

## **Mejoramiento de la Calidad de la Educación: (mucho) más allá de las pruebas estandarizadas**

Durante los últimos años, el tema de la calidad de la educación se ha encontrado al centro del debate en nuestro país. Los cuestionamientos y demandas provienen tanto desde los directamente afectados, alumnos/as, sus familias y docentes, como desde diversos actores sociales, políticos y académicos. Pareciera existir un consenso acerca de que nuestro sistema educativo enfrenta serios problemas de calidad, y de que la educación que recibe un sector mayoritario de niños, niñas y jóvenes es claramente deficitaria. Tras este consenso, existen distintos diagnósticos y, por tanto, distintas propuestas, tras las cuales también se evidencian diferentes concepciones acerca de qué se entiende por calidad de la educación.

Sin embargo, esta discusión no ha estado, paradójicamente, en el centro del debate. Predomina un discurso hegemónico, tras el cual se construyen las políticas educativas, que tiende a hacer sinónimos calidad de la educación con resultados de rendimiento escolar estandarizado. En Chile calidad de la educación significa buenos resultados en el SIMCE, y mejorar la calidad de la educación es subir los puntajes en esta prueba. Tras esta lógica se construyen las políticas, se planifican y distribuyen los recursos, se incentiva a escuelas y docentes, se construyen los apoyos y asesorías.

En este breve documento, nos interesa entregar algunos elementos que ayuden a un debate que permita problematizar el tema de la calidad y los posibles procesos de mejoramiento asociados a ésta. Para ello queremos proponer algunos elementos que complejizan lo que se entiende por educación de calidad, o bien, en qué consiste, de manera más precisa, estar frente a una “buena escuela”, como plantea Darling-Hammond<sup>1</sup>, así como cuáles serían los factores determinantes y/o condicionantes en los procesos educativos.

### **1. Clarificando conceptos**

i) ¿Qué vamos a entender por una educación de calidad?

Es indudable que el término *calidad* posee una enorme potencia discursiva pues se instala sobre los deseos y anhelos básicos de la ciudadanía respecto de la educación. ¿Quién podría no estar de acuerdo en tener una educación de calidad? Pero en la práctica este discurso posee significados muy diversos, incluso derechamente contradictorios; no todos entienden lo mismo, más aún, no todos persiguen los mismos fines cuando pretenden reclamarla. Como plantea Bolívar (2001), el término calidad puede esconder tras de sí las causas que hacen que

---

<sup>1</sup> Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel

algo tenga o no calidad, por lo que puede ser aplicado indiscriminadamente. Por lo mismo, señalar qué se entiende por educación de calidad es, básicamente, un ejercicio que debe llevar a explicitar qué tipo de escuela queremos, sobre qué valores la construiremos, qué procesos pedagógicos se privilegiarán (en el más amplio sentido) y qué vínculos estableceremos entre calidad educativa y proyecto de sociedad.

Un primer aspecto a considerar, aunque parezca obvio recordarlo, es que la calidad refiere a 'lo cualitativo', o al menos a aspectos no necesariamente cuantificables de los procesos vividos en los establecimientos escolares. Por lo tanto, los resultados obtenidos, medidos según instrumentos estandarizados, pueden sólo dar cuenta de *un aspecto* de la calidad de la institución escolar, pero no son -bajo ningún punto de vista- el único a considerar<sup>2</sup>. De ese modo, conviene rescatar y proponer una noción más comprehensiva de calidad.

En la literatura dedicada al tema, se pueden apreciar tres focos, por cierto relacionados entre sí, desde los cuales se aborda el problema: educación de calidad, escuelas de calidad y sistemas educativos de calidad.

El debate respecto a **educación de calidad** suele centrarse en aspectos curriculares. Aparecen aquí temáticas como pertinencia curricular, selección de contenidos, áreas educativas, etc. Un documento referencial al respecto es el mundialmente conocido "Informe Delors", elaborado por UNESCO y que define cuatro pilares de la educación (se entiende, de calidad) para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir con otros (UNESCO, 2000). Más allá del intenso debate sobre concepciones curriculares en las cuales basar la calidad, este documento presenta una especie de "consenso" sobre puntos básicos y mínimos que una educación de calidad no puede dejar de lado. No obstante, destacados autores latinoamericanos han hecho mención a la ausencia de un debate sobre calidad situado y contextualizado en la realidad latinoamericana (Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos, 2000). Para estos autores, valores como el *sentido comunitario de vida, la muticulturalidad e interculturalidad o la apertura y valoración de formas de conocimiento y de aproximación a la realidad que trascienden la racionalidad instrumental*, son fundamentales en nuestras culturas latinoamericanas y no se han posicionado de manera significativa en la discusión sobre calidad.

El debate sobre **escuelas de calidad**, también consignado como "buenas escuelas" o más recientemente "escuelas eficaces", es de carácter más práctico, e incorpora, como es obvio, aspectos de la institución escolar. Una definición de lo que es una "buena escuela" es planteada por Escudero, quien afirma que es aquella que<sup>3</sup>:

---

2 Ver OPECH Documento de Trabajo 1: "SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles", 2006.

3 Escudero, J. M. (1998): "Calidad de la educación: entre la seducción y la sospecha", Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, 201-216, España.

- a) está dotada de medios materiales y personales suficientes para proporcionar una educación equitativa en la diversidad;
- b) proporciona amplias y ricas experiencias educativas a sus alumnos;
- c) se preocupa por conseguir altos niveles de aprendizaje en todos y cada uno de sus alumnos, sin discriminación de ningún tipo;
- d) cuenta con un cuerpo docente capacitado y con niveles de compromiso que cuando no se da, existen estándares de exigencia profesional;
- e) implica a la comunidad (familias y entorno socio-cultural) con procesos y espacios reales de participación;
- f) promueve el desarrollo de la escuela y su profesorado, configurando un entorno donde el aprendizaje sobre la enseñanza sea parte del propio ejercicio profesional.

Por otro lado la definición más utilizada de “escuela eficaz” señala que es aquella que: “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003). Esta definición plantea la perdurabilidad de los aprendizajes, la integralidad, la equidad (para todos/as) y el tema, muy debatido recientemente, del *valor agregado* que entrega la escuela a la formación de sus estudiantes<sup>4</sup>. Otras definiciones de escuelas de calidad agregan aspectos como la participación de la comunidad y la *satisfacción* de los actores educativos.

Finalmente, el debate sobre **sistemas educativos de calidad** ha tenido un notable giro en la última década, desde un énfasis en los niveles de cobertura educativa a un énfasis en aspectos como la equidad, la capacidad de apoyar la experiencia escolar de los estudiantes culturalmente más desfavorecidos o los mecanismos de apoyo a las escuelas. Hoy, prácticamente nadie defiende la idea de que un sistema educativo de calidad es simplemente aquel que alcanza buenos niveles de acceso y cobertura.

En su reciente informe sobre “educación de calidad para todos”, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO plantea que un sistema educativo de calidad implica elementos como<sup>5</sup>:

- obligatoriedad y gratuidad de la educación: condiciones fundamentales para asegurar el derecho a la educación;
- fortalecimiento de la escuela pública gratuita, única capaz de garantizar el derecho a la educación;
- el derecho a la no discriminación y a la plena participación;
- la equidad como una condición esencial de una educación de calidad, tanto en el acceso, como en los recursos y procesos educativos y los resultados;

---

<sup>4</sup> Para profundizar el tema del valor agregado de las escuelas sugerimos la lectura del libro “Equidad y calidad en las escuelas chilenas”, de los profesores Redondo, Descouvieres y Rojas.

<sup>5</sup> UNESCO/OREALC: “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos”. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en <http://www.unesco.cl>

- relevancia y pertinencia: ¿Educación para qué? ¿Educación para quién?

## ii) Mejoramiento Continuo o cómo avanzar en la construcción de buenas escuelas

El concepto de mejoramiento continuo se refiere a la generación en las comunidades escolares de una cultura orientada al incremento permanente de las condiciones y capacidades institucionales, centradas en la formación y aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Siguiendo a Elmore<sup>6</sup>, el mejoramiento se refiere a “movilización del conocimiento”, es decir, destrezas, motivaciones, recursos y capacidades en las escuelas y en los sistemas escolares para incrementar el aprendizaje de los alumnos. El mejoramiento a gran escala pretende llegar a todo el alumnado, a todas las aulas y a todos los centros educativos mediante el trabajo diario de docentes y directivos. Se refiere a incrementos en la calidad de la práctica de enseñanza y en las capacidades de los alumnos/as a lo largo del tiempo. Cualquier estrategia de mejoramiento debe poner en relación las particularidades del colectivo de estudiantes, el aula, la escuela y el sistema con aquellas demandas generales que se producen sobre el conjunto del sistema escolar.

El mejoramiento continuo alude, también, a las potencialidades de las instituciones educativas de generar en, y desde ellas, metas, lo que intenciona una actitud proactiva que, además, desarrolla una condición de actoría institucional, condiciones que parecen centrales en la promoción y logro de una educación de calidad.

Uno de los elementos interesantes en el *mejoramiento continuo* es que requiere, necesariamente, del desarrollo de una cultura participativa e informada en los establecimientos. De otro modo, la generación sistemática y regular de metas, junto a las iniciativas conducentes a su logro, serían muy difíciles. Otro elemento importante es que esta concepción, así como su práctica, potencian la inclusión de objetivos vinculados a las realidades específicas de los establecimientos. Esto permite una mayor pertinencia de sus acciones, elemento central en la generación de calidad educativa.

En síntesis, un proceso de mejoramiento continuo de las instituciones escolares debiera orientarse, al menos, a:

- considerar como foco de innovación y mejoramiento al establecimiento en su conjunto, proveyéndolo de las condiciones materiales y profesionales para que los procesos de mejoramiento se produzcan;
- tener como eje estructurador de las acciones de mejoramiento el aprendizaje de los alumnos/as;

---

<sup>6</sup> Elmore, Richard, “Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación”, en: Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 7, (1-2), 2003, pp. 17, 22

- promover y apoyar los cambios internos, para desde ahí, desarrollar una cultura organizativa reflexiva que involucre a los distintos actores facilitando los procesos de auto revisión y mejoramiento;
- considerar que en todo establecimiento existen capacidades que pueden ser potenciadas;
- apostar por el desarrollo profesional de los docentes y su compromiso con el establecimiento.

## **2. Ámbitos desde los cuales analizar la calidad de la educación en la realidad chilena**

El ámbito pedagógico y, más específicamente, el aula, se convierten en el punto de llegada y de encuentro de diversas condicionantes, constituyéndose también en el espacio que recibe las mayores presiones y sanciones desde las políticas ministeriales y la opinión pública. Sin embargo, para los efectos de situar el problema en su real dimensión resulta importante distinguir y dimensionar los otros ámbitos que están actuando y manifestándose, como son las condicionantes estructurales de la sociedad así como las políticas educativas.

### **i) Los condicionamientos estructurales de la sociedad**

La situación estructural alude al contexto societal, es decir, a las características socio-económicas, políticas y culturales de nuestra sociedad. Tiene un peso fundamental a la hora de mirar los logros de aprendizaje de los alumnos/as, y por ende, en la calidad de la educación.

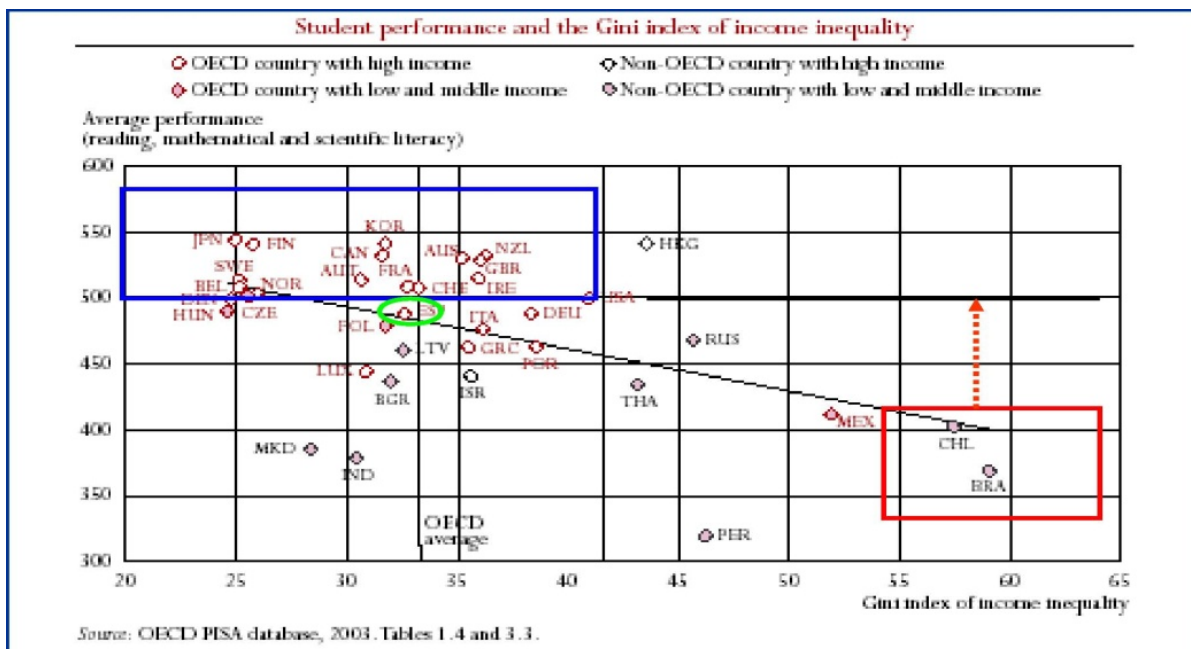
Diversos estudios han comprobado empíricamente que en sociedades más igualitarias, como Finlandia, los logros de aprendizaje que pueden ser medidos – los que corresponden a un aspecto de la calidad- son significativamente mayores, los desarrollos de habilidades son cualitativamente mejores, y la dispersión de niveles de logro es bastante reducida. De esta forma, se llega a niveles bastante homogéneos de rendimiento para el conjunto de la población escolar<sup>7</sup>.

En el siguiente cuadro se puede apreciar la estrecha relación existente entre desigualdad social y resultados educativos, medidos según la prueba PISA.

**Cuadro 1:** Relación entre puntajes en la prueba PISA 2003 y Coeficiente *Gini* de desigualdad social:

---

<sup>7</sup> Según los datos de PISA 2003, el porcentaje de alumnos que sólo llegaron al nivel de competencia 1 ó 0 en matemáticas fue el 6,8% en Finlandia. El mismo indicador en EEUU fue del 25,7% y la media de los países de la OCDE fue del 21,4%.



Esta información introduce una variable fundamental en el análisis, al constatar las condiciones de inequidad socio-económica presentes en nuestra sociedad, estrechamente relacionadas con una desigual distribución del poder económico y político y con diversidades culturales que implican para ciertos sectores de la población una lejanía con los principios postulados por el sistema escolar. Esta situación hace que el tema de la calidad de la educación no se restrinja al ámbito de lo propiamente educativo y técnico-pedagógico, sino también al de equidad social. En el siguiente cuadro se puede apreciar claramente el fenómeno de la segmentación socio-educativa en las escuelas chilenas.

**Cuadro 2:** Distribución de la matrícula según grupos socioeconómicos

Grupo Socio económico	Años de educación de la madre	Ingreso Mensual por familia	% matrícula municipal	% matrícula a part-subv.	% matrícula particular pagado	% del grupo sobre la matrícula total
A bajo	7	119.000	79,4%	20,6%	0%	10%
B medio bajo	9	180.000	81,9%	18,1%	0%	32%
C medio	11	331.000	47,6%	52,3%	0%	37%
D medio alto	13	738.000	13,0%	81,6%	5,4%	14%
E alto	16	1.526.000	0%	6,1%	93,9%	7%

Fuente: MINEDUC 2005

Esta situación fue claramente identificada en una evaluación realizada a las políticas educativas por un grupo de expertos internacionales. En sus observaciones finales señalan: “El equipo de revisión se preguntó si la reforma educacional en Chile no había llegado al techo impuesto por estas limitaciones estructurales... y si los obstáculos estructurales no están imponiendo un límite en futuros resultados de medidas de la reforma en este campo” (OCDE, 2004: 276). La segmentación y la desigualdad de nuestro sistema educativo -observada por los evaluadores de la OCDE- están poniendo en peligro no sólo la calidad de la educación, sino la posibilidad de avanzar hacia una mayor integración social, condición fundamental para una sociedad democrática.

## ii) Las políticas educativas

Indudablemente, las condiciones estructurales son importantes de considerar en el momento de evaluar y asignar responsabilidades en relación a la calidad de la educación. Pero sin duda, es también fundamental considerar el rol que tienen las decisiones de política educativa.

¿Qué ha pasado con las políticas educativas sobre calidad, cómo se han implementado y dónde se han centrado los mayores recursos y esfuerzos?

En nuestro país, éstas fueron delineadas, básicamente, a partir del trabajo realizado durante 1994 por la denominada Comisión Brunner. Las recomendaciones de esta comisión siguieron las demarcaciones institucionales instaladas por la dictadura. Es decir, no se tocaron los cambios sustantivos en el rol del Estado en Educación, que habían impulsado la descentralización y privatización del sistema, pasando de un Estado docente a un estado subsidiario, quedando el sistema educativo principalmente regulado por el Mercado, lo que se consagró tanto en la Constitución Política de 1980, como en la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) de 1990. Pero lo más grave es que esta Reforma que se impone a los chilenos avanzó en cambiar el objetivo fundamental que tenía la educación: la formación de un ser humano íntegro y armónico -un ciudadano- por la de un mero recurso humano funcional a la producción -capital humano- y la competencia -un consumidor-. Se reforzó, asimismo, la concepción del docente como mero ejecutor e instrumento para el desarrollo de estos fines.

En este contexto, las principales iniciativas de política educativa se han centrado en un aumento sustantivo del presupuesto de educación y en el desarrollo de diversas políticas para impulsar una reforma educativa con el fin de mejorar la calidad y equidad de la educación, centradas en un concepto de calidad esencialmente entendida como logro en las pruebas nacionales de rendimiento escolar; equidad, en términos de políticas focalizadas a los sectores más vulnerables; y la escuela, responsabilizando directamente a los establecimientos por sus resultados. En consecuencia, no se ha apuntado a transformar la esencia del problema, en la medida en que no hay un cambio sustantivo del rol del Estado,

manteniéndose las mismas formas de financiamiento, y desincentivándose una participación real del magisterio y del conjunto de la sociedad en estos procesos. En la práctica, lo que se ha impuesto han sido políticas de acuerdo y consenso en el Parlamento y con los poderes fácticos.

Por consiguiente, las políticas educativas han estado tensionadas por dos lógicas que se contradicen: la mantención del modelo educativo neoliberal, que acentúa y profundiza la privatización de la educación, debilitando cada vez más la educación pública, y la intención de impulsar medidas en pro del mejoramiento de la calidad y equidad. Ello ha resultado, a la postre, en medidas parciales, que no han logrado revertir los graves problemas de calidad e inequidad del sistema, lo que significa que se mantiene el debate y la búsqueda de soluciones, sin que se realizara, hasta la “revolución pinguina”, un debate mayor acerca de las condiciones estructurales que están afectando al sistema educativo.

Efectivamente este movimiento, que se inició por demandas específicas (gratuidad del pase escolar, facilidades de acceso a los alumnos de menores ingresos para rendir la Prueba de Selección Universitaria, etc.) termina con una demanda de carácter claramente político: término de la LOCE, fin de la municipalización y exigencia de un sistema educativo público que garantice calidad para todas y todos. El impacto y legitimidad que alcanzó en el conjunto de la sociedad este movimiento es lo que obligó al gobierno a replantearse sus políticas educativas - cuestión no considerada en los programas de gobierno-, reconocer la necesidad de cambiar la LOCE y realizar reformas estructurales. Sin embargo, el debate nuevamente ha sido acallado tras una negociación política ideológica entre las cúpulas de la Concertación y el Gobierno, lo que está significando que las nuevas leyes en discusión en el Parlamento (LGE, Superintendencia de Educación y Agencia de Calidad) mantengan, en esencia, los mismos principios de mercado en educación.

Sin entrar en un análisis detallado de estas políticas, se pueden distinguir dos ámbitos generales de intervención: uno, vinculado con la institucionalidad del sistema educativo y, dos, con los lineamientos técnico-pedagógicos, centrados, preferentemente, en cambios curriculares y de infraestructura.

#### a) Institucionalidad

La institucionalidad del sistema, regido por la LOCE (1990), el diseño de financiamiento a través de subvención a la demanda (1981) y el traspaso de establecimientos a los Municipios (1981) se han mantenido inalterados, existiendo sólo readecuaciones menores en términos de subvención. El cambio más sustancial es la introducción del Financiamiento Compartido, que significa aportes adicionales de las familias a la subvención entregada por el Estado. No se cuenta con estudios empíricos que muestren en qué se gastan estos nuevos aportes y que demuestren, a su vez, que los mayores recursos aportados por las familias inciden en una mayor calidad de los aprendizajes de los alumnos/as. Lo que sí ha quedado en evidencia es la existencia de una mayor segmentación socio-



económica del alumnado y que el Estado no ha compensado con recursos adicionales a las escuelas y liceos que atienden a niños/as de familias de menores recursos.

La situación de la educación municipalizada, que en su mayoría no cuenta con el aporte adicional de las familias salvo en algunos establecimientos de enseñanza media, se ha vuelto particularmente preocupante. A las escuelas y liceos municipales asiste la gran mayoría de los alumnos/as de menores recursos del país y la totalidad de los alumnos/as expulsados de los colegios particulares subvencionados. Los municipios deben entregar un servicio educativo con menores recursos a niños, niñas y jóvenes que presentan mayores necesidades y carencias. Es cierto que no siempre mayores recursos para los sostenedores significan un mejor servicio educativo, pero también es cierto que en realidades de pobreza, la familia no puede aportar una base material ni cultural suficiente que apoye los aprendizajes de sus hijos. La escuela debiera compensar estas desigualdades. Pero lo que nos muestra nuestra realidad es que las desigualdades familiares se reafirman y profundizan en el sistema escolar.

Un aspecto importante a considerar se refiere a las competencias de los sostenedores para gestionar los establecimientos y facilitar procesos de mejoramiento de la calidad de la educación. Los resultados han demostrado que la decisión de traspasar los establecimientos a los Municipios fue claramente errada en términos de mejorar la educación, aunque sí fue funcional para la disminución de los recursos para educación y fue funcional y eficiente para la apertura del mercado educativo. Los municipios no reunían, en absoluto, las condiciones para administrar en forma eficiente los establecimientos educacionales, ni han logrado desarrollar en el transcurso del tiempo, salvo contadas excepciones, las competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la educación. La alcaldización excesiva de la gestión municipal consagrada por las normativas vigentes, los cambios periódicos de los alcaldes, las dificultades económicas para contar con un equipo técnico que oriente el trabajo en las escuelas y el uso no siempre adecuado de los recursos, han constituido un problema permanente en este subsistema educativo.

En relación a los sostenedores particulares, al aumento progresivo de su participación en el sistema (de un 15% aproximadamente en 1980 a prácticamente el 50% a la fecha) se suma la heterogeneidad que se introduce al amparo de la ley de subvenciones. Al existir sólo exigencias mínimas para abrir establecimientos educativos y ninguna regulación para el uso de los recursos de la subvención, se ha generado un negocio de la educación, con empresas organizadas para tales efectos. Dada sus características y motivaciones, principalmente de lucro, que les garantiza la actual legislación, dificulta que entre sus prioridades se encuentre, precisamente, la calidad de la educación. Esta situación de los particulares subvencionados constituye una caja negra, donde la información es escasa y el Ministerio no tiene las herramientas legales o, aun, la voluntad política para intervenir.

## b) Políticas de mejoramiento

En este escenario de contextos estructurales y de institucionalidad del sistema educativo, se han desarrollado políticas de mejoramiento de la calidad de la educación, referidas al componente técnico-pedagógico de la labor ministerial, que en su conjunto impulsaron lo que se ha llamado la reforma educativa, que involucró distintas dimensiones y ámbitos del sistema educativo tales como:

- el Programa de Mejoramiento de la calidad de la Educación (MECE), financiado por el Banco Mundial, que ha tenido diferentes variantes según sus ámbitos de aplicación (rural, básica, media y superior);
- la incorporación de nuevas tecnologías, como la Red Enlaces a través de la cual se han ido implementado, en un proceso gradual, computadores en los establecimientos y capacitación docente;
- el desarrollo de grupos de trabajo profesional en la educación media (GPT);
- la promoción de proyectos de mejoramiento educativo (PME) para desarrollar innovaciones particulares en los establecimientos por medio de fondos concursables;
- una política de focalización para las escuelas más dañadas del país a través del Programa de las 900 Escuelas (P-900);
- la extensión de la Jornada Escolar Completa (JEC);
- una reforma curricular basada en objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza básica y media (OFCMO); y
- un programa de Fortalecimiento de la Profesión Docente, vía perfeccionamiento fundamental, incentivos al desempeño y resultados, y mejoramiento de la formación docente.

A partir del año 2000, desde la constatación del estancamiento de los resultados educativos -medidos por estándares a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU)-, el Ministerio de Educación comenzó una nueva fase de la reforma educativa, impulsando nuevas medidas con el propósito de enfrentar los serios problemas de inequidad que no se logran resolver. Por una parte, dicta la Ley de Obligatoriedad Escolar de 12 años, como una manera de abordar los graves problemas de deserción e inequidad en la educación media. Por otra parte, promueve la implementación de una serie de programas que se han enfocado en la gestión interna de las escuelas, abordando cuatro ámbitos de gestión: directiva, pedagógica, de la convivencia y de recursos. Al mismo tiempo, se continúan los programas compensatorios.

Sin embargo, los principales programas que constituyeron las bases de la actual reforma, se han ido desarrollando muchas veces sin articulación entre ellos, lo que no facilita el que las diferentes acciones se complementen y potencien en los establecimientos. El quehacer cotidiano de las escuelas se ha visto tergiversado con estas políticas que han actuado como esfuerzos educativos distintos y sumativos (muchas veces contradictorios), produciéndose, además, un enorme

desgaste de recursos humanos y financieros. Lo que ha permanecido aparentemente intocado es el núcleo duro de todo proceso de mejoramiento, que tiene que ver con la gestión de los aprendizajes, y que involucra tanto a las prácticas pedagógicas, como a la gestión directiva y a los climas escolares.

No nos detendremos en el detalle de cada uno de estas políticas, sino más bien analizaremos los principales nudos de problemas que presenta la Reforma en relación a la equidad, calidad y políticas de formación docente.

La reforma curricular, que abarcó a todos los niveles del sistema educativo, tuvo un diseño exhaustivo y cuidadoso de los marcos curriculares y los programas, pero fue construida fundamentalmente por técnicos, sin participación de los actores educativos. Tampoco existió un adecuado diseño de “bajada” de éste a las escuelas, lo que ha significado una precaria apropiación e integración en las prácticas pedagógicas de los docentes. En los hechos, la adecuación de las nuevas propuestas a las realidades escolares ha sido difícil y la han excedido los tiempos y las capacidades tanto de los docentes como de los establecimientos<sup>8</sup>.

La propuesta promueve, fundamentalmente, aquellos aprendizajes que permiten al sujeto insertarse en el mercado laboral, olvidándose de aquellos otros relacionados con una formación social más amplia. Se pierde, así, su sesgo ético democratizador que se encuentra presente en el discurso<sup>9</sup>. Además, el marco curricular flexible, en la práctica, favorece a los establecimientos que cuentan con mayores recursos profesionales y económicos para elaborar sus propios planes y programas. Se deja en una situación de desmedro a quienes no tienen estos recursos y no pueden, tampoco, generar proyectos curriculares que muchas veces requieren de implementación de laboratorios o infraestructura de alto costo.

Por otra parte, la Jornada Escolar Completa, otro eje central de la reforma, ha presentado graves problemas en los ámbitos del financiamiento, educativo-pedagógico y condiciones laborales de los docentes. En la práctica, la JEC tendió a convertirse en un programa más, que se suma a las múltiples tareas del profesorado, sin articularse a los otros diversos programas del MINEDUC que están en curso. De hecho, lo que ha tendido a suceder es que durante las horas de clases de la mañana y de la tarde se sigue reforzando el currículum tradicional; y peor aún, muchas horas nuevas se concentran en talleres de asignatura para preparar el SIMCE. El resto, son actividades extraprogramáticas, de muy diferente tipo y calidad, de acuerdo a los recursos disponibles de cada establecimiento, y sin una rearticulación con el resto del currículum.

---

<sup>8</sup> El citado informe OCDE plantea que existió por parte del MINEDUC una “subestimación del tiempo, recursos y formación cualitativa de profesores que se requiere para hacer operativas las aspiraciones curriculares en las salas de clases a lo largo del país” (OCDE, 2004:112-113).

<sup>9</sup> Clara expresión de ello es que en la propuesta curricular de educación media, por ejemplo, se excluya la asignatura de filosofía, o no sea obligatoria la educación física en los liceos industriales. En otras palabras, significa que algunos tienen derecho a una formación integral, mientras que para otros este derecho aparece cercenado.

Al no existir programas de perfeccionamiento suficientes ni nuevas formas de organización del trabajo, no se logra, como lo señala la propuesta gubernamental, “posibilitar una pedagogía centrada en el trabajo de los alumnos y sensible a las diferencias individuales”.

La exclusión del profesorado y de los otros actores educativos en el diseño de la JEC no permitió prever problemáticas que más tarde se presentaron en su implementación, subvencionando una vez más a los sectores particulares que lucran con la educación. En definitiva, la JEC ha significado niveles de tensión, de tal nivel tanto para alumnos como para profesores, que incluso parte importante de los estudiantes que participaron del movimiento estudiantil de 2006 demandaron el término de la Jornada Escolar Completa<sup>10</sup>.

Lo que queda de manifiesto es que el diseño e implementación de las distintas iniciativas técnico-pedagógicas han privilegiado las preferencias y opciones de los diseñadores de políticas antes que las necesidades manifestadas o detectadas en los establecimientos. Esta “bajada” de proyectos, sin articulaciones ni significados claros para directivos, docentes y alumnos, ha terminado agotando las energías de las escuelas y liceos, en un quehacer compulsivo, discontinuo y poco eficiente.

Entre las principales carencias que han presentado estas políticas, cabe mencionar:

➤ Supervisión técnico-pedagógica del Ministerio:

Las direcciones provinciales, donde se adscriben los supervisores del sistema educativo, cumplen funciones administrativas y técnico-pedagógicas y se han visto superadas por las numerosas tareas. Los supervisores, que son los eslabones entre las políticas educativas y los establecimientos, en la práctica no alcanzan a realizar cabalmente su labor, al estar sobrecargados de las tareas administrativas que son altamente demandantes. Un rediseño de las Direcciones Provinciales se ve necesario de implementar, especialmente para el apoyo y seguimiento de las escuelas que presentan mayores problemas.

➤ Evaluación:

La mantención del SIMCE como Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación refuerza una visión estrecha y reduccionista respecto a la calidad de la educación, contradictoria con los propios supuestos de la reforma, ya que lo que se mide en esta prueba es el logro de ciertos objetivos de aprendizaje, posibles de ser estandarizados, en determinadas áreas y sólo eso.

En los hechos, un efecto no deseado pero claramente esperable, ha sido la focalización de la implementación del currículum en los contenidos que se miden a

---

<sup>10</sup> Sobre la fallida implementación de la JEC, ver Documento de Trabajo OPECH

través del SIMCE<sup>11</sup>. Todas las escuelas quieren evitar la estigmatización y la sanción por sus bajos puntajes, por lo tanto se enseña lo que se va a medir. Esta situación ha sido reiteradamente comprobada por investigadores y académicos de países donde se aplican pruebas con estas características<sup>12</sup>. Lo que se ha realizado en otros países para neutralizar estos efectos es tener sistemas de evaluaciones más complejos y también más eficientes, que permitan medir, pero que también permitan avanzar. La simpleza de creer que con estigmatizaciones y sanciones las escuelas mágicamente mejoran sus logros de aprendizaje, responde más bien a la utilización de criterios de otras disciplinas, más asociados al mundo empresarial que a procesos educativos que presentan una complejidad diferente.

Pero, además, el SIMCE termina siendo un instrumento para clasificar o "rankear" los establecimientos en el mercado, lo que se constituye en una lógica perversa que daña a la educación pública, porque estigmatiza siempre a los mismos establecimientos, la gran mayoría de sectores populares y municipalizados, que son los que aceptan a toda niña, niño y joven en edad escolar; y porque, cada vez más, impulsa a los colegios a seleccionar y discriminar alumnos, para dejar a los mejores, y de ese modo optimizar su imagen para competir de manera más eficiente en el sistema educativo.

Por otra parte, la falta de un adecuado sistema de evaluación no permite la retroalimentación ni facilita mejoras reales en el desempeño docente, influyendo negativamente en una mayor eficiencia en los aprendizajes de los alumnos/as.

➤ Formación inicial y continua de docentes:

El perfeccionamiento docente y la formación inicial han sido otro eslabón muy débil del largo camino de reforma educativa. Al ser el docente un actor principal del proceso educativo, requería una atención especialmente prioritaria, en particular la formación inicial, dado su estado de deterioro. Se implementaron, con lentitud y retraso, algunas iniciativas de mejoramiento, cuyos resultados se manifestarán recién en las actuales promociones. Un desfase en el tiempo de esta naturaleza, con las evidentes consecuencias negativas para la calidad de la educación, podría haberse evitado.

El perfeccionamiento docente, por otra parte, ha estado presente en las preocupaciones de las políticas educativas. Sin embargo, el diseño del mismo no ha sido el adecuado. La asistencia a cursos de capacitación, dictados por universidades y de disímil calidad, no constituyó el refuerzo necesario para los nuevos desafíos curriculares que enfrentaban los docentes. La escasa importancia atribuida al colectivo docente de cada escuela como sujeto de perfeccionamiento,

---

<sup>11</sup> Ver Documento de Trabajo 1: "SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles". OPECH 2006.

<sup>12</sup> El académico Dr. George Madaus del International Study Center del Boston College, USA, centro que conduce la prueba internacional TIMSS, advirtió hace ya varios años el peligro del énfasis excesivo en la medición escolar y cómo el uso de estas pruebas tiende a minimizar el currículum entre otros problemas. Citado por J. Zuman, en columna de opinión web PIIIE.

la subvaloración del trabajo entre pares como instancia de mejoramiento de los conocimientos y prácticas docentes, llevó a que se utilizara un diseño que concibe al perfeccionamiento como una acción individual, desconectada de las necesidades y carencias de los establecimientos e incentivada por pequeñas asignaciones de recursos provistas por el Estado. En la práctica, ha existido una feria de perfeccionamientos, algunos financiados por el Ministerio, otros por los sostenedores o incluso por los propios docentes, pero en forma desarticulada y muchas veces poco eficientes para los objetivos de mejoramiento. Se ha invertido una cantidad considerable de recursos, tanto estatales como privados, generándose un lucrativo negocio para las entidades capacitadoras. Hoy se sabe que el perfeccionamiento docente que efectivamente puede impactar en la calidad de los procesos pedagógicos es aquel que se sitúa y contextualiza en la institución escolar concreta y aquel que promueve en los docentes, no un aprendizaje de recetas, sino el desarrollo de un propósito moral colectivo sobre la labor educativa (Fullan, 1993)

➤ Producción de conocimiento y retroalimentación de procesos:

Otro aspecto que podría haber aportado para que el proceso de reforma apoyara efectivamente un mejoramiento de la calidad de la educación, es la retroalimentación y producción de conocimiento, de indudable utilidad en un proceso de cambio. Se han realizado evaluaciones de programas y proyectos, la mayoría de las veces *expost*, orientadas a constatar resultados en términos de eficiencia y eficacia. La producción de conocimientos a través de investigaciones que entregaran insumos para el mejoramiento de los procesos, estuvo prácticamente ausente.

Las mediciones cuantitativas se privilegiaron por sobre los enfoques cualitativos, cuando estos últimos permiten aproximarse en forma más certera a los procesos que están viviendo los actores y las comunidades educativas. Se subutilizó, de esta forma, una fuente de información suficientemente validada en el quehacer educativo, y que ha probado su aporte en procesos de mejoramiento educativo.

Al mirar hacia atrás el desarrollo de las políticas educativas, la sensación que queda es la de avances significativos en las condiciones materiales, pero de logros precarios a nivel pedagógico. La estrategia utilizada, de insumos-productos, no probó ser la más eficiente para el logro de los objetivos propuestos en términos de calidad, y claramente presenta una deuda pendiente en los objetivos de equidad.

iii) La institución escolar y la gestión de los aprendizajes

Para efectos del análisis se pueden distinguir diferentes ámbitos de acción con desafíos y responsabilidades específicas, que se entrelazan en el quehacer

cotidiano escolar y, que a la vez, inciden, todos ellos, en cualquier iniciativa de mejoramiento de la calidad de la educación.

➤ Docentes:

Comenzamos por los docentes, actores centrales del proceso educativo. De las capacidades y condiciones de trabajo de los docentes depende que efectivamente se produzcan cambios positivos en los aprendizajes de los alumnos/as. Un proceso de mejoramiento tiene que ver con condiciones laborales que permitan al profesorado ampliar y enriquecer sus propias capacidades, renovar sus metodologías de enseñanza y profundizar sus conocimientos.

La realidad nos muestra que, si bien las condiciones salariales han tenido progresivos mejoramientos a partir de la década de 1990, las condiciones laborales, además de ser heterogéneas, no aportan para un mejoramiento efectivo de las prácticas pedagógicas. En la educación municipal los docentes se rigen por el Estatuto Docente, que les da estabilidad en sus cargos y garantiza el cumplimiento de acuerdos laborales como la cancelación de bienios y asignaciones por perfeccionamiento. En el sector particular subvencionado, a pesar de que los recursos los entrega el Estado a los sostenedores, los profesores no cuentan con las garantías que proporciona el Estatuto, por lo tanto trabajan con gran inestabilidad laboral, contratos a plazo fijo, y en general no se les cancelan las asignaciones establecidas en el Estatuto Docente.

Otro aspecto relevante de las condiciones laborales se refiere a la forma en que se organiza el trabajo docente, el que alude a la utilización de tiempos, estilos de trabajo, soportes técnico-pedagógicos y condiciones de aula, todo lo cual cobra relevancia para los procesos de mejora. Cada docente encerrado en su aula, sin posibilidad de aprender de otros y a su vez compartir su experiencia, limita las posibilidades de construir un *continuum* entre las prácticas individuales de aula y los aprendizajes que debieran acompañar esas prácticas. Esta desconexión entre los requerimientos del aprendizaje para enseñar bien y la estructura de la vida laboral del profesorado es fatal para cualquier tipo de proceso sostenido de mejora de la enseñanza. Por ejemplo, casi la totalidad del tiempo de los docentes transcurre en el aula frente a sus alumnos<sup>13</sup>, lo que significa consagrar el trabajo individual del docente, la “soledad” en el aula, que influye en los posibles aprendizajes y mejoramientos que se pueden obtener en trabajos colectivos. En general los tiempos destinados a trabajos colectivos corresponden a reuniones generales, muchas veces dedicadas a aspectos administrativos. Estos espacios no dan cuenta de las necesidades que tienen los docentes frente a las variadas exigencias de aprendizaje de sus alumnos. Diversas investigaciones y experiencias educativas<sup>14</sup>, demuestran que la metodología de reflexión sobre la

---

<sup>13</sup> Una investigación realizada por el equipo OPECH sobre “Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo” representativa para los docentes de enseñanza media de la Provincia de Santiago, pronta a publicarse, muestra que los docentes dedican entre un 90% y un 92% de su jornada laboral a clases en aula.

<sup>14</sup> Elmore, op.cit, p.21.

práctica y el trabajo sistemático de colectivos de docentes por niveles y /o escuelas en torno a necesidades y problemas que les demanda su práctica cotidiana, se ha constituido en uno de los mecanismos más eficientes para profesionalizar el trabajo docente y lograr mejoramientos sustantivos en sus prácticas.

Los términos “capacidad” y “recursos instructivos” resultan ilustrativos para comprender el mejoramiento desde la perspectiva docente<sup>15</sup>. Con estos se alude al conocimiento, destrezas y recursos materiales que entran en juego en las interacciones entre los alumnos, docentes y contenidos. La existencia de “capacidad” en una escuela, por ejemplo, se manifiesta en la interacción entre los docentes y los estudiantes en torno a los contenidos de aprendizaje. Se relaciona, asimismo, con las condiciones bajo las que se da la enseñanza. Por otra parte, los recursos que no “incidan” directamente en esta interacción, no van a mejorar ni la calidad docente ni el aprendizaje de los alumnos/as.

En forma subyacente a estos postulados se encuentra la conceptualización de perfeccionamiento continuo. Este se contrapone con la situación que se observa actualmente en los establecimientos. La fórmula impulsada desde las políticas educativas e implementada en forma mayoritaria por establecimientos y docentes, se refiere a cursos en temas específicos que los docentes y sostenedores eligen libremente de acuerdo a las ofertas existentes y a las motivaciones personales y/o necesidades detectadas. Es importante tener presente que un estímulo para esta práctica es la asignación por curso de perfeccionamiento que reciben los docentes municipales y en menor medida, los docentes de establecimientos particulares.

➤ Gestión de los establecimientos:

Otro ámbito que ha sido identificado como uno de los factores más influyentes en la calidad de la educación es la gestión organizacional de las instituciones escolares. Constituye la responsabilidad y tarea prioritaria del director/a y del equipo de gestión, constituyéndose, a la vez, en el eje ordenador y conductor de los distintos esfuerzos individuales. Tiene un componente de administración organizacional y, además, de animación y conducción técnico-pedagógica. Está relacionada con la motivación, la supervisión y el control, y con la coordinación y articulación. Fundamentalmente tiene que ver con liderazgo y capacidad para orientar y conducir. Dada las realidades distintas de las escuelas, el rol conductor en lo técnico-pedagógico es asumido en la mayoría de los casos por el/la jefe de UTP, quien debe conciliar esta labor con la siempre demandante labor administrativa.

Una gestión eficiente logra definir, participativamente, los objetivos a lograr. A la vez, genera las condiciones para que estos se logren. En otras palabras, tanto directivos, docentes y alumnos tienen claridad sobre cuáles son los objetivos más importantes a ser logrados y con qué recursos se cuenta para conseguirlos. Los

---

<sup>15</sup> Cohen, Raudenbush y Ball (2000), en: Elmore, op.cit. p.26



directivos y administradores de sistema educativo, a su vez, consideran que su tarea principal es la de apoyar las interacciones entre docentes y alumnos en relación a los aprendizajes.

Lograr estas condiciones básicas significa un rediseño sustancial de las prácticas que generalmente se observan en los establecimientos educativos. Desde el sistema educativo es necesario establecer un conjunto de prioridades que permitan especificar cuáles son los problemas centrales de la práctica docente y cuáles son periféricos, en la perspectiva de implementar procesos de mejoramiento integrales y continuos. Existiendo esa claridad básica, es posible asignar lo más adecuadamente posible los recursos que permanentemente se perciben como escasos.

Es necesario señalar que se puede presentar una posible tensión entre el discurso relacionado con las organizaciones que aprenden, donde el motor de la organización es compartido entre diferentes actores, y el discurso gerencialista, aquel que prioriza fortalecer la figura del/la director(a), con competencias y atribuciones que lo hacen convertirse en el gestor principal y quizás único del proceso de mejoramiento.

La realidad en nuestro sistema educativo nos muestra gran precariedad en las capacidades de los/as directores/as y equipos directivos. Se han iniciado recientemente acciones intencionadas de fortalecimiento de estas competencias, tanto desde organismos ministeriales como de instituciones particulares. Unido a esto, se ha iniciado el proceso de concurso para cargos de directores/as de establecimientos municipales, lo que permitirá renovar e innovar en las prácticas de gestión directiva. Sin embargo, pareciera existir, tras estas políticas, una reconceptualización de los distintos roles de los equipos directivos. El Marco para la Buena Dirección, que finalmente guía el trabajo de los mismos, está fuertemente influenciado por una visión gerencialista mucho más que pedagógica.

➤ Ambiente Educativo:

Un ámbito que ha sido progresivamente reconocido como gravitante en la calidad de la educación es el clima que existe en las instituciones escolares. La calidad de las interacciones entre los adultos y los niños determina el clima de la escuela y el clima del aula. Los estudios comparativos de factores asociados al rendimiento en Lenguaje y Matemáticas, realizados por el Laboratorio de Calidad de UNESCO/OREALC, muestran que el clima emocional del aula, por sí mismo, explica más las variaciones de rendimiento entre las escuelas que el conjunto de los otros factores internos a las escuelas reunidos. El buen clima emocional en el aula permite la construcción de espacios de respeto por el trabajo individual y colectivo, la concentración en la tarea y las relaciones de colaboración.

Se constata en muchos establecimientos, especialmente los situados en territorios de pobreza, niveles de tensión, ansiedad, agresividad, agobio y desesperanza que

se entrecruzan con las demandas cada vez más exigentes por puntajes más altos en las mediciones de resultados de aprendizaje.

La convivencia escolar y el ambiente en que ésta se desarrolla demanda una especial atención, dada la segregación y desigualdad de nuestro sistema educativo. En las escuelas de sectores de pobreza confluyen estudiantes que viven un sinnúmero de problemáticas sociales y económicas. Estas realidades, por lo general, desbordan las capacidades de las escuelas.

Los cambios en los contextos sociales, junto a los nuevos desafíos laborales y de integración social, demandan un desarrollo equilibrado de las potencialidades de niños y jóvenes, donde el ámbito racional tendría que apoyarse y fortalecerse con los aspectos emocionales. El desarrollo de la creatividad, de la imaginación, de la convivencia armónica con otros, de la gratificación y satisfacción consigo mismo, constituyen componentes básicos para los aprendizajes instrumentales demandados por nuestra época.

La Conferencia Internacional convocada por la OCDE, “Modelos Emergentes de Aprendizaje e Innovación” (México 2006)<sup>16</sup>, distinguió algunos focos centrales para mejorar la calidad de la educación. Los temas tratados en esta Conferencia, y la orientación de los mismos, constituyen aportes en la reflexión sobre procesos de mejoramiento de la calidad, en el contexto de los desafíos actuales para la educación de las nuevas generaciones.

Un foco considerado relevante se refiere a los alumnos/as. La atención debe estar puesta en sus características, talentos, necesidades e intereses que facilitan la motivación por aprender.

La interacción docente-alumno/a se convierte en el centro de los procesos pedagógicos, lo que demanda un cambio sustancial en la formación docente inicial y en el perfeccionamiento continuo.

Se reconoce también un cambio en las teorías de aprendizaje, las que incorporan ámbitos no reconocidos anteriormente, tales como los emocionales, relacionales y culturales, en tanto coadyuvantes y actuantes en los procesos de aprendizaje. Se advierte la necesidad de avanzar desde currículos con enfoques disciplinarios hacia enfoques holísticos que fomenten el desarrollo de competencias y habilidades. La innovación pedagógica se constituye en el centro del quehacer, no sólo en el aula sino en el conjunto de la escuela.

---

<sup>16</sup> Casassus, J; “Reformar o Transformar la Reforma”, Documento de trabajo, Junio 2006.

## A manera de síntesis

En primer lugar, a la luz de estos antecedentes, resulta indispensable generar un amplio debate social y académico, respecto de los **significados y alcances de la calidad educativa** en el contexto histórico y concreto del Chile neoliberal actual, altamente segmentado socialmente. El concepto de calidad, rebasados los estrechos límites de las pruebas estandarizadas, se imbrica con aspectos como pertinencia educativa, participación, equidad, integración social, etc. Esto hace que las definiciones de calidad educativa respondan, en alguna medida, a las condiciones concretas en que se desarrollan los procesos educativos. Las preguntas por la calidad de la educación, por las escuelas y los sistemas educativos de calidad, no tienen las mismas respuestas en países con altos niveles de igualdad como Finlandia, que en países altamente segmentados y desiguales como Chile.

Por otra parte, el mejoramiento de la calidad de la educación constituye un desafío que involucra decisiones y actores de diversa índole, que constituye una trama compleja de interrelaciones en las que están involucradas opciones políticas y técnico-pedagógicas y que tiene que ver con el tipo de formación que queremos para niños y niñas. Lo anterior se encuentra relacionado, en última instancia, con el tipo de sociedad que aspiramos a construir.

Queda en evidencia la necesidad de generar cambios en las políticas educativas: tanto para enfrentar las situaciones de desigualdad y segmentación creciente, como para modificar el modo en que se piensa el mejoramiento de las instituciones escolares.

La opción de centrarse preferentemente en el aula no da cuenta de los condicionantes sociales, económicas y culturales que están influyendo en el quehacer pedagógico, existiendo la necesidad de conjugar la mirada estructural, con la mirada cultural/institucional y la específicamente pedagógica.

Los procesos de mejoramiento constituyen cambios culturales, lo que supone, en lo fundamental:

- generar condiciones para que los establecimientos se constituyan en organizaciones que aprenden;
- involucrar activamente a la comunidad escolar en el proceso de modo de hacer sustentable el mejoramiento;
- establecer periódicamente metas a lograr tanto a mediano como a largo plazo;
- otorgar las herramientas que permitan el control permanente de la comunidad tanto de procesos como de resultados.

El modo en que se diseñan e implementan los cambios educativos tendría que modificarse, toda vez que se está tendiendo progresivamente a un modelo de reforma tecnológico, que traslada comportamientos del ámbito de la economía, como los incentivos y la competencia, al ámbito educativo, el que debe ser

comprendido, preferentemente, desde la complejidad cultural. Hasta ahora los parámetros económicos no han demostrado la eficacia que desde las políticas educativas se les atribuye.

En este sentido, cobra especial relevancia no perder de vista los principios que deben orientar y estar en la base de los procesos de mejoramiento de la calidad. Estos tienen que ver con equidad, calidad para todos, y el fortalecimiento de la sociedad democrática que provea a los estudiantes de herramientas para su integración social y económica, permitiendo un ejercicio pleno de los derechos ciudadanos, no sólo para adaptarse a la sociedad, sino también para tener herramientas para construir una más justa y libre.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bolívar, Antonio (2001): “La calidad en educación: ¿Qué alternativas tiene la izquierda?”, España.

Carnoy, M. (2005): “La Búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites”, en García Huidobro (ed.): Políticas Educativas y Equidad, Reflexiones del Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad, UNESCO-FORD-UNICEF, Santiago.

Cassasus, J; “Reformar o Transformar la reforma”, Documento de trabajo, Junio 2006

Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel.

Elacqua, G. (2004): “El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de colegios en Chile”, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago.

Elmore, Richard, “Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación”, en: Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 7, (1-2), 2003, pp. 17, 22

Escudero, J. M. (1998): “Calidad de la educación: entre la seducción y la sospecha”, Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, 201.216, España.

Fullan, M. (1993): “Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa”. Editorial Akal 2002, Madrid. Cap 3.

Murillo, F.J. (Coord.) (2003): “La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte”. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá.

OCDE, “Revisión de políticas nacionales de Educación. Chile”, París, 2004, p.276

OPECH (2006): “SIMCE: Balance Crítico y Proyecciones imprescindibles”. Documento de Trabajo 1 del Observatorio Chileno de Políticas Educativas Universidad de Chile.

Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos (2000): “Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos. Elaborado con oportunidad del Foro Mundial de Educación, Dakar, Senegal, 2000. Disponible en <http://www.fronesis.org/prolat.htm>

Redondo, J.; Rojas, K. y Descouvieres, C. (2004): “Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)”. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Vicerrectoría de Investigación. Santiago, Chile.

Tedesco, Juan Carlos y López, Néstor (2002): “*Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*”, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE), UNESCO, Buenos Aires – Argentina.

UNESCO (2007): UNESCO/OREALC: “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos”. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://www.unesco.cl>

UNESCO (2000): “La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Delors”. Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.

Whitty, G. et. al. (1998): *La escuela, el estado y el mercado*, Ediciones Morata, Madrid, 1998.