,5
Prom.	**101,5**	**-2,0**	**0,05**	**-12,6**	**Prom**	**103,8**	**-1,0**	**0,08**	**-40,1**

Conclusiones

Con los resultados del presente estudio, preliminares, hemos podido establecer, contra la representación social difundida por los medios de comunicación social y por la utilización poco adecuada de los resultados SIMCE, que los centros municipalizados (en primer lugar) y los particulares subvencionados (en segundo lugar) presentan los establecimientos más eficientes o de más valor agregado; y que globalmente considerados presentan los mismos niveles de desempeño eficiente que los particulares pagados en los años 1990 a 1997.

De ello se concluye que la idea de promover la competencia entre centros educativos (mediante la subvención a la demanda, informaciones de ranking educacionales y otras prácticas más vinculadas al mercado neoliberal que a la democracia) no puede ser un buen camino para la mejora de la calidad y la equidad del sistema educativo chileno. Más bien debería orientarse, la política educativa, por informar sobre la eficiencia real de los centros e investigar las características presentes en aquellos que son más o menos eficientes[12], con el objeto de focalizar adecuadamente la inversión y los incentivos docentes. Siempre con la evidencia de que las políticas de focalización han resultado valiosas como herramienta de igualdad, equidad y calidad cuando se han realizado con un piso suficiente de inversión universal (políticas de derechos), de lo contrario solo sirven para seguir estratificando y segmentando más el sistema educativo y social. Al mismo tiempo es urgente una política de regulación de la elección de centro / selección de alumnos por los centros financiados con fondos públicos[13], o será inútil toda pretendida política de equidad/igualdad y calidad para el conjunto del sistema educativo.

Bibliografía

Bravo D (1999ª): "Competencia y calidad de la educación en Chile: una revisión de la literatura" en "Educación particular subvencionada" Cariola P, y Vargas J. Corporación Nacional de Colegios Particulares. Santiago.

Bravo D., Contreras D., Sanhueza C. (1999b): "Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño público/privado: Chile 1982-1997". Documento de Trabajo n° 163. Departamento de Economía. Universidad de Chile.

[12] El estudio de Carrasco (2000) presenta evidencia empírica desde los datos SIMCE 1997 de cómo tienen tanta influencia los factores estructurales (input) como los psicosociales internos a cada centro educativo (clima escolar, autoestima, participación...). Además estos factores no correlacionan directamente con los estructurales, aunque sí con la eficacia o logro escolar; y por tanto constituyen la gran posibilidad de las escuela por mejorar su calidad y su aporte a la equidad e igualdad.

[13] Tanto para centros de preescolar, básica, media, como de educación superior.

Carrasco R. (2000): "Factores estructurales y de interacción en el desempeño escolar: nuevas evidencias que se pueden obtener del simce". Ponencia presentada en Congreso Investigaciones Educacionales REDUC 2000. Síntesis de Tesis de Magíster en Economía Aplicada de la Universidad de Chile: "Factores psicosociales y Aprendizaje: evidencia con datos Simce". Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Matemáticas y Ciencias Físicas. Universidad de Chile.

Descouvieres C., Redondo J., Inzunza J. y Núñez E. (1999 a): "El simce como instrumento de evaluación de la calidad y equidad de la educación Chilena". Documento n° 1. Investigación S005-97/2. DID. Departamento de Psicología. Universidad de Chile.

Descouvieres C., Redondo J, Fernández A. (1999b): "Aspectos organizacionales en el proceso educativo". Documento n° 2. Investigación S005-97/2. DID. Departamento de Psicología. Universidad de Chile.

Descouvieres C., Redondo J. y Mena P. (2000a): "Calidad y Eficiencia Educativa: Bajo el Prisma de los sistemas nacionales de evaluación". Documento n° 3. Investigación S005-97/2. DID. Departamento de Psicología. Universidad de Chile.

Descouviers C., Redondo J. y Rojas K. (2000b): " Eficacia y Eficiencia de los establecimientos de Educación Básica. Simce 1990-1997" Documento n° 4. Investigación S005-97/2. DID. Departamento de Psicología. Universidad de Chile.

Eyzaguirre B. y Fontaine L. (1999): "Qué mide realmente el Simce". Revista del Centro de Estudios Públicos n° 75. Santiago.

Gauri y Varum, (1996): Market Forces in the Public Sector: Chilean Educational Reform, 1980-1994. Doctoral Dissertation, Princenton University, June. Citado en Nilo S. (2000).

Gauri y Varum (1998): School Choice in Chile. University of Pittsburgh Press. Pittsgurgh, U.S. citado en Nilo S. (2000).

Gómez V. y Edward R. (1995): "Equidad y educación básica en Chile: análisis comparativo de la equidad de la educación por regiones y comunas según los datos Simce 1992". Santiago. UNICEF.

Mizala A., Romagera P. y Farren D. (1997): "Frontera de la producción educacional y eficiencia de la educación en Chile". Revista Persona y Sociedad. Volumen XI, n° 2. ILADES, Santiago.

Mizala A., y Romagera P. (1998): "Desempeño escolar y elección de colegios". Centro de Economía Aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial. Universidad de Chile. Santiago.

Nilo S. (2000): Análisis de investigaciones recientes sobre incidencia del mercado en la calidad y equidad de la educación. Conferencia en "Diálogos sobre la Educación". Universidad de Chile. Extracto publicado en "Enfoques Educacionales". Revista del Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Vol 2 nª 2. (2000) pág. 111-118.

Riveros, L.: (1999): La reforma curricular chilena, enfoques críticos. Azúa X. y Nervi ML. (Comp.). Universidad de Chile.

LA REFORMA EDUCATIVA CHILENA DE LOS 90: ¿UN PROBLEMA DE ENFOQUE?

Jesús Redondo. U. Chile. Abril 2002.

Aportaciones al seminario sobre "el futuro de la educación"
abril 2002 a octubre 2003

Con el retorno a la democracia, los gobiernos chilenos de la concertación han sido eficaces en congregar el interés de prácticamente toda la ciudadanía, han apostado por aumentar significativamente la inversión en educación, han reformado substantivamente los contenidos curriculares y han logrado seguir aumentando la cobertura escolar: tanto en número de alumnos hasta los 18 años (incluso en postsecundaria), como en número de días y de horas (jornada escolar completa). En estos sentidos señalados la reforma educativa ha sido un éxito que hay que reconocer.

Junto a esto aparecen alertas significativas:

1. En primer lugar, los aprendizajes de los escolares parecen no mejorar sustantivamente, globalmente considerados (los resultados SIMCE "parecen" estancados); y al mismo tiempo los aprendizajes de los colectivos de los sectores más desfavorecidos de la sociedad chilena, siguen siendo significativamente menores, confundiéndose esto con el "tipo" de colegio (particular, subvencionado, municipal) al que asisten.
2. En segundo lugar, los profesores parecen no comprometerse suficientemente con los objetivos y las políticas de la reforma.
3. En tercer lugar la opinión pública (los medios de comunicación propiedad de determinado sector social) parece no reconocer suficientemente los éxitos y exigir una "profundización de la reforma centrada en el aula y en la gestión más eficiente de los centros".

¿Qué podemos leer detrás de todos estos datos?

Primero:

La reforma educativa chilena, al estar "presa" de una ley constitucional del régimen autoritario (LOCE: la ley del día anterior), no sólo ha tenido que realizarse bajo los parámetros legales que dicha ley consolida, sino que ha imbuido de su "espíritu" neoliberal al propio ministerio de Educación. De tal forma que la gestión política de la reforma, más allá de los contenidos de la

misma, han circulado por dos objetivos estratégicos: mercantilización de la educación y privatización de la misma.

Para el desarrollo de estos objetivos, bajo el principio de la libertad de elección de centro por las familias, se ha cubierto una selección de los niños por los centros que operan bajo la lógica perversa de la medición externa SIMCE. Dicha medición, más que indicar algo de la calidad de la educación de los centros, directamente nos informa de la capacidad de selección de los alumnos que los centros practican (al menos tal como esta información se usa por la llamada opinión pública y el propio ministerio durante la década de los 90).

Segundo:

Los únicos centros que han aumentado en número en la década de los 90 han sido los particulares (pagados, compartidos y subvencionados). El aumento de alumnos en la década, debida en parte al aumento de cobertura, ha sido absorbido por estos mismos centros. De ello podemos deducir que las poblaciones más desfavorecidas que han ingresado al sistema escolar en la décado lo han hecho a los centros públicos (cfr. Niveles de vulnerabilidad social comparada); pero "expulsando/desplazando" de los mismos hacia los particulares (subvencionados) a alumnos con mejores recursos (socioeconómicos o de capital cultural). De tal forma que la interpretación de los resultados SIMCE es, cuando menos, ambigua y fundamentalmente deslegitimadora de la función real que realizan los centros públicos; que en estudios de eficiencia de la década (con neutralización de factores de input), resultan tan eficientes como los particulares; a pesar de educar a los niños con más deficiencias y desigualdades.

Es esa errada interpretación de esta realidad la que avala, por opciones ideológicas previas, no dependientes de los datos empíricos, la tendencia hacia la privatización de la educación en Chile.

Tercero:

Pero no sólo se trata de "privatizar" la "gestión" de los centros para hacerlos más eficientes o /y más eficaces (veremos más adelante en qué son más eficientes y/o eficaces); ya que si sólo fuera eso, se habría apoyado un proceso democratizador sustantivo de los centros públicos para que los actores educativos locales puedan "gestionar" de verdad sus centros (¿miedo social a la democracia real?). Sino que se trata de "mercantilizar" la educación haciendo que se transforme de un "derecho" de la persona y los ciudadanos (consagrado en los Derechos Humanos), en una "mercancía" que se compra, en la que individualmente se invierte, y en la que los intermediarios de la misma (escuelas y sostenedores) lucran, es decir obtienen el máximo beneficio personal (monetario y/o ideológico).

Sólo en este horizonte es entendible la Reforma educativa de los 90, y su gestión "pública", más allá de sus objetivos programáticos de calidad y equidad.

Cuarto:

Pero hay más. El contenido de la reforma es fundamentalmente instrumental a los requerimientos de la producción en una economía globalizada. Lo que se mide (SIMCE) para dar señales de eficacia escolar, tiene que ver con el desarrollo de determinadas capacidades instrumentales (lenguaje y matemáticas) en un contexto de competencia y ranking. La calidad educativa queda reducida a esto; en lo que las escuelas pobres siempre pierden; pues son capacidades del capital cultural vinculado al grupo socioeconómico y cultural de pertenencia (como muchas investigaciones siguen empeñadas en demostrar). La excepción confirma la regla.

Estos mismos resultados no han llevado al ministerio de educación a replantear el proceso de las políticas de la reforma, sino a insistir en las mismas, dando paso a "la psicologización de los problemas sociales", al descargar la culpabilidad de los resultados en primer lugar sobre los profesores considerados poco competentes; y en segundo lugar sobre las familias y los alumnos que no aprenden, y por tanto no aprovechan la supuesta "igualdad de oportunidades" (téngase en cuenta que la diferencia en el gasto por alumno al mes va de 30.000 a 300.000 pesos ¿?).

Quinto:

Es cierto que unos profesores y unas escuelas lo hacen mejor que otras; pero ¿por qué? ¿Cómo? Y más importante todavía, ¿es posible transferir estos porqué y como de esas escuelas a las que lo hacen menos bien? ¿En qué condiciones y cómo es esto posible?

El camino actual, la privatización mercantilizada, tiene un límite definido por el precio de la educación. ¿Quién se va a hacer cargo de los pobres que no puedan pagar el precio, y sobre todo de los que, además de pobres, no van a rendir en las pruebas de medición SIMCE?

¿Quién y cómo va a poder corregir un sistema escolar tan extremadamente segmentado? ¿Qué tipo de sociedad emerge de unos colegios tan homogéneos al interior y tan heterogéneos y segmentados entre sí?

¿Dónde quedan los objetivos transversales y los valores de la democracia?

Estos son algunos aportes iniciales para la reflexión y la discusión.

NI SON TODOS, NI ESTÁN TODOS

Columna preparada para la Revista QUÉ PASA.
Número especial Rankig de colegios de 2003.

Dr. Jesús M. Redondo

Los últimos tiempos nos han traído una "fiebre medidora" a la educación, hija de esa otra "fiebre de oro" (amarillo, negro, plástico, virtual) que está llevando al mundo por donde va.

La educación es muy importante como inversión social estratégica y también, desde la privatización progresiva de la enseñanza, como inversión individual de las familias. Es por esto que necesitamos conocer la calidad de nuestros liceos, colegios y escuelas.

Ciertamente la calidad no puede reducirse a la medición de dos o tres indicadores sobre la cantidad de aprendizajes de los alumnos en algunas áreas de conocimientos más bien instrumentales. Sobre todo cuando se da la "casualidad" de que los mejores resultados tienen más relación con: selección de los alumnos por los colegios (no elección de los colegios por las familias), nivel educativo de los padres, gasto familiar en educación y nivel de vulnerabilidad social, que con la supuesta "calidad" educativa de los colegios, que ciertamente estos indicadores no nos "indican".

Es por esto que las familias buscan en los colegios "formación", además de éxito escolar instrumental (medido por los puntajes SIMCE, PAA), "necesario", sin ninguna duda, en una sociedad competitiva y discriminadora como la nuestra. Es decir, las familias buscan además en los colegios convivencia social, experiencias humanizadoras y/o religiosas, valores, etc.

Los ranking de los colegios basados en los resultados de este tipo de pruebas, fundamentalmente nos informan de la capacidad seleccionadora de alumnos que los colegios tienen en Chile: por nivel económico de las familias y por capacidades de los alumnos. ¿Respeta esto los Derechos Humanos y la Constitución?

De todas formas es posible, si nos creemos de verdad lo de "inversión educativa", "mercado de la educación" y todo eso, realizar auténticos estudios de calidad educativa de los colegios, por ejemplo mediante estudios de eficiencia y/o de valor agregado. ¿Por qué no se publican esos resultados en lugar de solo los logros directos de los alumnos? Ese ranking sería otro ranking, y seguramente no estarían todos los que están y estarían otros que no están.

COMENTARIO A INVESTIGACIÓN PIIE SOBRE OFT DEL CURRÍCULUM EN LA REFORMA EDUCATIVA CHILENA. 27/3/2003.

Dr. Jesús M. Redondo

Buenas tardes:

Agradezco, en primer lugar, al PIIE la invitación a leer y comentar esta investigación tan interesante, en el marco de este Seminario en el que ustedes habrán tenido oportunidad de compartir experiencias, reflexiones y convicciones, sin ninguna duda, de la mayor relevancia.

El que esta investigación se presente en un seminario con el título de "reformas curriculares en los 90 y construcción de ciudadanía", pareciera indicar que existe una conexión explícita y directa entre los dos temas. Pareciera indicar que las reformas curriculares de las últimas décadas en todo el mundo, y particularmente en Latinoamérica, están en cierta forma orientadas a la construcción de ciudadanía. Pero esto puede resultar solo un espejismo.

Más allá de si en el diseño de las reformas se formulan de hecho, o no se formulan, unos objetivos sustantivos relacionados con la construcción de la ciudadanía, lo importante, lo realmente importante, es analizar, como se hace en la investigación que se presenta, si de hecho en la práctica el proceso de implementación o de "bajada" de los currículos de las reformas, construyen ciudadanía, y qué tipo de ciudadanía construyen. Porque ahí encontraremos el verdadero objetivo de las reformas respecto a la construcción de ciudadanía.

Los discursos ciertamente construyen realidad, pero el sentido (dirección y significado) de la realidad construida por los discursos está determinado por la acción o la praxis que acompaña al discurso.

Los grandes paradigmas de investigación de las ciencias sociales nos permiten acercamientos a la realidad de distinto nivel y profundidad.

En primer lugar las metodologías cuantitativas o positivistas, tan asumidas por la economía como ciencia social (ya que la economía es siempre una economía política o pura matemática (econométrica o contable)), y desde ella impuestas a todas las ciencias sociales, incluida la educación. Sobre todo a través de la "fiebre evaluadora", que desde esta metodología se reduce a mera fiebre "medidora", "con mando a distancia"; nos permite acumular datos, ordenar datos, clasificar resultados de indicadores que carecen de todo significado o sentido si permanecen en mera metodología positivista o cuantitativa.

En segundo lugar las metodologías cualitativas o interpretativas nos permiten un acercamiento a los significados o sentidos que los actores sociales individuales o colectivos están dando o están construyendo en medio de los datos.

Ahí se ubica la investigación que comentamos, que nos permite acercarnos a varios aspectos de la implementación de la reforma curricular en Chile a través de los OFT, en el área de Lenguaje y Comunicación:

- En la primera parte hace un elaborado análisis del proceso de definición curricular y de difusión curricular.
- En la segunda parte nos describe en primer lugar el contexto real de escuelas concretas de sectores populares, no meros nombres o códigos de escuelas indiferenciadas.
- A continuación nos presenta el sentido y significado que para los docentes de esas escuelas, para sus directivos y apoderadas han tenido la reforma, el currículum, los objetivos transversales.
- Desentraña los procesos concretos que ocurren en esta "implantación" del currículum renovado en las escuelas y aulas; es decir nos informa del currículum en que realmente consiste la reforma para estas escuelas.
- Nos muestra una diversidad de historias, de contextos intraescolares, de discursos, de significados, de expectativas y de valoraciones… en medio de contextos socioculturales muy similares o idénticos según los "DATOS".

Son estos desvelamientos los que permiten acercarse a los datos y darles un significado, interpretarlos, entenderlos en su realidad; y no desde prejuicios ideológicos impuestos a los datos.

Igual que no es suficiente para saber leer: conocer, ordenar, clasificar las letras y las palabras; sino que hace falta poder darle un significado al orden de las letras y las palabras; tampoco es suficiente para evaluar en ciencias sociales con medir, contar, ordenar; sino que necesitamos poder dar valor, significado a los datos, a los indicadores, desde los actores sociales.

Me gustaría en este contexto poder destacar algunas de las conclusiones del estudio, o más bien señalar algún comentario al hilo de las conclusiones de la investigación:

- Se perciben dos lógicas operando en la educación y en las reformas: la lógica de los derechos de las personas, y la lógica de la propiedad. La una exige participación de los actores; la otra exige (y me permito corregir a los autores) maximizar beneficios, no eficiencia educativa (calidad). No nos dejemos engañar por los discursos.
- También se perciben dos lógicas en los fundamentos del currículum. La lógica de la construcción colectiva del conocimiento (constructivismo social) y la lógica de la apropiación individual del mismo (evaluación conductista).

- Muchos debates, supuestamente técnicos, sobre currículum y educación ocultan una guerra ideológica ilegítima; ya que la educación en Chile, lamentablemente, está basada en una ley "del día anterior": La LOCE.
- El debate entre un currículum llamado de excelencia y la construcción de ciudadanía, en realidad es un debate entre priorizar aspectos educativos sólo para un desarrollo económico dependiente, o también para un desarrollo político-cultural; se trata de priorizar crecimiento o democracia. Se trata de un debate irresoluble ya que se ubica en el contexto de una sociedad chilena que ha pretendido dar un salto en el vacío, al pretender resolver mediante "lo cultural", problemas planteados por el modelo económico, sin tocar "lo político".
- Existe un problema: ¿qué entendemos por ciudadanos? Porque para muchos, en lo subjetivo y en lo objetivo, ser ciudadano no es más que poder ser consumidor. Incluso de educación, salud, etc. Por eso no es extraño que los OFT se reduzcan a un planteamiento neoconservador, victimizador, culpabilizador; que naturalizando o psicologizando los problemas sociales, logra una "adaptación" de los sujetos al orden "actual". ¿Legitimándolo?

En las ciencias sociales existe un tercer paradigma de investigación; es el llamado investigación - acción - participativa. Su objeto no es solo leer e interpretar adecuadamente la realidad, sino que pretende transformar, cambiar, reconstruir el texto; es decir, la psico-cultura impuesta por los intereses de cada vez menos que son dueños de cada vez más.

En esta dirección la escuela, la democracia real en la escuela, la construcción de comunidades escolares participativas; es una opción que va más allá de las pretensiones de las reformas curriculares, pero que apunta al sentido de las mismas; en la medida que pretenden educación y no mera domesticación.

Muchas gracias.

DEMANDAS A LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL DESDE LA GLOBALIZACIÓN Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Mesa redonda. Noviembre 2003. CPEIP.

XVII Encuentro Nacional y III Internacional de Investigadores en Educación.

Dr. Jesús M. Redondo

Agradecer en primer lugar la invitación a participar en este importante foro de la investigación educacional a lo largo de las últimas décadas en Chile, y en Latinoamérica.

Me propongo responder a dos preguntas, surgidas desde el título que nos convoca: ¿de que hablamos? Y ¿desde dónde hablamos?

Comenzaré por la segunda.

En las últimas décadas se habla de globalización. Ya McLuhan señaló en 1968 lo de la "aldea global" como efecto de los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión. Hoy la aldea se ha transformado en plaza o en mercado global a través de los NTIC.

¿Qué se globaliza? ¿Cómo se globaliza?

Fundamentalmente se globalizan capitales y, supuestamente, conocimientos; ya que el tráfico de mercancías, fuera del aumento del mismo al interior de los tres grandes bloques comerciales de Europa, Norteamérica y Asia, ha disminuido. Y la mayor parte del tráfico de mercancías globalizado se da al interior de las multinacionales, de unas filiales a otras.

La globalización de capitales sin control, todos sabemos que ha acelerado la especulación financiera y el desastre económico; cuya consecuencia más clara es que "cada vez menos tienen más y cada vez más tenemos menos".

La globalización del conocimiento, supuestamente supone una democratización de los conocimientos y de sus aplicaciones; pero paradójicamente, por efecto de realizarse en el marco de una sociedad postcapitalista, el conocimiento cuya construcción es una tarea colectiva-social (tal como señalan todas las actuales teorías e investigaciones constructivistas y socio-constructivistas del aprendizaje), es apropiado por los individuos a través de lo que se ha venido en llamar "capital cultural", que a través de las competencias se transforma en "empleabilidad". Con ello, si ya en las sociedades capitalistas se produce una apropiación del trabajo humano colectivo por determinados individuos dueños de capitales (nótese que el

dinero no es otra cosa que tiempo humano acumulado; y los capitales son meros dígitos con muchos ceros en la derecha, en cuentas corrientes encriptadas (de sujetos virtuales), en bancos (virtuales) en paraísos fiscales (países virtuales)); ahora esta se hace exponencial mediante la apropiación del producto del conocimiento previamente apropiado por los individuos.

Realmente estamos en una globalización loca que en opinión de muchos expertos, puede terminar con el hombre y el planeta; sobre todo si se encamina por un modelo imperial militar, tal como se aprecia tras el 11 de septiembre de 2001 y la invasión de Irak.

Se señala hoy día, que estamos asistiendo a un cambio en las sociedades; de unas sociedades del trabajo a unas sociedades del conocimiento. El valor agregado a los productos para el mercado se lo otorga el valor del conocimiento agregado, más que el tiempo de trabajo invertido. Por lo menos eso interesa hacer valer a los países llamados desarrollados en los que crece la pobreza (EEUU cuenta con 50 millones de pobres y 2 millones de presos), sobre todo en los colectivos inmigrantes extranjeros, y entre las mujeres y los niños de procesos de disociación social y ruptura de estructuras familiares por efecto del "desarrollo". Son estos colectivos empobrecidos los que dedican cada vez más horas para realizar trabajos imprescindibles, pero que cada vez les reportan menores salarios. Nada que decir del reparto del trabajo a nivel internacional y de la ubicación de los países en este reparto en función de su supuesto desarrollo.

También se señala que estamos en una sociedad del conocimiento por la rapidez y cantidad de información disponible. (Ojo que el reparto del acceso a la disponibilidad de la información también tiene su importancia; se habla de analfabetismo funcional y de analfabetismo digital). Se confunde inmediatez y cantidad de información (de datos), con conocimiento. Cuando es sabido que más datos no conllevan necesariamente mayor conocimiento; ya que este requiere selección, clasificación, e interpretación de los datos para que estos tengan algún valor (los computadores están llenos de datos, pero no poseen ningún conocimiento). Es mas solo el conocimiento es inútil si no lleva a la acción, es decir, a ser utilizado para transformar la realidad.

Hoy asistimos, más bien, a una sociedad hiperinformada, con hipointerpretación y prácticamente nula acción. O mejor precisado, con una interpretación única (la neoliberal) y un margen de acción encanutado en las directrices de los intereses de determinados colectivos de determinados países (FMI; BM; G8, etc.).

Esta es, al menos, una manera de interpretar la realidad; que empieza desde hace no muchos años a ser expresada y escuchada. No sé si tanto compartida, y sobre todo tenida en consideración al decidir políticas. Pero desde ella hablamos.

¿De qué hablamos?

No deja de ser curioso que el título incluya este "concepto" propio del campo de la economía y/o del derecho, referido a la investigación en educación. Pero más que curioso ,resulta decidor. Se

supone que hablamos de demandas porque tanto la educación como la investigación están situadas en el campo del mercado y son vistas desde los paradigmas de la economía.

Es evidente que todo tiene una vertiente económica. Tanto las ciencias sociales, como la educación y la investigación parecen no tener relevancia ni valor alguno, últimamente, si no se someten al paradigma económico; cuando podríamos pensar que la economía es: o economía política, o contabilidad, o psicología social.

El proceso de la educación en las últimas décadas, en el mundo, y de forma intensiva en Chile, es un proceso de privatización, en primer lugar, y de mercantilización, en segundo lugar; bajo la pretensión de mayor eficiencia, eficacia y satisfacción de los ciudadanos. Con los supuestos ideológicos (no probados empíricamente hasta el momento) de que lo privado funciona mejor y que la educación no puede ser un derecho sino una mercancía. Está a debate si solo es un bien de consumo o si debe también ser considerado una inversión; o en qué proporción ambas. Algunos incluso plantean que no es solo una inversión individual (que ciertamente lo es, y por eso se justifica que cada uno se cancele sus estudios superiores), sino que también es una inversión social, al menos la educación básica y media; y por eso se defiende mayor inversión, mayor focalización del gasto público, etc.

En este contesto me gustaría rescatar la consideración que el Rector de la Universidad de Chile realizó hace unos años, al señalar que más bien habría que considerar la inversión en educación como una inversión social estratégica de seguridad nacional. Creo que esta metáfora es decidora y debería llevarnos a conclusiones. Es decir, ¿cómo se valora socialmente y qué condiciones laborales tienen los profesionales de esta función estratégica?; ahora que recientemente se debate y se justifican las condiciones laborales de otros profesionales de funciones estratégicas de seguridad nacional.

Pareciera que me estoy desviando de la cuestión, pero más bien la estoy centrando; porque es crucial determinar quiénes son los sujetos de las demandas: ¿La sociedad? ¿El mercado? ¿Los tratados de libre comercio? ¿Los profesionales de la educación? ¿Los ciudadanos? ¿Los niños y jóvenes? ¿El futuro? Las demandas de cada cual pueden no tener intereses concordantes, por lo que se requerirá procesos de negociación.

Desde una opinión concreta, sin más pretensión que ser la mía, creo que las urgencias de la investigación educacional en el País tienen que ver con:

1. Organizar los datos disponibles y completarlos. No solo datos de resultados de los alumnos. No solo de resultados de lenguaje y matemáticas ante pruebas estándares. Se necesita avanzar por disponer de datos de los procesos educacionales, y de autoevaluación de los centros educativos.
2. Interpretar los datos desde un proyecto país, no solo desde el mercado de la educación; y en este sentido la LOCE (la ley del día anterior al retorno de la democracia) no ayuda en nada, sino que entorpece y distorsiona.

3. Sabemos cuáles son las características que deben tener las escuelas para ser efectivas o eficaces; pero no sabemos cuáles son los procesos para que se consigan estas características en las escuelas concretas de cada lugar de Chile. Ciertamente no las van a conseguir desde políticas de evaluaciones e incentivos externos bajo un planteamiento de "psicología conductual clásica" (refuerzo, castigo). La realidad es más compleja: existen culturas escolares diversas, existen profesores con identidades sociohistóricamente construidas, existe una diversidad social, étnica y regional que hay que potenciar. Necesitamos un planteamiento socioconstructivista en la implementación de las reformas educativas, no solo en la intención para el trabajo de los profesores en las aulas.

   Los procesos de mejora escolar son el centro de la investigación en educación. Al servicio de ellos tiene sentido investigar. Es una investigación-acción-participada por todos los actores; sin miedo a la democracia y la participación, impulsando auténticas escuelas ciudadanas, si es que creemos en la descentralización de la educación y no en una política educativa de "mando a distancia". Como se señalaba en el Foro de Santiago sobre la mejora de la educación: calidad y equidad por la participación.
4. Se requiere formar investigadores capaces de trabajar desde las universidades con los profesores. Se precisa una alianza estratégica en este sentido, sobre todo en el sector público (universidades públicas y municipalidades).
5. Es necesario no vincular la investigación educacional exclusivamente a los intereses académicos individuales o al mercado. Necesitamos desarrollar proyectos y líneas de investigación y desarrollo en las instituciones de educación superior (especialmente las públicas), en alianza con los requerimientos de las políticas educativas de medio y largo plazo.
6. Es importante no confundir investigación con evaluación. Sus objetivos son distintos. Y aunque la urgencia de las políticas públicas exige evaluaciones oportunas, solo la investigación de largo plazo permite avances sustantivos.
7. La educación no es solo competencia de los profesores y de las llamadas facultades de educación, que muchas veces son más bien facultades de Pedagogías; sino que la educación es una actividad transdisciplinar y multidisciplinar que requiere un enfoque de "Ciencias de la educación" con la participación de multiplicidad de ciencias (Neurociencias, Sociología, Antropología, Historia, Filosofía, Pedagogía, Didáctica, Psicología, Economía,...). Los investigadores deben poder ser especialistas, pero también compartir espacios de transdisciplinariedad y enfoques de investigación multidisciplinar.
8. Un tema específico, a mi parecer urgente en el sistema educativo chileno, tiene que ver con una reinterpretación de los resultados SIMCE. Es más, es urgente una apuesta de política pública por vincular la mejor convivencia en las instituciones educativas con mejores resultados educacionales. La excesiva segmentación del sistema escolar va a impedir la mejora significativa

del mismo; porque los resultados SIMCE en bastantes escuelas, colegios y liceos provienen de la selección discriminatoria de alumnos, y no de mejoras educacionales.

9. Se necesita investigación sobre el pensamiento del profesor, rescatar sus "propósitos morales" para poder realizar verdaderos cambios en educación. Necesitamos asumir la complejidad socio-histórico-cultural de las escuelas para poder producir los cambios que las conviertan en verdaderas "organizaciones que aprenden" en una sociedad que aprende, en lugar de instituciones que enferman. La formación en servicio de los profesores es clave para este proceso; pero una formación no instrumental, sino constructora de profesionalidad, de profesores como profesionales reflexivos comprometidos con el cambio social; lo que fueron en la tradición histórica de este país y de lo que el régimen autoritario los despojó.
10. Es imprescindible dar más importancia a las preguntas (en eso consiste la investigación) que a la obsesión de los pseudo-especialistas por las soluciones. La solución está más en una buena pregunta y en el proceso colectivo por responderla (proceso investigador), que en el resultado concreto que se produzca. Y esto atenta contra un mercado más preocupado de la ganancia inmediata que de satisfacer las necesidades de los ciudadanos (por otra parte, objetivo de la ciencia económica).

Muchas gracias, espero haber contribuido a analizar el tema que nos convoca en una perspectiva que haya suscitado su interés y les haya generado preguntas para el debate, aunque no compartan mis propuestas.

LO PSICOSOCIAL EN LOS LICEOS

Aportes a las Mesas de Trabajo Mineduc - Universidades

Programa LICEO PARA TODOS. 2003.

JESÚS M. REDONDO. PH. D.

DEPARTAMENTO PSICOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE CHILE.

MESA 1: 16 Junio 2003.

1. EL SENTIDO DE LO PSICOSOCIAL EN EL LICEO PARA TODOS.

I. Lo psicosocial está presente en toda realidad humana y en toda realidad institucional. La persona humana es un ser bio-psico-social y no puede no serlo.

En el contexto de la educación, y en concreto la educación escolarizada (es decir, la educación que se pretende realizar a través de una institución intencionadamente centrada en la enseñanza/aprendizaje) **la dimensión psicosocial forma parte de la esencia de la institución de enseñanza**. Toda institución es una realidad psico-social. Más allá de los edificios y demás elementos y objetos materiales (que por otra parte tienen un significado cultural y por tanto psicosocial) que le dan soporte, son las **relaciones psicosociales** que acontecen en ellas las que dan existencia y configuran la institución; en este caso escolar.

La institución escolar es, por tanto, un conjunto de relaciones psicosociales entre adultos y jóvenes/niños, entre jóvenes, entre adultos; que pretenden lograr enseñar (los profesores) y aprender (los alumnos) aquellos conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que los grupos de poder de una sociedad específica decide que sean enseñados y aprendidos en función de sus intereses específicos; aun cuando con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) y el actual desarrollo de la ciencia, incluso esta polarización de roles en los sujetos es muy discutible.

Ninguna institución, y menos las educativas escolares, pueden sustraerse a la **dimensión psicosocial**; porque es esta **dimensión la constitutiva**, y la **enseñanza/aprendizaje una dimensión psicosocial específica**. Incluso no es posible desarrollar esta última más que en unas determinadas relaciones psicosociales. La dimensión psicosocial es la base que posibilita la consolidación de los aprendizajes; no solo en cuanto a su aspecto cuantitativo o "bancario",

sino sobre todo su sentido (dirección y significado); y en la construcción de la subjetividad los sujetos (identidad y petenencia) que participan en/de ellas, o las padecen/soportan.

La dimensión psicosocial, como dimensión principal que subyace a la realidad social y personal humana, plantea a la institución escolar un sentido especialmente relevante. Las investigaciones actuales sobre el aprendizaje plantean cómo **el aprendizaje humano es una continua construcción social del conocimiento en las relaciones intersubjetivas mediadas por el lenguaje que puede realizarse en diversos niveles de asimetría y colaboración.**

En la adolescencia esta relación adquiere características específicas debido a las nuevas capacidades evolutivas de los jóvenes y a su demanda de sentido subjetivo y de pertinencia social de su aprendizaje.

Específicamente, para las poblaciones más vulnerables o pobres de nuestra sociedad, es un tema central. Se encuentran expuestas a generar estrategias psicosociales de sobrevivencia (que los van construyendo como sujetos) en su vida cotidiana, que se alejan de los "cánones" aceptables por la sociedad "moderna", la misma que les obliga a recurrir a ellas. Pero cuando se integran a **las instituciones escolares,** se encuentran con una cultura escolar que ofrece, y más bien impone (bajo lógica normalmente autoritaria y burocrática), **una propuesta muchas veces vacía de sentido para su lógica de sobrevivencia**. Y cuando le pueden otorgar algún sentido (aspiración social, valor de la educación…) son minusvalorados, rechazados, y en muy pocas ocasiones ayudados desde sus propias capacidades. Normalmente los agentes educativos actúan aplicando sus bajas expectativas sobre estos jóvenes, y al cumplirse sus pronósticos, refuerzan sus propias expectativas sobre estos.

Estos agentes educativos, al mismo tiempo, están inmersos en unas relaciones psicosociales y socioprofesionales que también están sometidas a una evaluación externa (SIMCE…) que los minusvalora como profesionales de la educación.

II. Desde esta introducción y planteamiento general, los límites de lo psicosocial son muy difíciles de delimitar, ya que no es una dimensión de lo educativo o de la enseñanza/aprendizaje en la institución escolar, sino que es lo fundante de la construcción de sujetos sociales, de los ciudadanos. Y la enseñanza/aprendizaje es una relación psicosocial y un proceso psicosocial particular.

Sin dimensión psicosocial no hay posibilidad de enseñanza/aprendizaje.

¿Por qué entonces se plantea lo psicosocial como dimensión? ¿Por qué se plantean sus límites y su aporte para mejorar la calidad de los aprendizajes y la disminución de la deserción?

Parece que, de alguna forma, sigue prevaleciendo una concepción que limita lo psicosocial a abordar aspectos "carenciales" de los jóvenes pobres (déficit social, vulnerabilidad social…) y que trata de no transformar el liceo en lugar de abordaje de esas problemáticas, sino solo en la medida que posibilitan los procesos de enseñanza/aprendizaje.

A lo más parece aceptarse una limitación de lo psicosocial a la problemática institucional de gestión y convivencia en el liceo. Pero no parece asumido que el problema fundamental de estos liceos, de todos los liceos, es justo lo psicosocial. **La enseñanza/aprendizaje no ocurre como se pretende (calidad, no deserción, etc.), porque no se asume que la enseñanza/aprendizaje es una relación psicosocial de poder impuesta, burocratizada y autoritaria; tanto para los jóvenes como para los adultos docentes (trabajadores de la enseñanza).**

Los límites vienen porque no existe ninguna urgencia de abordar lo psicosocial en estos liceos, ya que funcionan sobre lo inmediato, en necesidades de sobrevivencia de hoy, aquí, ahora; y si lo psicosocial no es visto en esa perspectiva (apagar incendios, parcheo…), difícilmente se logra instalar.

Los sujetos vulnerables no suelen tener proyectos de futuro, están pegados en lo inmediato. **Los liceos** para todos sufren, en cierta forma, el mismo mal: **carecen de memoria institucional, no planifican, existen en la ilusión del "eterno retorno".**

Por otra parte, **lo psicosocial carece de límites porque se está descubriendo/produciendo en los liceos en/con la asesoría de la universidad, se dibuja y desdibuja en cada momento.** Estamos creando la realidad psicosocial; no es que exista ya y nosotros actuamos sobre ella; sino que **se crea al tiempo que se actúa; porque es "relación psicosocial".**

III. Desde lo planteado hasta ahora, parece necesario destacar la pertinencia de lo psicosocial para que mejoren los procesos de enseñanza/aprendizaje y se reduzca la deserción.

Abordar de verdad lo psicosocial puede permitir realizar de verdad educación, procesos de enseñanza/aprendizaje realmente valiosos para los sujetos individualmente, colectivamente y para el conjunto social. De lo contrario solo se realizarán unos procesos de enseñanza/aprendizaje tediosos, im-pertinentes, in-significantes; que lograrán el abandono y el fracaso escolar de los jóvenes.

Pero siempre queda la sospecha de si no es justo eso lo que se pretende con estos liceos. Al analizar la política educativa "real" de estos años se ve cómo **la enseñanza media se ha privatizado** en prácticamente dos tercios de los liceos (los únicos liceos nuevos son privados); cómo se ha asumido la financiación compartida, etc. Es decir, cómo la educación pasa progresivamente **de ser un derecho a ser una mercancía privatizada.**

La consecuencia más obvia es que los sujetos más vulnerables quedan aparcados en los Liceos para todos sin otras opciones (los más "listos", desde lo que piden las instituciones escolares, aunque sean pobres, a través de las becas y de la financiación extra proretención escolar, podrán acceder ahora también a los particulares subvencionados). Con la generalización de la enseñanza media (12 años de escolaridad obligatoria), la incorporación de los desertores, de nuevo a estos liceos, supondrá un aumento de los problemas (psicosociales), y con toda seguridad una disminución de los resultados en las evaluaciones SIMCE. Por lo que se producirá **la paradoja de que al cumplir la política de integrar a todos a los doce años de escolaridad, resultará en un**

"castigo" psicosocial para los liceos que integran a estos jóvenes, y un "castigo" socioprofesional para los profesionales de la educación que trabajan en ellos.

Es imprescindible abordar de verdad lo psicosocial por su implicación directa en los aprendizajes. Esto va a resultar difícil, ya que la cultura de los profesores de secundaria (enseñanza media) está centrada en las materias disciplinares (lenguaje, ciencias, matemáticas,…) y no en los sujetos; su tradición es elitista y academicista. Y abordar lo psicosocial supone centrarse en los sujetos; y en estos sujetos específicos (vulnerables, pobres, jóvenes, etc.)

Abordar lo psicosocial lleva necesariamente a una revolución didáctica que posibilite la pertinencia psicológica, social y lógica de los conocimientos que se construyan en los procesos de enseñanza/aprendizaje con estos jóvenes.

Por otra parte **la intervención que la universidad realiza en los liceos** es muy limitada por los límites en el programa, presupuestarios, de tiempo, espacios, actores, etc. Es por ahora **una versión "demo"** que puede resultar muy pretencioso que tenga resultados significativos. Lo más rescatable puede ser que se está descubriendo, creando una lógica de trabajo en/con los liceos que puede generar resultados si se pasa de una fase experimental ("demo") y de prueba a una asesoría integral (¿No podría ser otro proyecto MONTEGRANDE, sobre todo en el volumen de inversión?).

2. CONCEPTUALIZACIÓN

I. Más que una conceptualización, en primer lugar debemos enfrentar una **epistemología** para el contexto educativo. Esta epistemología debería ser ecléctica e integradora de tres niveles:

DATOS	Nivel positivista	Leer la realidad
SIGNIFICADOS	Nivel hermeneútico	Interpretar la realidad
ACCIONES	Nivel crítico	Transformar la realidad

Por darle algún nombre, podríamos llamarla **SOCIOCONTRUCTIVISTA O SOCIO-PRAXIS.**

II. Desde esta epistemología podemos avanzar en ir delimitando lo psicosocial en el proceso histórico de la asesoría:

En un primer lugar lo psicosocial parte de una presunta urgencia social referida a abordar el problema de **las drogas** en el contexto escolar, bajo el eufemismo de "**salud joven**". Es decir, una lectura ideológica de los datos había interpretado el fracaso de los jóvenes pobres en los liceos como vinculado al consumo de drogas.

En un segundo momento lo psicosocial, desde una nueva interpretación de los datos, se vincula a **los problemas de los jóvenes por ser jóvenes y ser pobres**. Es decir se interpreta que, como son pobres y jóvenes, tienen problemas que les impiden estudiar (es decir, aprender lo que alguien decidió que todos tienen que aprender para poder llegar a ser ciudadanos productivos el día de mañana).

En un tercer momento se interpreta que lo psicosocial no solo tiene que ver con los problemas de los jóvenes, sino también con los problemas de los adultos del liceo: tanto de sus profesores (stress, clima, capacitación…), como de sus familias y contextos sociales. Es decir, se empieza a poder considerar **las relaciones psicosociales entre los distintos actores de los liceos.**

En un cuarto momento se formula lo psicosocial como **la convivencia** de los actores en los liceos, y el que abordar esta dimensión psicosocial **puede mejorar el aprendizaje**. Se plantea la urgencia de reformular **los reglamentos escolares** con la participación de la comunidad escolar, y por tanto los profesores, los alumnos y los padres.

En un quinto momento se interpretan los datos formulando que la convivencia depende mucho de **la organización escolar y de la gestión** de la misma; y se plantea abordar este aspecto. Es decir, se interpreta que los alumnos no aprenden porque no hay buena gestión escolar integral (pedagógica, psicosocial, participación…).

Estamos ahí; hasta ahora. Todavía no hemos evaluado la problemática de la gestión; al final de año podremos tener datos e interpretación de los mismos de forma algo más profunda.

El recorrido nos lleva a conceptuar lo psicosocial como **un proceso psicosocial**, **sococontructivista y sistémico**. **Proceso en el que el sujeto se construye desde dentro de lo social; se da una construcción dialéctica de sujeto y sociedad al mismo tiempo.**

Además nos revela **un proceso histórico de de-construcción de la ideología dominante que trata de conceptualizar culpabilizando al individuo, y psicologizar los problemas sociales.**

III. En el sistema educativo, por tanto, lo psicosocial abarca sistémicamente todas y cada una de las instituciones escolares. Lo hace de forma histórica, procesual; y al mismo tiempo que construye a los sujetos que participan en ellos con una determinada orientación, son los sujetos los que consolidan esos procesos con sus relaciones psicosociales.

Lo psicosocial como proceso de relaciones, se articula en diversos niveles: macro, meso y micro.

Nivel macro: Abarca las relaciones solidificadas en procesos institucionalizados y burocratizados, por encima del nivel de cada liceo: municipios y sus corporaciones; Mineduc y sus supervisores; evaluaciones externas (SIMCE); imaginario social respecto al liceo… Este nivel no ha sido analizado todavía suficientemente por la institución asesora, ya que no forma parte del convenio de colaboración.

Nivel meso: Se centra en cada liceo. Abarca fundamentalmente los aspectos estructurales y organizacionales del mismo: gestión, organización, reglamentos, historia del liceo, liderazgos, convivencia, etc. Este se ha revelado como el nivel más problemático de los liceos, y el más necesario de abordar de forma integral para que realmente pueda incidir en el aprendizaje de los alumnos.

Nivel micro: Se centra en los grupos, en los actores y en sus problemas específicos. Este nivel es el que normalmente se considera como "psicosocial". En el caso de los alumnos puede centrarse en abordar violencia, droga, embarazo; habilidades sociales, etc. En el caso de los profesores puede abordarse el estrés docente, la capacitación, etc. En el caso de los padres, su participación en los centros, etc. En este nivel se han desarrollado la mayor parte de las intervenciones concretas en los liceos.

IV. Abordar lo psicosocial en los liceos, y en estos liceos, requiere abordar integralmente los tres niveles; y sobre todo centrarse en el nivel meso; es decir, **realizar una transformación de las instituciones escolares para que puedan realizar los objetivos que se les demandan**.

En el contexto de la actual política educacional (12 años), y de la fuerte tendencia a la privatización de la enseñanza media; los liceos para todos públicos municipales requieren un **replanteamiento desde los municipios**, con el mineduc.

Los factores más significativos para mejorar la calidad de los aprendizajes y la retención tienen relación con: **el clima escolar, la orientación escolar, flexibilidad curricular, inserción en el entorno sociolaboral, paticipación y democratización de los liceos, actividades extraprogramáticas…**

La mayor parte de estos aspectos exigen **un replanteamiento de la profesión docente en la enseñanza media; enriquecer los liceos con otros profesionales (trabajadores sociales, psicólogos, deportistas, artistas, técnicos, etc.); cambiar las condiciones laborales de los mismos; etc.**

3. DIAGNÓSTICO DE LO PSICOSOCIAL EN LOS LPT.

En general el estado de los psicosocial depende más de cómo se ha instalado el asesor/a en el liceo, que de una temática incorporada en la lógica de la institución. **Lo psicosocial asume una cierta relación de sinonimia con el asesor concreto;** existe mientras este continúe. Al ser una relación de varios años, se ha ido dando un enganche de ciertos actores, generan confianza, mantienen un vínculo. Los liceos siguen quemándose (bourout), pero no es el liceo el que se quema, son los actores educativos (que son reemplazables); incluso los asesores se "queman".

Casi todos los liceos están **sensibilizados** con la dimensión psicosocial (a nivel micro mayormente, algunos inician una sensibilización a nivel meso); fundamentalmente **a nivel de los profesores**. Esta sensibilidad tiende a legitimarse y a aunar experiencias personales e institucionales bajo el rótulo de psicosocial. **Lo psicosocial se está creando**.

Ahora bien, puede transformarse en un arma de doble filo si solo se constituye en una moda que se intenta develar desde instancias ajenas a los liceos (Mineduc, universidades, etc.); y acaba repitiéndose como concepto sin sentido (dirección y significado) concreto para cada liceo.

En este sentido se requiere **elevar la sensibilización al plano de la transformación organizacional** (nivel meso); lo cual se perfila como difícil, dado que las instancias de autoridad de los liceos (dentro y fuera de ellos) parecen no compartir el objetivo de educar sin burocratizar.

Por otra parte, **los recursos destinados a la asesoría de los LPT**; y en general al programa LPT (más allá de las becas y las subvenciones extras) **son muy escasos, para las necesidades y los objetivos que se persiguen.**

Algunos aspectos específicos de los liceos:

I. Burocratización, pérdida del sentido educativo, relaciones jerarquizadas en exceso y muy autoritarias.

II. Gestión acorde con lo señalado.

III. Adultocentrismo excesivo (que en algunos casos deriva en paternalismo y maternalismo).

IV. Docentes, en algunos casos, con capacidad de enseñar, pero desmovilizados/as por el contexto laboral.

V. Docentes con escasa formación para el trabajo con jóvenes urbanopopulares; más allá de su capacidad disciplinar (lenguaje, matemáticas, etc.).

VI. Poco trabajo en equipo.

VII. Poca capacidad de resolución de conflictos.

VIII. Centrados en crear hábitos y disciplinar a los alumnos.

IX. Casi nula capacidad para poner límites a las sobredemandas (o sobreofertas) externas al liceo.

Puede encontrarse un mayor detalle en los informes anuales, y un diagnóstico estratégico en el punto 2.IV sobre conceptualización.

4. HORIZONTES DE DESARROLLO

I. Podemos señalar que un liceo está **integrando** lo psicosocial cuando es capaz de **dialogar sobre lo psicosocial en relación a su impacto en la formación de los sujetos, y en sus procesos de enseñanza/aprendizaje.**

Este diálogo y reflexión se realiza con **participación democrática de los actores**. La dirección confía y pide compromiso a sus miembros; establece y permite límites claros; se compromete

con desarrollo de un proyecto a largo plazo; trabaja en función de límites reales frente a las exigencias externas…

II. Un liceo está **abordando** lo psicosocial cuando genera **espacios para el trabajo conjunto;** es decir: institucionaliza la temática a través de un equipo permanente y capacitado en lo psicosocial (dirección, orientación, utp, inspectoría; representantes docentes, de alumnos y padres).

Este **abordaje repercute en** disminución de licencias, de deserciones escolares, disminución de rotación de profesores; mejoras en los aprendizajes.

III. Un liceo está **trabajando** en lo psicosocial cuando **aborda problemas psicosociales específicos y trata de integrar en sus normas y reglamentos** los acuerdos resultantes de los procesos de abordaje. Cuando va dando relevancia, especialmente desde los docentes, a los aspectos señalados en otro lugar (clima, estrés docente, orientación, convivencia…).

MESA 2 septiembre 2003

5. INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN LICEO PARA TODOS

Desde la mesa anterior, podemos concordar la "imposibilidad" de poner límites a lo psicosocial en el liceo, y la influencia fundamental de lo psicosocial en los procesos de aprendizaje y retención escolar; ya que son en sí mismos procesos psicosociales específicos.

A.- Calidad, equidad y participación: Liceos eficaces.

1. La evidencia de los últimos veinte años de las llamadas "escuelas eficaces" señala que son las relaciones psicosociales, supuesta una base suficiente de recursos, lo que identifica a estas escuelas.
2. No es evidente, y más bien debe ser de nuevo replanteado, que los recursos actuales de los liceos para todos sean "suficientes" para los objetivos que se pretende socialmente que cumplan estos liceos hoy.
3. La eficacia escolar debe ser valorada y evaluada, al menos en tres niveles: calidad, equidad y participación. El camino más directo para la calidad y la equidad es la participación (Foro Nacional de Calidad educativa para todos 2003).
4. La calidad de los aprendizajes no puede ser reducida a la cantidad de aprendizajes que es evaluada por las pruebas de aprendizajes instrumentales (matemáticas y lenguaje principalmente) del SIMCE, PISA y otras. Debería aplicarse un tipo de evaluación que contemple más aspectos del aprendizaje y del conocimiento humano; tales como valores, actitudes, etc.; es decir, las capacidades para ser persona, ciudadano y trabajador (lo que hoy se identifica como empleabilidad).

5. La equidad hace relación no solo a las oportunidades (ocupar un puesto escolar hasta los 18 ó 21 años), sino sobre todo con las posibilidades reales que esas oportunidades reportan a los sujetos juveniles concretos en sus entornos socio-económico-culturales e históricos específicos. La calidad y pertinencia de las oportunidades (presente real) crea las posibilidades (posibles futuros).
6. La participación es el objetivo y el camino de la co-construcción de sujetos sociales y de la subjetividad humana (identidad y pertenencia biográficamente relatada), especialmente en el periodo de adolescencia y juventud. La participación es el "modo" de las relaciones psicosociales capaces de construir "escuelas eficaces" con calidad y equidad. Las comunidades escolares democráticas y ciudadanas pueden ser el sujeto, el medio y el fin de la escolarización.

B.- Los procesos de Mejora escolar.

1. Saber cómo pueden ser eficaces los liceos, las características que debemos propiciar, es un primer paso y marca el horizonte; pero lo que necesitamos son los procesos de mejora para avanzar en esa dirección desde los liceos reales que tenemos.
2. A este nivel existen distintos planos que ya han sido relevados en la anterior mesa de trabajo, tales como:
   a. Macro: relaciones entre el Mineduc, y Municipalidades; relaciones entre Municipalidades y/o sostenedores con las comunidades escolares (dirección, profesores, apoderados, alumnos,…).
   b. Meso: relaciones intra-comunidad escolar: gestión, organización, pedagogía, convivencia, reglamentos, orientación, etc., como instituciones.
   c. Micro: relaciones interpersonales.
3. Solo vamos a centrarnos en el nivel Meso, el que consideramos más propiamente psicosocial en el contexto escolar. A este nivel podemos hablar de intervención psicosocial en la institución escolar. Esta intervención tiene, a su vez, distintos niveles de abordaje. En todos ellos nos referimos a una intervención profesional específica en lo psicosocial.
4. El primer nivel de intervención requiere dotar de profesionales específicos a las instituciones escolares (liceos) para dotar de competencias profesionales (psicólogos educacionales, trabajadores sociales, etc.) adecuadas y suficientes a la institución escolar sin sobrecargar el rol docente de los profesores; al menos a los liceos de alta vulnerabilidad social (Liceos para Todos) a los que se les exige determinados objetivos sociales y educativos.
5. El segundo nivel de intervención requiere dotar de apoyo/supervisión (en el sentido propio de supervisor como rol comprometido con los resultados de la institución y perteneciente a la misma institución en la línea de "mando") para la dimensión psicosocial desde grupos multiprofesionales de sector o municipio, y que apoyan a varias instituciones educativas, logrando

intervenciones coordinadas que eviten la nefasta "competencia" por seleccionar alumnos y comprometan a todas las instituciones con la equidad y calidad (ejemplo: aplicación del 15% de alumnos de alta vulnerabilidad "al azar", sin permitir prácticas de selección por parte de los centros).

6. El tercer nivel de intervención se refiere a dotar de asesoría externa (otra institución) para acompañar, capacitar y apoyar los objetivos de los liceos.
7. Ninguno de los niveles referidos es alternativo, cada uno de ellos contempla tareas específicas; pero no puede pretenderse que el tercer nivel resuelva los dos anteriores. Aquí nos limitamos a desarrollar aquel que la universidad puede realizar, y con el que está comprometida: asesoría externa.
8. La asesoría externa supone una alianza estratégica global para desarrollar procesos psicosociales en los liceos que mejoren las relaciones psicosociales para propiciar una mejor calidad y eficacia de la educación y la enseñanza que tienen encomendada.
9. Las relaciones psicosociales más significativas que es urgente mejorar en estos liceos son:
   a. Convivencia
   b. Gestión
   c. Participación
   d. Aprendizaje efectivo
   e. Relaciones con la comunidad local.
10. En esta perspectiva los aspectos o problemas psicosociales más urgentes da abordar son:
    a. Desgaste profesional de los docentes: estrés docente y condiciones de salud laboral.
    b. Reglamentos de las instituciones escolares y la cultura burocrática y autoritaria.
    c. Hacer visibles a los actores (profesores, alumnos, directivos, apoderados…).
    d. Desarrollo de habilidades psicosociales, de procesos psicosociales participativos, etc.
11. Los objetivos principales para abordar estos problemas son:
    a. Desarrollar las competencias y potencialidades de los actores (empoderamiento).
    b. Minimizar el impacto de los problemas psicosociales en los mismos (reducción de riesgo).
12. Las estrategias principales pueden ser:
    a. Capacitación de docentes focalizada en los liceos, e interliceos.
    b. Programas de orientación personal, escolar y vocacional. Potenciando el rol de profesor jefe.
    c. Programas extraescolares en los liceos:
       i. Introducir otros actores jóvenes en la comunidad escolar (voluntariado).
       ii. Desarrollar una red ciudad/jóvenes/liceos.

C.- Aspectos de la intervención psicosocial en LPT:

a. Condiciones mínimas:

a. Participación e involucramiento del equipo de gestión. Debe haber una demanda explícita y directa del equipo de gestión a la asesoría. No es suficiente, y es contraproducente intervenir en un liceo por decisión y petición del Mineduc, sin acuerdo explícito de los municipios o los sostenedores; y sin una demanda explícita del equipo de gestión del liceo.

b. Deben reconocerse y pagarse unas horas mínimas a los profesores para esta tarea. Calculamos al menos por liceo el doble de horas de las destinadas por la entidad asesora externa.

c. La asesoría debe ser realizada por profesionales que han terminado sus estudios universitarios, aun cuando sean apoyados por alumnos en prácticas.

b. Estrategias positivas, que han dado resultados:

a. Mantener siempre, por parte del asesor, una perspectiva institucional en el abordaje de todos los problemas.

b. La creación de equipos interestamentales en los liceos.

c. Encuentros, Reuniones, Capacitaciones, Jornadas, etc., Interliceos; tanto para profesores, como para alumnos y esperamos que directivos.

d. Creación de grupos de reflexión ocasionales o sistemáticos monoestamentales (profesores) o interestamentales (profesores, paradocentes, alumnos, apoderados…).

e. Trabajo directo con docentes en aula.

f. Realizar apoyo al diagnóstico de la institución con instrumentos técnicos cuantitativos (encuestas, tests, etc…).

g. Dedicación horaria mayor a la financiada. El convencimiento del equipo es que para una intervención eficaz al menos deberíamos poder dedicar unas 12 horas a la semana por liceo; ya que no existen, en la mayoría de los casos, ni los equipos multiprofesionales de sector, ni profesionales de las ciencias sociales en los liceos.[1]

c. Estrategias negativas, que han fallado y no han dado resultados:

a. Trabajar solo con grupos de alumnos fuera del aula, en talleres.

b. Trabajar con un solo profesor del liceo.

c. Tratar de realizar reuniones con profesores que no tienen horas asignadas y pagadas para eso.

---

[1] Dentro de los comentarios para reforzar las políticas de equidad, el informe OCDE 2004, sobre la educación chilenal, dice: "…proporcionar servicios de consejería escolar y consultas a servicios de apoyo integrados para los estudiantes para ver temas de salud, salud mental y necesidades económicas de niños en circunstancias difíciles" (p. 257).

d. Acordar intervenciones con equipos de gestión inexistentes. Liceos en los que existen los cargos y roles, pero no se da una mínima cohesión o incluso están enfrentados; a veces este "enfrentamiento y falta de cohesión" se da con el apoyo de los sostenedores o las corporaciones municipales.
e. Tratar de enfrentar situaciones de crisis que son importantes para las instituciones sin tiempo suficiente ni de los actores del liceo, ni de los asesores, para hacer procesos de reflexión adecuados.
f. Realizar actividades cuya ejecución depende solo del asesor.
g. No realizar una evaluación permanente de los procesos y los resultados con los actores.
h. Intentar realizar una asesoría sin interlocutor en el liceo.

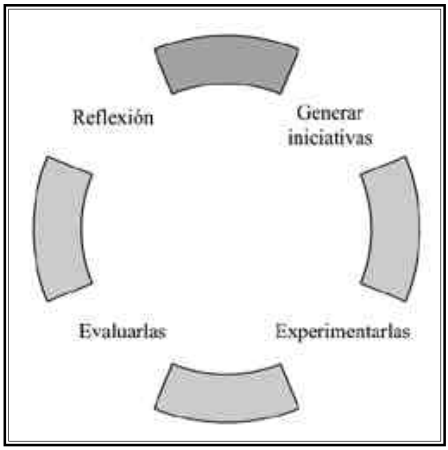
d. Temáticas:

	Abordaje:
Convivencia escolar	Abordar la relación profesor/ alumno desde el diagnóstico cuantitativo (clima escolar, autoestima) y un trabajo en aula con el profesor y los alumnos.
Normatividad y reglamentos	Grupos Inter-estamentales de reflexión sobre el funcionamiento cotidiano: cómo funcionan de hecho las normas; qée automatismos operan; qué expectativas y qué supuestos tienen los actores; etc.
Ciudadanía	Con el centro de alumnos y sus asesores. Talleres de habilidades sociales, liderazgo, participación…
Estrés docente, rol docente, violencia y conflicto, etc.	Talleres de conversación y capacitación en el liceo. Cursos Inter-liceos en la Universidad.
Otras: Drogas, mediación, liderazgo juvenil, sexualidad, orientación vocacional…	Idem.

e. Tres estrategias prioritarias:

a. equipos Inter-estamentales: visibilizar a los actores.

b. Talleres de reflexión con profesores:



c. Trabajar con grupos de alumnos: los potencialmente desertores, y también los líderes del liceo; y ambos asumen tareas específicas en el liceo.

f. Actores:

a. Profesores y alumnos, lo ya señalado.

b. Paradocentes: talleres de reflexión y capacitación; involucramiento con los otros actores del liceo. Encuentro de capacitación interliceos en la universidad.

c. Apoderados:

i. Trabajo específico con los padres y apoderados de los alumnos becados para potenciar su compromiso con la educación de sus hijos(as).

ii. Participación en discusión y elaboración de los reglamentos.

iii. Apoyo a centros de padres y a sus asesores para vincularlos más con el liceo.

iv. Charlas y talleres sobre prevención de drogas.

g. DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA INTEGRADORA:

El hilo conductor del diseño es, para nosotros, la DEMANDA CLARIFICADA A LA ASESORÍA.

DEMANDA 0	0.- Demanda Concertada por el Mineduc/LPT con Supervisión provincial y Municipalidades o Sostenedores, de forma explícita y documentada.
DEMANDA 1	1.- Formulación de la demanda explícita por el equipo de gestión del liceo (demanda 1) a la institución asesora; y delegación de la interlocución explícita a algún miembro del mismo (¿orientador?)
Inmersión del asesor (Fase 1)	2.- Negociación diagnóstica (cuantitativa (externa) y cualitativa (interna) que concluye en un PLAN DE ACCIÓN y una legitimidad del asesor (demanda 2)
DEMANDA 2 (Fase 2)	3.- Operar sobre la demanda 2. Abordaje de los procesos de cambio y resistencia de las organizaciones y los actores.
	4.- Evaluación 1 (decisiones): a) abandono de la asesoría por inviabilidad real de la misma. b) hacer como si… c) Operar sobre los aspectos menos resistidos y de cambio mínimo significativo en los actores y en la organización. (Demanda 3)
DEMANDA 3 (Fase 3)	5.- Operar sobre aspectos específicos más sentidos (vivencia y valoración en cuanto a dirección del proceso) por los actores y la institución.
	6.- Evaluación de proceso y revalorización de la asesoría.
	7.- Evaluación 2 (decisiones): a) abandono b) hacer como si… c) paciente espera activa a los ritmos de cambio de la institución y sus actores. d) operar sobre el PROYECTO EDUCATIVO a través del equipo interestamental y el equipo de gestión. (Demanda 4).
DEMANDA 4 (Fase 4)	Operar para apoyar un proceso sistemático e integral de mejora escolar.

6.- SOBRE LA ASESORíA DE LOS SUPERVISORES.

Respecto a los supervisores del Mineduc, la reflexión del equipo de intervención de la Universidad de Chile es muy escasa, casi inexistente. De todas formas vamos a señalar algunas ideas.

En primer lugar la experiencia es muy diversa respecto a unos supervisores y a otros. Va desde una inexistencia de relación o solo una relación poco fluida y de mero control de cumplimiento de las tareas y horarios de los asesores, hasta una colaboración muy cercana en la que el supervisor facilita y legitima lo psicosocial y al asesor dentro del liceo; realizando un trabajo coordinado e interdisciplinar.

En general nos parece que existe una falta de clarificación tanto de lo que es la supervisión (incluso el nombre no corresponde a la actual tarea de los supervisores del Mineduc, en una realidad en la que los centros o son privados o son de las municipalidades, pero no del ministerio). En este contexto, parece más conveniente reducir el rol de los "supervisores" del Mineduc a inspectores del cumplimiento de las normativas del Mineduc. O a asesores de las políticas y objetivos de los liceos, que responden a las políticas y objetivos del Mineduc. Lo que parece imposible es realizar al mismo tiempo tres tareas contradictorias:

- Supervisión, propiamente tal, que supone pertenecer a la misma institución que los profesores; es decir, ser contratados por los sostenedores o por las municipalidades; ya que deben controlar pero compartiendo con los liceos el logro de los objetivos fijados, aunque su rol sea ver desde fuera de la dinámica cotidiana y colaborar en la consecución de los recursos oportunos.
- Inspector: supone controlar el cumplimiento de normas legales del ministerio; sin compromiso con el logro de objetivos por las instituciones.
- Asesor: supone un acuerdo y petición expresa por parte de la institución para lograr apoyo específico en el logro de determinados objetivos de la propia institución, en los que esta se manifiesta necesitada.

Si, como se desprende de las directrices del Mineduc, los supervisores tienen que lograr simultáneamente varios de estos roles, resulta muy poco probable su eficacia y efectividad.

Por otra parte, parece conveniente repensar las competencias necesarias en los "supervisores" para realizar tareas de apoyo a las instituciones educativas complejas actuales, especialmente en liceos de enseñanza media. En este sentido de competencias, estas suponen también determinada formación profesional y experiencias, que no siempre se tienen desde la docencia o la profesión de profesor.

7.- ASESORÍA DE LAS UNIVERSIDADES:

1. Concentrar la actividad en aquellos liceos que cumplan los mínimos señalados y que avancen en el proceso de elaboración de la demanda. El objetivo sería poder centrarse en el nivel de demanda 4, actuando sobre un proceso sistemático de mejora escolar.
2. También es pertinente mantener (en un tercer y cuarto año) la asesoría con los liceos en los que se está trabajando sobre demanda 3, y tienen procesos más lentos como instituciones. La mayoría de los liceos están en esta fase.
3. De todas formas es pertinente una buena evaluación para no pretender intervenir sobre aquellos liceos que "hacen como si…", o sobre aquellos en los que no existen las condiciones mínimas señaladas.
4. La asesoría debe ser requerida explícitamente por el liceo; no impuesta por el Mineduc, ni por la municipalidad. Estas instituciones (Mineduc, Municipalidad) deben concertar una propuesta al liceo y propiciar las condiciones mínimas con el liceo.
5. La asesoría debe poder apoyar a cada liceo alrededor de 12 horas semanales, para un trabajo efectivo.
6. Es muy importante determinar bien los objetivos que se les piden a los liceos. Se aprecia una "contradicción" real y concreta, que opera como reforzadora de la "indefensión aprendida" a nivel institucional de estos liceos, cuando se les pide objetivos de equidad (evitar el abandono, no expulsar, incorporar alumnos desertores,…) lo cual lleva a que los resultados de aprendizaje, al menos inicialmente, disminuyan; y al mismo tiempo se les evalúa principalmente a través de modelos de evaluación (SIMCE) que solo tienen en cuenta los resultados de aprendizaje promedios. En este sentido un colegio parece mejorar más cuando tiene posibilidades de seleccionar alumnos, expulsar a los que no aprenden, etc… (ejemplo de esto pueden ser las experiencias de colegios públicos "presuntamente alternativos" como "la puerta" (no sabemos si se trata de una puerta para entrar o para salir) que, al acoger a los expulsados, baja la presión en los "liceos normales"; pero al mismo tiempo se da un proceso de estigmatización y exclusión).
7. En este dirección, las experiencias europeas de transición de la escuela a la vida activa de los años 80 y 90 pueden ser un "modelo" de cómo poder responder a los jóvenes desescolarizados, o que no "aguantan" la institucionalidad escolar, mediante programas reglados desde la administración educativa llamados "garantía social", que logran resolver, en parte, los objetivos de equidad, y al tiempo no sobrecargar las instituciones de educación pública. Intentar resolver al mismo tiempo los objetivos de equidad y calidad, en un contexto de mercado de la educación, consigue fundamentalmente deteriorar la imagen social de los centros públicos porque bajan su supuesta calidad (medida solo por mecanismos de indicadores tipo SIMCE) y logran, al mismo tiempo, que progresivamente la opinión publicada (la que se llama opinión pública) apoye, con supuestos argumentos de calidad, eficacia y eficiencia, la privatización de los centros de enseñanza. En Chile este fenómeno ha venido ocurriendo desde los años ochenta y se ha agudizado en la

década de los 90. En concreto, en la enseñanza media la mayor parte de los centros es ya privada (55% P. Sb./ 35% Municipales / 10% P.P.). La mayor parte de los Liceos para Todos son Municipales. La mayor parte de los jóvenes desescolarizados acudirán a los Municipales, etc.

8. La asesoría desde la universidad puede apoyar procesos de mejora en los liceos más vulnerables, si la lógica global de los actores públicos (Mineduc, municipalidades) realmente tiene un proyecto de mejorar la calidad y la equidad de los centros públicos. Puede hacer muy poco, si el objetivo real es favorecer las condiciones para que aumente la privatización de los liceos y la mercantilización de la educación.